A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO POLÍTICO NACIONAL

THE CONTINUING TRAINING OF CHILDREN'S EDUCATION TEACHERS AND THE NATIONAL POLITICAL CONTEXT

LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EL CONTEXTO POLÍTICO NACIONAL

Juliane Piovesan[1]

Lucí dos Santos Bernardi[2]

RESUMO

A formação continuada dos professores e o contexto político nacional da Educação Infantil são as reflexões do presente estudo. Questiona-se: o que é formação continuada? Quais as políticas públicas educacionais que balizam o contexto da formação, em especial, na Educação Infantil? Considerando estes aspectos, o artigo propõe mostrar algumas concepções de formação continuada, seus contextos, conceitos e aportes legais. Para tal, fundamentou-se na pesquisa bibliográfica de autores como Alarcão (1998), Arroyo (2001), Demo (1996, 2007), Freire (1992, 1993, 1996), Frigotto (2009), Giroux (1997), Kramer (2001, 2002, 2005), Nóvoa (1991, 1995), Oliveira (2005), Pimenta (1994), entre outros, que em seus estudos contemplam a formação continuada e o diálogo com as políticas educacionais. Nessa perspectiva, é possível afirmar a necessidade de associar as políticas de formação com políticas efetivas de valorização do educador, entendendo-a com um processo contínuo de busca pela qualidade da educação. O artigo, de cunho bibliográfico, discorre sobre a formação docente, detendo-se de forma mais específica na continuada, refletindo seus conceitos, seus significados e seus processos. Destaca um recorte de políticas educacionais que sublinham aspectos da Educação Infantil, nos contextos da Infância e do processo formativo continuado. Nessa perspectiva, é possível afirmar a necessidade de associar as políticas de formação com políticas efetivas de valorização do educador, entendendo-a com um processo contínuo de busca pela qualidade da educação. Ainda, sendo um tempo e um espaço coletivo e dialógico, de compartilhar conhecimentos e experiências, da construção de saberes que permitem movimentar o contexto prático, intencionando e modificando com novos processos, olhares, perspectivas, sonhos e esperanças.

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2006). Especialista em Planejamento e Gestão da Educação (2003) e Graduada em Pedagogia (2001) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Atualmente é professor titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e coordenadora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias - URI. É pesquisadora nas áreas da Musicalidade na Educação Infantil e Anos Iniciais e na Formação Docente. Tem experiência na área de Ciências Humanas, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, prática pedagógica, musicalidade, aprendizagem e ludicidade.

[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Membro do Grupo de Pesquisa, Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas e da Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.

Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

Palavras-chave: Formação Continuada. Política Educacionais. Docência. Educação Infantil.

ABSTRACT
The continuing education of teachers and the national political context of Early Childhood Education are the reflections of the present study. The question is: what is continuing education? What are the public educational policies that guide the context of training, especially in Early Childhood Education? Considering these aspects, the article proposes to show some conceptions of continuing education, their contexts, concepts and legal contributions. To this end, it was based on the bibliographic search of authors such as Alarcão (1998), Arroyo (2001), Demo (1996, 2007), Freire (1992, 1993, 1996), Frigotto (2009), Giroux (1997), Kramer (2001, 2002, 2005), Nóvoa (1991, 1995), Oliveira (2005), Pimenta (1994), among others, who in their studies contemplate continuing education and dialogue with educational policies. In this perspective, it is possible to affirm the need to associate training policies with effective policies for valuing the educator, understanding it with a continuous search process for the quality of education. The article, of a bibliographic nature, discusses teacher education, focusing more specifically on the continuum, reflecting its concepts, meanings and processes. It highlights a range of educational policies that emphasize aspects of Early Childhood Education, in the contexts of Childhood and the ongoing formative process. In this perspective, it is possible to affirm the need to associate training policies with effective policies for valuing the educator, understanding it with a continuous search process for the quality of education. Still, being time and a collective and dialogical space, to share knowledge and experiences, to build knowledge that allows moving the practical context, intending and modifying with new processes, looks, perspectives, dreams and hopes.

Keywords: Continuing Education. Educational Policy. Teaching. Child education.

RESUMEN
La formación continua de los docentes y el contexto político nacional de la Educación Infantil son los reflejos del presente estudio. La pregunta es: ¿qué es la educación continua? ¿Cuáles son las políticas educativas públicas que orientan el contexto de la formación, especialmente en Educación Infantil? Considerando estos aspectos, el artículo propone mostrar algunas concepciones de la educación continua, sus contextos, conceptos y aportes legales. Para ello, se basó en la búsqueda bibliográfica de autores como Alarcão (1998), Arroyo (2001), Demo (1996, 2007), Freire (1992, 1993, 1996), Frigotto (2009), Giroux (1997). , Kramer (2001, 2002, 2005), Nóvoa (1991, 1995), Oliveira (2005), Pimenta (1994), entre otros, quienes en sus estudios contemplan la formación continua y el diálogo con las políticas educativas. En esta perspectiva, es posible afirmar la necesidad de asociar políticas de formación con políticas efectivas de valoración del educador, entendiéndolo con un proceso de búsqueda continua de la calidad de la educación. El artículo, de carácter bibliográfico, analiza la formación del profesorado, centrándose más específicamente en el continuo, reflejando sus conceptos, significados y procesos. Destaca una gama de políticas educativas que enfatizan aspectos de la Educación Infantil, en los contextos de la Infancia y el proceso formativo en curso. En esta perspectiva, es posible afirmar la necesidad de asociar políticas de formación con políticas efectivas de valoración del educador, entendiéndolo con un proceso de búsqueda continua de la calidad de la educación. Aún así, siendo tiempo y espacio colectivo y dialógico, para compartir conocimientos y experiencias, para construir conocimientos que permitan mover el contexto práctico, proponiendo y modificando con nuevos procesos, miradas, perspectivas, sueños y esperanzas.

Palabras clave: Educación continua. Política educativa. Enseñando. Educación Infantil.

Considerações iniciais

Pensar a formação continuada e as políticas educacionais que perpassam a Educação Infantil é dialogar com a docência, sua formação e

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

adentrar em contextos legais que dão suporte para sua efetivação. Nas últimas décadas a Educação Infantil vivenciou aspectos relevantes no que tange ao atendimento às crianças pequenas, de modo que essa primeira etapa da Educação Básica se tornou mais visível nos contextos organizacionais.

Esse estudo discorre sobre a formação docente, detendo-se de forma mais específica na continuada, refletindo seus conceitos, seus significados e seus processos. Ainda, destaca um recorte de políticas educacionais que sublinham aspectos da Educação Infantil, nos contextos da Infância e do processo formativo continuado.

O estudo é bibliográfico, com contribuições de teóricos e estudiosos que delineiam sobre a temática, intencionando buscar respostas e talvez, despertar novos questionamentos. Para isso, Alarcão (1998), Arroyo (2001), Demo (1996, 2007), Freire (1992, 1993, 1996), Frigotto (2009), Giroux (1997), Kramer (2001, 2002, 2005), Nóvoa (1991, 1995), Oliveira (2005), Pimenta (1994), documentos legais do Ministério da Educação, entre outros deram sustentação à problemática, com olhares e vozes na formação continuada do professor.

O artigo, neste contexto, apresenta primeiramente uma reflexão sobre a formação docente, em especial, a continuada, com colocações iniciais sobre a infância e após um diálogo com autores sobre conceitos de formação continuada e sua relevância na constituição profissional. Após, lança alguns recortes de políticas educacionais, com destaque para a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Após percorrendo pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG/RS, 2018). Desses documentos observou-se a questão da formação docente, com olhar na infância.

Destaca-se que já houveram mudanças expressivas no campo da Educação Infantil, mas há muitas situações que precisam ser (re) significadas

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

em prol do sujeito da infância. Nesse sentido, há necessidade da formação continuada como um caminho significativo de educação, na importância de buscar novos conhecimentos e atualizações e, principalmente, como exercício reflexivo da prática cotidiana.

Assim, a formação continuada é premente e indispensável, com um momento e espaço para o diálogo consigo e com o outro, da reflexão, do compartilhar de experiências, da construção de saberes que possibilitem movimentar o contexto prático, para uma atuação profissional emancipatória e competente.

Percursos da formação continuada do professor de educação infantil

> A formação continuada é um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. (ALARCÃO, 1998, p. 100)

A formação de professores da Educação Infantil, se ponderarmos em período histórico é muito recente, pois a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96, à luz da Constituição de 1988, é que esse nível de ensino recebeu novas perspectivas, reconhecendo como dever do Poder Público, sob a responsabilidade dos Municípios (Artigo 11, V), nomeando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. No entanto, é possível afirmar que há tempos tem-se a preocupação com a infância. Pode-se observar que no início do século XX, Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952), a partir de experiências individuais, em pesquisas com crianças excepcionais, bem como preocupações médicas, contribuíram para a construção da especificidade, da singularidade da Educação Infantil e seu processo e natureza pedagógica. Sobreleva-se que Decroly (1929) propôs metodologias de ensino que investigassem e explorassem as funções psicológicas e os interesses da criança, os centros de interesse.

Montessori (1936), recomendou uma pedagogia fundamentada em princípios científicos. Um método que atendesse às necessidades da criança, estimulando seu desenvolvimento por meio de um ambiente com atividades e materiais diversificados, adequados aos objetivos e aos momentos do processo

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

de construção da referida. Em sua pedagogia, definiu o papel da responsável pelas crianças - a mestra - como organizadora do ambiente e facilitadora das atividades a partir da observação do grupo. Para tal atribuição, basilava uma autoformação com o treino e o aperfeiçoamento de aptidões ou virtudes morais como paciência, delicadeza, autocontrole, humildade e praticidade

De acordo com Kuhmann (2000), a questão da Educação Infantil também já era discutida desde 1933, por Anísio Teixeira, como exemplo, na Conferência Nacional de Proteção à Infância (RJ), quando expunha que a criança não deveria ser vista, apenas, sobre o aspecto físico, pois para desenvolver-se e formar hábitos e valores necessitaria de aprendizado pedagógico. Este teórico que é considerado o idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século XX, destacando-se no âmbito da Educação Infantil ao Ensino Superior. Teixeira (1969) enfatizava, no contexto da Educação Infantil as Escolas Parque, com acesso a uma educação integral. Paralelamente ao ensino dos conteúdos curriculares, elas poderiam aprender dança, desenho e pintura, escultura, teatro, cinema, esportes, música, bem como outras atividades de preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Além disso, promover a alimentação saudável e o atendimento médico-odontológico.

Observa-se, neste cenário, que vários teóricos e estudiosos, há muito tempo, mostraram a preocupação com a infância, colocando pedagogias e métodos para esse nível de ensino, com propostas para desenvolver esse ser humano, como ser integral, como um indivíduo social e cultural. Foram construções e teorias que desenharam a infância e seus processos pedagógicos.

Este estudo reflete a formação continuada do professor de Educação Infantil para auxiliar na construção desse ser humano. Sabedores que a infância é o período de relevantes e marcantes aprendizagens, curiosidades, de fundamentação de um ser em todos os seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social.

Na sociedade contemporânea, as velozes transformações na tecnologia (incidindo com forças na escola) e as mudanças no mundo do trabalho acentuam os desafios da docência e de sua democracria[3]. Frigotto (2009, p. 65) enfatiza

[3] A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se o processo mesmo de sua realização. Nascemos desiguais e nascemos ignorantes, isto é, escravos. A educação faz-nos

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. Aceito em: 24 nov. 2021.

que,

> [...] o contexto histórico contemporâneo, tanto no plano mundial quanto no nacional, é caracterizado pela falta de avanço social e educacional, pela indeterminação política e pela hegemonia de concepções neoconservadoras. Essa percepção tem de ser levada em consideração para que não façamos uma leitura ingênua de qualquer política pública social e educacional.

E neste panorama, de avanços tímidos no contexto social e educacional, de incertezas, como alterar as práticas e culturas voltadas ao assistencialismo, (historicamente fundada, no berço da Educação Infantil), tradicionais e burocráticas, em instituições democráticas, que acolham, eduquem, que proporcionem aprendizagens e desenvolvimento em cultura, cognição, afetividade e linguagem? Ainda, a urgência de políticas públicas efetivas e mudança nas concepções e ações dos professores, implicando um esforço no contexto coletivo escolar, na busca e fundamentação teórica e prática de conhecimentos gerais de uma sociedade, de conhecimentos sobre criança, dos processos de aprender e de ensinar e de um compromisso com a Educação formal.

A formação de professores careceria lugar de destaque nos discursos e nas políticas públicas voltadas à educação, ser afastada de ideologias neoliberais, uma vez que essa categoria necessita pensar, refletir e trabalhar com a diversidade cultural, devendo ser uma profissão com pensamento crítico, consciência dos processos, com conhecimentos humanos e científicos, o que contribuiria para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, a qual para Demo (1996, p. 36) significa "[...] a conjunção da qualidade formal e da qualidade política, referindo-se a primeira como sendo instrumentos e métodos e a segunda a finalidades e conteúdos, assim, qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer história humana".

É nesta perspectiva que as universidades enquanto instituições de ensino, pesquisa e extensão, são o *lócus* de formação inicial, em processos que respeitem os tempos necessários à elaboração de conhecimentos que se constituam como articulações entre diferentes teorias e entre teoria e prática,

livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. (ROCHA, 2002)

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. Aceito em: 24 nov. 2021.

auxiliando na construção de histórias humanas.

Nesse sentido, exprime-se a necessidade de conhecimento e reflexão acerca da formação docente, da relação teoria e prática, da estética[4], da arte de aprender e ensinar é cada vez mais assumida como condição indispensável ao processo de construção, desenvolvimento e melhoria da qualidade na Educação Infantil, bem como maior preocupação e fundamentação desse processo nas escolas e universidades.

A LDB, promulgada em 1996, em seu artigo 62, e redação destacada no ano de 2017, enfatiza 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". Nesta conjuntura, temos muito ainda a caminhar, pois trabalhar com o início da escolaridade também necessita de muitos saberes, o que acreditamos se fundamentar, sobretudo, em um Ensino Superior.

Na ciência de que a formação inicial do educador infantil é um passo importante na caminhada, rumo à construção de um tempo e de um espaço de cidadania para a infância brasileira, esta precisa de um processo qualificado, responsável e que permita modificações no contexto da prática. Contudo, a formação continuada também é premente e necessita de contextos das políticas educacionais que sustentem e possibilitem transformações expressivas no trabalho pedagógico, devendo ocorrer em conexão com os saberes da experiência.

Nesse viés, então, a formação continuada, necessita de reflexões coerentes com o processo de ensinar e de aprender, que proponha mudanças significativas. Nos traz Freire (1992, p. 28), "[...] o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora dessa perspectiva, por não ser um indivíduo isolado, mas, sim, um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação".

Por conseguinte, a formação de professores configura-se como prática social de reflexão contínua e coerente com o trabalho pedagógico que se

[4] A Estética Freiriana (1996), preocupa-se com a "boniteza" do processo de aprender e de ensinar, manifestada nos sentimentos de esperança, solidariedade e ética, proporcionando aos discentes a valorização da expressão, comunicação e do conhecimento, visando à sensibilidade para o exercício da cidadania e convivência social.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

pretende implementar. Dificilmente cursos esporádicos e emergenciais (como exemplo, para compor algum conceito/legislação que surgiu) resultam em mudanças significativas, nas crenças e concepções pedagógicas. Comumente, quando se fala em formação continuada o que se compreende é que delineiam-se cursos, seminários, treinamentos realizados no ambiente da instituição que se trabalha ou externamente. No entanto, Libâneo (2004, p. 34-35) enfatiza,

> [...] a ideia-chave de formação continuada é: pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Diante das colocações do autor, compreende-se que é no exercício de sua função que o professor ensina e aprende, transforma seu processo, incorporando na prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes, enfim a formação continuada, esta como o lugar[5] de reelaboração e transformação de teorias e práticas. Assim, aprende, com seus pares, nos compartilhamentos de experiências e conhecimentos e ainda, e de maneira muito profunda, aprende com as crianças, observando as realidades, tendo a competência de articular seus saberes, na escuta atenta, sensível e reflexiva.

Para Demo (2007, p. 11) “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Para este autor este investimento acontece pela formação continuada dentro e fora da escola. Na escola, por intermédio das situações que ocorrem em sala de aula, em reuniões pedagógicas, nas trocas de experiências com professores, entre outros e fora da escola, através do aperfeiçoamento do conhecimento, podendo acontecer

[5] Holzer (1999) enfatiza que lugar é espaço de ação do corpo, faz parte da identidade e da vivência dos sujeitos.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. Aceito em: 24 nov. 2021.

através de cursos, seminários, oficinas, palestras, entre outros.

Assim, a formação continuada dos professores é aspecto expressivo e preponderante ao se pensar em qualidade da educação. A instituição escolar é um profícuo e natural espaço para formação, reflexão e organização das ideias, planejamento das práticas e avaliações. Giroux (1997) desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico e reflexivo. Destaca que a reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares ao contexto mais amplo e colocar direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Assim, favorecer essa formação é oportunizar espaços de interação, buscando os sentidos da profissão refletindo sobre os saberes construídos a partir das dimensões teóricas e das práticas pedagógicas, bem como sobre os elementos para sua formação. O desenvolvimento dessas capacidades implica também uma socialização da vida escolar, articulando estruturas de gestão e organização com ações de formação continuada, práticas formativas e situações reais de trabalho, constituindo, então, a cultura organizacional. Os cursos de formação continuada externos à escola precisam surgir da realidade, das necessidades, das interrogações, angústias, perspectivas e sonhos dos docentes. Consoante a essa realidade, ressalta Freire (1993, p. 135),

> [...] no contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade [...] da prática e da teoria, da ação e da reflexão. [...] A reflexão só é legítima quando nos remete sempre [...] ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão.

É refletindo sobre a ação, criando uma nova realidade, experienciando, buscando, corrigindo, errando e inventando que o professor reflexivo se constrói e, esse movimento, se constitui formação continuada. A partir desse ponto de vista, o ato reflexivo precisa ocorrer em um contexto de observação, interpretação, análise dos fatos da comunicação oral e escrita, demonstrando que refletir faz parte do ser humano. Quando o professor reflete sobre sua ação,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

sobre sua prática, sua compreensão amplia-se, ocorrendo análises, críticas, reestruturações e incorporações de novos conhecimentos que poderão respaldar o significado e a escolha de ações posteriores.

Nóvoa (1995, p. 25) prepondera que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal". Esse autor corrobora com a ideia anterior, que a formação docente seja permeada da reflexão de suas práticas e da (re) elaboração das ações. Esses são elementos que viabilizam o pensamento autônomo, construindo a identidade profissional, permeada por uma formação traçada num caminho, sendo um processo contínuo, interativo, dinâmico e reflexivo.

Nessa perspectiva de formação continuada, para o docente atuar significativamente com a criança da Educação Infantil, concebida como sujeito interativo na elaboração de seu conhecimento, este necessita constituir-se como um participante que constrói e reconstrói, na interação, o seu próprio conhecimento (CARVALHO, 1999). O contexto da qualidade da Educação Infantil presume, portanto, a formação de um profissional que busque continuamente o saber enquanto pesquisador/observador de sua própria prática, refletindo seus processos individualmente e coletivamente e que saiba dialogar com os especialistas e estudiosos da área da Educação. Como destaca Nogaro (2012, p. 105), "o professor de Educação Infantil deve ser portador, não só de diploma que lhe garante o exercício da profissão, mas de cabedal de conhecimentos, saberes que legitimem a atuação junto aos alunos e garantam seu êxito".

Portanto, entende-se que formar professores implica no conjunto formado pelo conhecimento (teórico) e pela prática (realidade/experiência). Pimenta (1994, p. 44) demonstra essa premissa alegando que "na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência. Isto é, tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes". Sendo assim, há a necessidade de uma formação continuada que prepondere os aspectos ligados aos conhecimentos teóricos e científicos. Mendes (2013, p. 59) afirma que:

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. Aceito em: 24 nov. 2021.

> É fundamental continuar investindo na formação continuada de professores, enfrentar os desafios na busca de soluções aos problemas vivenciados no ambiente educativo, promovendo, estudos, debates, seminário, troca de experiências entre profissionais, a fim de buscar alternativas educativas para que a criança se aproprie das aprendizagens de maneira que promovam o seu desenvolvimento pleno.

Um dos desafios (talvez o mais complexo) da Educação Infantil é o de compreender e conhecer o indivíduo criança, enquanto ser em permanente construção, social e culturalmente. Entendendo as mais diferentes linguagens, observando e reconhecendo a capacidade que estas possuem de ter ideias e hipóteses sobre aquilo que pretendem desvendar, com curiosidade e autonomia. E esse processo realizado através das dimensões de cuidado e de educação. Como afirma Oliveira (2005, p. 44), "a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominante na pedagogia como a de alguém muito frágil".

Assim, para Arce e Baldan (2009), os debates propostos pela área, no que tange à formação específica para atuar na Educação Infantil, indicam a necessidade de uma formação específica para atuar nesse nível de ensino. Uma formação que possibilite ao profissional os conhecimentos teórico-metodológicos capazes de mobilizar saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças. Libâneo (2004, p. 227) destaca que "a formação continuada é o prolongamento da formação inicial" e tem como objetivo e propósito, o aperfeiçoamento profissional. Nesse caso, é preciso estar sempre em busca de formação, de aperfeiçoamento, de formação continuada, visto que, "[...] esse profissional deve estar em processo constante de aperfeiçoamento para atender as mudanças que ocorrem na sociedade" (MELO, 2013, p. 28).

É importante destacar que vivemos em uma sociedade complexa e diversa, ampliando a necessidade de professores qualificados e competentes, críticos e conscientes com o contexto social. Ainda, intelectuais que busquem aperfeiçoamento, que compreendam a si e o outro, desenvolvendo um processo educativo como protagonista, com conhecimento, humanidade, autonomia e sensibilidade.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

A formação continuada para professores de Educação Infantil é relevante, significativa e necessária, ao passo em que se reconhece como oportunidade de refletir, sobretudo, nas concepções de infância, de criança, bem como as práticas docentes. Kramer (2005, p. 255), acentua que "é fundamental valorizar o saber produzido na prática sem abrir mão de fazer uma análise crítica da situação específica e do contexto mais amplo, das políticas públicas e dos acontecimentos sociais". Dessa maneira, que essa formação seja além de instrumento de intervenção nas práticas, um espaço de construção coletiva, valorizando a dimensão cultural e social de todos os comprometidos e responsáveis pelo processo.

Políticas públicas e a educação infantil: alguns diálogos

> O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de Educação Infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante atualização e reflexão sobre a sua prática. (KRAMER, 2005, p. 215)

Os dizeres iniciais de Kramer (2005), destacam, com veemência, a exigência de profissionais que busquem a qualificação permanente, pois suas funções são complexas e requerem muitos conhecimentos, saberes, vivências e sensibilidade. E as políticas públicas educacionais o que nos colocam para esse nível de ensino? Esse tópico, objetiva trazer algumas considerações e diálogos.

As políticas públicas[6] educacionais representam importante função no desenvolvimento do País, pois é a partir das medidas cumpridas por elas que a educação modifica, se ampara e pode se transformar. Elas precisam ser estabelecidas por um processo pedagógico nacional, com mecanismos de participação coletiva, no qual são discutidas as temáticas necessárias para garantir uma educação de qualidade e apoiadas pela legislação. Mas é necessário refletir que, em uma sociedade capitalista e consumista, com uma

[6] Para Amabile (2012, p. 390), "políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. [...]. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promove-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório"

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

educação se transformando em mercado, é complexo discutir política educacionais, organizadas para o bem comum, com a intencionalidade de oferecer maior qualidade de ensino ou quiçá, diminuir desigualdades, gerar crescimento e emancipação. Ainda, é importante colocar que elas são frutos dos momentos históricos, de conflitos, de luta de classes, de posturas de governo, bem como, das interferências dos organismos internacionais, conforme ideologias, vontades e interesses. E as políticas de formação de professores, em especial, da Educação Infantil, como caminham nesse contexto? E a formação continuada, quais os contornos?

Conforme já refletido no presente estudo, o contexto da Educação Infantil, se analisarmos em período histórico é recente. A docência nesse nível de ensino ainda não possui políticas que movimentam perspectivas de formação inicial, sendo admitida para exercer a função, conforme LDB/1996 a "formação em nível médio, na modalidade normal". Kramer ilustra esse contexto, destacando que:

> [...] a infância no nosso país, historicamente, tem sido marcada pelo descaso, omissão e limitações por parte do Estado, que, através de medidas isoladas, superpostas e descontínuas, reforça a dicotomia entre cuidar e educar, deixando à mostra, o caráter assistencialista das políticas públicas destinadas à infância no Brasil. O quadro de atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede cheia de meandros [...]. Na história desse atendimento percebe-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redunda na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento [...] expressa, sobretudo, a forma estratificada com que a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora de 'bem-estar' da família, ora da educação (KRAMER, 2001, p. 86-87).

Nesse contexto, observa-se o caminho a ser percorrido no cenário da Educação Infantil, na formação inicial e continuada, na valorização e profissionalização docente. Destaca-se que o reconhecimento da educação como um dos direitos sociais, expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988), e a definição da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destacada na LDB/ (BRASIL, 1996), representaram um avanço para a educação brasileira e trouxeram alguns desafios para o Estado nacional, responsável pela garantia desse direito, sendo importantes passos para a visibilidade na Educação Infantil. Oliveira (2011, p. 17) revela que,

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. Aceito em: 24 nov. 2021.

> Com o movimento de abertura política da década de 1980 e as reformas de 1990, as políticas públicas educacionais no país sofreram grandes modificações. Um dos motivos que incitaram essas modificações consubstanciadas na legislação educacional, o que se refere à Educação Infantil, foi a constatação das necessidades educacionais da criança brasileira e da ineficiência do atendimento a essa demanda.

Não obstante, conforme elucida Kramer (2002, p.130), é preciso "que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos [...]". Essas preposições nos levam a refletir e entender que a formação não significa o aligeiramento ou ter prazo para terminar, pois como bem colocou Freire (1996, p. 55), "ensinar exige consciência do inacabamento". Nóvoa (1991), afirma que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação e a partir do seu trabalho, o professor está se formando continuadamente. O referido autor nos adverte que a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência.

Mas as perspectivas de mudanças nas instituições de Educação Infantil acontecem a partir da Constituição Federal de 1988, as quais, antes ligadas ao assistencialismo, passam a ser instituições de educação. Conforme Oshiro,

> Após a promulgação da Constituição de 1988 é [...] que se reconhece a criança como ser de direito e se faz referências a direitos específicos da infância. A qual [...] nomeia formas concretas de garantir, não só o amparo, mas principalmente o acesso à Educação Infantil" (OSHIRO, 2010, p. 49).

Então, a partir desse momento surgem preocupações em relação ao atendimento da criança pequena. Dentre essas, a necessidade de um profissional capacitado para trabalhar com essa faixa etária que, agora, necessita de contextos pedagógicos mais organizados, planejados, no entendimento da criança, do seu desenvolvimento e na interconexão entre cuidar e educar. Silva (2003, p. 11) ilustra essa reflexão colocando que, "a questão do profissional da Educação Infantil adquire, então, centralidade, tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, quanto do reconhecimento de que a Educação Infantil, especialmente a creche, faz parte

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. Aceito em: 24 nov. 2021.

da educação. Sendo assim, esse novo olhar está direcionado principalmente ao professor que atua na Educação Infantil.

Outra política que se tornou um marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual, não somente, reafirmou o direito à educação, como estabeleceu a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica. Nesta lei, a formação continuada dos docentes é abordada no artigo 62, nos parágrafos 1 e 2, sendo:

> § 1º 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.
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância
> Parágrafo único. 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).

Nóvoa (1995) corrobora com essa ideia de formação no local de trabalho, conjuntamente um refletir entre Educação Básica e Ensino Superior e afirma que é necessário realizar um esforço de troca e partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas de ensino superior, criando, de forma progressiva, uma nova cultura da formação de professores. Percebe-se, neste contexto uma urgência de ações coletivas entre as instituições superiores e Educação Básica, viabilizando e promovendo um processo de formação continuada permeada por uma política pública que garanta e assegure sua plena efetivação. Nos coloca Tardif (2002, p. 181):

> [...] para as faculdades de educação, o reconhecimento da prática da profissão como processo de aprendizagem profissional deveria incluir o desenvolvimento de uma parceria com os professores, de modo que estes tomem parte, diretamente, na formação de professores.

Também é importante destacar no período de 1997/1998, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), viabilizando um direcionamento para esse nível de ensino. O documento (BRASIL, 1998) colocou a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais, tanto de creches como de pré-escolas e de um melhor plano de

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. Aceito em: 24 nov. 2021.

carreira que considere os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, assim como a abertura para atualização profissional.

Já, em 2009, se apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo nomeadas como um instrumento norteador para a formulação de políticas e pela consolidação de uma Educação Infantil de qualidade. Este documento faz referência a função ao atendimento, o currículo, as concepções de criança, o processo de avaliação e como está organizado esse nível de ensino. De modo específico, não aborda a formação continuada na Educação Infantil. Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 58), elucidam a formação inicial e continuada do professor afirmando que,

> [...] esta deve ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais".

Destaca-se, ainda o Plano Nacional de Educação (2014), o qual aponta na meta 16, que especifica a formação continuada dos profissionais da Educação Básica:

> 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 (BRASIL, 2014).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio da Resolução do CNE nº 02, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que, em seu capítulo VI, art. 16, destaca que a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Ainda ressalva que é necessário um repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

Nas políticas públicas de educação abordadas salienta-se a importância de que, na constituição dos processos de formação, sejam associadas às necessidades dos sistemas de ensino e na observação de suas realidades. Ainda, no cuidado com a dimensão humana, a compreensão do contexto vivido para a construção de sua identidade docente, sendo um processo permanente em todo o percurso de vida profissional. A questão é se realmente o que consta nas referidas são implementadas no contexto da prática.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), assegura, em alguns aspectos a formação de professores, fundamentada em documentos anteriores como o PNE e a LDB. Esta apresenta como objetivo, "criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 19).

Ainda, o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (2018) traz um item (tímido) em destaque, "formação continuada dos profissionais da Educação", elucidando, que a formação continuada se torna uma prática cultural que deve ser de responsabilidade ética e política de quem a pratica. Salienta que as práticas resultam também dos saberes e fazeres dos docentes, com um processo de reflexão, em suas múltiplas dimensões. E, neste contexto evidencia,

> [...] a formação do professor acontece também na escola, através de seus contextos e de sua prática educativa, em que se torna sujeito reflexivo e investigador da sala de aula, formulando estratégias e reconstruindo sua ação pedagógica. O processo reflexivo exige também a predisposição de questionamentos críticos e de intervenção formativa sobre a própria prática docente. Para tanto, é preciso considerar a formação inicial e a formação continuada por meio de uma prática reflexiva do processo e do resultado das ações em sala de aula, reconhecendo as diferentes contribuições que possam tornar possível a trilha formativa. (RCG, 2018, p. 37).

Assim, o RCG (2018) destaca que a formação continuada é alicerçada, refletida e construída no contexto pedagógico, realizando um caminho formativo. E nesse sentido, pondera-se as palavras de Nóvoa (2009) quando apresenta a escola como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. A intenção é transformar a experiência coletiva em conhecimento

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

profissional e unificar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Nessa perspectiva, de recortes das políticas educacionais que se fundam em organizar a formação docente, do modo mais singular, da Educação Infantil, defende-se que os cursos de formação de professores para atuar nesse nível de ensino devem ser organizados de modo a permitir aos docentes vivenciarem experiências de aprendizagem que lhes possibilitem construir sua identidade e profissionalidade, proporcionando ao professor desenvolver novas competências. Cavalcante, Linhares e Fontes (2012, p. 6) explicam sobre a importância de se ter "[...] um novo olhar, para a Educação Infantil, que possa enxergar a complexibilidade multifacetária e singular desta prática, onde o cuidar possa favorecer condições para o educador, e o educar possa promover o cuidado, desenvolvendo assim uma educação completa".

Compreendendo a especificidade da Educação Infantil, a ação docente nesse nível de ensino precisa ser peculiar, marcada pelas características próprias das crianças. Arroyo (2001, p. 47), destaca que "todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano". Nesse sentido, para atuar com crianças pequenas, faz-se necessária uma formação que possibilite ao profissional os conhecimentos teóricos e metodológicos, que mobilizem saberes e fazeres necessários à ação docente e que promovam o desenvolvimento pleno e integral das crianças.

Considerações finais

O estudo destacou a formação continuada e as políticas educacionais para a Educação Infantil, elencando, de acordo com estudiosos e através de conceitos legais, o que se pode visualizar nesse contexto. O que se sobressai é a necessidade de ultrapassar a prática histórica de enfrentar, ainda, as questões da infância com medidas isoladas e até assistencialistas.

É necessário investir na formação do educador infantil, primando pela qualidade e valorização. Freire (1996), alerta quando afirma que, estamos cientes de que, pensar em educação de qualidade para as crianças é, permanentemente, direcionar olhares para a formação dos educadores que com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

elas brincam, interagem, cuidam e educam. Certamente que, se olharmos a infância ao longo da história, é visível os avanços obtidos no que diz respeito à garantia dos direitos. A educação das crianças pequenas é uma conquista, que determinou várias mudanças nas instituições infantis.

A formação necessita se configurar como um espaço de construção de identidade, de saberes e de profissionalidades. O processo formativo do docente de Educação Infantil é também aquele que nasce da vida cotidiana, no "chão da escola", das ações, respostas e novas perguntas do processo pedagógico, das configurações e do entendimento da infância, através de uma reflexão constante. Além disso, dos espaços coletivos com a comunidade escolar, nos diálogos empreendidos, nos grupos de estudos organizados, nos planejamentos compartilhados, nas pesquisas efetuadas e nos desafios impostos e divididos entre os pares. Também dos cursos extensivos, seminários, palestras, oficinas, entre outros, que precisam dialogar com a prática, que necessitam ter sentido e significado ao ser/fazer pedagógico, que mobilizem e movimentem saberes.

Assim, esse humano-professor que trabalha com a infância precisa compreender e ser um eterno construtor de si e do outro. Um docente com consciência e criticidade das situações políticas, sociais, culturais, com conhecimentos gerais, conhecimentos específicos da área de atuação e responsabilidade de formação continuada, reflexiva e balizadora de mudanças significativas nos processos de aprender e de ensinar, transparecendo diretamente na qualidade da educação, que é oportunizar a melhora da vida das pessoas, para uma participação social mais humana e mais feliz.

No entanto, temos muito o que avançar! O professor de Educação Infantil precisa de uma maior valorização, mais formação continuada que mobilize a prática, pois trabalha com a etapa humana em um período fecundo de formação da identidade, de valores e de constituição individual. Um ser em processo curioso, de descobertas, "cheio de vida", de abertura ao aprender, de sonhos e perspectivas. E, esse capital humano, precisa de um professor que entenda sua história, que o compreenda enquanto indivíduo e com competência para o auxiliar no desenvolvimento integral. Por isso precisa ser um professor com conhecimento, um professor-pesquisador, que realize no cotidiano a sua formação continuada.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

E neste contexto de formação continuada, tem-se os aportes legais, que são basilares, que propõem e identificam os processos, mesmo que, em muitas situações, são verticais e ainda, não atingem sua totalidade. É possível afirmar que há avanços legais referentes à formação desses profissionais, no respeito a garantia de oferta de formação continuada. Manifestam que os municípios têm, juntamente com a União, a responsabilidade pela oferta de formação continuada para os professores da rede pública de educação, mas ainda é necessário acompanhar e mobilizar como são realizadas as formações, os contextos em que ocorrem e como ela modifica a prática docente. Os estudiosos definem a formação continuada, conforme já exposto, no ambiente escolar, nas situações da prática pedagógica, bem como nos cursos desenvolvidos em outros ambientes e instituições, precisando trazer novos conhecimentos, experiências e mudanças.

Assim, é necessária uma formação que contemple o profissional como indivíduo que possui uma história, uma identidade profissional e pessoal, e que a partir dessa fundamentação reflita sobre sua prática (trabalho pedagógico) e a modifique com novos processos, olhares, perspectivas e sonhos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. IN: CASTRO, Carmen Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cyntia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (Orgs). **Dicionário de políticas públicas.** Barbacena: EdUEMG, 2012.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas: Alínea, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes**

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. Aceito em: 24 nov. 2021.

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. CNE/MEC. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 dez. 2009

BRASIL. **Referencial Curricular da Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: V3. MEC, 1998.

CARVALHO, Tânia Câmara A. de. **A (re)construção de saberes no coletivo:** resgate de um processo de assessoria pedagógica. 1999, Tese (Doutorado) – Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Centro de Ciências Sociais Aplicadas/UFRN, Natal, 1999.

CAVALCANTE, Andreza Emicarla Pereira; LINHARES, Francisco Reginaldo; FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira. **O cuidar e o educar nas instituições de Educação Infantil:** um olhar investigativo. Campina Grande: Realize, 2012.

DECROLY, Ovide. **Problemas de psicología y pedagogía.** Madri: Francisco Beltran, 1929.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas. Papirus, 1996.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. | Aceito em: 24 nov. 2021.

DEMO, Pedro**. É preciso estudar.** In: BRITTO, A. M. de. **Memórias de formação:** registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 65-80.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOLZER, Werther. O lugar na geografia humanista. **Revista Território.** Rio de janeiro. UFRJ. Ano 4, n. 7, p. 67-78, jul/dez. 1999.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil:** gestão e formação. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

KUHLMANN, Moysés Júnior. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista de Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: ANPED, n.14, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MELO, Vanessa Luiz de. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** desafios e perspectivas para a formação de professores alfabetizadores. Dourados, 2013.

MENDES, Rosane Penha. **A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2013.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** Lisboa: Portugália, 1936.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. Aceito em: 24 nov. 2021.

NOGARO, Arnaldo; NOGARO, Ivania. **Primeira infância:** espaço e tempo de educar na aurora da vida. Erechim: Edifapes, 2012.

NÓVOA, António. (Org.) **Formação de professores e profissão docente.** Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Nina Rosa Teixeira. **A Unesco, o Unicef e as políticas de Educação Infantil no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

OSHIRO, Katyuscia. **A formação de professores para a infância em Campo Grande/MS:** as concepções e práticas de educadores após a habilitação em Educação Infantil. 2010. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande: 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Aspectos gerais para formação de professores para a educação infanto, nos programas de magistério** – 2º grau. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil. Porto Alegre-RS, 2018. Disponível em: < http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf> Acesso em março de 2021.

ROCHA, João Augusto de Lima (org). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, Coleção biblioteca básica brasileira, 2002. Disponível em < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/619664.pdf?sequence=4> Acesso em 20 jul. 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da Educação infantil:** formação e construção de identidades. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 22, n. 3, p. 170-192.
Recebido em: 15 set. 2021. Aceito em: 24 nov. 2021.