

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
PEDAGOGIA BILÍNGUE

LOURDES FERNANDES DE LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES DOCENTES, CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA E
DESAFIOS ATUAIS**

APARECIDA DE GOIÂNIA

2022



INSTITUTO FEDE
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Lourdes Fernandes de Lima

Matrícula: 20161090080316

Título do Trabalho: FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES
DOCENTES, CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA E DESAFIOS ATUAIS

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG;
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____;
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG.

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Aparecida de Goiânia, 09/09/2022.

Lourdes Fernandes de Lima

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

LOURDES FERNANDES DE LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERCEPÇÕES DOCENTES, CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA E
DESAFIOS ATUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Português, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue.

Orientadora: Profa. Dra. Keith Daiani da Silva Braga.

APARECIDA DE GOIÂNIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732 Lima, Lourdes Fernandes de
Formação continuada na educação infantil: percepções docentes,
contribuições para a prática e desafios atuais. / Lourdes Fernandes de
Lima. - Aparecida de Goiânia, 2022.
109 f.

Orientadora: Dra. Keith Daiani da Silva Braga.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de
Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia,
Licenciatura em Pedagogia Bilingue, 2022.

1. Formação continuada de professoras. 2. Educação infantil. 3.
Infância. I. Título

CDD 371.1

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto CRB 1/2746



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

TERMO DE APROVAÇÃO

Lourdes Fernandes de Lima

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA, PERCEPÇÕES DOCENTES E DESAFIOS ATUAIS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Aparecida de Goiânia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilingue Libras/Português e desenvolvido na linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade sob orientação da Profa.Dra. Keith Daiani da Silva Braga.

Aprovado em 09 de agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA:

(assinado eletronicamente)

(Professora Orientadora Keith Daiani da Silva Braga)

(assinado eletronicamente)

(Membro Interno Aleir Ferraz Tenório)

(assinado eletronicamente)

(Membro Interno Kesia Mendes Oliveira Barbosa)

Documento assinado eletronicamente por:

- Kesia Mendes Barbosa Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 16/08/2022 08:00:30.
- Aleir Ferraz Tenório, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 15/08/2022 18:48:37.
- Keith Daiani da Silva Braga, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 15/08/2022 18:39:14.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 02/08/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 308318
Código de Autenticação: de7060fddb



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755
(62) 3507-5959 (ramal: 5959)

Dedico a realização deste sonho aos que me antecederam preparando o caminho para que aqui eu estivesse, e aos que caminham comigo, em especial, à minha família amada, minha inspiração e maior razão de minha busca.

AGRADECIMENTOS

Uma longa jornada foi trilhada até aqui. E agradeço, primeiramente a Deus, pela Sua companhia, cuidado e proteção que, sem Estas, nem aqui eu estaria. Àqueles e àquelas que seguraram em minha mão e, de forma muito atenciosa e afetuosa não me deixaram desistir, contribuindo para o meu crescimento acadêmico, intelectual e, sobretudo, humano. Entre estas, agradeço de modo especial:

À minha orientadora, professora Dra. Keith Daiani da Silva Braga, pela orientação impecável, pelo acolhimento sensível nos momentos mais difíceis e pela profissional e pessoa que é. Agradeço por transformar todas as nossas aulas e orientações em momentos de aprendizado, diálogo, escuta, partilha e reflexão.

De igual modo, agradeço às professoras Dra. Aleir Tenório e Ma. Késia Mendes por aceitarem contribuir de forma significativa para o aprimoramento desta pesquisa. Em especial à professora Kesia Mendes e ao professor Thiago Cardoso Aguiar por terem me acolhido e orientado na construção do projeto inicial do estudo.

À todas as professoras, professores, comunidade acadêmica, comunidade surda que participaram direta e indiretamente do meu processo formativo e de emancipação, que talvez nem imaginam o quanto foram importantes neste processo, mas com o modo singular de ser de cada um, me inspiraram e fortaleceram a minha caminhada.

À minha família, minha maior riqueza e meu porto seguro, razão das mais importantes decisões da minha vida. Jonas, Pedro, Miguel, Lucas, que me amaram e foram pacientes em todos os momentos, principalmente, nos de privações e ausências, que não foram poucos. Por eles eu continuo em frente, mas com a escuta atenta, reconhecendo os momentos de seguir e de descansar.

À minha mãezinha, Maria Fernandes de Lima, meu exemplo e minha maior inspiração, que não teve a oportunidade de viver a Universidade, mas sempre nos incentivou para que aqui estivéssemos. À minha irmã, irmãos, cunhadas, primas, tias, enfim, a todas e todos que acreditaram em mim e que são parte de mim.

E não poderia deixar de agradecer às amigas-irmãs que ganhei aqui, mulheres incríveis que me inspiram. Partilhamos muitos momentos de choro, de desespero, de desânimo, mas muitos também de alegria, muitas conquistas, vitórias e aprendizados. Nesta reta final da pesquisa, em que a escrita se deu de forma solitária, poucas vezes nos encontramos durante as produções, mas ainda assim, foram fundamentais nesse

processo, e sempre que possível, nos lembrávamos de quem éramos, do quanto acreditávamos umas nas outras, da nossa capacidade, do tamanho da nossa força e do nosso valor. Amo vocês! Agradeço por tudo que vivi, aprendi e compartilhei neste lugar!

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente

Paulo Freire.

RESUMO

A Educação Infantil se dá em um processo dinâmico e complexo de constante construção e transformação em todos os seus campos e dimensões e, neste bojo encontra-se a formação continuada de professores e professoras, sendo esta uma das responsáveis por contribuir com a qualidade da educação ofertada às crianças pequenas. Neste sentido, este estudo teve como objetivo geral compreender as contribuições, os desafios e as visões docentes da formação continuada na Educação Infantil - EI. Especificamente, buscamos identificar as necessidades formativas para atuar na EI e analisar as contribuições e desafios próprios da formação continuada para a EI por meio de narrativas de professoras desta etapa da educação. Como pergunta problematizadora estabelecemos - quais as contribuições e desafios da formação continuada na Educação Infantil? Essa pergunta norteou a nossa busca. A opção metodológica escolhida para alcançar tais propósitos foi a de caráter qualitativo bibliográfico por meio das investigações de Dudar (2017), Damião (2017), Flor (2021), Cordeiro (2018) e Novais (2018). O referencial teórico que ampara a pesquisa é composto por autoras e autores da Educação Infantil, Pedagogia da Infância e da Formação Continuada de Professores como: Friedmann (2020), Ostetto (2008), Barbosa (2008), Oliveira (2013), Paulo Freire (2011), Imbérnon (2010), Nóvoa (1992) dentre outras referências. Os resultados revelaram a formação continuada na Educação Infantil como uma conquista histórica, de grande relevância para o aprimoramento profissional e intelectual das professoras, assim como para as práticas pedagógicas, vez que esta se constitui o *lócus* real para o debate, para a partilha de saberes entre profissionais e para a reflexão crítica constante sobre a prática educativa. Todavia, revelou também os desafios, impasses e retrocessos que permeiam esta etapa da educação como: a desconsideração da visão das professoras da EI a respeito do formato, das temáticas, das necessidades e condições da formação continuada; as omissões quanto às condições de trabalho, remuneração e valorização que impactam na qualidade do trabalho das educadoras; a difícil e importante relação entre teoria e prática na garantia de formações ancoradas em estudos teóricos de qualidade sobre a infância, da cientificidade, criticidade e, sobretudo, por meio da escuta ativa e participação das educadoras.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professoras; Educação Infantil; Infância.

ABSTRACT

Early Childhood Education takes place in a dynamic and complex process of constant construction and transformation in all its fields and dimensions and, in this context, there is the continuous training of teachers, which is one of the responsible for contributing to the quality of education. offered to young children. In this sense, this study aimed to understand the contributions, challenges and teaching visions of continuing education in Early Childhood Education - EI. Specifically, we seek to identify the training needs to work in ECE and analyze the contributions and challenges of continuing education for ECE through the narratives of teachers at this stage of education. As a problematizing question we established - what are the contributions and challenges of continuing education in Early Childhood Education? This question guided our search. The methodological option chosen to achieve these purposes was of a qualitative bibliographic character through investigations by Dudar (2017), Damião (2017), Flor (2021), Cordeiro (2018) and Novais (2018). The theoretical framework that supports the research is composed of authors of Early Childhood Education, Childhood Pedagogy and Continuing Teacher Education such as: Friedmann (2020), Ostetto (2008), Barbosa (2008), Oliveira (2013), Paulo Freire (2011), Imbénon (2010), Nóvoa (1992) among other references. The results revealed continuing education in Early Childhood Education as a historical achievement, of great importance for the professional and intellectual improvement of teachers, as well as for pedagogical practices, since this constitutes the real locus for debate, for sharing knowledge. among professionals and for constant critical reflection on educational practice. However, it also revealed the challenges, impasses and setbacks that permeate this stage of education, such as: the disregard of the EI teachers' view regarding the format, themes, needs and conditions of continuing education; omissions regarding working conditions, remuneration and valuation that impact the quality of the educators' work; the difficult and important relationship between theory and practice in guaranteeing training anchored in quality theoretical studies on childhood, scientificity, criticality and, above all, through active listening and the participation of educators.

Keywords: Continuing Teacher Education; Child education; Childhood.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Comparativo de resultados das pesquisas	59
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCIPAIS MARCOS E ATUAIS DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	20
1.1. Concepções de infância e de criança	20
1.2. Marcos históricos e legais na educação infantil.....	23
1.3. Desafios atuais da Educação Infantil em relação às práticas pedagógicas.....	29
2. CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	34
2.1. Formação continuada na educação infantil	43
3. NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
3.1. Eixo 1 - As necessidades formativas identificadas para atuar na Educação Infantil	64
3.2. Eixo 2 - Contribuições da formação continuada para o trabalho na Educação Infantil	78
3.3. Eixo 3 - Os problemas e desafios presentes na formação continuada na Educação Infantil	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	106

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada como “Formação continuada na Educação Infantil: percepções docentes¹, contribuições para a prática e desafios atuais”, foi concebida a partir de inquietações sobre a prática docente que permearam a minha vida escolar e acentuaram-se, sobremaneira, na formação acadêmica.

Ao lembrar a minha trajetória escolar, ocorrida em instituições públicas do nosso Estado, os anseios por compreender a formação das e dos professores que atuam nessas instituições se tornaram mais latentes, haja vista, muitos dissabores que vivenciei, desde a Educação Infantil até ao término do ensino regular.

Presenciei muitas práticas educativas, que hoje, ascendendo ainda na formação em pedagogia, e graças aos aprendizados adquiridos ao longo do curso, especialmente, na disciplina de estágio da Educação Infantil, consigo compreender que eram práticas inapropriadas e que, em sua grande maioria, não compreendiam a criança como um ser potente, autônomo, produtora de cultura; tolhendo, portanto, o poder de vez e voz das crianças.

As experiências negativas mais marcantes na minha infância, descendem da Educação Infantil, vez que, foi nesse lugar que tive momentos, não poucos, de privação da fala, da expressão, privação à participação, de não ter vez e nem voz e muitas outras experiências constrangedoras. Em decorrência dessas práticas adultocêntricas e de qualidade dúbia, carregou muitos traumas, silenciamentos que colaboraram para a construção de uma pessoa, por anos alienada, oprimida e excluída. E como a mim, acredito que muitas crianças foram e são impactadas de modo semelhante.

Pelo clamor destas marcas em mim, e em muitos dos que me cercam, despertou-me o interesse em investigar a formação continuada de professores e professoras à luz dos referenciais da Educação Infantil, que concebem a criança como sujeitos de direitos e produtora de cultura, capaz de participar e atuar nas decisões

¹ Ao longo deste trabalho utilizaremos “docente” “professora” “educadora” “profissionais da educação” para nos referirmos as mulheres que atuam na Educação Infantil. Sabemos que existe uma reivindicação teórico-política legítima para o uso de “educadoras” considerando a natureza do trabalho na EI que é distinta da realizada nas demais etapas da educação básica. Contudo, percebemos que: a) a literatura de formação continuada usa quase exclusivamente os termos “professores” e “docentes”, b) muitas autoras da EI presentes neste trabalho, apesar de defenderem uma prática não escolarizante para esta etapa, ainda fazem uso do termo “professoras” e c) as pesquisas empíricas que escolhemos analisar cunham “professoras”. Portanto, decidimos manter “professoras” em nossa escrita, com frequência no feminino, já que a maioria das profissionais são mulheres.

que lhes afetam. Essa perspectiva é defendida especialmente por autoras e autores alinhados à Pedagogia da Infância. E por meio dessa perspectiva, buscamos compreender um pouco como esse processo formativo ocorre, e de que forma é refletido nas práticas educativas na educação infantil.

O desejo por essa busca se intensificou, depois de ter participado de um evento promovido pelo IFG – câmpus Aparecida de Goiânia, em parceria com o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Município de Aparecida de Goiânia, no final do ano de 2020. Evento este intitulado como – “1ª Jornada Virtual sobre a Criança e a Infância”, com temas variados atinentes à Educação Infantil. As palestras foram: “Aquisição da linguagem da criança surda e a importância da instituição educativa nesse processo”; “O Direito à Infância: entre a Literatura e a Pedagogia” e “Relações raciais e de gênero na Educação Infantil: debate a favor da diferença”. As palestras foram proferidas por alguns professores e professoras do IFG.

O evento supracitado foi destinado às profissionais de educação da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia e à comunidade acadêmica. Durante a palestra, percebi que eram recorrentes as dúvidas, das educadoras, relacionadas a questões muito básicas da educação infantil, abordadas nas temáticas das palestras. Algo que me incomodou bastante, visto que os temas eram próprios do cotidiano desses e dessas professoras. Com isso, aumentaram ainda mais as minhas angústias relacionadas às práticas educativas, bem como às formações continuadas da educação infantil, das instituições públicas.

Outra motivação por essa busca originou-se pela relevância social que a Educação infantil possui, visto que ela se constitui como a primeira etapa da educação básica, na qual milhares de crianças iniciam suas trajetórias em instituições formais de educação, todavia, essa etapa da Educação enfrenta vários desafios, a começar pela pouca visibilidade e valorização. Carrega em si ainda muitos estigmas arraigados, historicamente, de natureza social, política, econômica e cultural o que a torna uma das etapas da educação básica com maiores desafios a superar para alcançar padrões mais elevados de qualidade.

A Educação Infantil constitui-se uma das etapas da educação mais importantes em nosso sistema de ensino brasileiro, visto que atende um dos grupos mais vulneráveis de nossa sociedade - as crianças. Diferente de outros grupos historicamente oprimidos, tais como as mulheres, as pessoas negras e indígenas, as pessoas com deficiência entre outros que conseguem se organizar para alcançar seus

direitos, as crianças dependem das pessoas adultas para se desenvolverem, sobretudo, nos primeiros anos de vida, e terem seus direitos assegurados.

Posto isto, ratificamos que, pesquisas como esta podem ter significativa relevância social, vez que contribui com a discussão e ampliação dos debates acerca da educação que ofertamos às crianças pequenas na luta para que esses direitos sejam assegurados, em sua totalidade, nas instituições de educação infantil.

Sabe-se, que em decorrência da escassez em políticas públicas e em investimentos destinados à formação inicial e continuada de professores e professoras da rede pública de ensino, ainda é recorrente encontrarmos práticas desentoadas dos princípios dos ordenamentos legais que regem a educação Infantil, abrindo caminhos para desigualdades, alienações e exclusões no âmbito educacional. Fato este que pode comprometer o desenvolvimento integral de muitas crianças, especialmente, de grupos minoritários.

E em virtude desses hiatos, insuficiências e obsolescências existentes na formação inicial dos e das profissionais que atuam na Educação Infantil, reforçamos aqui a relevância acadêmica desta pesquisa, vez que ela poderá somar à discussão a respeito da formação continuada nesta etapa da educação.

Outro ponto que fundamenta tal afirmação, diz respeito à disparidade de pesquisas entre as etapas de ensino do atual modelo de educação brasileira. Ao fazermos os levantamentos exploratórios bibliográficos nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT para a contextualização do estudo, identificamos que há frequência maior de investigações sobre a formação continuada de docentes atuantes no ensino fundamental e médio, e um volume bem menor de pesquisas, teses e dissertações centradas na Educação Infantil, com o recorte adotado nesta pesquisa.

Isso reforça a relevância acadêmica do estudo, visto que poderá contribuir, junto a outros trabalhos, para que o debate sobre formação continuada, na Educação Infantil, se amplie dentro da área da Pedagogia.

A partir destes anseios, a pesquisa foi elaborada com o objetivo geral de analisar as contribuições, desafios e visão docente acerca da formação continuada na Educação Infantil. E para melhor delineamento da investigação, construímos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as necessidades formativas na visão de professoras da Educação Infantil; b) analisar as contribuições da formação continuada

na percepção das professoras da Educação Infantil; e c) entender os desafios da formação continuada na perspectiva das professoras da Educação Infantil.

A pergunta problema que norteou a nossa busca foi: Quais as contribuições e desafios da formação continuada na Educação Infantil?

E como desdobramento do problema de pesquisa, elegemos algumas questões que nos direcionaram nessa busca, que foram: Qual a importância da formação continuada para a educação infantil? O que as professoras da educação infantil identificam como principais necessidades formativas para o seu trabalho? O que pensam sobre a formação continuada? Como avaliam as formações realizadas ao longo de suas trajetórias? Têm contribuído de forma concreta com a prática educativa de qualidade? Quais são os principais obstáculos e desafios da formação continuada na educação infantil? Em suas visões: as temáticas, o formato, a carga horária e frequência designada nas formações têm sido suficientes para a apreensão das temáticas trabalhadas?

De posse dessas indagações, partimos para a escolha da opção metodológica da pesquisa que foi a de caráter qualitativo e abordagem bibliográfica desenvolvida a partir dos repositórios da CAPES e do IBICT através de palavras-chaves como: “formação continuada na Educação Infantil”, “formação continuada de professores” dentre outras. Estabelecemos como recorte temporal, os últimos dez anos, e conseguimos eleger cinco trabalhos como objetos de estudo para a pesquisa.

São eles dissertações publicadas a nível de mestrado. Desses estudos, utilizamos as narrativas das professoras que atuam na educação infantil para a nossa análise. Os estudos foram realizados com professoras, da educação infantil, de alguns municípios dos estados de Goiás, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Espírito Santo.

Os estudos escolhidos foram: a) Formação continuada: concepções das professoras da Educação Infantil, autora: Claudia Zajac Dudar, ano 2017, UNIVILLE/SC; b) A concepção de formação continuada das professoras de creches de um Município do Sudeste Goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural, autora: Adriana Silva Damião, ano 2017, UFG/GO; c) Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil: desafios e perspectivas, autora: Marilza Gallan Flor, ano 2021, URI/RS; d) Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claros / MG, autora: Regina Coele Cordeiro, ano 2018, UFMG/MG; e e) Narrativas de professores:

sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil, autora: Ruslane Novais, ano 2018, UFES/ES.

No que se refere ao conceito de abordagem qualitativa, escolhida para essa pesquisa, Reis (2009, p.16) compreende que “na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los”. Significa dizer, que essa concepção metodológica proporciona maior liberdade para as análises dos dados, uma vez que não são passíveis de quantificação, mas sim de assimilação das concepções. Por isso, nosso estudo se debruçou nas narrativas das professoras da educação infantil com a formação continuada, no conteúdo dessas narrativas e no que elas nos possibilitaram refletir sobre a temática estudada.

Sobre a abordagem metodológica bibliográfica adotada nesse estudo, Gil (2002, p.44) define que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, o que possibilita o acesso a uma série de estudos já produzidos sobre determinados assuntos, facilitando a busca para os e as futuras pesquisadoras. Nesse sentido, elegemos os estudos mencionados acima como fonte bibliográfica central para o nosso estudo.

O referencial teórico da pesquisa foi estruturado em dois pilares, o primeiro referiu-se ao debate sobre a Educação Infantil com as autoras Adriana Friedmann (2020), Luciana Esmeralda Ostetto (2008), Maria Carmem Silveira Barbosa (2008), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2013) dentre outras autoras, muitas dessas alinhadas aos pressupostos da Pedagogia da Infância.

As autoras citadas centram seus estudos na concepção de criança como sujeitos autônomas, protagonistas de suas histórias e defendem uma educação com práticas pedagógicas alinhadas a esses pressupostos, na educação infantil. Para elas, as instituições de educação, as educadoras e as políticas públicas devem estar atentas às linguagens das crianças, aos seus direitos, culturas e suas singularidades, por meio da escuta atenta e da preocupação com o desenvolvimento integral das crianças. Para elas, é de suma importância compreendermos o papel da criança na sociedade e no universo educacional.

Para isso, a criança deve ser entendida, também, como um ser de direitos, potente e produtora de cultura, e não percebida, apenas, como “objeto de socialização”, como apontam as autoras. Elas esclarecem que um dos pressupostos fundantes dessa pedagogia, é reconhecer as diferenças e singularidades de cada

criança, a partir da observação e auscultação, que são elementos fundamentais para desenvolver a autonomia e as potencialidades das crianças.

As autoras sustentam ainda que toda criança tem direito a expressar-se e a desenvolver-se plenamente e, privá-las desses direitos constitui-se um ato de silenciamento. As concepções de infância e de educação infantil defendidas pelas autoras citadas colocam as crianças no papel a que lhes pertencem, qual sejam: protagonistas de suas histórias e sujeitos das instituições de ensino que estão inseridas. Por isso a necessidade de formações continuadas alinhadas a esses pressupostos para auxiliar as professoras em suas práticas educativas, na educação infantil, em busca de uma educação de qualidade.

O segundo pilar da pesquisa, referiu-se às discussões concernentes a formação continuada na Educação Infantil, sustentados pelos pressupostos defendidos pelos autores e autoras como Nóvoa (1992), Imbernón (2010), Hypolitto (2000), Paulo Freire (2011), Kramer (2008), Salles (2004) dentre outros e outras.

Os e as autoras citadas têm em seus estudos uma discussão aprofundada sobre a trajetória da profissão e da formação docente, nesta etapa da educação. Sinalizam as conquistas dessa área, os avanços alcançados nas últimas décadas, assim como os retrocessos e os diversos desafios e paradigmas em torno de questões políticas, econômicas, sociais e culturais que perpassam essa formação e a profissão docente, especialmente, na educação infantil.

O termo formação continuada, embora seja bastante difundido no meio educacional, é uma concepção relativamente nova, como asseguram alguns dos autores e autoras supramencionados e possui diferentes formas de ser concebido.

As conceituações em que nos apoiamos para a formação continuada, neste estudo, são as que os autores e autoras definem como o aprimoramento profissional e intelectual contínuo dos e das docentes, tendo por finalidade minimizar as lacunas existentes na formação inicial, assim como na prática educativa. Da mesma forma, às formações que têm por finalidade complementar os saberes das diversas áreas do conhecimento, por meio de adensamentos, aprofundamentos de estudos e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A defesa destes e destas autoras centram-se em um processo formativo idealizado conjuntamente com a comunidade escolar e instituições formadoras, nos diversos contextos educativos e sociais, a fim de superarem problemas estruturais da educação atual, como a exclusão social de alguns grupos da sociedade, sendo um

deles – as crianças pequenas, e de igual modo, conferir autonomia e voz às educadoras da educação infantil.

Dessa forma, buscamos, por meio desses referenciais teóricos, sustentar a análise das pesquisas escolhidas para esse estudo, e identificar as contribuições, percepções e desafios presentes nas formações continuadas a partir das percepções das professoras pesquisadas. Além de destacar, que essas formações, na Educação Infantil, devem promover o protagonismo, a auscultação e a participação tanto das educadoras como das crianças, e contribuir para uma prática educativa de qualidade.

Ademais, aspirou-se, para além da investigação e análise da importância, das contribuições e desafios que norteiam a formação continuada, na educação infantil, fomentar uma discussão sobre o aprimoramento profissional e intelectual das professoras, a partir da compreensão dos direitos das crianças, da auscultação, participação e da humanização desses sujeitos.

Posto isto, vos convido a imergirem conosco nesta caminhada, visitando conhecimentos já consolidados, porém, analisados por um novo prisma, formado especialmente pelas narrativas das próprias professoras da Educação Infantil.

O caminho se iniciou pelo primeiro capítulo em que discorremos sobre os marcos históricos e legais da Educação Infantil no Brasil, as concepções sobre criança, infância e Educação Infantil, assim como os principais desafios atuais que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A segunda trilha foi feita pelo capítulo dois, em que discutimos sobre as concepções e as diferentes modalidades dos processos formativos na esfera educacional, e a formação continuada na educação infantil seus desafios e perspectivas.

A última travessia foi percorrida pelo terceiro capítulo, no qual analisamos as narrativas das professoras da educação infantil, contidas nas pesquisas bibliográficas que elegemos para responder mais diretamente os objetivos deste estudo. E finalizamos com as considerações finais apresentando os resultados obtidos na investigação e as referências que nos apoiaram nesta busca.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCIPAIS MARCOS E ATUAIS DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Discutir formação continuada na Educação Infantil requer uma contextualização da própria EI, se compreendermos que essa etapa da educação básica possui características distintas do Ensino Fundamental e Médio.

Em razão disso, este capítulo tem por finalidade abordar, resumidamente, aspectos considerados, por nós, de grande importância para a contextualização da educação infantil: as concepções de infância e de criança de nossa sociedade ocidental, os marcos históricos e legais da Educação Infantil brasileira e, os desafios atuais acerca das práticas pedagógicas na educação infantil. Toda essa discussão, conforme anunciada na introdução da monografia, está amparada teoricamente pelas autoras: Oliveira (2013), Friedmann (2020), Barbosa (2008), Agostinho (2015) dentre outras.

1.1. Concepções de infância e de criança

No que se refere à concepção de infância e criança, Zilma Ramos de Oliveira (2013), em seu livro “Educação Infantil: fundamentos e métodos”, faz um delineamento de como a criança era compreendida nos séculos passados, desde o período clássico da Grécia. A autora (2013, p. 37) aponta que, naquele período, a infância e a criança se referiam “a seres com tendências selvagens”, já durante a era medieval a infância era entendida como “evidência da natureza pecadora do homem” e no Renascimento e Idade Moderna a infância “não era percebida como um período em que a razão emerge”. Em todos esses períodos, foi possível refletir que a criança não tinha visibilidade, e tampouco era percebida como ator social, possuidor de direitos e produtora de cultura, mas carregava consigo os estigmas da vida adulta ou de seres de outra natureza.

Logo adiante, a autora aborda mais uma percepção, hoje, sabidamente equivocada, que se tinha sobre a infância, extraída do próprio termo “*in-fans*”, do latim, que originou a palavra infância, sendo compreendido como aquele que ‘não-fala’. A autora define este termo como inadequado, uma vez que o ser humano não se expressa apenas pela oralidade ou escrita, mas por diversas outras formas: por

olhares, gestos, choro, por seus corpos, entre outras. Conforme corrobora Ostetto (2008, p. 79), as crianças possuem “mil e uma formas” de explorar o mundo e são capazes de expressarem-se por meio de suas múltiplas linguagens, como apresentado também por Malaguzzi (2015) em “As cem linguagens da criança”.

Para Oliveira (2013), o equívoco citado está presente até os dias atuais e muito mais arraigado na esfera educacional, sobretudo, na educação infantil. Para ela, a maioria das propostas pedagógicas, destinadas às crianças, estão centralizadas, basicamente, em apenas uma linguagem: a escrita, desprezando e/ou ignorando as diversas outras formas que as crianças têm de se expressarem e de se comunicarem com o mundo.

Nos períodos da história mencionados acima, a infância era marcada e regida pelo universo adulto, o que não permitia que as crianças tivessem vez e voz. Ainda sobre esse pressuposto, a autora acrescenta que a infância não pode ser entendida como um campo de “silêncio, passividade e fragilidade”, mas um universo de possibilidades, descobertas e aprendizados (OLIVEIRA, 2013, p.37).

Com o passar dos anos, a partir da modernidade, a compreensão de criança vem tomando “um novo lugar social”, lugar este alcançado por meio de “longa construção histórica” e de lutas constantes do campo da infância. Atualmente, cada vez mais, instituições de esferas distintas, pesquisadores e pesquisadoras da área se empenham por novas buscas e reconhecimentos desse grupo, que por séculos permaneceu à margem da sociedade (GOUVEIA, 2006, s/p).

No Brasil, segundo Gouveia (2006, s/p), a concepção de infância está marcada, historicamente, pelo seu pertencimento “sociorracial e de gênero”. No passado escravocrata de nosso país, enquanto as crianças negras escravizadas eram direcionadas ao trabalho árduo e à opressão, do outro lado, as crianças brancas de famílias abastadas tinham o privilégio de acessarem aos bens materiais e intelectuais para prosseguirem na posição de dominadores. Ou seja, eram situações completamente opostas e definidas pelo grupo social ao qual pertenciam.

Em relação ao gênero, mesmo as meninas sendo de famílias privilegiadas, não tinham acesso aos mesmos tipos de educação que os meninos. Até o século XIX, não havia incentivo para as meninas brancas estudarem, e quando o tinham, os estudos eram direcionados para as tarefas domésticas e artesanais. A criança neste contexto não era percebida como um sujeito de direitos, como na atualidade prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Assim, podemos entender que hoje, o ideal de criança em nosso país tem marcas das opressões de classe, raça e gênero trazendo diferentes significados e realidades para o que chamamos de infância.

Apesar dos vários conceitos existentes sobre infância, hoje, na sociedade contemporânea, não se tem uma definição universal, visto que, para Friedmann (2020, p. 27) o conceito de infância é muito amplo e está em contínua “construção e varia conforme cada realidade e grupo infantil”. Cada criança vive múltiplas experiências na cultura em que está inserida, onde lhes são proporcionadas diferentes vivências, culturas e significados.

Concernente ao conceito de criança, Oliveira (2013, p. 37) esclarece que, atualmente, as crianças adquiriram uma “nova identidade”. São “aquelas ‘figurinhas’ curiosas e ativas, com direitos e necessidades, que precisam de um espaço diferente tanto do ambiente familiar [...], quanto do ambiente escolar tradicional” para se desenvolverem plenamente e adquirirem valores e significarem o mundo através de seu olhar e suas expressões. E, Friedmann (2020,) considera a criança a partir do olhar antropológico como: “uma população com plenos direitos, traços culturais, ritos, linguagens e ‘imagens-ações’” (p.28).

Conforme mencionado anteriormente, as autoras esclarecem que até pouco tempo atrás as crianças não possuíam identidade, protagonismo e tampouco eram reconhecidas como um ser potente e autônomo. Muitas crianças eram obrigadas a trabalhar desde a infância sem ter nenhum direito garantido, e sem poder de voz e participação na sociedade.

Contudo, conquistas a este respeito podem ser identificadas em documentos legais brasileiros, como a Constituição Federal (1988) que passa a conceber a criança como sujeitos de direitos e não como propriedade da família, conforme observado no artigo da referida lei.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Concepção semelhante também encontramos no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no qual apresenta a criança como sujeitos com direitos próprios

e que lhes devem ser assegurados à saúde, educação, proteção da violência dentre outros direitos.

Art. 3º A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, nº 8.069, de 1990).

E no bojo desses direitos encontram-se o direito à fala e de ser ouvida, como apresenta Friedmann (2019,). A autora se debruça em vastas pesquisas sobre a pedagogia da escuta para empoderar este grupo com um de seus direitos mais elementares, que é o direito de ter vez e voz. Em uma de suas obras, esclarece que: “[...] é urgente entender que as crianças, assim como os adultos, são atores sociais, protagonistas e autoras de suas próprias vidas” (p.34).

Sendo assim, pensando na formação continuada para a educação infantil, seria necessário as instituições ofertarem momentos reflexivos e de estudo as professoras e educadoras para que se tornassem profissionais atentas às diversas formas de expressões das crianças e aterem-se à escuta ativa delas como manutenção dos seus direitos e colaboração para seu desenvolvimento global e seu protagonismo, reconhecendo-as como indivíduos “plenos, capazes e dotados de subjetividades que fazem delas legítimos atores sociais” (FRIEDMANN, 2019, s/p).

1.2. Marcos históricos e legais na educação infantil

Passado pelo panorama histórico-social sobre as concepções de infância e criança, traçamos, brevemente, o percurso histórico-legal da Educação Infantil, especialmente, no Brasil.

A autora Oliveira (2013) em sua síntese histórica da educação infantil, pondera que durante muitos séculos, a responsabilidade pela educação da criança pequena era da mãe ou de mulheres do convívio dela. Não existia um local ou instituição mais organizado destinada à prática educativa. Durante muito tempo, a criança não tinha visibilidade alguma e não tinha considerada a sua identidade pessoal.

Na Idade Média e Moderna, muitas crianças eram rejeitadas pelas famílias por diversos motivos, sendo essas recolhidas, comumente, por instituições religiosas

despreparadas para o acolhimento. E por muito tempo se estigmatizou a precariedade e a negligência do cuidado fora do âmbito familiar.

Oliveira (2013, p.49) destaca que, somente, nos séculos XV e XVI “novos modelos educacionais”, bem como “novas visões sobre a criança e como ela deveria ser educada” foram aos poucos despontando na sociedade ocidental. Alguns autores do período, como: Erasmo e Montaigne, sustentaram a ideia de que “a educação deveria respeitar a natureza infantil”, uma nova concepção para o período que, timidamente, foi se expandindo. Nesse momento, já se utilizava os jogos para a aprendizagem das crianças.

No contexto europeu, os primeiros serviços particulares de atendimento às crianças, foram organizados por mulheres da comunidade e se deu num contexto de extrema vulnerabilidade da população infantil, ocasionado pelo início da Revolução Industrial.

A partir daí, originou o que viria a se tornar a educação infantil, atualmente. Surgiram instituições, na maioria das vezes, religiosas no qual não dispunham de propostas pedagógicas, apenas atividades relacionadas ao credo, ao desenvolvimento de bons hábitos e boas maneiras para as crianças.

Com o avanço do desenvolvimento científico decorrente das transformações socioeconômicas, da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, na Europa Ocidental, foram abordadas discussões sobre a obrigatoriedade do ensino, bem como a necessidade da educação para o desenvolvimento social. Oliveira (2013) destaca a importância do trabalho dos pioneiros da educação infantil como: Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros pensadores e pensadoras, que estabeleceram uma base de educação centrada na criança.

Oliveira (2013) destaca, ainda, que na Europa, no início do século XX, após a segunda guerra mundial, a pedagogia e a psicologia já estavam em evidência, colaborando para o surgimento do Movimento das Escolas Novas. Esse movimento pensava e defendia a criança como centro da aprendizagem, sendo contrária a concepção tradicional de ensino, que desconsiderava as características próprias da infância, a ausculta e os direitos da criança.

Esse movimento da Escola Nova iria contradizer o ensino tradicional. Os pressupostos desse movimento estavam assentados na aprendizagem por meio da experimentação, julgamento e pensamento da criança, principalmente em “pequenos grupos” (OLIVEIRA, 2013, p.61).

No entendimento de Oliveira (2013, p.72), o itinerário da educação infantil no Brasil, teve como base o modelo preestabelecido na Europa. Na segunda metade do século XX, após a Proclamação da República, surgiram as primeiras “entidades de amparo” e acolhimento das crianças, assim como o combate à mortalidade infantil, e também a chegada do modelo Movimento das Escolas Novas, destinado a atender a elite.

Os primeiros jardins de infância foram criados no Rio de Janeiro, no ano de 1875, e em São Paulo em 1877 onde originou-se um debate que persiste até os dias atuais, sobre o papel das instituições de ensino para as crianças pequenas, principalmente, para as camadas populares.

Com a aceleração do desenvolvimento industrial no país, foram inúmeras as dificuldades das famílias das classes trabalhadoras para arranjar seus filhos e filhas para trabalharem. Do movimento entre os sindicatos e as associações patronais, surgiram algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários e operárias das fábricas, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Somente na década de 1940, Oliveira (2013, p.72), esclarece que despontaram instituições, “com iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência”, com a finalidade de acolher as crianças pequenas com foco em questões voltadas ao cuidado e à saúde. A autora pondera que nenhuma prática, destas instituições, era direcionada ao desenvolvimento intelectual e ou afetivo das crianças, mas apenas relacionadas ao assistencialismo e higienização.

Neste momento da história, surgiu um importante marco, que foi a criação da Casa da Criança, no ano de 1942, o que na década de 1970 seria substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. Mais adiante, no ano de 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61). O artigo 23 desta lei estabelecia que a educação pré-primária seria destinada “aos menores de 07 anos, e deveria ser ministrada em escolas maternais ou jardins de infância” (BRASIL, 1961).

Esse retrato apontado pela autora, evidenciava o contexto sociopolítico e econômico que o país estava inserido. Com a imposição do Regime Militar, em 1964, o contexto não sofreu grandes mudanças. Oliveira (2013, p.85) descreve que as políticas direcionadas às crianças, em nível Federal, pelo Regime Militar, não tiveram muitos avanços do que já estava sendo praticado à época no país; permanecendo creches e pré-escolas, ainda como caráter assistencialista.

A autora afirma que nos EUA e Europa, na década de 1970, alguns estudos e teorias “sustentavam que as crianças pobres sofriam de ‘privação cultural’”. A partir dessa concepção foram criadas propostas de “educação compensatória” para minimizar os problemas estruturais sociais e o preparo para a alfabetização das crianças.

Nesse período, cada vez mais, as mulheres da classe média ingressavam no mercado de trabalho, e com isso, aumentaram a demanda por vagas em creches e pré-escolas das redes particulares, multiplicando o número de instituições para atender a demanda dessa classe.

A autora coloca que, essa camada social preocupava-se com o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos filhos, influenciando essas instituições de ensino a terem novos olhares e propostas pedagógicas voltadas para “os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças pequenas” (OLIVEIRA, 2013, p.86).

Cada vez mais, nesse recorte da história, se acentuavam a disparidade do ensino entre as camadas populares e as classes mais abastadas – de um lado os parques de infância mantinham o caráter compensatório e assistencialista, enquanto, nos jardins de infância prevaleciam propostas pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo e intelectual das crianças.

Oliveira (2013) descreve que o contexto socioeconômico e político do final dos anos 1970 e anos 1980, abrigaram diversos movimentos feministas e operários, que lutavam por maior democratização no país, combatendo as diversas formas de desigualdades.

A luta pela escola pública para todos, aliada à luta das mulheres feministas pelas creches, resultou na conquista da criação da educação infantil, pela Constituição de 1988, no qual define o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (...)” Constituição Federal Brasileira (artigo 208, IV, 1988).

A autora apresenta, ainda, outro marco importante na história, agora na década de 1990, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente reconhecendo e consolidando os direitos das crianças. Passos importantes foram alçados por pesquisadores e pesquisadoras para garantir uma educação de qualidade nas creches e pré-escolas.

Fator determinante para a criação da nova LDB, Lei 9394/96 que estabeleceu novas diretrizes e bases para a educação infantil no Brasil, no que determinou o atendimento em creches para crianças na faixa etária até 03 anos de idade, e pré-

escolas para crianças entre 04 e 05 anos; constituindo como parte integrante da educação básica.

Nesse período, com a reformulação da nova LDB (1996), ampliou-se o conceito de educação básica contemplando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação expandiu o conceito de educação “para todo processo formativo relacionado ao mundo do trabalho, práticas sociais através das relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social” (OLIVEIRA, 2013, p.92).

Ofereceu mais autonomia e responsabilidades para as instituições de ensino, também estimulou a participação e valorização dos profissionais da educação nas propostas pedagógicas. É indispensável destacar que com o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica na LDB nº 9394/96 nasce a necessidade de formação docente qualificada para a atuação na educação infantil, já que agora ela integra a educação básica e não se trata mais de uma derivação da assistência social.

Oliveira (2013) descreve que a partir dessas mudanças legais, novos estudos passaram a ser desenvolvidos, novas concepções foram elaboradas e novas propostas pedagógicas advindas da criação de alguns documentos, tais como: o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e das DCNEI - Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, no ano de 1999, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº1/99).

Essas diretrizes concebem o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e defendem a concepção de criança como “sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância” DCNEI (2010). Ou seja, trouxeram um novo olhar para a educação infantil, em especial para a constituição da criança como sujeito ativo.

O RCNEI (1998) é composto por três volumes: o primeiro refere-se à Introdução - apresentação e reflexão sobre creche e pré-escola no Brasil e outros conceitos; o segundo volume trata-se da Formação Pessoal e Social que tem como eixo a construção da identidade e autonomia das crianças e, o terceiro volume refere-se ao Conhecimento de Mundo orientados para a construção das diferentes linguagens das crianças.

Este foi o primeiro documento curricular voltado para a educação infantil publicado no Brasil. Pela primeira vez em um texto nacional com o objetivo de contribuir para

o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998).

Em 2009, a Resolução nº 05/09 fixou as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil articulando-a as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica orientando as políticas públicas para a “elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010).

Essas Diretrizes destacam como eixos norteadores da educação infantil – as interações e brincadeiras, como sendo fundamentais na elaboração das práticas pedagógicas, bem como a avaliação por meio da observação e dos registros.

E outro documento que impacta na Educação Infantil que temos é a publicação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017 em meio a fortes disputas políticas no cenário brasileiro. A BNCC (2017) é apresentada, como: 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 que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Consoante aos marcos históricos e legais conquistados, até o momento, é possível perceber grandes avanços em relação à percepção da criança como ator social e sujeito de direitos, bem como as articulações políticas e pedagógicas assegurando o desenvolvimento integral das crianças.

São notórias as conquistas e evolução na educação infantil, ao longo dos anos, entretanto, ainda existem muitos hiatos e desafios a serem superados nesta etapa da educação, em busca da tão almejada Educação de qualidade. E um dos principais desafios a superar ainda é a concepção de uma educação assistencialista, higienista e escolarizante (presente, ainda, em certa medida na BNCC).

Todos esses documentos apresentados que regulamentam e norteiam a educação infantil, apesar de colaborarem para o melhoramento da educação das crianças pequenas, recebem muitas críticas de estudiosos e estudiosas do campo da Infância, vez que carregam em si muitas concepções que necessitam serem revistas. Como o caso dos RCNEI's que concebem a criança e a educadora de maneira idealizada, muito abstrata e genérica. As DCNEI's atribuem, em certa medida, aos e às educadoras o papel de espectadores das aprendizagens das crianças e não mediadores. Já a BNCC carrega uma visão etapista, biologicista de infância, além de escolarizante e que presume um sujeito neutro e universal.

Agostinho (2015) pondera que, com o aumento significativo de crianças, nas instituições de educação, e mais precocemente, vários pesquisadores, pesquisadoras, educadoras e educadores têm se debruçado em estudos e pesquisas para auxiliar as práticas educativas, bem como as profissionais que atuam nestas instituições, apresentando caminhos para práticas mais exitosas, sendo um deles - a formação continuada, que colabora para minimizar os impactos negativos na educação infantil, e buscar uma educação de qualidade e, principalmente, assegurar os direitos das crianças.

1.3. Desafios atuais da Educação Infantil em relação às práticas pedagógicas

A educação infantil é uma das etapas da educação com maiores desafios. Para a autora Oliveira (2013), entre eles estão: a indissociabilidade do cuidar, educar, percentual de crianças a serem atendidas, níveis de investimentos, princípios pedagógicos, objetivos educacionais, organização das turmas, dos espaços, das rotinas, entre outros.

A autora aponta que essa problemática está presente em todos os países e nas diferentes culturas. Sendo no Brasil um paradoxo, visto que, a organização dessas instituições tem forte influência política para determinar como e quais grupos sociais serão atendidos. Se o atendimento é feito para as camadas populares, exercidas por instituições públicas, o caráter é tido como assistencialista, já para as classes mais abastadas, é sustentada a ideia de que a educação seja voltada para a aquisição de habilidades e o desenvolvimento integral da criança, muitas vezes de forma escolarizante e preparatória para o ensino fundamental. A autora esclarece, ainda, que não é possível educar sem cuidar e vice-versa.

Em relação às práticas pedagógicas, a autora Oliveira (2013) acrescenta que com a superação dos equívocos presentes na educação infantil relacionadas às práticas desconectadas dos aspectos da infância, tal como o afeto. Alguns estudos da psicologia do desenvolvimento têm sido fortemente apropriados pelas instituições de educação infantil. E essas instituições, preocupadas com uma proposta pedagógica mais progressista, terminam por centrar-se mais na cognição, diminuindo a importância das relações sociais, da afetividade, da forma como a criança lê e interpreta o mundo; antecipando elementos que seriam abordados apenas em outros momentos.

Na perspectiva de Barbosa (2007), para as instituições de educação infantil avançarem em práticas pedagógicas diferenciadas, faz-se necessário considerar a cultura de infância como uma experiência heterogênea e plural, no qual as crianças sejam capazes de observar o meio que estão inseridas e fazerem sua própria leitura de mundo. Da mesma forma, compreender que as crianças produzem cultura, sendo seres potentes, autônomas e que por meio do brincar, da brincadeira e do pensamento imaginário se afirmam como sujeitos e atores sociais, estabelecendo relações de afetividade e de coletividade com o mundo ao seu redor.

Uma categoria central para pensarmos as práticas pedagógicas na educação infantil é a rotina. Sobre ela, a pesquisadora Barbosa (2008) salienta a importância dessa categoria pedagógica no cotidiano das instituições, sendo necessária para a criação de padrões, hábitos, controle de tempo, de espaço, de atividades etc. Todavia, apresenta a importância de se refletir de maneira crítica sobre as rotinas, devendo considerar se essas rotinas não estão sendo impostas, às crianças, de formas engessadas, rígidas, inflexíveis e até mesmo naturalizadas.

A autora afirma que as educadoras, bem como as instituições devem analisar e estarem atentas a essas rotinas, ressignificando-as para atender as singularidades, heterogeneidade e subjetividade das crianças.

As rotinas, que organizam as práticas educativas na educação infantil, possuem alguns elementos: organização do tempo e espaço, seleção de atividades e a oferta de materiais. As educadoras devem ter conhecimento e planejamento para atender a estes elementos, a distribuição do tempo para a realização de todos os momentos educativos, a construção do ambiente (espaço) em que acontecerão as práticas educativas, a seleção de bons materiais (complexos, desafiadores) que

propiciem o brincar e o preparo de atividades pensadas para as crianças, de modo integrado, com sentido, tal como projetos (BARBOSA, 2008).

A formação continuada deveria ser um espaço para se refletir sobre a construção das rotinas, que elas pudessem garantir a indissociabilidade do cuidar com o educar e o brincar.

Outro desafio atual da prática pedagógica de qualidade na educação infantil, refere-se a escuta e participação da criança no processo educativo. Sobre a escuta da criança, a autora Friedmann (2020, p.205) pondera que é imprescindível que as pessoas adultas, educadoras e instituições de ensino estejam dispostas a abrirem os “espaços de escuta e autoconhecimento dentro de cada um”. Se não houver mudanças de comportamentos e atitudes rompendo com essa cultura de ignorar a fala da criança, não será possível compreendê-la como sujeito potente e autônomo. É necessário perceber seus comportamentos, atitudes; isso não significa ser uma educadora simplesmente permissiva, mas sim, respeitar e acolher a opinião e emoções sentidas pela criança.

A autora aponta que as instituições devem estar atentas a essa prática e proporcionar experiências novas e diferentes para que essa escuta seja, de fato, exercida pelas educadoras, garantido o direito de fala e de voz da criança no ambiente em que estiverem inseridas.

Para alcançar êxitos nas práticas pedagógicas, Friedmann (2020) aponta que é preciso repensar as atitudes adultocêntricas, visto que, estas atitudes privam as crianças de participarem da elaboração das propostas pedagógicas, de tomarem decisões, impedem o protagonismo, limitam as oportunidades e a participação infantil nas demandas das instituições educativas.

Friedmann (2020) aponta que os adultos devem “interferir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos” (p. 37). A autora afirma que é importante compreender que as crianças não sabem menos, apenas sabem coisas diferentes dos adultos.

Esse processo de ouvir a criança é muito importante na Pedagogia da Escuta, perspectiva presente na Pedagogia da Infância. Podemos definir a Pedagogia da Escuta como a “base de qualquer relação”. Para a autora Rinaldi (2016) essa ação ocorre dentro de um “contexto da escuta”, em que se aprende a ouvir e a narrar, e cada indivíduo sente-se legitimado para representar e oferecer interpretações de suas teorias por meio de ação, emoção, expressão e representação, usando símbolos e

imagens” (p.39), por isso a importância da sensibilidade e atenção nessa relação, especialmente, com as crianças.

Nesse contexto, a autora Oliveira (2013) corrobora para que as práticas educativas, também sejam direcionadas para o cultivo da pluralidade, do respeito à diferença, da tolerância, da solidariedade, do combate aos preconceitos, da consciência de direitos e deveres de si próprio e dos outros.

Por isso, podemos pensar que outro desafio presente na educação infantil é o acolhimento das diferenças, da pluralidade de crianças que fazem parte das instituições. É necessário e primordial proporcionar espaços, materiais e ações que valorizem e estimulem as potencialidades das diferentes crianças, são algumas atitudes que se esperam dos profissionais e das instituições de ensino, do ponto de vista da Pedagogia da Infância.

Ainda a esse respeito, Barbosa (2007) acrescenta que é nessa interação com o diferente que surge o despertar da cidadania e da democracia. Por isso, faz-se necessário construir e implementar, nas propostas pedagógicas, ações democráticas que viabilizem a participação ativa das crianças, reconhecendo-as como cidadãs legítimas (AGOSTINHO, 2015).

No entendimento de Mantoan (2003), é imprescindível oferecer uma educação acolhedora, que contemple as diversidades e diferenças em sua totalidade, sem segregação, exclusão e que respeite a subjetividade de cada sujeito. Para a autora, especialmente quando pensamos os direitos de crianças com deficiência, entendemos que a formação inicial e continuada de professores carece de ultrapassar as barreiras da especialização e extensão. A partir da perspectiva da autora, podemos entender que educar significa “ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, p. 43, 2003).

É imprescindível que se rompa com as concepções e práticas educativas reprodutivistas, que corroboram para o aumento das desigualdades, alienações e exclusões. A ressignificação da educação inclusiva será possível, somente, com o empenho dos e das profissionais da educação, das famílias e do poder público, com ações conjuntas, autônomas e com muita reflexão diária sobre a práxis nas instituições de educação.

A formação continuada compõe uma parcela significativa dos elementos que precisam ser aprimorados na educação infantil, que por todo o seu histórico, precisa

garantir tempos e espaços para a reflexão crítica sobre os desafios mencionados acima.

2. CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Iniciamos este capítulo tomando como primeira discussão as concepções e as diferentes modalidades de processos formativos na esfera educacional, em seguida, a formação continuada na educação infantil seus desafios e perspectivas.

Sabemos que o aprimoramento profissional e pessoal não foram idealizados ao acaso, mas estão assentados em acontecimentos e mudanças como a evolução da ciência, da tecnologia, economia e de vários outros segmentos da sociedade que foram submetidos, ao longo da história, para atender as necessidades formativas de cada período. Com isso, os reflexos destas transformações foram e são incorporados, sobremaneira, nas instituições de ensino e em suas práticas educativas, exigindo, cada vez mais, domínio e aprofundamento de conhecimento das e dos indivíduos que atuam nesses espaços (GATTI, 2008).

Para melhor compreensão do assunto, abordamos as concepções de formação inicial e continuada a partir dos pressupostos defendidos por Nóvoa (1992), Gatti (2008), Imbernón (2010), Kramer (2008), Hypollito (2000) e Salles (2004) dentre outros e outras autoras que discorrem sobre os principais conceitos e modalidades de formação.

No que se refere às primeiras práticas educativas, Imbernón (2010, p. 13) enfatiza que essa atuação era exercida desde a Antiguidade, porém, em formato distinto ao atual, e com o passar dos anos foi tomando novos contornos e a preocupação central, atualmente, voltou-se para o “como fazer?”, “quais metodologias devem ser adotadas?”, e mais recentemente, “com qual frequência?”, adicionando à esfera educacional uma nova modalidade de formação - agora a de formação continuada de professores.

Em relação a essas práticas educativas, Pierro e Haddad (2005) pontuam que, no Brasil, estas foram introduzidas no período colonial pelos jesuítas e eram destinadas, predominantemente, aos jovens e adultos, sobretudo, aos filhos dos colonizadores, aos povos indígenas e, logo após, aos negros escravizados. Entretanto, esses processos educativos eram limitados, principalmente, para os indígenas e negros, restringindo-os apenas à doutrinação religiosa, domesticação e atividades relacionadas a economia local.

Os autores destacam que após a saída dos jesuítas do território brasileiro, em 1759, a educação entrou em colapso e ficou sob a responsabilidade do Império, que também não conseguiu trazer grandes investimentos e avanços para o período. Todavia, houve um marco no campo dos direitos legais, por meio da criação da primeira Constituição Brasileira, no ano de 1824, que estabelecia a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (PIERRO e HADDAD, p. 86, 2005).

Nesse ponto, observa-se a preocupação, em certa medida, do Estado, em constituir uma rede escolar que contemplasse toda a população brasileira, embora, apenas uma pequena parcela da população usufrísse dessa educação, naquele período.

Com o avanço do desenvolvimento científico decorrente das transformações socioeconômicas, da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, na Europa Ocidental, foram abordadas discussões sobre a obrigatoriedade do ensino, bem como a necessidade da educação para o desenvolvimento social (OLIVEIRA, 2013).

Essa conquista legal veio a aprimorar-se e consolidar-se nos períodos posteriores, todavia, apresentavam alguns gargalos como as fragilidades e precariedades da educação básica e o descompromisso do Estado com a educação.

O século XVIII, na visão de Nóvoa (1992), foi tido como o início do despertar do Estado para a legitimação e profissionalização do e da professora, pois perceberam, em certa medida, a relevância do papel que esses profissionais desempenhavam na educação e no desenvolvimento da nação. “Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (NÓVOA, 1992, p. 02).

Apesar desse avivamento do Estado para a profissionalização docente, estes profissionais, no século XIX, permaneceram, até então, na mesma posição que ocupavam na sociedade - a de respeito; mas sem o devido reconhecimento que mereciam pela importância de seu papel na nação. Esse perfil ou reputação foram construídos, ao longo do tempo, por meio de concepções escolarizantes e devocionais, conforme aponta Nóvoa (1992).

Nota-se que ainda não havia, ou não estava evidente, a identidade do professor e da professora e nem uma compreensão mais abrangente do significado humano, cultural e libertador que a profissão docente carrega e exerce sobre a sociedade.

Consoante a essa ideia, nos valem da reflexão da autora Nono (2010) quando ressalta que a formação de professores se constitui um aspecto relevante para o reconhecimento desse segmento enquanto instância educativa de qualidade, sobretudo, para a educação infantil. Para tanto, faz-se necessário o devido investimento em ações concretas, assim como em políticas públicas que promovam práticas pedagógicas de qualidade nesses espaços educativos para proporcionar a devida formação que esses e essas profissionais necessitam.

Desta maneira, o caminho até tornar-se professora ou professor passa por algumas etapas. Pontuamos, aqui, a concepção de Salles (2004) a respeito de uma dessas etapas - a formação inicial de professores e professoras:

[...] só se torna professor depois de se formar e essa formação depende de determinados requisitos indispensáveis para iniciar-se na profissão. Assim, a formação de um profissional não é um processo indefinido – o limite é dado no momento em que recebe um certificado de habilitação para o exercício da profissão docente (SALLES, 2004, p. 3).

O autor enfatiza a formação inicial de professores como uma etapa basilar para obtenção de competências e saberes essenciais para a prática docente, além da certificação mínima e necessária para a execução do ofício. Essa apropriação de saberes, ainda que adquiridas de forma não muito substancial, já superam as práticas formativas anteriores, outrora, ainda mais fragilizadas.

Além da habilitação e requisitos supramencionados por Salles (2004), Nóvoa (1992, p.6) apresenta as características fundamentais para a formação de quaisquer professores, evidenciadas a partir dos anos 1930, sendo estas: “preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional”. Na visão desse autor, por meio desses três eixos estruturantes espera-se legitimar a formação de professores, bem como consolidar a profissão docente, constituindo uma prática autêntica e não mais amadora ou vocacional, como era no passado.

Concernente a uma prática educativa mais consolidada, ao final do século XIX, o Estado inaugura as Escolas Normais intentando “controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário” (NÓVOA, 1992, p. 03). Ao passo que o Estado inaugurava essas escolas para exercerem um poder regulador sobre as práticas educativas dos

professores, nasciam ações coletivas e colaborativas entre os e as profissionais destinadas à reflexão e autonomia de suas práticas.

A desprofissionalização e precariedade da profissão docente, ficou mais evidenciada, no final do século XX, como cita Nóvoa:

[...] em 1960, havia pouco mais de 6.000 professores do ensino secundário oficial (liceal e técnico profissional); em 1990, este número ultrapassava os 70.000 (preparatório e secundário). Este facto obrigou a um recrutamento massivo de professores, num tempo extremamente curto, o que desencadeou fenómenos de desprofissionalização do professorado (NÓVOA, 1992, p. 07).

A década de 1990 apontou o despreparo e as lacunas na formação inicial de professores, em virtude da alta demanda do ensino e o aumento expressivo desses profissionais para atender a urgência de escolarização que estava posta. Isso contribuiu para a precarização das práticas educativas de parte de muitas instituições e, também, para a desqualificação dos e das professoras.

Em virtude destas lacunas, surge o discurso de aprimoramento profissional contínuo, ou seja, elaboram-se mecanismos, em todas as esferas, especialmente, no âmbito educacional, destinados a suprir alguns hiatos deixados na formação inicial de professores e professoras, originando, assim, a concepção de formação continuada (GATTI, 2008).

E essa formação continuada manifesta-se na esfera educacional para o adensamento e aprofundamento de saberes dos e das professoras em relação ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, e para oportunizar a reflexão sobre a práxis docente. É a partir desse prisma que debatemos a temática neste estudo.

Nessa conjuntura, a autora Hypollito (2000) destaca que um dos primeiros termos utilizados, no âmbito educacional, que fez alusão à formação continuada foi a “capacitação”. Relata que essa terminologia se originou no ano de 1960, por meio do surgimento de várias medidas que aspiravam transformar e melhorar a práxis dos e das profissionais da educação. Contudo, as ações presentes nessas capacitações centravam-se em metodologias tecnicistas que não contemplavam, integralmente, os princípios, saberes e experiências desses profissionais. Em virtude de seu teor tecnicista, a autora adverte que essa concepção é considerada imprópria ao âmbito educacional, cujo conhecimento técnico é insuficiente para formar, por si só, um profissional reflexivo e crítico.

No entendimento de Salles (2004), existe outra forma de se pensar formação continuada para além de reparar as carências da formação inicial. Para ele, existe outro elemento crucial:

[...] a tendência atual consiste em focalizar a atenção no potencial formador e transformador dos saberes adquiridos na experiência do cotidiano da prática docente, colocando em segundo plano qualquer noção de formação continuada destinada a atualizar ou suprir lacunas diagnosticadas na formação inicial dos professores (SALLES, 2004, p. 4).

Para o autor, a discussão sobre formação continuada necessita centrar-se na transformação, emancipação e reflexão do sujeito sobre sua postura e práxis, a partir dos saberes e experiências da prática, não dissociados dos saberes teóricos. Em seu ponto de vista, a formação continuada não deveria ter a função de compensar os hiatos deixados da formação inicial.

Por se tratar de uma concepção relativamente nova, os e as autoras, estudiosas desse tema apontam diversos caminhos para a formação continuada, de como elas deveriam ser direcionadas na prática. Um desses direcionamentos apontados por Nóvoa (1992) trata-se da necessidade de formação continuada em serviço. Para ele:

[...] a explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço (NÓVOA, 1992, p. 08).

O autor apresenta os problemas ocasionados em decorrência do crescimento exacerbado, e sem planejamento da escolarização, acentuando as deficiências e lacunas na base do ensino, especialmente, na formação inicial dos professores. Em sua visão, as formações e adensamentos das práticas educativas precisam acontecer em serviço, as carências profissionais precisam ser supridas no local que elas acontecem, ou seja, no chão da escola.

Além da formação em serviço, Salles (2004) também apresenta a concepção de formação continuada voltada para complementação da formação inicial, por meio de ações de melhoramentos técnicos e escolarizantes. Esta formação estaria voltada a ações mais pontuais para o aprofundamento de conhecimentos.

Ainda no que se refere a formação continuada, Imbernón (2010) esclarece que com os significativos avanços ocorridos no âmbito educacional, nos últimos anos, ainda assim houve um declínio ou uma paralisação no campo formativo dos profissionais da educação.

Para entendermos melhor a dimensão desse “declínio” e a necessidade de investimento em formação continuada efetiva, recorreremos a Hypolito (2000) que enfatiza que, embora o termo “formação continuada” esteja bastante difundido, essa é uma concepção relativamente nova e tem por finalidade conceituar o aprimoramento profissional e intelectual contínuo dos indivíduos. A autora também desmistifica algumas terminologias atribuídas a esse conceito, que em sua visão, com o passar dos anos caíram em desuso e tornaram-se ultrapassadas no âmbito educacional.

Nessa discussão, Hypolito (2000, p. 101) afirma que existem inúmeras terminologias destinadas a conceituar formação continuada de professores, tais como: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização e formação continuada”. Ela destaca as diversas e mais recentes expressões atribuídas ao processo de desenvolvimento profissional, intelectual e pessoal dos e das profissionais da educação, no decorrer dos séculos XX e XXI. Porém, ela informa que nem todas essas terminologias são apropriadas ao contexto educacional.

A autora destaca que a terminologia “reciclagem” passou a ser empregada no âmbito educacional a partir dos anos 1980, contudo, já era bastante utilizada em outros segmentos. O conceito atribuído a essa terminologia, segundo a autora, não condiz com as práticas de qualificação dos e das profissionais da educação, haja vista, sua finalidade está relacionada ao reaproveitamento e reprocessamento de materiais o que destoia da conjuntura educacional.

Na visão de Kramer (2008, p.119), a terminologia “reciclagem” sugere que os profissionais que atuam na educação podem ter seus conhecimentos descartados ou desvinculados da história a qualquer momento, e isso é um equívoco, visto que, toda proposta pedagógica “tem uma história e, nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória e de refletir sobre a prática”. Sendo assim, a autora destaca que essa terminologia se tornou incompatível com a formação de professores e professoras.

No início do século XXI, a terminologia “treinamento” era bastante utilizada no meio empresarial e foi incorporado ao ambiente educacional, entretanto, Hypolito

(2000) assegura que esse conceito faz uma analogia a domesticação em prol de determinados interesses. Sendo empregada em situações técnicas, metódicas que corroboram para a sujeição e alienação dos indivíduos; tornando, pois, inapropriada ao contexto educacional e ao processo de autodesenvolvimento dos sujeitos, uma vez que os colocam apenas como receptores de conhecimento, e não agentes de transformação.

Ademais, a terminologia “aperfeiçoamento” é concebida como algo pleno, finalizado que não necessita de evolução uma vez já atingido o estágio “perfeito”. Portanto, no aspecto humano, no campo educacional e em qualquer outra área, é inviável alcançar a plenitude do saber, do conhecimento como algo cabal. Sendo assim, essa terminologia, também não é compatível com a ideia de autodesenvolvimento para os e as profissionais da educação, dada a necessidade constante de ampliação e aprofundamento do saber, do ponto de vista da autora.

Outro termo bastante utilizado no âmbito educacional é a “atualização”, que segundo Hypollito (2000), tende a contrapor e minimizar, em partes, o saber do professor (a) e suas experiências adquiridas, ao longo da carreira. Como se esses conhecimentos ficassem, constantemente, obsoletos e precisassem ser substituídos, incansavelmente, por algo novo, imprimindo, assim, a ideia de conhecimento adquirido com prazo de validade ou “troca por troca”.

Os aprimoramentos viabilizam novas oportunidades de conhecimentos, o que é imprescindível em todas as esferas do saber. Entretanto, ao serem estimulados para tais melhoramentos, os professores (as) necessitam refletir criticamente quanto a aplicabilidade desses novos conhecimentos em sua práxis, assegurando um desenvolvimento para ampliação e aprofundamento de saberes. E não, apenas, apropriação de informações casuais, de cunho meramente mercadológico sem a devida fundamentação teórico-metodológica dos ordenamentos e clássicos que regem a docência. Para tanto, essa terminologia, também, torna-se inapropriada para a concepção de formação para os e as profissionais da educação.

Ancorado na ideia de Hypollito (2000), Nóvoa (1992) destaca a necessidade da construção de conhecimentos por meio da colaboração e participação dos sujeitos, que sejam estruturados de forma dialógica e coletiva, a partir da percepção de cada indivíduo. Sendo indispensável, para a consolidação dessa construção, a percepção que cada um tem sobre si e sobre seus pares; reconhecendo suas fragilidades e potencialidades, e socializando saberes e experiências, a fim de apropriarem-se de

novas concepções. Assim, todas essas terminologias apresentadas pela autora, apesar da intenção de aprimoramento profissional, em sua visão, não são adequadas ao contexto educacional.

Há no mercado, uma abundante variedade de cursos de formação continuada, o autor Nóvoa (1992) chama a atenção para dois tipos e estilos de formação existentes, uma relacionada à formação técnica e outra à formação crítica, conforme relata:

é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

Percebemos que o caminho para a formação sistêmica do professor e da professora ocorre pela indissociabilidade dos saberes teóricos, práticos, pessoais, assim como, das experiências e do poder de reflexão sobre a práxis. Somado a esses conhecimentos, formam-se profissionais com habilidades técnicas e críticas capazes de atuar em suas práticas pedagógicas com melhor qualidade e maior precisão.

O autor evidencia a formação continuada, assim como Hypollito (2000) como objeto de mudança, e traz uma provocação quanto às fragilidades na formação dos professores e das escolas, incitando esses agentes a buscarem, melhoramento em suas práticas educativas, com novas metodologias de ensino e conhecimentos, partilha de saberes, dentre outros. Para assim, evitar o caminho da inércia, obsolescência e acomodação no âmbito profissional, pessoal e humano. No entanto, utiliza-se, atualmente, essa concepção de formação continuada ou permanente, para que seja uma busca constante desses saberes para uma prática mais reflexiva e crítica. Segundo Boldrin (2007, s/p):

Genericamente tudo pode ser chamado de formação continuada, mas, para nós, sobretudo na área da docência e do trabalho com educação, esse conceito está ligado ao aprofundamento de estudos, a pesquisa, a revisão e renovação de conhecimentos, que levam a mudanças na forma de pensar e agir.

E foram sobre esses aspectos presentes nos processos formativos dos e das educadoras da educação infantil que nos debruçamos a discutir nesta pesquisa por entendermos a relevância do tema para a Pedagogia.

Na perspectiva de Imbernón (2010, p. 9), a formação continuada deve ser entendida como um processo coletivo, colaborativo que desenvolva pesquisa-ação e projetos relacionados ao contexto de cada escola, de maneira que haja a cooperação e o comprometimento de toda comunidade escolar. O objetivo dessa formação deve ser o de proporcionar ações conjuntas e efetivas capazes de romper com o individualismo, a passividade e ações desentoadas do cenário escolar. Ações que promovam mudanças na práxis docente e não sejam, apenas, meras formações para “culturalização” e “atualização” dos (as) profissionais da escola.

Ratificando as ideias supracitadas, Salles (2004), acrescenta que a formação continuada deve ir além dos saberes tradicionais das escolas e universidades. Para ele:

[...] os professores se formam também nas lutas democráticas e sindicais, na vida familiar, nos momentos de lazer e de fruição estética e em tantos outros que, como se pode perceber, excedem a experiência profissional restrita ao ambiente escolar (SALLES, 2004, p. 04).

Nesse sentido, no período atual que se encontra a sociedade, imersa em vertiginosas transformações e, apesar de todo o desenvolvimento que isso proporciona à vida humana, instaura-se a necessidade permanente, conforme anuncia Duarte (2000) de superação da obsolescência de muitos bens materiais e culturais que são produzidos, diariamente, inclusive no campo educacional. Nessa perspectiva, Imbernón afirma que:

isso nos impõe uma constante reconceitualização, isto é, uma reflexão de zonas intermediárias da prática, como a singularidade, a incerteza e o conflito de valores [...], além de uma indagação constante sobre a formação do professor, seja inicial ou continuada. É nesse âmbito que surgem os problemas, uma vez que é mais fácil se basear em aspectos antigos, mesmo funcionando bem ou mal, a se arriscar na apresentação de temas novos, embora necessários (IMBERNÓN, 2010, p. 14).

São esses anseios e inquietações em torno do ensino-aprendizagem que reforçaram que apenas a formação inicial não era suficiente para alcançar níveis mais altos de qualidade do ensino. Por conseguinte, impuseram à escola e aos seus e suas profissionais a necessidade de desenvolvimento contínuo, em função das inúmeras

demandas incorporadas à rotina da escola que a considera responsável por atender questões muito relevantes na sociedade.

A discussão levantada até aqui, discorreu sobre a dinâmica da formação inicial e continuada de professores, bem como as fragilidades e potencialidades desses processos, apontando alguns avanços e desafios nessa área.

Além de apresentar o percurso histórico sobre a formação inicial e continuada de professores, a discussão sugere despertar na comunidade escolar a consciência de se ter práticas reflexivas, humanizadoras, coletivas e emancipadoras. Formação esta que contribua para a criação de práticas mais contextualizadas, acolhedoras e inclusivas nos espaços escolares, que contemplem todos os sujeitos em suas diferenças, sem gerar silenciamentos, tampouco apagamento de grupos minoritários.

De posse desses breves apontamentos históricos da formação inicial e continuada, prosseguimos para um debate mais específico sobre os desafios e perspectivas da formação continuada no campo da Educação Infantil.

2.1. Formação continuada na educação infantil

É notória a articulação das esferas federais, estaduais e municipais em expandir a abrangência da educação infantil em todo território brasileiro, também os investimentos em inúmeros programas, abordagens e metodologias pedagógicas que foram e são implementadas, historicamente, na força de trabalho com o propósito de melhorar a qualidade da educação. Todavia, ainda assim, esses esforços não têm sido suficientes para suprir todas as carências existentes nessa etapa da educação.

O subinvestimento em serviços eficazes, em ações conjuntas e sistêmicas na educação infantil, compromete o alcance do objetivo final dessa educação, qual seja - a oferta de uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento pleno das crianças pequenas. O que pode consistir em uma “grave injustiça às crianças e famílias atendidas e uma séria violação a princípios éticos” (KAGAN, 2011, p.58).

Não obstante, a autora adverte a respeito dessa pouca atenção dada à qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil:

a qualidade da equipe de professores é condição *sine qua non* da qualidade do estabelecimento de educação infantil, deve-se providenciar acima de tudo a formação de equipes de trabalho de alta qualidade, como um pré-requisito para a alta qualidade da educação infantil e para melhores resultados das crianças (KAGAN, 2011, p.63).

Sabe-se que para a viabilidade dessa qualidade almejada na educação infantil, diversos componentes necessitam atuar conjuntamente nesses espaços, caso contrário, ocorrerão perdas significativas em algum aspecto estrutural, comprometendo parte do processo educativo e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral e direito a educação de qualidade das crianças. Então, é fulcral pensar e adotar medidas eficazes, tal como formações continuadas adequadas para os e as profissionais que atuam nessas instituições, para que a qualidade da educação seja “tão importante e prevalente quanto o acesso” (KAGAN, 2011, p.65).

Assim, ancoradas à ideia da autora, ressaltamos que a educação infantil consiste em um bem público e direito essencial das crianças; e ter um grupo de trabalho altamente preparado e comprometido para atuar conforme a sua realidade, é um dos mecanismos indispensáveis para alavancar a qualidade da educação, mesmo com todas as outras deficiências que permeiam esses espaços educacionais.

Diante disso, concordamos com o pensamento de Sarmento e Gonçalves (2012, p.119), quando salientam a importância da formação continuada na educação infantil, principalmente, pela existência da relação intrínseca entre a “qualidade da educação, a qualidade da formação continuada de professores e de suas práticas educativas”. É por meio dos acúmulos de conhecimentos, experiências e trocas, ao longo da vida, que se constitui a identidade e a prática docente, tendo esta uma influência significativa na qualidade da prática educativa, e conseqüentemente, no desenvolvimento das crianças.

Além da formação continuada, não podíamos diminuir a importância e complexidade das demais dimensões que compõem a educação infantil, por isso, trouxemos, mais adiante, discussões acerca de alguns atravessamentos que norteiam essa etapa da educação e que acabam por impactar negativamente as práticas educativas dos e das profissionais, e por conseguinte, a qualidade da educação.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, a educação para as crianças pequenas, a partir da modernidade, centrava-se em torno de duas concepções: a assistencialista - destinada às crianças das camadas populares e a escolarizante para as classes mais privilegiadas economicamente. Mais recentemente, por meio de novas proposições legais, a trajetória da educação infantil tem tomado novos rumos com maior solidez nos processos pedagógicos e melhor compreensão da concepção de criança enquanto ser social, indivisível e detentora de direitos.

E uma das maiores conquistas da educação infantil, na contemporaneidade, se deve com o reconhecimento dessa educação como etapa da Educação básica brasileira a partir da promulgação da Lei nº 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996. Desde então, a educação infantil tem se consolidado e caminhado em prol de maior visibilidade e qualidade em seus processos educativos.

Conforme previsto no artigo 21, inciso I da referida lei, a educação básica constitui-se em três etapas: “educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, no qual cada etapa de ensino têm as suas finalidades e processos específicos de atuação, e todas caminham no sentido de promover a continuidade dos estudos, do trabalho e da cidadania dos sujeitos atendidos (BRASIL, 1996).

O artigo 29 estabelece como finalidade da educação infantil, “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”. E necessita ser oferecido em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade e nas pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos de idade (BRASIL, 1996). Observamos a complexidade que envolve essa finalidade quanto à sua aplicabilidade na prática, vez que envolvem diversos elementos e atores em seu processo.

E tratando-se de aspectos extremamente relevantes no processo do desenvolvimento das crianças, o fator humano e afetivo, torna-se primordial. Logo, a formação do corpo docente que atua diretamente com esses sujeitos tem um papel substancial e significativo, que necessita de maiores investimentos tanto em formação continuada quanto em valorização e reconhecimento da profissão para obtenção dos objetivos propostos.

Na visão da autora Machado (2008), algumas ações têm sido implantadas no aspecto legal da educação infantil para garantir os direitos das crianças:

A partir da promulgação da Constituição em 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais em 1999, do Plano Nacional de Educação em 2001 e, ainda das legislações educacionais em nível estadual e municipal, mudanças vêm sendo introduzidas nas áreas administrativas e pedagógicas de creches e pré-escolas. As novas proposições legais enfatizam, dentre vários aspectos: a integração das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos aos sistemas educacionais; a implementação de projetos pedagógicos que considerem a criança pequena na sua totalidade; a articulação com as famílias e a comunidade local; a formação específica dos profissionais e a integração cuidar/educar nas atividades cotidianas (MACHADO, p.09, 2008).

Com a criação destes ordenamentos legais que contemplam a educação infantil, observamos que mudanças concretas nesse campo foram firmadas, e novos olhares para as crianças pequenas foram definidos, em particular, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. Contudo, buscamos averiguar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação (2014), RCNEI (1998) e DCNEI (2010), o que esses documentos mencionam ou estabelecem em relação a formação continuada para essa etapa da educação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 no artigo 62 determina que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996 redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Observamos que a formação inicial de professores e professoras é requisito mínimo estabelecido na lei para a atuação docente na educação infantil, e os cursos com habilitação para essa atuação são: a Licenciatura Plena e Nível Médio na modalidade normal. A lei também institui no inciso 1º, deste mesmo artigo, que a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Ainda ressalta no parágrafo único do artigo que:

garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996 Incluída pela Lei nº 12.796, de 2013).

Reparamos que o documento determina além da formação inicial a formação continuada, e sugere que elas aconteçam no próprio local de trabalho onde ocorrem as práticas educativas e/ou também em instituições externas; além do que, a lei estabelece a condição que essas formações devem ser realizadas, não de forma superficial, mas com fundamentação teórica, científica e prática, conforme apresentado no artigo 61:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos

objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996 Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

A afirmação acima designa uma formação de professores e professoras consistente, ancorada aos clássicos da educação, à cientificidade e à profissionalização, não sendo mais aceita práticas educativas amadoras, vocacionais ou voluntárias como era antes da promulgação desta lei. Porém, observamos uma contradição nessa parte da lei que esclarece sobre a formação dos e das docentes, de um lado o artigo 61 determina que a formação docente precisa ser sólida, científica e não superficial; de outro lado, no artigo 62 admite como formação inicial, na educação infantil, profissionais com licenciatura plena admitida nível médio na modalidade normal.

Aqui, percebemos uma disparidade na lei entre as etapas básicas da Educação. A própria LDB admite esse desnivelamento entre as etapas citadas, consentindo uma formação em nível médio para a educação infantil, sendo que sabemos que nem a formação em nível superior, por si só, consegue contemplar todas os elementos, especificidades e bagagens que a profissão docente exige para o seu exercício, ainda mais só a formação em nível médio não consegue dar conta dessa demanda, sobretudo, na educação infantil.

A autora Boldrin (2007) critica esse processo de qualificação/desqualificação presente nos documentos legais que regem a educação infantil. Adverte que as esferas governamentais criam documentos mandatórios com estágios mínimos da formação docente, que rompem com marcas históricas da educação infantil, entretanto, de outro lado admitem cursos aligeirados, sem as devidas fundamentações teóricas e nem elementos suficientes que culminem no pensamento crítico ou na reflexão dos e das docentes sobre suas práticas educativas. Para ela;

não apenas permitiu-se discriminação com a primeira etapa da Educação Básica, ao se permitir a formação mínima em Nível Médio, mas privilegiou-se, para a formação do seu pessoal em Nível Superior, a forma mais fragilizada de organização acadêmica, a solução mais barata possível, com o Normal Superior [...] (BOLDRIN, 2007, p.105).

Nota-se o quanto a educação infantil ainda carece de um olhar mais atento por parte das esferas governamentais e das instituições, visto que é um campo em ascensão na história da Educação brasileira, mas amarga a discriminação, invisibilidade e desvalorização de seus e suas profissionais.

A formação continuada, na educação infantil, é definida como direito, conforme constatamos na LDB nº 9.394/96. Todavia, para se atingir a padrões de alta qualidade na educação, essa formação deve estar assentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos capaz de promover uma transformação intelectual, profissional e humana nos e nas profissionais que atuam nessa etapa da educação e não apenas atribuir-lhes títulos e instrumentos pedagógicos aleatórios e desvinculados desses pressupostos que pouco ou nada contribui para uma prática educativa crítico-reflexiva.

Ademais, analisamos o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e constatamos que contempla a formação inicial e continuada em suas diretrizes e metas dentro da política educacional brasileira para o decênio 2014-2024. Em seu artigo 2º determina dentre outras diretrizes a:

- IV - Melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Esses são alguns dos pilares propostos no PNE que caminham na direção da elevação da educação, propondo investimentos em formação, melhoria e valorização dos e das profissionais que atuam na educação, sobretudo, na educação infantil dada a relevância e histórico dessa etapa da Educação.

A seguir, citamos as metas do PNE que asseguram a formação inicial e continuada, assim como a valorização dos e das profissionais da educação.

META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II, III do caput do art.61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014)

Está posta como meta no documento, a progressão da qualificação em nível superior de todos e todas as profissionais que atuam na docência da Educação básica das instituições públicas de nosso país. Quando atingida esta meta, espera-se que não mais sejam admitidas a atuação de profissionais de nível médio, na educação infantil, conforme constatamos essa admissão na LDB, dada a relevância desses e dessas profissionais “como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2014).

Concernente a formação continuada presente no PNE, notamos que há um grande entrave, pois, anteriormente à LDB 9394/96 não havia preocupação com a formação de profissionais para a atuação com as crianças pequenas, e após a configuração da educação infantil como etapa da Educação básica, os cursos de pedagogia, em geral, privilegiam os estudos relativos à primeira etapa do ensino fundamental, e dispõem de poucas disciplinas e iniciativas em seus currículos destinadas à prática educativa da educação infantil.

Com isso, estes e estas profissionais chegam para atuarem nas instituições de educação infantil sem as devidas fundamentações que embasam a prática e com dificuldades extremas de relacionar a teoria com a prática. Quando as universidades pecam nessa intermediação teórico-prática, as e os profissionais acabam ficando refém do praticismo e se valendo de fragmentos teóricos para subsidiar suas práticas educativas e tendo de buscar maior aprofundamento de saberes em cursos de pós-graduação, que em muitos casos, também se pautam em formações teóricas dissociadas da prática, em cursos aligeirados e com carga horária insuficiente para apreensão dos novos saberes (CORDÃO E AZEVEDO, 2013).

E como agravante, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica institui a Base Nacional Comum Curricular como instrumento norteador das formações iniciais de professores, o que traz grandes preocupações para a área, visto todas as questões e críticas dos e das estudiosos da infância acerca da BNCC. Outra preocupação presente nestas diretrizes é que o documento não faz

referências e nem orientam à formação continuada de professores. Apenas no capítulo II, artigo 6º estabelece:

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

Diferentemente das Diretrizes do ano de 2015 que estabeleciam princípios que norteavam as instituições formadoras quanto à formação continuada.

Outra incongruência percebida refere-se à valorização de professores. A meta 17, faz alusão aos rendimentos salariais dos e das docentes que não são compatíveis com os profissionais de outras categorias de mesmo nível de escolaridade, porém, a desvalorização da profissão docente e das e dos profissionais da Educação, ultrapassa a esfera salarial.

Como vimos anteriormente, a educação infantil é atravessada por questões de várias naturezas, até pouco tempo, a educação infantil nem fazia parte, oficialmente, da Educação básica brasileira. Após a legitimação como etapa da educação, esses e essas profissionais, ainda carregam em suas práticas muitos estigmas do passado, em particular, as mulheres que são ainda mais desvalorizadas, pois têm a sua função associada à maternagem, sendo confundida como cuidadora e não como profissional com embasamentos teórico-científico, (CORDÃO e AZEVEDO, 2013). Para as autoras:

a desvalorização docente acontece em todos os níveis da educação básica: no entanto, nota-se que na educação infantil a desvalorização é ainda maior, até mesmo porque, na maioria das vezes, o professor não é nem mesmo reconhecido enquanto professor (CORDÃO E AZEVEDO, 2013, p.8).

Diante de tal realidade, verificamos que a valorização da profissão docente, especialmente, da educação infantil, será alcançada somente após superadas as concepções já mencionadas, também com a oferta de condições dignas de trabalho e com remuneração justa e compatível com a complexidade da profissão.

Já no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (1998), a formação continuada aparece de forma muito singela e no sentido de atualização e capacitação dos profissionais, como segue:

hora e lugar especialmente destinados à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (BRASIL, 1998, p.68).

Apesar de o documento, em outro momento, propor as características dos e das docentes e determinar um perfil polivalente dos e das profissionais da educação infantil, o RCNEI ainda aborda timidamente o teor das formações continuadas e volta-se mais, especificamente, para “o que fazer” e não para o “por que fazer”. Nessa direção, Boldrin (2007, p.104) esclarece que “apenas reproduzir mecanicamente uma fórmula pronta tira do professor a possibilidade de crescer”, além de provocar a alienação e romper com o significado e sentido de sua prática educativa.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010, p.19) estas não evidenciam, nitidamente, as especificidades sobre a formação continuada de professores e professoras, da educação infantil. Todavia, o documento determina que para a “efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” assegurando alguns elementos relacionados às práticas pedagógicas, tendo como agente principal as crianças pequenas.

Os documentos citados são um importante eixo norteador das políticas públicas da Educação, especialmente, para a educação infantil. E quando utilizados adequadamente, resultam em práticas significativas que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, além de serem ordenamentos que vieram somar e fortalecer a luta pelo reconhecimento das crianças como atores sociais e a valorização da educação infantil, por isso sua pertinência neste estudo.

Na discussão feita até aqui, visualizamos a evolução que tivemos em matéria de legislação que reconhece e ampara as crianças, e que viabilizam o acesso dessas crianças a uma educação melhor do que as que já foram ofertadas nas décadas passadas, e também a formação e valorização dos e das profissionais que atuam na educação infantil.

Mas até que ponto podemos afirmar, de fato, que ascendemos na superação dos dilemas já mencionados? E em que medida empreendemos esforços suficientes para que os pressupostos defendidos, nesses ordenamentos legais, sejam incorporados, em sua integralidade, às práticas pedagógicas das instituições que ofertam essa etapa da educação? Questões como essas e outras evidenciam a necessidade de debater, mais profundamente, a importância e a prevalência da formação continuada de qualidade na educação infantil.

Com todas as conquistas referenciadas até o momento, a educação infantil permanece atravessada por questões emblemáticas de natureza política, econômica, profissional, social e cultural, especialmente, na formação continuada de professores, tema principal deste estudo. E, portanto, os levantamentos que fizemos a seguir foram alguns dos pontos que julgamos mais desafiadores e que necessitam, de fato, de um debate mais amplo dentro das políticas públicas destinadas à formação continuada, nesta etapa da educação.

Iniciamos a discussão pelas questões de natureza sociocultural e profissional, nas quais residem alguns dos maiores desafios que ainda precisam ser superados na educação infantil, começando pelo aspecto assistencialista, dualidade entre o cuidar e educar, passando pela indefinição da identidade docente e a condição das mulheres nesses espaços. Todos esses aspectos continuam fortemente atrelados nas concepções de educação de muitas instituições públicas que ofertam a educação infantil em nosso país. Segundo Caldas e Macedo (2015):

há algum tempo qualquer profissional poderia lecionar na Educação Infantil, pois para trabalhar com crianças nessa faixa etária de escolaridade não necessitava de formação adequada e de conhecimentos pedagógicos específicos. Tem-se buscado ao longo dos anos romper com tais concepções assistencialistas, não mais aceitas no âmbito educacional e a nível mundial. As discussões atuais enfocam, portanto, a necessidade de uma formação e profissionalização robusta para estes profissionais (p.02)

Essa dualidade entre o cuidar e educar marca a trajetória da educação infantil, uma vez que as crianças pequenas pobres, eram vistas somente pela ótica do cuidar. Essa perspectiva ainda é forte, também, na visão das famílias dessas crianças que, ainda, continuam à sombra do desconhecimento dos princípios que regem a educação infantil e a atuação docente, e permanecem presas às concepções estigmatizadas do passado.

Por muitos anos as creches foram utilizadas com a finalidade de combater a pobreza e amenizar problemas de ordem de subsistência das crianças da população mais vulnerável, entretanto, os investimentos nesses espaços eram insuficientes para proporcionar uma educação adequada. As condições de funcionamento dessas instituições eram precárias, e não se tinha a concepção de educar, apenas o entendimento de assistencialismo que deveria ser oferecido a essa população como um favor, “sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998, p.17).

Consoante a essa questão, o RCNEI (1998) revela que depende de vários fatores para superarmos essa concepção assistencialista, o primeiro trata-se de entender a criança como ser completo e indivisível. O documento explica que:

modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Sobre esse ponto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) preveem que as propostas pedagógicas da educação infantil assegurem entre vários outros aspectos, a educação para as crianças “em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2010, p.19).

Exposto mais uma vez essa problemática, espera-se das esferas governamentais, mais investimentos na ordem de formação e qualificação efetiva para os professores e professoras, da educação infantil, com propostas bem definidas para combater essas concepções estigmatizadas que norteiam as práticas educativas dos e das docentes.

Desta forma, o outro apontamento que levantamos refere-se ao papel das mulheres na educação infantil. Sabemos que a trajetória dessa educação também é marcada pela atuação de muitas profissionais mulheres que não possuíam a devida formação e habilitação para educar crianças até a LDB de 1996. Desde então, muitas mulheres se qualificaram, graduaram, contudo, o trabalho nessa etapa da educação, por uma questão de gênero, é visto ainda como extensão do trabalho doméstico, doado pelas mulheres e que não necessita de cientificidade. Para Kramer (2008),

as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor (p.125).

Nota-se, nas palavras da autora, que as profissionais e a profissão docente, desta etapa da educação, não têm o seu devido reconhecimento. Como é vista como a extensão do trabalho doméstico, entende-se que essas profissionais não necessitam de uma formação acadêmica mais substancial, com cientificidade e/ou profissionalidade. Entende-se que apenas a doação integral dessas mulheres é suficiente para que o trabalho na educação infantil seja executado de forma satisfatória.

Nessa linha de pensamento, Cordão e Azevedo (2013), afirmam que essa concepção relacionada à maternagem não está vinculada apenas à sociedade, mas também, em muitas professoras que trabalham nessas instituições de educação. Para as autoras, essas profissionais tiveram uma formação precária e construíram uma visão romantizada da profissão, no qual fundamentam suas práticas a partir de suas experiências maternas. E isto acrescenta mais um problema para a categoria, como a indefinição do papel dessas profissionais, a não consolidação de sua identidade profissional, a naturalização dessa visão romantizada, além da desvalorização do magistério.

Então, ao falarmos de formação continuada para a educação infantil é preciso nos atentar para um movimento duplo: de qualificar melhor as professoras para que atuem a partir de um lugar de profissionalidade e de torná-las estudiosas, reflexivas e capazes de analisar a sua prática, como também de produzir (registrar e escrever) teorias sobre suas ações em seu local de trabalho, tornando-se autoras de suas experiências.

Consoante a esta questão, Ostetto (2018) salienta que o registro das ações realizadas no cotidiano do CMEI, constitui-se um importante instrumento de observação e reflexão sobre a prática pedagógica das docentes, além de avolumar saberes, significados e sentidos dessas práticas. A autora explica que

a proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós, tem sido

apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica. Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças. Nesses termos, é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho, articulando-se ao planejamento e à avaliação (OSTETTO, 2018, p.13).

Quando essa ação é entendida, ensinada e realizada nas instituições de educação infantil, às práticas pedagógicas ganham novos significados, qualidade e materialização. Por isso, reiteramos a urgência de se pensar e elaborar espaços de discussão e debate sobre tais práticas dentro das formações continuadas que acontecem no chão dessas instituições, como espaço de construção coletiva de saberes e de profissionalização.

Ademais, Ostetto (2018) salienta que com a prática do registro, a professora consegue aproximar a teoria da prática, possibilitando enxergar com mais clareza a indissociabilidade desses dois elementos em seu cotidiano. Além de delinear com maior precisão as suas ações pedagógicas, entendendo melhor o seu papel enquanto educadora e consolidando sua identidade profissional. Em suas palavras, o registro diário é apontado como “um documento reflexivo do professor, espaço no qual pode marcar suas incertezas, assim como suas conquistas e descobertas. Dessa forma o educador vai tomando o seu fazer nas mãos, responsabilizando-se pela sua própria formação (OSTETTO, 2018, p.16-17)”.

Sobre os aspectos citados, destacamos a importância da profissionalidade docente ser construída por meio de formações mais dilatadas, menos aligeiradas, e com práticas pedagógicas assentadas nos pressupostos filosóficos, históricos, metodológicos dos clássicos e ordenamentos legais que regem a educação brasileira, não sendo mais admitidas práticas amadoras, nesta etapa da educação.

Ao nos referirmos às profissionais que constroem suas práticas a partir de suas reflexões sobre sua práxis, não poderíamos deixar de citar as contribuições de Paulo Freire para a construção desse perfil profissional em que as docentes necessitam adquirir, e de tal modo, ensinar aos seus educandos e educandas algumas lições primordiais para uma prática de cunho profissional, autônoma, crítico-reflexiva e emancipadora, quais sejam: as lições de rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, reflexão crítica sobre a prática docente e a tão almejada consciência de nosso inacabamento. São essas condições que “implicam ou exigem a presença de

educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2011, p.22)”.

Então quando é proposto às educadoras construírem seus registros sobre suas práticas, relatando suas dificuldades, dúvidas, conquistas, experiências dentre outros, e essas educadoras o fazem municiadas dos elementos supracitados por Freire, constituir-se-ão, portanto, profissionais com capacidade criadora que irão superar os conhecimentos fragmentados e de senso comum, e desenvolverão habilidades investigativas por meio da pesquisa (FREIRE, 2011).

Nesse sentido, compreendemos que a construção da profissionalização ocorre em diferentes espaços e tempos entrelaçados aos diversos saberes teóricos, práticos, momentos de debates e outros movimentos. No entanto, é necessário que haja, tanto interesse e sensibilidade dos e das professoras para buscarem formação mais consistente, quanto responsabilidade política e social para a oferta dessas formações (KRAMER, 2008).

Trouxemos as questões mencionadas para esse estudo, pois julgamos de extrema relevância que as mulheres assumam seu lugar de direito enquanto profissionais, estudiosas e pesquisadoras na educação infantil. E da mesma maneira, que, as formações continuadas assumam o compromisso inegociável de proporcionar empoderamento para essas professoras, e a consolidação da identidade docente, notadamente, fragilizada e desacreditada socialmente.

Ademais, destacamos os dilemas da esfera política e econômica. Para a autora Kramer (2008), a educação infantil é regida pelas diferentes instâncias governamentais, e cada uma estabelece condições diferenciadas e interpretação da legislação que muitas vezes se conflitam, especialmente, em relação à formação e atuação dos e das profissionais da educação infantil. Essas interpretações dúbias da legislação provocam inúmeros embaraços e problemas quanto a aplicabilidade das leis na prática, comprometendo a qualidade da educação.

Alguns dos problemas apontados pela autora refere-se aos tipos/modelos de creches espalhados pelo país, sendo algumas de caráter público, outras privadas e outras de caráter filantrópico. E, segundo a autora, muitas dessas instituições, até o tempo presente, admitem profissionais com baixa escolaridade e ou sem habilitação para o exercício da função. Muitas funcionam em prédios e espaços com infraestrutura e materiais pedagógicos inadequados para o funcionamento, porém, atuam em prol de suprir as carências e omissões do poder público.

Outro elemento levantado pela autora, é que muitos municípios não sabem ao certo o tamanho da população, público da educação infantil, e com isso não conseguem prever o tamanho da demanda e nem estipular com precisão a oferta para esse atendimento. Dessa forma, não conseguem antecipar com maior exatidão a formação e preparação dos e das profissionais da educação infantil para atuarem na linha de frente das instituições de educação.

Há que se considerar também, a organização e o planejamento das formações continuadas. Kramer (2008) relata que pesquisas recentes no campo da educação, indicam que as formações continuadas em sua maioria são pensadas e elaboradas pelas secretarias municipais ou outras instâncias, mas bem poucas têm a participação da equipe gestora e, menos ainda dos e das profissionais da educação infantil. Boldrin (2007) acrescenta que elaborar programas e ações formativas sem levar em conta as reais necessidades e condições desses e dessas profissionais, e apenas implementar cursos emergenciais e esporádicos, não contribui para o desenvolvimento dessa categoria, tampouco para práticas educativas crítico-reflexivas.

Essas deficiências nos revelam o quão árduo é o caminho que teremos de trilhar ainda, em direção a garantir a efetiva aplicabilidade das leis e de formações continuadas consistentes para alcançarmos níveis mais elevados de qualidade na educação infantil, e assegurar com respeito, cuidado e afetividade o tempo singular da primeira infância de nossas crianças, conforme citado por Caldas e Macedo (2015). Por isso salientamos, mais uma vez, a relevância dessa temática dentro das políticas públicas de Educação.

A fim de caminharmos para a minimização e/ou alcançarmos a tão sonhada superação desses dilemas na educação infantil; políticas públicas efetivas destinadas a formação continuada (profissional, intelectual e humana), se faz importante para assumirmos a nossa responsabilidade social perante as nossas crianças, e conferir-lhes um de seus direitos mais elementares - a educação de qualidade. E para isso, depende que medidas e posturas concretas sejam tomadas e assumidas, em todas as instâncias governamentais, para que a escola pública de qualidade seja, de fato, um direito e conquista real da população brasileira, conforme pontua Kramer (2008).

A autora enfatiza também, que a educação infantil carece de profissionais que reconheçam essas dimensões, além das especificidades próprias da infância, e que se municiem de saberes teóricos, práticos, científicos e afetivos que contribuam para

o desenvolvimento integral das crianças, a fim de combater qualquer forma de desigualdade e ou discriminação, nesta etapa da educação.

Ao passo, também, que essas profissionais se tornem protagonistas de sua própria formação, se provendo de conhecimentos sólidos atinentes à realidade em que atuam sempre na direção de construir uma trajetória profissional sob a perspectiva emancipadora e crítico-reflexiva, sem se tornarem escravas de metodologias e fórmulas pedagógicas prontas, ou ideários neoliberais que pouco ou nada contribuem para a formação de qualidade (BOLDRIN, 2007).

Enfim, a discussão sobre essa temática é muito ampla e complexa, porém, nos limitamos em apresentar as principais concepções e dilemas em torno da formação continuada na educação infantil, apoiadas nos pressupostos defendidos pelos autores e autoras referenciados, e tendo como sujeito principal as crianças, e o papel dos e das educadoras desta etapa da educação.

3. NARRATIVAS DE PROFESSORAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo nos propomos a responder mais diretamente os nossos objetivos de pesquisa sobre as contribuições, desafios e visão docente acerca da formação continuada na Educação Infantil, que são: a) identificar as necessidades formativas na visão de professoras da Educação Infantil; b) analisar as contribuições da formação continuada na percepção das professoras da Educação Infantil; e c) entender os desafios da formação continuada na perspectiva das professoras da Educação Infantil.

É nesta parte do Trabalho de Conclusão de Curso que apresentamos nossas análises a respeito das experiências narradas pelas professoras da EI acerca da formação continuada. As narrativas, enquanto dados de pesquisa, foram alcançadas por meio de pesquisa bibliográfica feita nos repositórios da CAPES e IBCT, utilizando como filtro as palavras chaves: “formação continuada na educação infantil”, “formação continuada para educadoras na educação infantil”, “formação continuada de professoras na educação infantil” e “formação continuada de professores da educação infantil”, com um recorte temporal dos últimos 10 anos.

Após uma busca minuciosa nesses repositórios, fizemos uma primeira seleção, por meio de resumos, considerando os trabalhos mais recentes possíveis, a narrativa como dado empírico e o maior alinhamento com a temática estudada. Chegamos a uma amostra de 12 estudos. São eles:

QUADRO 1- Comparativo de resultados das pesquisas

Autora	Título da pesquisa	Programa de Pós-graduação	Local e Ano
Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis	Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professores da Educação Infantil	Dissertação	Niterói, RJ 2016

Laís de Castro Agranito Rodrigues	A formação e a ação do professor de educação infantil em municípios de Mato Grosso do Sul: um olhar interdisciplinar	Dissertação	Campo Grande 2016
Alessandra Olivieri Santos	A formação continuada do professor de Educação Infantil numa perspectiva da autoria por meio de ateliês biográficos	Dissertação	São Paulo 2018
Marta Cristina Barbosa	A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a resignificação da prática pedagógica	Dissertação	Rondonópolis, MT 2021
Adriana Silva Damião	A concepção de formação continuada das professoras de creches de um Município do Sudeste Goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural	Dissertação	Catalão, GO 2017
Regina Coele Cordeiro	Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claros / MG	Dissertação	Belo Horizonte 2018
Bárbara Inês Haas	Formação continuada em Educação Infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na Rede Municipal de Santa Cruz do Sul/RS	Dissertação	Santa Maria, RS 2017
Célia Regina da Silva	Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada	Dissertação	São José do Rio Preto 2019
Claudia Zajac Dudar	Formação continuada: concepções das professoras da Educação Infantil	Dissertação	Joinville, SC 2017

Elvenice Tatiana Zoia	Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva Histórico-Cultural: desafios e potencialidades	Tese	Maringá 2022
Marilza Gallan Flor	Formação continuada e resignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil: desafios e perspectivas	Dissertação	Frederico Westphalen, RS 2021
Ruslane Marcelino de Mello Campos Novais	Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil “Fontes de aprendizagem e proposições das docentes para a formação continuada na Educação Infantil”.	Dissertação	Vitória 2018

FONTE: Elaborado pela autora com base em pesquisas bibliográficas

Desses 12 trabalhos elegemos cinco como objeto de análise do nosso estudo, visto que as narrativas das professoras, contidas nas pesquisas eleitas, contemplaram os nossos objetivos propostos. Os cinco trabalhos escolhidos foram dissertações de mestrado, são eles: a) Formação continuada: concepções das professoras da Educação Infantil, autora: Claudia Zajac Dudar, ano 2017, UNIVILLE/SC; b) A concepção de formação continuada das professoras de creches de um Município do Sudeste Goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural, autora: Adriana Silva Damião, ano 2017, UFG/GO; c) Formação continuada e resignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil: desafios e perspectivas, autora: Marilza Gallan Flor, ano 2021, URI/RS; d) Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claros / MG, autora: Regina Coele Cordeiro, ano 2018, UFMG/MG e e) Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil, autora: Ruslane Novais, ano 2018, UFES/ES.

A primeira pesquisa, com tema “Formação continuada: concepções das professoras da Educação Infantil” foi uma dissertação de mestrado, e teve como objetivo conhecer as concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São

Francisco do Sul, e as suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem. A abordagem escolhida, na pesquisa, foi a qualitativa, e foi utilizado um questionário como instrumento de coleta de dados. Participaram da pesquisa 59 professoras de creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-5 anos) efetivas na função há mais de 03 anos. Os dados coletados na pesquisa foram estruturados em três categorias, são eles: “Concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de São Francisco do Sul”; “Necessidades formativas das professoras da Educação Infantil: temáticas para a formação continuada” e “Fontes de aprendizagem e proposições das docentes para a formação continuada na Educação Infantil”. Os resultados obtidos na pesquisa, revelaram a necessidade de formações continuadas mais específicas na área de atuação das professoras, centradas nos principais temas atinentes à Educação Infantil com aplicabilidade na prática, e que auxiliem também nas estratégias e metodologias desse ensino (DUDAR, 2017).

A segunda pesquisa intitulada como “A concepção de formação continuada das professoras de creches de um Município do Sudeste Goiano: uma avaliação a partir da teoria Histórico-Cultural”, teve como objetivo analisar qual é a concepção de formação continuada das professoras de creches em um município do Sudeste Goiano. A abordagem escolhida foi a qualitativa e o instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. As participantes da pesquisa foram 09 professoras, pedagogas de duas creches municipais dos agrupamentos de berçário e maternal, com experiência mínima de cinco anos na função. Os resultados obtidos pela autora dizem respeito às concepções das professoras acerca dos processos formativos, obtidos nos últimos dez anos, assim como os desafios relacionados ao trabalho pedagógico, ao planejamento pedagógico e à desvalorização das professoras da Educação Infantil (DAMIÃO, 2017).

A terceira pesquisa “Formação continuada e resignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil: desafios e perspectivas” buscou identificar quais os desafios e perspectivas para que os conceitos epistemológicos e metodológicos da formação continuada sejam incorporados pelas professoras da Educação Infantil. A pesquisa foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e de campo utilizando a abordagem qualitativa. Foi utilizado um questionário para coleta de dados entre as 38 professoras efetivas em sala de aula do município de Juína/MT. Os resultados obtidos na pesquisa, pela autora, revelaram a necessidade de ampliar

a integração entre teoria e prática, assim como ampliar formações que promovam a troca de experiências entre essas profissionais (FLOR, 2021).

A quarta pesquisa intitulada como “Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claros / MG”, teve como objetivo analisar as ações de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Montes Claros destinadas às professoras da Educação Infantil na gestão administrativa 2013-2016. A abordagem utilizada na pesquisa foi a qualitativa com entrevistas semiestruturadas para coleta de dados. O público pesquisado foram 03 gestoras, 13 professoras (sendo 09 atuantes na zona urbana, 4 na zona rural) e 11 supervisoras (08 atuantes na zona urbana e 03 na zona rural). Como resultado da pesquisa, a autora concluiu que as ações de formação associadas às práticas e os instrumentos utilizados na organização e sistematização do trabalho de supervisoras e professoras, ensejaram na redução da autonomia dessas profissionais, focando na instrumentalização técnica, acrescentando outras atividades; o que ocasionou, em certa medida, desvio e acúmulo de tarefas não relacionadas às crianças (CORDEIRO, 2018).

E por fim, a quinta pesquisa com tema “Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil” buscou compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada da Educação Infantil. A abordagem escolhida foi a qualitativa, sendo utilizado a metodologia narrativa e (auto)biográfica. Para coleta de dados foram utilizados questionário e roda conversa com as participantes da pesquisa, sendo 05 formadoras e 10 professoras da Educação Infantil. Como resultado do estudo, a autora concluiu que as professoras, participantes da pesquisa, reforçaram a importância da formação continuada por motivações diversas. Revelou que as instituições de Educação Infantil é o *locus* privilegiado dessas formações, entretanto, a pesquisa sugere mais formações continuadas que sejam compartilhadas e com maior envolvimento das professoras e que comporte multiplicidades de configurações e sentidos (NOVAIS, 2018).

Para melhor apresentação dos resultados obtidos, nos trabalhos selecionados, organizamos os principais pontos das narrativas das professoras em eixos de análise: eixo 1 - As necessidades formativas identificadas para atuar na Educação Infantil; eixo 2 - As contribuições da formação continuada para o trabalho na Educação Infantil; eixo 3 - Os problemas e desafios presentes na formação continuada na Educação Infantil.

Por meio das análises presentes nos eixos foi possível levantarmos várias reflexões acerca dos processos formativos da educação infantil na visão das próprias professoras, e associá-los com as questões teóricas discutidas ao longo deste estudo com autoras e autores da área.

3.1. Eixo 1 - As necessidades formativas identificadas para atuar na Educação Infantil

Este eixo destina-se a apresentar, com base nas pesquisas que escolhemos no levantamento bibliográfico, quais as necessidades formativas que as professoras da educação infantil identificam mais essenciais para o seu trabalho educativo. E em especial, sinalizar quais os temas que elas apontam como mais centrais de serem abordados nas formações; também as principais demandas de estudo e qualificação que surgem do trabalho com essa etapa da Educação.

No entendimento de Imbernón (2010), a trajetória dos e das professoras e de sua formação é embasada em uma história de dependências e subsídios que os colocam em um local de meros receptores de conhecimentos, especialmente, nas formações continuadas:

Isso pode ser comprovado observando-se seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança endêmica, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam normas, os saberes ou conhecimentos (...) (IMBERNÓN, 2010, p. 77).

A afirmação acima demonstra o quanto os e as professoras tiveram o seu poder de voz, de ação e autonomia silenciados, ao longo da história, o quanto os seus saberes, suas experiências, suas necessidades foram e são, na maioria das vezes, desconsideradas na área em que atuam, sobretudo, na educação infantil, por uma questão de gênero, já que as mulheres não são consideradas produtoras de conhecimento.

Imbernón (2010, p.53) declara ainda que os processos de formação foram idealizados, ao longo da história da Educação, “para dar soluções a problemas genéricos, uniformes, padronizados”. Em que se julgavam que os problemas em torno da Educação eram comuns a todas as escolas, e que tais problemas também

deveriam ser resolvidos por “especialistas” e de forma genérica, sem levar em consideração a realidade “geográfica, social e educativa concreta do professor e de quais fossem as circunstâncias de tal problema educacional” (p.53).

Embora, ainda seja uma prática recorrente os e as professoras não serem consultados acerca de suas necessidades formativas para a construção de um roteiro de formações continuadas mais específicas e consistentes dentro de sua área de atuação, concordamos com a defesa de Imbernón (2010) ao declarar que esses e essas profissionais necessitam apoderar-se de suas formações, tornando-se sujeitos e autores de conhecimento, capazes de estruturar e orientar a sua práxis.

Ademais, por terem essa trajetória de dependência aos processos educativos, as hierarquias e pouca autonomia em seu processo formativo, principalmente, na formação continuada, é que buscamos apresentar as narrativas das professoras sobre o que julgam ser as necessidades formativas mais relevantes para suas práticas educativas na educação infantil, levando em consideração as suas necessidades, anseios e a busca por formações condizentes à sua realidade, assumindo o papel de sujeitos e não mais objetos dos processos formativos. A seguir, as narrativas das professoras, dos estudos analisados, trazem à luz essas necessidades formativas.

A pesquisa de Dudar (2017) buscou descobrir as concepções de formação continuada de professoras da educação infantil, da cidade de Joinville - SC. Ao serem entrevistadas a respeito das necessidades formativas que identificavam para o trabalho nas creches e pré-escolas, as professoras indicaram uma diversidade de temas, nas mais diversas áreas do conhecimento. Elegemos alguns dos principais temas que elas citaram como sendo primordiais para o exercício da prática efetiva e, que todas as professoras, em suas opiniões, necessitam e deveriam dominar em seu cotidiano na educação infantil. São temas relacionados a estratégias e metodologias de ensino, sendo: Contação de história; Jogos; Brincadeiras; Brinquedos; Musicalização; Ludicidade; Metodologias; Projetos; Artes; Teatro; Oficinas; Portfólio; Avaliação e Inclusão.

Uma grande parcela das professoras entrevistadas alegou a necessidade de terem mais formações continuadas com temas inerentes a educação infantil, como: o brincar, brincadeiras, jogos, contação de histórias, musicalidade, ludicidade para trabalharem melhor com as crianças dessa faixa etária, conforme destacam nos relatos abaixo:

[...] contação de histórias, Jogos e brincadeiras, ludicidade e alfabetização, ludicidade matemática (P11).
 [...] O Brincar (a importância do brincar) (P23).
 [...] (P23) Contação de história; musicalidade; oficina de brinquedos recicláveis etc., aprender na prática (P30) (DUDAR, 2017, p. 104)

A pertinência desses temas na educação infantil está atestada em alguns documentos orientadores da Educação brasileira, entre eles o DCNEIs e RCNEIs. Nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil é assegurado que as práticas pedagógicas sejam norteadas por dois eixos - as interações e brincadeiras, e que estas práticas sejam capazes de promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p.26)”. Portanto, os saberes citados pelas professoras são legítimos e fundamentais para o desenvolvimento da prática educativa na educação infantil, sendo necessário ter uma atenção maior dentro dos roteiros das formações continuadas.

Nos demais trabalhos também notamos a prevalência desses temas, conforme mencionado na pesquisa de Flor (2021) que buscou investigar a formação continuada das professoras da Educação Infantil do município de Juína – MT. As professoras entrevistadas, nesta pesquisa, também relataram suas necessidades formativas centradas em temas inerentes a educação infantil, como: a Ludicidade, Brincadeiras, Músicas, Oficinas e outras, como podemos observar nas falas abaixo:

P 13 (...) a formação para a educação infantil tinha que ser mais lúdica, voltada para músicas e brincadeiras (FLOR, 2021 p. 97)
 P 11 Uma lúdica com muitas músicas e brincadeiras direcionada ao aprendizado (FLOR, 2021, p. 103)
 P 10 Os processos metodológicos (...), as oficinas de brinquedos, trocas de experiências mais outros. (FLOR, 2021, p.87).

Os elementos citados fazem parte de diferentes linguagens das quais são cruciais para a interação e desenvolvimento social, cognitivo, emocional e psicomotor dos seres humanos, que precisam se apropriar dessas linguagens desde a mais tenra idade, como o brincar e as brincadeiras. Junto a essas linguagens existem outras essenciais que compõem, em grande parte, “a produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade”, tais como: “Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática” (BRASIL, 1998, p.46). Declarados esses elementos, pelo RCNEI, como imprescindíveis à prática pedagógica na educação infantil e ao desenvolvimento das

crianças, tais elementos justificam-se como necessidades formativas, identificadas nas narrativas das professoras sobre os referidos temas.

Além dos ordenamentos legais que orientam a educação infantil abordarem as temáticas: brincar, brincadeiras, jogos, dentre outros, também diversas pesquisadoras e autoras discutem essa temática no campo da Pedagogia da Infância, tal como Barbosa (2007). A autora enfatiza a importância de oportunizar o brincar, as brincadeiras, e as interações entre as crianças em todos os espaços que estas frequentam para o favorecimento da constituição de “suas próprias identidades pessoais e sociais” (BARBOSA, 2007, p. 1066).

Ainda sobre as temáticas citadas, Friedmann (2020) adverte sobre a importância da leitura, da contação de história, da observação, da mediação de novos saberes para as crianças:

Ouvir e ler histórias, olhar imagens, manusear livros são oportunidades para observar e escutar crianças em suas posturas, gestos, reações, preferências, na manifestação de suas emoções. São também oportunidades de introduzir temas, culturas e valores diversos (FRIEDMANN, 2020, p. 86).

A diversidade de conteúdos e experiências presentes na literatura infantil, “abrem o universo e trazem toda sorte de temas que podem apoiar crianças nas suas emoções, curiosidades e levá-las a explorar dimensões desconhecidas (FRIEDMANN, 2020, p.86)”. Portanto, a contação de histórias e o contato com os livros se tornam tão importantes quanto o brincar, nessa fase da vida.

Sendo assim, evidencia-se a necessidade das professoras que atuam nesta etapa da educação, terem suas práticas educativas alinhadas a tais princípios e conhecimentos, da mesma forma, municiadas de instrumentos que possibilitem conhecerem melhor as especificidades das crianças e desenvolverem práticas educativas mais adequadas para cada faixa etária. Por isso, as narrativas das professoras reforçam tais demandas nas formações continuadas.

Outra necessidade formativa, presente na fala das professoras entrevistadas nos estudos de Flor (2021) e Dudar (2017), refere-se a formações continuadas que contemplem a elaboração de Projetos, atividades autogeridas para serem trabalhados com as crianças da educação infantil, como relatado abaixo:

P 6 (...) metodologia de projeto, pois nunca tinha trabalhado com projeto (FLOR, 2021, p.87).

Projetos, portfólios, metodologias (P2). (DUDAR, 2017, p. 104)

Evidenciamos nas citações uma questão levantada pelas autoras Barbosa e Horn (2008) acerca da elaboração de projetos nesta etapa da Educação. Para as autoras, devido a trajetória da educação infantil ser carregada de questões de várias naturezas, como já mencionamos nos capítulos anteriores, a que mais está impregnada ainda, nesta etapa da Educação, refere-se ao cuidar dissociado do educar. Sendo assim, não há uma preocupação forte, por parte das instituições de educação, oportunizar uma educação fundamentada em preceitos científicos, em um trabalho didaticamente organizado por meio de projetos que favoreçam a ampliação de saberes e experiências culturais das crianças pequenas.

Não raro, então, encontramos nas narrativas das professoras das instituições de educação infantil, a alegação de que nunca ou muito pouco trabalharam com projetos integradores para esta faixa etária de crianças. Percebemos, nesse ponto, a questão de o trabalho na educação infantil estar associado a questões higienistas e recreacionistas, e que das profissionais que atuam nesta etapa da Educação, espera-se apenas:

paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil. Pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado acerca das funções da educação infantil e das características sócio-históricas do desenvolvimento das crianças, bem como em termos do domínio do saber historicamente elaborado a respeito das diversas dimensões pelas quais o homem e o mundo podem ser conhecidos (OLIVEIRA, 2013, p.22).

É como se as crianças pequenas não necessitassem de um aprendizado ancorado aos preceitos da ciência, ofertados por meio de didáticas e metodologias sistematizadas. E ao trabalho pedagógico, não fosse exigido profissionalidade, apenas as práticas educativas relacionadas ao cuidar ou competências maternas fossem suficientes para orientar as práticas educativas.

Para contrapor esse pressuposto de que não há necessidade de cientificidade, profissionalidade e organização sistematizada na educação infantil, as autoras Barbosa e Horn (2008) defendem que os projetos se constituem importantes ferramentas de trabalho nesta etapa da Educação.

Fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. Nesta perspectiva, os projetos podem constituir-se em um eficiente

instrumento de trabalho para os educadores que atuam com essa faixa etária (BARBOSA e HORN, 2008, p. 72).

Se pensados e elaborados a partir da realidade das crianças, levando em consideração suas potencialidades, as autoras afirmam que os projetos se tornam instrumentos valiosos de trabalho, capazes de nortear a ação pedagógica. E, se trabalhados, também, com intencionalidade e objetivos claros, trazem experiências significativas para as crianças e podem colaborar para a superação da dicotomia entre o cuidar e o educar.

Oliveira (2013, p.185) ressalta a importância de os currículos da educação infantil se organizarem por meio de atividades “autorrelacionadas e autodirigidas em projetos didáticos”, que trabalhem as múltiplas linguagens, as emoções, objetos da cultura, imaginação dentre outros. Na perspectiva da autora,

os projetos didáticos organizam-se segundo temas sobre os quais as crianças vão tecer redes de significações. São propostos como estratégias de ensino que buscam superar uma visão de estabilidade e transparência do ambiente em que elas estão inseridas, o qual apenas precisaria ser conhecido. Abrem possibilidades para cada criança indagar, criar relações e entender a natureza cognitiva, estética, política e ética de seu ambiente, atribuindo-lhe significados (OLIVEIRA, 2013, p.185).

Assim sendo, a cada eixo temático trabalhado nos projetos, as crianças têm a oportunidade de experimentar várias propostas, fazer a sua leitura de mundo e atribuir significados às suas produções.

Nessa direção, quando as professoras pesquisadas apontam o trabalho com projetos e metodologias específicas como uma necessidade formativa, é porque, de fato, as educadoras entendem que carecem de serem instrumentalizadas para “compreender a potencialidade de seus pequenos e com ela poderem intervir adequadamente” (BARBOSA e HORN, 2008, p.73).

Concernente ainda às temáticas relacionadas às estratégias e metodologias, destacamos ainda, nas narrativas das professoras do estudo de Dudar (2017), a necessidade de entenderem melhor sobre a Avaliação, Registros e Portfólios na educação infantil. No entanto, sugerem que as formações continuadas precisam contemplar ainda mais:

Avaliação na Educação Infantil por Portfólios; A importância da Documentação/Registro diário do Professor (P16).
Avaliação na Educação Infantil (P45).
Avaliação e portfólio (P51). (DUDAR, 2017, p. 109)

Quanto à avaliação do desenvolvimento das potencialidades das crianças, na educação infantil, é assegurada pela DCNEI (BRASIL, 2010) que ela ocorra por meio da observação crítica e criativa e da utilização dos múltiplos registros das produções e dos momentos vividos das crianças, sem a finalidade de selecionar, promover ou classificar essas crianças, mas apenas acompanhar os processos de aprendizagens delas. Nessa mesma direção, Oliveira (2013) relata que:

a avaliação educacional requer um olhar sensível e permanente do professor para compreender as crianças e responder adequadamente ao “aqui-e-agora” de cada situação. Perpassa todas as atividades, mas não se confunde com aprovação/reprovação. Sua finalidade não é excluir, mas exatamente o contrário: incluir as crianças no processo educacional e assegurar-lhes êxito em sua trajetória por ele (OLIVEIRA, 2013, p.201).

Para proceder com a avaliação das crianças, as professoras necessitam ter uma observação atenta e sensível, e seus saberes fundamentados nas teorias do desenvolvimento que compreende a criança como um sujeito potente, produtora de cultura e autônoma. Portanto, a avaliação deve ser vista como um “campo de investigação e não de julgamento” (OLIVEIRA, 2013, p.203).

No relato acima das professoras, observamos um ponto discutido pela autora Ostetto (2018) acerca da importância do registro das ações pedagógicas, na educação infantil. Para ela, o registro permite, a professora, além de escrever sobre suas práticas, criar memórias, produzir marcas, fazer teorias, permite, também, a essas profissionais, avaliar e refletir sua prática pedagógica, intervindo positivamente nas fragilidades, ressaltando as potencialidades e projetando uma prática mais assertiva para o futuro. Ostetto salienta que

o registro do cotidiano passou a figurar, juntamente com o planejamento e a avaliação, como prática diferencial para um trabalho qualitativo; assumido como instrumento metodológico, ele passou a fazer parte do conteúdo programático da formação de professores, pelo menos da educação infantil, assim como o planejamento e a avaliação já o faziam (OSTETTO, 2018, p. 20).

Como vimos, por serem compreendidos como relevantes instrumentos de trabalho, a Avaliação e Registro devem ser contemplados como conteúdo e metodologias de estudo, nas formações inicial e continuada da educação infantil, por isso, sugeridos pelas professoras entrevistadas.

Ser professora na educação infantil requer uma profissional polivalente capaz de lidar com a complexidade e dinamismo que envolvem esta etapa da Educação. E a prática do registro se torna uma aliada no desenvolvimento profissional, valorizando a profissão docente, vez que é imprescindível muito estudo, conhecimento científico, avaliação e reflexão sistemática sobre a prática educativa diária. Nesta perspectiva, Lopes (2009) em seu livro “Educação Infantil e registro de práticas” destaca que:

documentar experiências pode constituir possibilidade de formação do educador em serviço ao possibilitar o desvelamento da realidade, a reflexão sistemática sobre a prática, a percepção da teoria a ela subjacente, a apropriação da autoria do processo educativo, a produção de conhecimentos e socialização. Registrar é produzir história, é construir saberes com base na prática, é desenvolver-se pessoal e profissionalmente (LOPES, 2009, p.172).

Portanto, o registro é um instrumento formativo que deve fazer parte da cultura escolar e ser trabalhado coletivamente para construção e ampliação de conhecimentos, de autorias e emancipação (LOPES, 2009).

Nas sugestões levantadas nas narrativas das professoras está, também, a relação entre o Cuidar e Educar como um tema relevante que deve ser tratado com mais atenção nas formações continuadas, haja vista todo histórico já discutido em torno desta questão na educação infantil. Notamos esse anseio no relato abaixo das professoras, entrevistadas no estudo da pesquisadora Damião (2017), que buscou analisar qual é a concepção de formação continuada das professoras de creches de um município do Sudeste Goiano:

(...) quando eu fiz Pedagogia, né, eu formei pra professora. Depois eu passei no concurso e vim para a Educação Infantil. Isso acontece com a maioria dos professores, que quando chega aqui, a realidade é outra, né, porque existe o cuidar e o educar, então a maioria dos professores só baseia no educar, e chega aqui, depara com o cuidar. Então, há um choque para o professor. Quando o professor fala assim: Ah! Eu estudei tantos anos e vou trabalhar a higienização das crianças? Mas realmente você trabalha o educar e o cuidar, mas é extremamente importante o curso, as Pós que a gente faz, pra te dar uma base. Porque o curso da Pedagogia te dá uma base pra ser professor. Quando você faz uma Especialização, e pra mim, que me ajudou muito. Hoje todo o trabalho do meu dia-a-dia, eu sempre tô espelhando nas minhas pós, a qualidade do ensino. Como eu vou trabalhar o educar, como eu não vou ficar só no cuidar? Então a preocupação, lógico, tem o cuidar. Mas o professor hoje, preocupa muito com o educar, mesmo estando trabalhando num Berçário, porque muitos professores acham que é só o cuidar, mas o educar dá pra trabalhar e muito no Berçário (ANDRESSA, 49, Berçário II) (DAMIÃO, 2017, p. 80).

Essa dicotomia entre o cuidar e o educar parece ser um dos estigmas mais emblemáticos da educação infantil, o que a coloca em um patamar de fragilidade e inferioridade em relação às outras etapas da Educação.

Conforme debatemos essa questão nos capítulos anteriores, as instituições de educação infantil são vistas, historicamente, como um refúgio assistencialista para a população mais vulnerável e fragilizada economicamente, cabendo a essas instituições oferecer uma educação higienista e não com propostas assentadas na ciência, na diversidade cultural, na arte e no desenvolvimento integral das crianças.

Apesar dos grandes avanços nessa área e da ampliação do atendimento às crianças pequenas nas instituições públicas de educação infantil, ainda assim não conseguimos oferecer a todas as crianças, em sua totalidade, “espaços sociais onde adquiram conhecimentos culturais, artísticos e científicos” com alto padrão de qualidade (BARBOSA, 2007, p.1060).

Desse modo, a formação continuada por si só não é suficiente para resolver esse dilema histórico em torno da educação infantil, mas por se consistir em um lugar privilegiado para o debate e reflexão, é que deve ser utilizado, pelas instituições, para ampliação da discussão dessa e de outras temáticas relevantes para a área, nos momentos formativos com as professoras.

Oliveira (2013) ressalta que as expectativas em torno das habilidades das crianças têm sido as mais diversas entre as famílias, educadores e educadoras, sociedade e as políticas públicas. Abrangendo concepções e objetivos sobre essas habilidades, muitas vezes antagônicas, condicionando o aprendizado e desenvolvimento das crianças pela classe social a qual pertencem. Por isso, a necessidade de mais adensamento e discussões sobre essa temática nas formações continuadas, na educação infantil, visto que o cuidar e o educar é algo indivisível, assegurado pela Constituição Federal a todas as crianças, sem distinção.

E quando essa discussão sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar são debatidas e fortalecidas nas formações continuadas, notamos o quanto as professoras têm mais segurança e autonomia para lidar com essa questão em suas práticas educativas, conforme observamos no relato supracitado.

Algumas narrativas das professoras pesquisadas, descreveram também a necessidade de entenderem melhor as especificidades da educação infantil, visto o dinamismo e complexidade atrelados à essa etapa da Educação, no qual muitas

professoras são lançadas nesta caminhada com conhecimentos muito rasos na área e ferramentas insuficientes para sua atuação.

Como podemos observar nas narrativas das professoras entrevistadas tanto na pesquisa de Dudar (2017) como no estudo de Novais (2018) em que buscou conhecer os elementos considerados pelas professoras como marcantes nos processos formativos, e analisar os percursos formativos vivenciados por elas em um município de Vitória/ES no período de 2002 a 2016. Nas falas, conseguimos observar tais anseios:

Aparecida - Eu venho do fundamental, nunca trabalhei com a Educação Infantil, minha primeira experiência está sendo agora. Cheguei no finalzinho do ano e todo mundo tentando me ajudar pra me situar (...) (P, 2017). (NOVAIS, 2018, p. 153)
Assuntos sempre relacionados à nossa área de atuação e faixa etária trabalhada (P7).
Específico para a Educação Infantil (P19).
Temas ligados à área específica da Educação Infantil (P13).
Qualquer assunto desde que seja na nossa área de atuação (P37).
Que seja direcionado para a área da Educação Infantil (P29). (DUDAR, 2017, 106).

A educação infantil é uma etapa da Educação muito peculiar, em que o foco da aprendizagem não consiste na escolarização, mas na defesa da infância e no desenvolvimento global das crianças. E compreender essa concepção e incluí-las nas práticas educativas não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, entendemos o clamor das professoras por formações que correspondam a esses anseios, pois as atribuições da educação infantil são distintas das demais etapas da Educação e requer um estudo mais aprofundado sobre as especificidades das crianças pequenas e da Educação a elas destinadas.

A distinção entre a educação infantil e as demais etapas básicas da Educação podem ser observadas por vários aspectos, a começar pelo planejamento da educação infantil, em que estes não são feitos considerando aulas, e sim rotinas para as crianças, assim como a avaliação deve ocorrer por meio da observação e registros e não por meio de provas e trabalhos.

Também, os espaços, brincadeiras e materiais didáticos devem ser adequados à faixa etária, pensados, intencionalmente, para apoiar as escolhas, indagações, curiosidades e descobertas das crianças. Além do cuidado em atender as necessidades fisiológicas das crianças, que deve ser compreendido como um processo indissociável do educar.

Ao passo que as docentes cuidam, também estimulam e mediam as iniciativas das crianças, auxiliando-as na promoção da autonomia, da autoestima, da aprendizagem, aumentando a confiança e o vínculo dessas crianças com as docentes e com os seus pares. Por isso a necessidade em formações continuadas que contemplem tais demandas e que ampliem o olhar das professoras para as especificidades das crianças de pouca idade, que são distintas das demais faixas etárias.

E para isso, espera-se das formações continuada conhecimentos mais sólidos e alinhados aos pressupostos da Pedagogia da Infância, em que sejam trabalhadas questões como a escuta atenta, a observação, o protagonismo infantil, o poder de voz, acolhimento do diferente, vínculos afetivos, a criança como produtora de cultura e muito mais.

Um desses pressupostos, alinhados a Pedagogia da Infância, que é muito estudado e debatido no campo da educação infantil, refere-se a Escuta atenta, que significa:

(...) “ouvir com atenção”. Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro (FRIEDMANN, 2020, p.125).

A autora ressalta que “os processos de escuta e de observação acontecem com todos os nossos sentidos, com nossa presença e entrega plena” (FRIEDMANN, 2020, p.125). Trata-se de uma ação muito complexa, mas possível de ser desenvolvida por todas as pessoas, sobretudo, na relação com as crianças, mas é necessário despir-se de valores e atitudes que as diminuam ou inferiorizem, tanto quanto de posturas adultocêntricas.

Essa última, muito prevalente ainda nas práticas educativas, em que a participação das crianças, nas tomadas de decisões, planejamentos, e organizações das atividades que são desenvolvidas para elas, é praticamente nula. Ou seja, o seu espaço de fala e de escuta são dominados pela tirania adultocêntrica, “decisões que adultos tomam para as crianças e por elas, em geral sem consultá-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta” (FRIEDMANN, 2020, p.37).

Decidir por elas sem considerar o que sentem, o que pensam, o que lhes interessa ou aquilo de que precisam; privá-las, afastá-las ou não lhes dar oportunidades variadas; pressioná-las, forçá-las a participar de atividades; avaliá-las, compará-las, classificá-las ou colocar sobre elas muitas expectativas estão longe de ser parâmetros para pensar ou possibilitar o protagonismo e a participação infantil, uma vez que esses são movimentos espontâneos (FRIEDMANN, 2020, p.37).

Para a autora, é urgente que educadores e educadoras, familiares e sociedade em geral mudem de postura em relação à compreensão das múltiplas maneiras que as crianças têm sobre sua participação e protagonismo na cultura em que vivem.

Muitas das posturas adultocêntricas advêm de uma cultura dominadora, em que as crianças não são consideradas como sujeitos e agentes de seu processo educativo, além das formações aligeiradas em que são ministrados conhecimentos rasos acerca do universo simbólico infantil, sem considerar as necessidades próprias das crianças. E com isso “a sondagem dos interesses infantis não sai de um nível superficial e não se tem uma relação de escuta, uma dimensão de confronto de subjetividades e de significações culturais e históricas, básicas para a formação humana” (OLIVEIRA, 2013, p.161).

Se já avançamos na compreensão da concepção de criança e criamos espaços de socialização para que elas sejam atendidas em sua totalidade, então que ofereçamos uma educação de qualidade levando em consideração suas especificidades e que criemos oportunidades para que elas se desenvolvam plenamente. E uma dessas iniciativas, centra-se na formação de educadores e educadoras que necessitam valorizar a opinião das crianças e conceder-lhes espaços de vez e de voz, para que o atendimento oferecido a elas, não permaneçam apenas por força da lei, mas que seja pela responsabilidade social - “enquanto professores, mulheres e homens, cidadãos - de tratarmos as crianças como cidadãos de pequena idade” (KRAMER, 2008, p.118).

E para isso, os adultos devem adentrar ao universo das crianças, intervindo menos, escutando mais, observando sem julgamentos, respeitando tempos, “temperamentos, escolhas e processos. Considerando que crianças têm conhecimentos e sabedorias próprios, diferentes daqueles dos adultos” (FRIEDMANN, 2020, p.37).

Então educadores e educadoras bem mais preparados com conhecimentos da área, que reconhecem as crianças como protagonistas e agentes de seu processo educativo, trabalham com mais segurança, qualidade e autonomia, desenvolvendo

práticas educativas globalizadas e integradas para atender as necessidades das crianças.

Posto as necessidades formativas já mencionadas, outra temática que nos chamou bastante a atenção e que foi muito recorrente nos relatos das professoras entrevistadas nas pesquisas de Dudar (2017), Flor (2021) e Damião (2017), foi a necessidade de formações mais consistentes na área da Inclusão escolar. Como ilustram as falas a seguir:

Assuntos - Educação Especial (temos muitas crianças com deficiências diferentes, o professor precisa estar preparado) (P23, grifo nosso).
 (...) Cursos sobre inclusão (P1).
 (...) Inclusão (P30).
 P 20 A inclusão das crianças especiais, faz com que cada vez mais temos que estar preparado para a necessidade individual de cada aluno (FLOR, 2021, p.100).
 P 18 Formação voltada para crianças especiais (FLOR, 2021, p.104)
 (...) eu não tinha tido a experiência de ter uma criança com necessidades específicas na sala, eu tenho aprendido demais aqui. Apesar do pouquinho tempo que eu estou aqui, mas as meninas se dispõem a estar junto e sem diminuir a gente por estar chegando agora. Ajudam sem está diminuindo a gente, fazendo a gente se sentir inferior, isso não tem (P, 2017). (DAMIÃO, 2017, p. 153)

Quando as professoras descrevem a necessidade de estarem mais bem “preparadas” para atender as crianças com necessidades educativas especiais, acendem um alerta quanto aos conteúdos, metodologias e tempo destinados ao debate sobre a Inclusão escolar em seus processos formativos, na educação infantil, e por conseguinte, os paradigmas que assolam essa temática, tão relevante, no meio educacional.

Mantoan (2003, p.12) em seu livro “Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer?” aponta que entre as diversas demandas que a escola precisa ser capaz de resolver, a Inclusão escolar compõe uma parcela significativa nesse processo. E, mais ainda, atingir todos os objetivos propostos em meio a um sistema educacional que vem apresentando, “há algum tempo sinais de esgotamento”, por diversos motivos, como as burocracias, grades curriculares engessadas, atendimento de várias modalidades de ensino, má gestão, falta de investimento e atenção das políticas públicas, dentre outras, é uma tarefa árdua que a escola precisa desempenhar com êxito.

Com o desvelamento e destaque que as diferenças culturais, sociais e a diversidade humana vem tomando na sociedade, a inclusão escolar, cada vez mais, assume um papel central nessas relações e nas práticas pedagógicas, tendo de

romper com velhos paradigmas e estabelecer novos marcos de compreensão nessas relações (MANTOAN, 2003).

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p.12).

E dentre o público-alvo atendido pela Educação Especial, encontram-se as crianças com necessidades educativas especiais que necessitam ter os seus direitos a uma educação de qualidade assegurados, da mesma forma que as demais crianças. Por isso, a necessidade de romper paradigmas, ampliar conhecimentos e metodologias que considerem as características individuais de cada criança, isso é imprescindível para o desenvolvimento delas. Para tanto, necessitamos avançar em formações continuadas que possibilitem aprimorar tais saberes no corpo docente. Na visão de Oliveira (2013)

a formação continuada dos professores deve capacitá-los para conhecer melhor o que hoje se sabe a respeito das possibilidades de trabalho pedagógico de promoção do desenvolvimento de todas as crianças com necessidades educacionais especiais, bem como para auxiliar essas crianças na construção de conhecimentos cada vez mais ampliados e significativos acerca do mundo e de si mesmas (OLIVEIRA, 2013, p. 196).

Nesse sentido, compreendemos os anseios das professoras entrevistadas por formações continuadas com debates mais dilatados nessa área, visto que se sentem inseguras e com conhecimentos insuficientes para educar essas crianças.

Sabendo que a responsabilidade na formação das crianças com necessidades educacionais específicas devem ser os mesmos das demais crianças, a busca por práticas educativas mais exitosas deve estar fundamentada nas necessidades das crianças, em conhecimentos científicos, em metodologias e sistemas simbólicos alternativos, sobretudo, na afetividade e aceitação das diferenças interpessoais, conforme ressalta Oliveira (2013).

Inúmeras são as necessidades formativas das profissionais que atuam na educação infantil, mas elegemos os temas citados por considerar a pertinência e relevância com a temática abordada neste estudo.

Diante das discussões apresentadas neste eixo das necessidades formativas que as professoras identificam como primordiais, Caldas e Macedo (2015, p.02) declaram que a formação docente deve proporcionar a essa profissional “condições para que o mesmo saiba contextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua prática em sala de aula, tendo consciência de seus deveres como educador”. Consoante ao pensamento das autoras, Mantoan (2003) pondera que:

se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais (MANTOAN, 2003, p.43).

Nesse sentido, as formações continuadas precisam considerar as necessidades formativas dessas profissionais, assegurando uma formação sólida e de qualidade, que contemple as especificidades e a realidade de atuação das educadoras e que promovam o pensamento crítico-reflexivo, tanto sobre a sua prática pedagógica, como em relação ao conteúdo e aplicabilidade dessas formações em sua prática.

3.2. Eixo 2 - Contribuições da formação continuada para o trabalho na Educação Infantil

Neste segundo eixo, analisamos as concepções presentes nas narrativas das professoras entrevistadas, sobre as contribuições da formação continuada que elas citam como importantes para suas práticas educativas na educação infantil.

A partir de nossa análise, identificamos as contribuições citadas por elas sobre as formações: a troca e partilha de experiências entre as educadoras, adensamentos e aprofundamentos de saberes atinentes a educação infantil, fortalecimento da profissão e da identidade docente, dentre outras.

Como descrito nos capítulos anteriores, a formação continuada de professores e professoras é assegurada como um direito pela LDB (1996) e em outras proposições legais que norteiam a Educação brasileira. E vem adquirindo mais espaços, inclusive na educação infantil, contribuindo para a superação de vários paradigmas que ainda norteiam esta etapa da Educação, por meio de ações que ultrapassem os conteúdos

sobre o “cuidar, educar e socializar”, assim como consolidando a profissão e a identidade docente, na educação infantil (CALDAS e MACEDO, 2015, p.2).

Os ordenamentos legais asseguram que é responsabilidade do poder público oportunizar formações estruturadas e orgânicas que atendam todas as etapas da Educação, especialmente, a educação infantil. Formações estas, que auxiliem as educadoras nas diferentes situações problemas que acontecem nesta etapa da Educação, provendo-as de conhecimentos e ferramentas que contribuam na construção de teorias condizentes com suas práticas e que “nas quais realmente acreditem” (BOLDRIN, 2007).

Sabemos que esta realidade está um pouco distanciada do que preconizam os documentos legais, e essa oferta de formação continuada não é feita apenas pelo poder público, e sim por incontáveis instituições de diferentes setores.

Diante da oferta maciça dessas formações continuadas e das frequentes omissões do poder público, as educadoras necessitam buscar, muitas vezes, por conta própria formações alinhadas à sua prática pedagógica. Além de avaliar, criticamente, a qualidade e a pertinência dessas formações para sua prática e assumir o protagonismo de seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Freire (2011) afirma que os e as educadoras necessitam dedicar-se à reflexão sobre seu trabalho, ou seja, sobre sua prática pedagógica. Para o autor, esse movimento de reflexão sobre a prática gera a curiosidade crítica e, conseqüentemente, cria-se um novo pensamento, e uma nova ação em relação à sua prática, tendo neste movimento, a teoria dissociada da prática:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2011, p.30).

Significa dizer, que os e as docentes têm um papel crucial em seu próprio desenvolvimento intelectual, profissional e humano. E, valendo-se dos momentos formativos, que se constitui o *lócus* ideal para o debate e reflexão crítica sobre a prática, é que essas profissionais se desenvolvem e, “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011, p.31). Daí, a

importância de profissionais reflexivas-críticas, autônomas capazes de avaliar a pertinência das formações continuadas e discorrerem sua relevância para sua atuação.

E nos estudos analisados, foi unânime nas narrativas das professoras entrevistadas relatarem a importância e as contribuições das formações continuadas para o aprimoramento de suas práticas.

A pesquisadora Dudar (2017, p.83) demonstrou que as professoras entrevistadas, por mais que alegassem lacunas nas formações continuadas, indicaram que essas são algumas das “estratégias que contribuem para o professor “aprender”, “conhecer”, “refletir”, “trocar experiências” sobre o trabalho desenvolvido com crianças pequenas”, conforme observamos nas narrativas analisadas ao longo deste eixo:

[...] a formação continuada contribui muito, pois por meio das vivências realizadas consigo refletir e repensar minha prática pedagógica e melhorar minha atuação profissional (P16) (DUDAR, 2017, p.83).
 [...] todo conhecimento é valioso e a formação continuada contribui para o nosso desenvolvimento em sala de aula (P11) (DUDAR, 2017, p.83).

Nas narrativas acima, percebemos que a prática docente e a formação continuada justificam-se “como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito”. Cujas a formação continuada exerce um papel determinante no desenvolvimento profissional e intelectual das e dos docentes, assim como a formação inicial, sendo que ambas cumprem papéis específicos, em fases distintas da trajetória profissional desses e dessas educadoras, e, são partes “indivisíveis e insubstituíveis de uma mesma coisa” - a formação docente (SALLES, 2004, p.06).

Essa concepção também está presente nas narrativas das professoras entrevistadas nos estudos de Damião (2017) e de Flor (2021), como identificamos nas falas a seguir:

Não basta só o curso de Pedagogia. Lá é muito corrido. Aprende muitas coisas, mas fica muitas coisas para trás, né? E quando você vai trabalhar pra fazer a prática mesmo, aí você vê, que o importante é isso aí, os conhecimentos que a gente adquire com a formação continuada. (ALINE, 62, Berçário I) (DAMIÃO, 2017, p. 69)
 A princípio, a formação inicial é o curso de Pedagogia. Mas depois tem vários trabalhos que podem tá complementando essa formação inicial. Como na educação infantil, (...) que exige muito conhecimento. E como a gente vai adquirir esse conhecimento? Através dos vários cursos, as pós, as palestras, os simpósios, e até estudos que a gente pode fazer por conta própria. (ANDRESSA, 49, Berçário II) (DAMIÃO, 2017, p. 69)

P 3 - Sim. Os processos de Ensino e de Aprendizagem são dinâmicos e se renovam a cada ano. Com o advento das tecnologias digitais, esse movimento requer otimização da prática pedagógica, além de exigir do professor inovação, atualização e abertura de um novo fazer pedagógico centrado em variáveis que perpassam o espaço escola. (FLOR, 2021, p.85)

P 10 - Sim, são novos conhecimentos que vão agregar aos do professor e farão a diferença no desenvolver do dia a dia no chão da escola. (FLOR, 2021, p.85)

A dinâmica e complexidade que envolvem as práticas educativas da educação infantil, sugerem muitos adensamentos que, somados às necessidades formativas das professoras, contribuem para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais efetivas e não apenas para remediar lacunas deixadas da formação inicial, mas para a complementação de saberes, haja vista, toda a demanda e especificidade que envolvem esta etapa da educação. E para Salles (2004, p.06) não há “porque se opor a uma ação que tenha por finalidade melhorar a qualificação técnica dos professores”, mas sim compreender e aprimorar o caráter contínuo e complementar da formação continuada em relação às outras fases da formação docente.

Conforme observamos nos relatos acima, as professoras afirmam que os momentos formativos contribuem muito para o melhoramento de suas práticas educativas, além de destacarem como sendo grandes aliados para o estudo e acompanhamento das mudanças e transições que ocorrem na educação infantil. Percebemos esta concepção também nas narrativas do estudo de Novais (2018):

A meu ver, se a gente não tivesse o apoio da formação nesse período de várias transições na educação infantil, a gente não conseguiria acompanhar. [...] Porque foram vários períodos transitórios que a gente teve que fazer mudanças, abdicar de coisas que a gente usava como principais e que passaram a ser irrelevantes. Então, acho que a formação foi muito válida. Teve a função de mediar essas mudanças que, sozinhas, não sei se a gente teria como acompanhar (Lourdes, P, 2017). (NOVAIS, 2018, p.148)

Nesses 14 anos de formação, entre Referenciais e Diretrizes, teve uma mudança muito grande em termos de organização curricular, e a formação ajudou a gente a entender essa mudança. [...] Como a gente já estava com os Referenciais muito arraigados, eu tinha um domínio muito grande dos Referenciais, eu sei eles de cabo a rabo até hoje [...]. E aí, em 2009, o que aconteceu? O governo soltou as Diretrizes e a gente teve que desconstruir tudo aquilo que a gente tinha construído. Então, fez uma bagunça na cabeça das pessoas (Alcione, P, 2017) (NOVAIS, 2018, p.148).

A partir da legitimação da educação infantil como etapa básica da Educação brasileira, instituída pela LDB (1996), foram surgindo várias proposições e instrumentos legais como o RCNEI, DCNEI, PNE dentre outros, ao longo das últimas décadas, que nortearam as práticas educativas da educação infantil, fazendo esta

despir-se das práticas amadoras e assistencialistas do passado e imprimir um novo modelo de Educação e uma nova concepção para as crianças pequenas.

Mas, acompanhar todas essas transições que ocorreram e que ainda ocorrem no campo social, legal, metodológico, cultural, tecnológico dentre outras que vem surgindo e se renovando a cada dia, torna-se uma tarefa difícil de ser desempenhada sozinha pelas educadoras, sem mediações; ainda mais da forma que são impostas, geralmente, com prazos estabelecidos para a consolidação.

Então, ao afirmarem que sem a mediação das formações continuadas para apreensão das novas proposições e concepções que surgem, nesta etapa da educação, as professoras alegam que seria impossível fazê-las sozinhas. Assim, percebemos, mais uma vez, a importância e, algumas das várias, contribuições das formações continuadas para o processo de aprimoramento das professoras, especialmente, nos períodos de transições e apreensões dos novos saberes da área.

No entendimento de Imbernón (2010), hoje, é necessário ver a Educação e a formação dos e das professoras por um novo prisma. Para ele, esse novo modelo de Educação e a formação continuada de professores e professoras

passa necessariamente por uma compreensão sobre o que está ocorrendo diante das especificidades das áreas do currículo, das mudanças vertiginosas do contexto, da veloz implantação das novas tecnologias da informação, da forma de organização nas instituições escolares, da integração escolar entre crianças diferentes, do respeito ao próximo, de tudo que nos rodeia e do fenômeno intercultural (IMBERNÓN, 2010, p.48).

Nessa direção, o autor acrescenta que os novos instrumentos legais, as novas práticas, geram novos saberes e novas experiências, e para mudar as práticas educativas já cristalizadas e engessadas que são recorrentes nas instituições de educação, é necessário que a escola busque novas alternativas; como um ensino mais participativo, dialógico e menos individualista e funcionalista. E para que isso aconteça, Imbernón (2010, p.48) assegura que as novas alternativas de aprendizagens necessitam estar, também, ancoradas no diálogo entre os pares e entre “todos aqueles que têm algo a escutar e algo a dizer a quem aprende”. Tudo isso implica um novo jeito de perceber a formação docente e a importância desta formação para a prática profissional.

Junto com essas transições na educação infantil, outra contribuição da formação continuada que percebemos nos relatos das professoras, trata-se da

apropriação de novos saberes para as educadoras que vieram de outras etapas da Educação ou que iniciaram na educação infantil sem nenhuma experiência na área.

No estudo de Novais (2018), destacamos alguns relatos sobre essa contribuição da formação continuada:

[...] principalmente para quem está chegando ou pra quem está mudando de etapa, [a formação] ajuda muito. É um apoio que você tem, é um referencial. Quem vem do fundamental, que olhar será que se pode ter para Educação Infantil? Como era na época que a pessoa fez a Educação Infantil? A gente sabe que o conteúdo programático do ensino fundamental é bem diferente do trabalho da Educação Infantil. Se você não tiver alguém pra parar e te dar um apoio fica difícil (Geralda, P, 2017) (NOVAIS, 2018, p.147).
A formação foi fundamental para eu sair de uma área e entrar para outra. Fiquei 13 anos fora da Educação Infantil e ao retornar vejo que as crianças estão muito diferentes. As minhas colegas de trabalho e a formação me ajudam muito, aprendi muito com essa mudança (Jurandina, P, 2017) (NOVAIS, 2018, p.147).

Nos relatos acima, percebemos os anseios das professoras que vieram de outras etapas da Educação e, ao adentrarem no universo da educação infantil, se depararam com uma dinâmica e saberes completamente distintos dos que outrora participaram. Essa é uma preocupação legítima, haja vista, toda complexidade que envolve esta etapa da Educação. E para atuar nesta área, com práticas educativas de qualidade, não é mais possível que as docentes estejam desprovidas dos saberes e especificidades atinentes às crianças pequenas, assim como, dos instrumentos legais que orientam a educação infantil.

Para Friedmann (2020, p.43) “conhecer o panorama multidisciplinar e multissetorial sobre as infâncias é fundamental para olharmos para as crianças de forma não fragmentada, para compreendermos como cada área influencia com seus conceitos, estudos e pesquisas”. Assim sendo, a formação continuada é o caminho mais indicado para que as professoras adquiram, compreendam e se apropriem dos saberes que orientam a educação infantil.

Como já mencionado em outros trechos, as formações continuadas, na educação infantil, constituem-se um lugar privilegiado que dispõe de mais espaços e momentos para as reflexões, trocas, diálogos e as interações entre as docentes, gerando maior compartilhamento de ideias e saberes.

Nesses espaços, as trocas são fundamentais, vez que se compartilham experiências profissionais, culturais, pessoais dentre outras, o que favorece um aprendizado mais amplo e significativo entre as profissionais, visto a bagagem que

cada uma possui advinda das inúmeras situações problemas e especificidades que enfrentam em seu cotidiano.

E sobre essas contribuições relacionadas aos saberes partilhados das docentes, foi observado nos relatos das professoras pesquisadas nos estudos de Dudar (2017), Flor (2021) e de Novais (2018), como seguem abaixo:

Eu acho que o maior ganho é o aprendizado a partir do outro. É você aprender como lidar com as falas do outro, como entender e saber ouvir; é você tentar ler, nas entrelinhas, as expectativas, aquilo que ele espera que você leve e que seja adequado pra ele utilizar. Mas também, de você se fazer simples e tranquilo pra lidar com as situações adversas que acontecem. Então, para mim, isso foi um ganho e um grande aprendizado, porque, quando a gente inicia, a gente não tem essa visão. São muitas pessoas e você não consegue enxergar cada uma. O tempo, a proximidade, o jeito de ser de cada um e as falas fazem a gente aprender a ser diferente, a ser uma pessoa melhor. Eu penso que eu ganhei muito com essa experiência (Dauza, F, 2017) (NOVAIS, 2018, p.173).

[...] [a formação continuada] sempre contribui, sempre tem algo a mais para aprender. E é nesses momentos que podemos trocar experiências e crescer a cada dia (P45, grifos nossos) (DUDAR, 2017, p. 83).

P 17: Através das formações nos capacitamos e trocamos experiências (FLOR, 2021, p.85).

Conforme notamos nas falas das professoras, as formações continuadas que tomam como referência as dimensões coletivas, a partir da experiência “do outro”, dos saberes partilhados, contribuem para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p.15).

Não se trata, portanto, de promover apenas uma formação para “atualização de saberes” de forma individualizada; mas, segundo o autor, trata-se de proporcionar a criação de uma rede de autoformação participada entre as professoras, que permita compreender a globalidade de cada sujeito e o significado de sua atuação.

Nesta etapa da Educação, em que os processos e a prática educativa são interativos e dinâmicas, “as trocas de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”, saindo, assim, da zona individualista, de apagamento e de dependência e assumindo o protagonismo de seu desenvolvimento, nesses momentos de formação (NÓVOA, 1992, p.14).

E, se defendemos uma educação integral e de qualidade para todas as crianças, uma educação que considera, segundo Friedmann (2020):

o ser humano e seu processo de desenvolvimento, em suas várias dimensões – intelectual, física, emocional, social, cultural, moral –, uma educação que se constitui como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades. Nesses contextos, crianças passam a ter vez e voz, e suas opiniões, interesses, necessidades e pontos de vista e expressões singulares passam a ter um lugar de prioridade no palco da escola, da família e da comunidade (FRIEDMANN, 2020, p.40).

Da mesma forma, também, esperam-se dos processos formativos para as educadoras da educação infantil, uma formação que considera essas profissionais como sujeitos ativos no processo educativo; que tem vez e voz, participação ativa, autonomia, diversas identidades docentes, heterodoxia didática, atitudes, interação, criatividade, experiências e as várias outras dimensões e contextos que produzem os saberes dessas docentes (IMBERNÓN, 2010).

Ou seja, as formações continuadas dispõem de um local propício de tempo e espaços para as trocas de experiências, valorização e reconhecimentos das práticas educativas e da profissão docente, de forma que os processos formativos devem ser entendidos como “uma autonomia compartilhada, e não como uma mera soma de individualidades” (IMBERNÓN, 2010, p.69). E conforme, observamos nos relatos citados, essas formações continuadas têm proporcionado, segundo as professoras entrevistadas, esses momentos de trocas consideráveis entre elas.

Além das contribuições já mencionadas, identificamos outra que julgamos essencial, também, nas narrativas das professoras. Refere-se a contribuição para o fortalecimento da profissão e da identidade docente, só sendo possível a consolidação dessas por meio de formações sólidas, assentadas nos referenciais teóricos-metodológicos, culturais e históricos que norteiam as diversas áreas do saber e que são fundamentais para o exercício da prática docente.

Na pesquisa de Novais (2018), observamos nas narrativas das professoras esse relato relacionado a importância da formação continuada para a profissionalização das docentes, nesta etapa da educação:

O formador de professores tem um papel fundamental porque a formação leva a profissionalização para essa etapa (Lenira Paz, F, 2017). (NOVAIS, 2018, p.149).

Esta narrativa nos remete a discussão já realizada nos capítulos anteriores acerca da desvalorização da profissão e da identidade docente das professoras que atuam na educação infantil.

Vimos a trajetória das professoras da educação infantil marcada por uma história de dependências, subsídios, amadorismo dentre outras, não possuindo autonomia em seu processo de formação e desenvolvimento profissional. Eram vistas, na maioria das vezes, como objetos das formações e não sujeitos dessas. Esses estigmas, portanto, ficaram arraigados não apenas no “desenvolvimento profissional, mas também no desenvolvimento pessoal e identitário” (IMBERNÓN, 2010, p.81).

Mas graças aos avanços que a educação infantil têm adquirido em vários âmbitos da sociedade, nas últimas décadas, a começar pela concepção de criança e infância e práticas educativas embasada em preceitos científicos, é possível perceber o empenho de algumas instâncias em contribuir para a formação de professoras rompendo com esta pedagogia de “dependência”, com a ideia de amadorismo, e promovendo mais autonomia e protagonismo para essas professoras, respeitando os conhecimentos, experiências, culturas e saberes de cada uma.

Então, percebemos na narrativa acima a importância da formação continuada para o processo da construção da identidade docente, uma vez que esta implica, segundo Nóvoa (1992), em um investimento profissional, intelectual e humano, que envolve um trabalho livre, criativo, mas também reflexivo e crítico; ao mesmo tempo ancorado em bases teóricas e científicas capazes de promover a legitimação da profissão e da identidade docente.

Reforçando a contribuição da formação continuada para o trabalho docente na educação infantil, a pesquisadora Flor (2021) afirma que a formação continuada surgiu para “renovar e inovar a prática, aprimorar métodos, ampliar o olhar do profissional, reestruturar e elaborar novas metodologias para o trabalho em sala de aula” (FLOR, 2021, p.87).

Nesse sentido, esses processos formativos são cada vez mais importantes e grandes aliados na construção dos saberes que orientam as práticas educativas na educação infantil. E para que haja sempre um processo dialógico nessa relação, é necessário instituir novos elos entre as professoras com o saber pedagógico e científico, a partir de formações que passem “pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”. (NÓVOA, 1992, p.16).

Ademais, a formação continuada é responsável pela articulação, mediação e adensamentos de diversos saberes pertinentes à educação infantil e também aos

diálogos multissetoriais que permeiam o desenvolvimento profissional e intelectual das educadoras, sendo assim, este espaço constitui-se palco privilegiado para o debate e reflexão das práticas educativas.

3.3. Eixo 3 - Os problemas e desafios presentes na formação continuada na Educação Infantil

Neste terceiro eixo, analisamos as principais dificuldades e desafios que as professoras pesquisadas relataram enfrentar nas formações continuadas na educação infantil. Muitos dos desafios mencionados por elas reforçaram as discussões levantadas nos eixos e capítulos anteriores, como: formações sem considerar as especificidades da educação infantil e a realidade de atuação das educadoras; a desvalorização da profissão e da identidade docente; formações com maior foco na teoria e poucos exemplos práticos e metodológicos; descontinuidade das formações; falta de tempo e sobrecarga de trabalho; dentre outras.

Como discutimos no primeiro eixo deste capítulo, a formação das educadoras, da educação infantil, é atravessada por questões de diversas naturezas e uma delas é o histórico de dependência a hierarquias e a instrumentos tecnicistas, conforme mencionado por Imbernón (2010). Essa submissão e dependência a essas questões estruturais, podem ser um dos motivos que levam a pouca autonomia e protagonismo das professoras nos processos formativos na educação infantil, segundo o autor.

As demandas presentes nas falas das professoras, relacionadas às essas dificuldades de participação, escuta e necessidades formativas, acrescentam-se ao bojo dessa discussão de submissão e dependência, sendo um dos desafios das formações continuadas mais recorrentes em suas falas, conforme observado nas narrativas dos estudos de Dudar (2017) e de Cordeiro (2018):

Gostaria de ser ouvida e que atendessem realmente a necessidade dos professores (P59). (DUDAR, 2017, p.86)
 Acredito que todas as professoras têm algo a compartilhar, inclusive eu (P8.). (DUDAR, 2017, p.87)
 Acho que a opinião do professor é de grande importância, pois nós é que sabemos do que precisamos saber e melhorar (P49). (DUDAR, 2017, p.87)
 [...] além de serem poucas [a quantidade de cursos/palestras/oficinas], fazem geralmente de forma apressada e sem observar as necessidades dos educadores [...] (P39). (DUDAR, 2017, p.87)
 [...] os poucos encontros que tivemos – a propósito, este ano não tivemos ainda – não fomos arguidas sobre o que gostaríamos de debater, dentro das nossas necessidades (P59). (DUDAR, 2017, p.87)

[...]Têm momentos que a gente precisa ser escutada, ser ouvida para desenvolver um trabalho melhor, dentro das nossas necessidades e das necessidades das crianças. Nós propusemos seminários, capacitações na área da matemática, do lúdico em sala de aula e não fomos atendidos. Eu acho que isso é uma fragilidade. Nós temos conhecimento do lúdico, mas nós queremos recursos, mais sugestões. (P1. CEMEI zona rural. Entrevista concedida para esta pesquisa em 06/06/2017). (CORDEIRO, 2018, p.125)

A partir dessas narrativas das professoras, é possível problematizar várias questões, e uma delas diz respeito ao que preconiza Imbernón (2010), ao ressaltar que, quando as necessidades formativas das educadoras não são atendidas pelas instituições formadoras ou quando não são ouvidas e consultadas sobre essas necessidades, acontece a verticalização no processo formativo, e as professoras acabam sendo consideradas “objetos” do processo de formação e não “sujeitos” de ação, como deveriam ser.

Se tratando de um momento formativo, em que as trocas e a escuta são fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento profissional das educadoras, a relação entre esses sujeitos deveria ser dialógica, democrática e horizontal, conforme apregoa Paulo Freire (2011). Não é por meio de posturas autoritárias, falando aos outros, “de cima para baixo”, como se fossem “os portadores da verdade a ser transmitida aos demais”, que aprende-se a “*escutar*”, “mas é *escutando* que aprende-se a *falar* com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*” (FREIRE, 2011, p.86).

Notamos, no entanto, que essa dificuldade de escuta e participação é um desafio recorrente na educação infantil e que não afeta apenas as crianças na relação educadora-criança, como já discutimos nos outros capítulos, mas, também, às educadoras, na relação formadores-formandas.

Nesse sentido, em que as educadoras são pouco arguidas sobre suas necessidades e que são limitadas sua autonomia, poder de voz e protagonismo nas formações continuadas, notamos outro desafio atrelado a essas questões de natureza política e sociocultural nas narrativas das professoras. Estes agora relacionados à desvalorização da profissão e da identidade docente, conforme ilustram os relatos presentes nos estudos de Flor (2021) e de Cordeiro (2018):

P 4 (...) somos os menos valorizados em detrimento de todos os profissionais de curso Superior (FLOR, 2021, p. 96).

Acho que o professor poderia ter mais autonomia, ser mais valorizado. O professor ser mais valorizado até mesmo quando propõe algum tema a ser discutido. Quando não é atendido, desvaloriza muito o professor [...] (CORDEIRO, 2018, p.125).

As falas das professoras denotam um certo desalento da categoria frente a este desafio que perdura por décadas na profissão docente, sobretudo, na educação infantil. Assim, essa narrativa ecoa voz nos debates já levantados anteriormente, por algumas autoras como Oliveira (2013), quando narram a trajetória da educação infantil, especialmente, a formação docente por ser pautada em concepções assistencialistas, em que a educação para as crianças pequenas era feita por mulheres, a maioria, sem formação acadêmica, apenas com conhecimentos apoiados na maternidade. Isso levou à concepção de um modelo de educação para crianças pequenas, considerado como “familiar/materno”, em que “nega a exigência de profissionalização”, nesta etapa da educação (OLIVEIRA, 2013, p. 21-22).

Sobre a valorização profissional e identidade docente das profissionais da área, a autora ressalta que estas constituem-se um “campo específico de intervenção profissional na prática social. E, como tal, elas devem ser valorizadas em seus salários e demais condições de exercício nas escolas” (OLIVEIRA, 2013, p.12).

Portanto, considera-se uma proposta formativa ideal para o aprimoramento profissional das educadoras da educação infantil, àquelas que valorizam e reconhecem os seus direitos e a capacidade dessas profissionais em opinar e decidirem sobre suas necessidades dentro dos vários contextos que as cercam em suas práticas educativas, e não apenas a de cumprir deliberações alheias.

No centro dessas discussões, identificamos também um desafio muito frequente nas falas das professoras entrevistadas, que colabora para essa concepção de desvalorização das profissionais da educação infantil, trata-se de questões envolvendo as famílias das crianças, ou seja, a relação família/professora/escola. Essas dificuldades ficaram evidenciadas nos estudos de Flor (2021) e Damião (2017), como podemos observar:

O maior desafio que eu encontro, pra gente no momento. Na questão física aqui está bom. Poderia melhorar, mas tá bom. A questão relação família/escola está um pouco complicado ainda, porque a gente precisa de mais compreensão dos pais, apoio, a gente encontra neles, é tipo uma barreira, eles não veem a gente como profissional da Educação Infantil, às vezes eles veem a gente como uma babá. Essa é uma barreira que a gente encontra. É o que eu acho mais importante (ALICE, 39, Berçário I) (DAMIÃO, 2017, p.78).

Bom, eu acho que o pior descaso que a gente tem é com a família, porque a família ela não dá apoio para nós, professores. A família acha que a gente tá aqui só pra cuidar, dar banho, escovar os dentes, vestir uma roupa, calçar um sapato (nas crianças). Dar a educação que os pais não dão em casa, também está sendo legado para nós, professores (ANTÔNIA, 37, Maternal II) (DAMIÃO, 2017, p.78).

P 4 A grande dificuldade no meu pensar são as famílias desestruturadas, criança sendo banalizada e agredida na sua essência de criança e perde a sua infância pôr em números razões (FLOR, 2021, p.100).

Reparamos que as narrativas das professoras demonstram as marcas herdadas de uma educação assistencialista e higienista presentes nas concepções das famílias. Além de reforçar o sentimento de desvalorização profissional, o que tem gerado bastante inquietações e preocupações para elas.

Nesse sentido, as professoras listaram a relação com as famílias das crianças um processo desafiador em sua prática pedagógica, e por isso, sugerem formações continuadas que contemplem, com mais consistência, momentos e espaços para debates e reflexões sobre essa problemática. Para que analisem de modo crítico o papel da família, e que compreendam suas perspectivas e construam novas parcerias e concepções nessa relação.

Mesmo vários documentos oficiais, como LDB (1996), RCNEI (1998) e outros, assegurarem o reconhecimento e a valorização dessas profissionais da educação, é sabido que, ainda assim, muitas famílias desconhecem ou ignoram esse processo e permanecem à sombra das concepções assistencialistas, higienistas e amadoras do passado. Desconsiderando, em parte, o processo formativo das educadoras, da educação infantil, que culmina em uma prática educativa amparada pelos preceitos científicos, teóricos-metodológicos, culturais, históricos dentre outros.

Nessa direção, Nóvoa (1992) salienta que não se controlam as situações adversas que ocorrem em torno da prática educativa e da profissão docente, mas afirma que são nesses momentos de crise e “stress” em torno da identidade docente que se geram novas perspectivas, transformações e onde ocorrem as mudanças e reinvenções do ser professora. E, ressalta que a formação continuada, ainda é o lugar privilegiado para que essas reflexões e mudanças aconteçam.

Sendo assim, paira sobre as instituições formadoras, da educação infantil, o desafio de abordarem formações continuadas não apenas em torno das crianças e a prática educativa das instituições, mas também a relação com as famílias. Como elas podem contribuir, não apenas para a melhoria do trabalho feito com as crianças, mas

para a conquista da identidade, do respeito e do reconhecimento almejado pelas professoras. Nessa direção, Oliveira (2013) adverte que:

mais do que nos outros níveis de escolarização, a formação do professor de crianças pequenas envolve prepará-lo para compor importante triângulo ao qual as propostas pedagógicas não têm atentado: a relação professor–criança–mãe. Não se pensa aqui na ilusória possibilidade de substituição da família nem em uma educação totalmente desvinculada do nicho familiar. Em vez disso, a formação dos professores deve trabalhar certos sentimentos que a atuação profissional lhes desperta e estimulá-los a examinar os conflitos surgidos na relação interpessoal com a criança e com sua família (OLIVEIRA, 2013, p.27).

Posto, então, mais esse desafio que a formação continuada não deve ignorar nos momentos de aprimoramento profissional das professoras da educação infantil, haja vista, essa relação entre família/instituição de educação ser carregada de embates. E conforme assegurado por Ostetto (2017, p.63), só é possível “desenvolver uma proposta pedagógica séria, tendo a criança como centro das ações, com base no tripé: crianças, profissionais e famílias”.

Ademais, outra questão apontada pelas professoras entrevistadas como dificuldade na formação continuada refere-se à sobrecarga de trabalho, à falta de tempo para realizar as formações, e ainda, às condições que essas formações acontecem.

Na pesquisa de Cordeiro (2018), as professoras enfatizaram esse desafio, principalmente, porque as realidades delas eram diferentes, algumas moravam e trabalhavam na zona urbana e outras na zona rural. Então a forma para locomoção, os espaços, períodos, modelo da formação foram questionados por elas, pois a maioria das professoras trabalham dois turnos e precisavam fazer as formações no noturno, como podemos observar:

Então, tratando-se de uma zona rural, tem uma estrada de acesso muito deserta. É super arriscado para eu que trabalho lá, que sou mulher e vou de moto, pois a gente sai de lá à noite. É estrada onde acontecem vários casos de assaltos. A gente fica totalmente desprotegida. Mesmo saindo de lá com algumas colegas juntas, ainda é um pouco perigoso. Eu trafego à noite pela BR, de moto (P3. Escola Núcleo -zona rural. Entrevista concedida em 20/09/2017) (CORDEIRO, 2018, p.128).

Além dessa questão, a pesquisadora descreveu ainda, as inquietações das professoras acerca dos excessos de trabalho dentro das formações que elas consideraram sufocá-las e expropriá-las de seus saberes, impedindo-as do “exercício

autônomo e reflexivo” de sua profissão (CORDEIRO, 2018, p.122). Além do tempo e espaços que essas formações ocorreram, como ilustram abaixo:

É bom, pois é o momento que a gente tem para estar encontrando, discutindo no grupo, mas acaba se tornando cansativo, principalmente para quem trabalha em dois cargos, em dois turnos. Você fica por conta de escola o dia inteiro, pois além das horas que está em sala de aula você leva trabalho pra casa e tem que estar cumprindo esse horário dentro da escola. (P1. CEMEI zona rural. Entrevista concedida em 06/06/2017) (CORDEIRO, 2018, p.123). Eu, particularmente, trabalho muito em casa. Nos finais de semana, às vezes, deixo de sair para planejar, para trabalhar. São muitas as exigências ultimamente. Então, para a gente, está super complicado. É muito cansativo, muito estressante. (P3. Escola Núcleo. Entrevista concedida em 20/09/2017) (CORDEIRO, 2018, p.123).

Eu gostei, mas a gente se sentia um pouco oprimida, pois era muita coisa para fazer, muita exigência. O Mares Guia exigia muito: era o caderno, era muita reunião, muita coisa para fazer, para preencher, muito projeto, uma coisa em cima da outra. Sufocava a gente! Nesse ano (2017) estou me sentindo mais aliviada. Era coisa demais que às vezes até se esquecia do essencial. Você tem que dar conta! Tem que mostrar trabalho, tem que mostrar isso, tem que mostrar aquilo e você deixava o que precisava fazer. (P2. Escola Núcleo. Entrevista concedida em 10/07/2017). (CORDEIRO, 2018, p.123).

É visível nas narrativas das professoras as preocupações e frustrações acerca da forma e do momento que as formações continuadas aconteceram nas instituições educativas. Geralmente, em momentos inapropriados, invadindo seus momentos de trabalho e privados, com alta demanda de estudos e ações, tornando as formações muito cansativas e tecnicistas; sem considerar, às vezes, todas as demandas que ainda precisavam atender no dia a dia.

Em relação a essa problemática da sobrecarga e falta de tempo para conciliarem as formações continuadas, a pesquisadora Cordeiro (2018) descreve que:

as professoras apontam que os espaços coletivos de estudo e reflexão no contexto da escola são considerados fundamentais para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, mas a sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente, acabam transformando numa atividade desgastante (CORDEIRO, 2018, p.124).

Além dessas dificuldades, as professoras acrescentaram a esta questão a descontinuidade das formações continuadas, a quantidade e regularidade de ofertas, conceberam como inadequadas, como pode ser evidenciado nos estudos de Dudar (2017) e de Damião (2017):

[...] [avalio as ações promovidas] ruim, sempre no final de cada gestão, ou no final do ano. Nunca com frequência nem com sequência de curso, mudando o assunto sempre (P18) (DUDAR, 2017, p.82).

Os poucos que foram oferecidos estavam longe da nossa realidade e não tiveram continuidade. Sempre para no meio do caminho (P38) (DUDAR, 2017, p.82).

[...] a frequência é desordenada, de difícil avaliação. Pois não tem a sequência necessária dos assuntos (P3). (DUDAR, 2017, p.82).

Bom, inicialmente a gente tinha aquelas semanas pedagógicas, nós participávamos de muitos congressos e no início do ano, sempre tinha as semanas de planejamento que a gente trabalhava junto com as outras instituições, a gente convivia junto com outras professoras, conversava e agora nós não temos esses cursos mais e estamos precisando. Estamos sentindo falta e temos que procurar por si mesmo, por essas formações. (ADMA, 47, Maternal I) (DAMIÃO, 2017, p.75)

No início, quando eu entrei (Gestão anterior), havia muitos cursos. Inclusive, quando tinha um Sistema de Ensino, a gente fazia muito esses cursos, antes das aulas, a gente tinha quase uma semana, né. A preparação de cursos, palestras, vinham pessoas de outros lugares. Agora nessa gestão é assim: os cursos estão menos, de vez em quando tem alguma coisinha. Espero que eles melhorem nessa área. (ANTÔNIA, 37, Maternal II) (DAMIÃO, 2017, p.76)

Todas essas questões levantadas pelas professoras, nos remetem à discussão apresentada por Kramer (2008) sobre as omissões e ineficiências das políticas públicas em torno da prática docente e da formação continuada. Pois, para ela, não basta apenas o reconhecimento e a garantia da profissão docente e sua formação serem direitos conquistados em leis, é necessário haver um engajamento das instâncias governamentais para proporcionar condições de trabalho e de formações adequadas e de qualidade para essas profissionais.

Condições essas de espaços, materiais, tempo, remuneração, reconhecimento, momentos para estudos, números adequados de crianças por agrupamentos, dentre outras; para que as profissionais consigam exercer, com qualidade, suas atividades. Sem a necessidade de se desdobrarem em vários turnos, com alta carga horária de trabalho e sem momentos para trocas e adensamentos de conhecimentos, conforme ratifica a pesquisadora Dudar (2017):

Entende-se que atrelada à formação continuada das docentes da área da Educação Infantil, é preciso que as condições de trabalho possibilitem que as professoras possam efetivar seus planos de ação pedagógica nos seus espaços institucionais, com materiais pedagógicos adequados, número de crianças proporcionais por professora, apoio pedagógico, espaços adequados para bebês etc. (DUDAR, 2017, p.123-124).

Nesse sentido, as formações continuadas, pela importância que têm no desenvolvimento profissional e intelectual das professoras, não podem ser promovidas e nem compreendidas como “mais um peso” que as professoras da educação infantil devem assumir. Mas devem ser proporcionadas como momentos de

trocas, de diálogo, reflexão crítica sobre a prática, para que se tornem oportunidades de apreensão de novos saberes, reflexões e aprimoramento profissional das professoras. Logo, esses momentos formativos devem ocorrer de forma assertiva, prazerosa e com regularidade.

Por isso a importância de as instituições formadoras analisarem as reais necessidades formativas das professoras, atendendo suas demandas e concedendo-lhes autonomia no processo formativo por meio de trocas interativas e dialógicas. E da mesma forma, proporcionar formações mais específicas para a educação infantil, e menos generalistas, e com aplicabilidade prática.

Nesse bojo, encontram-se também os desafios relacionados às formações continuadas que não contemplam, em sua totalidade, os temas direcionados às especificidades da educação infantil, que são, geralmente, ofertados de forma generalista, priorizando a teoria e com pouca aplicabilidade prática, também abordando pouco as metodologias de intervenção pedagógica com as crianças. Tais problemas estão presentes nas narrativas de das professoras entrevistadas nos estudos de Dudar (2017) e de Flor (2021):

[...] Neste ano participei de apenas um curso oferecido pela Rede e nem era da minha área de atuação (P08).
 [...] [a formação continuada é] somente teoria, precisamos observar novas práticas que possam ser utilizadas em todas as realidades, principalmente nas desfavorecidas, sem que os profissionais tenham que abraçar o mundo (P29). (DUDAR, 2017, p.85).
 [...] Poderiam promover mais cursos e direcionados à prática na Educação Infantil (P28) (DUDAR, 2017, p.85).
 [...] [as formações] não são direcionadas para a Educação Infantil, prática verdadeira em sala (P27) (DUDAR, 2017, p.85).
 [...] o que mais importa no curso de capacitação é ser voltado para a prática docente (P51). (DUDAR, 2017, p.85)
 [...] [os assuntos e temas da formação devem contemplar a] prática pedagógica; Atividades práticas (P18) (DUDAR, 2017, p.108)
 [...] Gostaria de cursos para Educação Infantil e que os temas fossem acompanhados de exemplos práticos (P31) (DUDAR, 2017, p.108)
 Prática e metodologia de ensino; [...] oficinas (P32) (DUDAR, 2017, p.108).
 P 15 Conteúdos com engajamento teoria á prática (FLOR, 2021, p. 97)
 P 19 Trabalhar mais teoria x prática (FLOR, 2021, p. 97).

As narrativas das professoras indicam uma preocupação sobre a dicotomia entre teoria e a prática no ensino-aprendizagem, como se as duas não fizessem parte de um mesmo processo e não se complementassem na prática educativa.

Essa, também, é uma questão complexa na educação infantil e carregada de estigmas, pois se para ter práticas exitosas é necessário que tais práticas estejam

fundamentadas em preceitos teóricos-metodológicos, da mesma forma, que para se desenvolver teorias sólidas, essas devem ter sido apoiadas por experimentações práticas, ou seja, é um processo indissociável.

Portanto, nas falas das professoras, as formações ofertadas centram-se mais no campo da teoria, e as docentes sugerem que essas formações melhorem essa relação teoria e prática, para que as professoras passem do “ouvir” sobre as especificidades da educação infantil, para o “construir coletivamente”, saberes, por meio de reflexões, compartilhamento de práticas; tornando-se sujeitos da formação e compreendendo essa relação como um processo indissociável e primordial para a prática pedagógica reflexiva e crítica, que carece tanto da teoria como da prática e dos aspectos metodológicos para se consolidar.

Entendendo, da mesma forma, que os saberes docentes não se constroem isoladamente, mas coletivamente, por meio de teorias, práticas, trocas, reflexões, criticidade, cientificidade, metodologias e, sobretudo, por meio da escuta ativa tanto das educadoras como das crianças.

Por isso a importância de as instituições formadoras compreenderem o “caráter complementar de cada momento do processo de formação dos professores para que o campo da prática não acabe se tornando o único domínio da formação dos professores” (SALLES 2004, p.04). E, as professoras não fiquem por conta de formações utilitaristas.

Nessa perspectiva, Ostetto (2017,) ressalta a importância de as formações continuadas discutirem com as professoras, dentre várias metodologias, a relevância do registro diário de suas práticas, pois, em seu entendimento, o registro é “um instrumento que alimenta a ligação entre teoria e prática, entre o velho e o novo, entre aprendizagens efetivadas e novos conhecimentos” (OSTETTO, 2017, p.203).

Consoante a esses novos conhecimentos, a pesquisadora Dudar (2017) adverte a importância de as educadoras estarem abertas a novos conhecimentos, assim como as formações continuadas propiciar momentos formativos com interação e apreensão de saberes integrados, pois em seu entendimento:

o campo da Educação Infantil demanda um constante e ativo diálogo com outras áreas de conhecimento, como: a filosofia, a geografia, a arte, a sociologia, a ciências, a história etc. Talvez, esse seja um dos mais instigantes desafios que as instituições de formação e as professoras da Educação Infantil devem enfrentar nos dias atuais. (DUDAR, 2017, p.105)

E nesse eixo encontra-se mais um desafio destacado pelas professoras, que é o de trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais. Esse desafio aparece em muitos trabalhos, em quase todos que levantamos e não analisamos na pesquisa. Trata-se de que as formações para crianças com deficiência precisam acontecer mais e com mais qualidade diante do desafio que é fazer a Inclusão de verdade. Abordamos tal aspecto no eixo I, quando discutimos a inclusão como necessidade formativa identificada pelas educadoras da EI. Contudo, tal aspecto também será debatido neste eixo, por se tratar não apenas de uma necessidade formativa, mas sim de um grande desafio para a formação continuada.

Nos trabalhos de Flor (2021), Dudar (2017) e Damião (2017) temos os seguintes relatos:

P 2 Que nós professores tenhamos oportunidade de participar de especialização de educando especiais como por exemplo os disléxicos, autista e outros. (FLOR, p. 2021, 92).

P 5 As maiores [dificuldades] são como trabalhar com as crianças especiais (FLOR, 2021, p.100).

Assuntos - Educação Especial (temos muitas crianças com deficiências diferentes, o professor precisa estar preparado) (P23) (DUDAR, 2017, p. 111).

(...) Educação Especial (P47) (DUDAR, 2017, p. 111).

Assim, o maior desafio que eu acho é a falta de apoio da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME). Principalmente, com as crianças que tem deficiência, dificuldades. Fala tanto de Inclusão e a gente não vê, não se sente segura, para estar incluindo essas crianças dentro da sala de aula. Mesmo no maternal II, que são crianças de três anos. Então eu me sinto insegura, principalmente quando a criança não desenvolve a fala, quando ela tem alguma deficiência, seja ela física ou psicológica. Meu maior desafio, minha maior dificuldade é isso. Eu peço ajuda dos pais, eu peço ajuda da direção, eu peço ajuda. Inclusive assim: a escola sempre me apoia, tá sempre disposta a me ajudar, coordenador, diretor, todo mundo ajuda. Mas falta muito apoio da Coordenação Pedagógica da SME. (AMANDA, 45, Maternal II). (DAMIÃO, 2017, p.79).

Nos relatos das professoras, percebemos uma preocupação genuína frente a esse desafio que é bastante complexo na área educacional e que ainda predomina muitos paradigmas envolvendo essa concepção de Inclusão escolar. Um deles é apresentado por Oliveira (2013) da seguinte forma:

os professores das classes comuns foram geralmente formados para considerar que qualquer criança que apresentasse algum tipo de dificuldade no processo de desenvolvimento deveria ser encaminhada para triagem e atendimento em serviços especializados, gerando uma “patologização” dos processos de aprender. Esses professores incorporaram a concepção de que eles próprios não devem trabalhar com as crianças com necessidades educativas especiais e de que um processo de ensino é mais bem-sucedido se houver homogeneidade nas classes escolares (OLIVEIRA, 2013, p.198).

Para a autora, esse pensamento de homogeneidade e "patologização" devem ser superados na educação, haja vista, que cada criança é singular e tem suas especificidades, e não se trata de um sujeito universal. "As crianças com necessidades educativas especiais são crianças iguais às outras, apesar das diferenças, e devem, isto sim, ser trazidas para enriquecer os processos de aprendizagem" (OLIVEIRA, 2013, p.198).

Nessa direção, cabe às instituições formadoras promover formações que garantam um diálogo com as educadoras da educação infantil, no sentido de ampliar os olhares acerca desse público, buscando novas estratégias e metodologias educativas, assegurando uma relação de troca e afetividade.

Oliveira (2013) ressalta que essas estratégias se consolidam tornando a escola e as instituições de educação infantil mais acessíveis, repensando os espaços educativos, eliminando barreiras arquitetônicas, envolvendo toda a comunidade no aprendizado dos saberes pertinentes a esses grupos, como - a língua de sinais, a localização do espaço para crianças cegas. Garantindo múltiplas interações entre as crianças, de modo que todas elas tenham a oportunidade de aprender umas com as outras, em uma relação de alteridade e sem exclusões.

Posicionamento semelhante pode ser observado nos pressupostos defendidos por Mantoan (2003) quando afirma que a Inclusão escolar efetiva, dificilmente se consolida em uma concepção educacional tradicional. Para a autora, a preparação das professoras, na perspectiva inclusiva, requer um "*design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também mude" (MANTOAN, 2003, p.43).

Essa preparação, segundo a autora, não se encaixa apenas em uma proposta de cursos de especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Para ela, ensinar, na perspectiva inclusiva, significa "ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis" (MANTOAN, 2003, p.43). Portanto, espera-se que as formações, na educação infantil, alarguem esse projeto educativo envolvendo toda a comunidade escolar.

Uma vez que a inclusão não se faz somente pela professora ou por uma alteração em sua prática, mas por um compromisso coletivo, entre poder público, comunidade, instituição e educadoras. Percebemos, portanto que a angústia dessas professoras é um alerta de que a inclusão esteja sendo transferida para elas sem

condições estruturais, materiais, de parcerias e profissionais para que a inclusão efetiva, de fato, ocorra.

Enfim, o contexto educacional infantil é marcado por “avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso, perdendo, contudo, nas ações concretas”, conforme enfatiza Kramer (2008, p.118). Por isso, ao apontarem alguns dos desafios que perpassam seus processos formativos e suas práticas pedagógicas na educação infantil, as professoras lançam luz à uma luta legítima dessa categoria.

Luta essa na defesa por melhores condições de trabalho, mais valorização da profissão, mais autonomia, reconhecimento, poder de decisão, dentre outras que compõem os seus direitos, já garantidos por lei, mas que em muitos casos, são ignorados ou caem no discurso do “não há o que fazer” ou do “indiferentismo” como apregoado por Paulo Freire (2011, p. 51). E sobre esse discurso Freire (2011) ressalta:

se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte (FREIRE, 2011, p.51)

Então, a questão que o autor coloca, é que a luta na área educacional é histórica, desse modo, não se deve parar de lutar, e sim reinventá-la a cada dia, sobretudo, na educação infantil.

Essa reinvenção se aplica não apenas à luta aos direitos já garantidos por lei, mas também às atitudes, às concepções e às ações das educadoras frente aos desafios impostos em sua formação e atuação. Uma vez que, não sendo correspondidas em suas expectativas, na função que exercem na educação infantil, Paulo Freire (2011) adverte:

desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos (FREIRE, 2011, p.52)

Entendemos que essa luta das profissionais da educação é autêntica e que também não depende apenas da formação de professoras e das instituições de

educação para se alcançar padrões mais elevados de qualidade na educação infantil. Mas o que apontamos aqui, também, é uma discussão apoiada nos pressupostos dos diversos autores e autoras que citamos ao longo do estudo, em que, se as instituições de educação, instituições formadoras e profissionais da educação compreenderem melhor o seu papel na Educação e o exercerem de forma efetivamente ética, menos crianças teriam sua educação negligenciada e impactada pela indiferença aos seus direitos, à sua autonomia, ao seu protagonismo e sua cidadania.

Portanto, ao constatar os desafios supracitados, cabe tanto às instituições formadoras, instituições de educação, profissionais da educação como às instâncias governamentais intervir, de forma viável, nessa realidade não para se adaptar a ela, mas para transformá-la e emancipá-la, como ressalta Freire (2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi na busca por entender a importância da formação continuada na Educação Infantil, suas contribuições, desafios atuais e as visões das educadoras dessa formação, que percorremos o caminho trilhado ao longo desse estudo. Por meio da dialogia com a pesquisa bibliográfica e o referencial teórico conseguimos analisar essas questões, refletir sobre elas e responder os objetivos do estudo. E para apresentarmos os resultados alcançados na pesquisa, retomamos o cerne das análises desenvolvidas em cada eixo que representou um objetivo específico.

O primeiro objetivo do estudo era: Refletir sobre as necessidades formativas para a atuação docente na educação infantil identificadas pelas professoras. E os resultados alcançados para esse objetivo partiu das análises do eixo 1, que investigou – “As necessidades formativas identificadas nas narrativas das professoras para atuar na Educação Infantil”; presentes nas pesquisas selecionadas por meio do levantamento bibliográfico.

Na abordagem desse eixo, identificamos as principais necessidades formativas que as professoras da educação infantil asseguraram ser essenciais para o seu trabalho pedagógico, como: o brincar; brincadeiras; jogos; música; contação de história; projetos integrados; avaliação; portfólio; registros; a relação cuidar e educar; especificidades da educação infantil relacionadas à defesa da Infância e a Inclusão escolar.

Os elementos apresentados por elas como necessidades formativas, estão fundamentados em um amplo debate no campo da Pedagogia da Infância que tem como foco a defesa da Infância, em que a criança é concebida como ator social, sujeito de direitos, potente, autônoma e produtora de cultura. E que deve ter seus direitos assegurados, especialmente, na educação infantil, lugar privilegiado para potencializar o seu desenvolvimento.

Mas, para além das necessidades formativas que identificamos em seus relatos, constatamos um dilema histórico que norteia o poder de escolha e decisão das professoras, trata-se da relação de dependência a hierarquias, a estruturas engessadas e a pouca autonomia e protagonismo, dessas profissionais, em seus processos formativos.

Esses dados indicam o poder limitado que essas professoras têm em serem ouvidas em relação às suas necessidades formativas, e o quanto as formações

continuadas ainda pecam na oferta de saberes que valorizem as especificidades da educação infantil, a defesa da infância, a realidade de atuação das professoras e práticas educativas apoiadas nos preceitos científicos-teóricos-metodológicos.

Nessa direção, as análises sobre as necessidades formativas das professoras reiteram os indicadores apontados no referencial teórico para uma formação desenvolvida a partir da escuta ativa e participação das educadoras. Assegurando conhecimentos sólidos e de qualidade, que contemplem as especificidades e a realidade de atuação das educadoras, e que promovam o pensamento crítico-reflexivo, tanto sobre a prática pedagógica das profissionais, como em relação ao conteúdo e a aplicabilidade desses saberes em sua práxis.

O segundo objetivo do estudo era: Analisar as contribuições da formação continuada na visão de professoras da Educação Infantil. Alcançamos esse objetivo por meio das análises do eixo 2 – “Contribuições da formação continuada para o trabalho na Educação Infantil” a partir das percepções das professoras pesquisadas.

Na análise desse eixo, observamos unanimidade nas falas das professoras acerca da importância e da contribuição das formações continuadas para a prática educativa, na educação infantil. Apesar das lacunas, hiatos e obsolescências existentes nas formações continuadas, estas constituem-se uma ferramenta indispensável no processo formativo das professoras, para o adensamento de saberes, aprimoramento da prática pedagógica e a reflexão sobre a prática.

As análises ainda evidenciaram que as práticas pedagógicas e a formação docente fazem parte de um processo inacabado e de constante elaboração e reelaboração (SALLES, 2004), por isso a formação continuada exerce um papel determinante nesse processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional, intelectual e humano das professoras da educação infantil.

Verificamos, também, que as formações continuadas que tomam como referência as dimensões coletivas a partir das experiências do “outro”, num processo dialógico e de partilha de saberes, contribuem para a emancipação profissional e a consolidação de uma formação autônoma.

Portanto, ficou evidente, neste eixo, que as formações continuadas são responsáveis pela articulação, mediação e adensamentos de diversos saberes pertinentes à educação infantil e, também, aos diálogos multissetoriais que permeiam o desenvolvimento profissional e intelectual das educadoras, e constituem-se um espaço privilegiado para o debate e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

No terceiro objetivo buscou-se identificar os principais desafios da formação continuada na educação infantil a partir da visão das professoras. Os resultados vieram por meio da análise do eixo 3 – “Os problemas e desafios presentes na formação continuada na Educação Infantil”, contidos nas narrativas das professoras entrevistadas pelas autoras e autores citados.

As análises realizadas nesse eixo atestaram os atravessamentos históricos discutidos no referencial teórico acerca da formação continuada de professoras da educação infantil. São questões de natureza política, econômica, social e cultural, como a desvalorização da profissão docente, necessidades formativas não atendidas, sobrecarga de trabalho, submissão, dependência, limitação do poder de voz e de decisão dentre outras.

Essa abordagem evidenciou os paradigmas que norteiam as práticas educativas e constatou, mais uma vez, a concepção de educação assistencialista e higienista ainda muito presente nesta etapa da educação, ou seja, a dicotomia entre o cuidar e o educar ainda é um dos estigmas mais emblemáticos da educação infantil, o que a coloca em um patamar de fragilidade e inferioridade em relação às outras etapas da Educação.

De igual modo, se destacou a desvalorização da identidade, e da profissão docente, do papel das mulheres nesta área, visto que o trabalho na educação infantil ainda está relacionado à extensão do trabalho doméstico, o que nega a exigência de profissionalidade e cientificidade para a função.

Os diversos problemas e desafios identificados nesse eixo reforçaram as omissões e ineficiências das políticas públicas em torno da prática docente e da formação continuada, que ainda não conseguiram garantir, em sua totalidade, melhores condições de trabalho, remuneração, valorização, formação e tantas outras necessidades da profissão docente para que as profissionais da educação infantil exerçam suas atividades com mais qualidade e dignidade.

Eis aí um grande desafio da formação docente e das instâncias governamentais para pensarem formações que combatam e erradiquem esses estigmas arraigados nesta etapa da educação, por meio de metodologias ancoradas nos estudos teóricos de qualidade sobre a infância e a EI, da cientificidade, criticidade e, sobretudo, por meio da escuta ativa tanto das educadoras como das crianças, e que não sejam ofertadas apenas para acumulação de títulos.

Portanto, concluímos que a formação continuada na educação infantil é uma conquista histórica, cujas contribuições têm sido de grande relevância para pensar práticas educativas mais alinhadas às necessidades das crianças, para entender melhor as defesas do campo da infância e, de igual modo, promover o aprimoramento profissional e intelectual das professoras, uma vez que ali se constitui o *lócus* ideal para o debate e para a reflexão crítica sobre a prática educativa.

Todavia, elas não devem ser ofertadas em caráter de “atualização” ou “culturalização” de saberes, nem ignorando as necessidades formativas e o contexto de atuação das professoras, mas devem ser proporcionadas com o intuito de construir, coletivamente, saberes por meio de relações dialógicas, de trocas, reflexões sobre a prática para que se tornem oportunidades de inovação e renovação das práticas pedagógicas, assim como de aprimoramento profissional, intelectual e humano das professoras.

Enfim, aqui reconhecemos mais uma vez a complexidade do campo de pertencimento deste estudo, assim como nossa limitação em abranger todas as contribuições e desafios da formação continuada da educação infantil. Acreditamos ter conseguido alcançar o propósito desta pesquisa de perpassar pelos principais cenários estabelecidos nos objetivos, além de apontar novas possibilidades de estudos para composição desse cenário, abordando o modo como a formação continuada é concebida, percebida e vivenciada pelos sujeitos nela envolvidos.

Ainda assim, reconhecemos que as análises seriam mais significativas ainda para nós, se tivesse ocorrido uma pesquisa empírica nossa com as professoras que atuam na rede municipal de nossa cidade. Isso por duas razões, uma primeira é que nós teríamos explorados nas entrevistas pontos específicos que consideramos relevantes para o tema, a segunda é que entenderíamos melhor a realidade e o contexto da formação continuada da educação infantil em Aparecida de Goiânia, contribuindo futuramente com ações locais.

Consideramos ainda a pertinência e relevância dessa temática para o campo social e acadêmico, e destacamos a necessidade de maior visibilidade tanto na esfera educacional, como política e social, vez que ainda é pouco discutida nesses espaços, prova disso foi a dificuldade de encontrarmos materiais e pesquisas que abordassem o tema com maior profundidade.

Agora, partindo para o fim deste trajeto, me recordo que no início deste estudo fizemos um convite a entender um pouco mais a proposta dessa pesquisa. E nos

caminhos que percorremos, entre idas e vindas no diálogo com a pesquisa bibliográfica e o aporte teórico, conseguimos apresentar as nossas análises e contribuições para continuidade dos estudos dessa temática.

Agora, de modo especial, apresento os aprendizados que adquiri ao longo deste percurso, me colocando, humildemente, em lugar de aspirante a pesquisadora. Destaco que os principais ganhos que tive referem-se, primeiramente, à emancipação e humanização que este estudo me proporcionou, em seguida, à compreensão da criança, da infância, das especificidades destinadas a elas como a escuta ativa e a participação, e de igual modo, às professoras e à formação continuada.

Por meio deste estudo compreendi que há inúmeras questões que influenciam a prática pedagógica na educação infantil, e uma delas é a formação continuada. Algumas dessas questões impactam positiva e outras negativamente, portanto, os elementos que impactam negativamente não devem justificar práticas educativas que negligenciam às especificidades das crianças, principalmente, no que se refere ao direito de fala e de escuta.

Nesse sentido, lutar, questionar, protestar pelos direitos da categoria, da profissional e da cidadã é um dever inerente à educadora, portanto a indiferença e a recusa em assegurar os direitos das crianças, se configura em uma prática inaceitável no âmbito educacional. Sobre essa afirmação Paulo Freire adverte, “não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem” (FREIRE, 2011, p.51).

E, ainda sobre os aprendizados, reitero que os frutos que colhi nessa caminhada servirá de apoio para guiar as minhas práticas enquanto educadora, mãe e cidadã em prol do respeito, valorização e emancipação das crianças.

Agora, concluindo, não para finalizar o debate, mas para ressaltar que esse caminho esteve repleto de pedregulhos e travessias sinuosas, que muitas vezes nos remetiam a ribanceiras, porém, nos picos mais íngremes da trilha, em que achávamos não ser mais possível prosseguir, víamos os feixes de luzes que raiavam sob as trincheiras assombreadas anunciando a aurora de um novo amanhecer, isso nos enchia de esperança e ânimo para não desistirmos da travessia.

E aqui estamos nós, no pico mais alto do percurso, despedindo desta trilha com o coração repleto de aprendizados, alegrias e nostalgia. Contemplando todos os desafios, belezas e relembrando as emoções que vivemos em todo o percurso, mas esta busca não se encerra aqui, pois reconhecemos a complexidade do caminho e as

nossas limitações, por isso entendemos o momento de descansar e renovar as energias para, logo mais, ingressar em uma nova aventura que está por vir.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. **A educação Infantil com a participação das crianças**: algumas reflexões, da investigação às práticas. 6 (1), 69 -86. (2015)
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares**: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100.
- BOLDRIN, Leila Conceição Favaro. **A especialização como espaço de formação continuada do professor de Educação Infantil em Goiás**. 2007. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**, Brasília. 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CALDAS, Iandra Fernandes Pereira et al.. **Formação de professores para educação infantil: profissionalização e identidade docente**. Anais II CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16057>>. Acesso em: 09/07/2022 23:04
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CORDÃO, Taciana Saciloto Real; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Necessidades formativas de professores educação infantil**: crianças de zero a três anos em foco. PUC, Campinas, 2013.
- CORDEIRO, R. C. **Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil**: ações do município de Montes Claros/MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2018.
- DAMIÃO, A. S. **A concepção de formação continuada das professoras de creches de um Município do Sudeste Goiano**: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – Catalão, 2017.
- DUARTE, Nilton. **Vigotski e o 'aprender a aprender'**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados: Campinas, 2000

DUDAR, C. Z. **Formação continuada:** concepções das professoras da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville, 2017.

FLOR, M. G. **Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da Educação Infantil:** desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Frederico Westphalen, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças:** escutas antropológicas e poéticas das infâncias. - 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GATTI, Bernadetti A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.[online]**. 2008, vol.13, n.37, pp.57-70. ISSN 1809-449X.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4º edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima e GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e Aprendizagem.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. In. **Educação como exercício da diversidade** – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

HYPOLLITTO, D. Formação continuada: análise de termos. **Integração**, ano VI, nº 21, maio de 2000, p. 101-103

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. In. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2011, v. 41, n. 142 Acessado em 6 julho 2022, pp. 56-67. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>>. Epub 19 Set 2011. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>>.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MULLER, Ronice Quadros; CRUZ, Carina Rabello. **Línguas de Sinais** – Instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011. 159 p.

NONO, Maévi Anabel. **Identidade do professor de educação infantil**. In: Universidade Estadual Paulista [UNESP]; Universidade Virtual do Estado de São Paulos [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitora de Graduação, 2010. v. 1. p. 146-149. ISBN 978-85-7983-069-3. Disponível em: <<https://hec.su/dHgV>>. Acesso em: 18 jul. 2016. (Psicologia do Desenvolvimento, Caderno de formação n. 6, bloco 1, módulo 3, disciplina 12).

NOVAIS, R. **Narrativas de professores**: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10451/4758>> Acesso em 01 de junho de 2022.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Educação Infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Registro na educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

REIS, Marília Freita Campos Tozoni. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 136 p.

Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação)

SALLES, Casadei F. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana De Educación**, 2004.

SARMENTO, D. F.; FOSSATTI, P.; GONÇALVES, F. R. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 117–140, 2012. DOI: 10.21814/rpe.3004. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3004>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, G. M.; GUIMARÃES, A. B. C. **Materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua para surdos**: uma proposta para o nível básico. In: GONÇALVES, L. (Org.) Português como Língua Estrangeira, de Herança e

Materna: abordagens, contextos e práticas. Roosevelt, New Jersey: AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese/ Boavista Press, 2016. p. 79-96



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS

Documento Digitalizado Público

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Versão Final

Assunto: Trabalho de Conclusão de Curso - TCC Versão Final

Assinado por: Matheus Souza

Tipo do Documento: Documentos

Situação: Finalizado

Nível de Acesso: Público

Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- **Matheus Pereira de Souza, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO**, em 12/09/2022 17:02:53.

Este documento foi armazenado no SUAP em 12/09/2022. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 330860

Código de Autenticação: 54d60364af

