

Rejane Maria de Araújo Lira



Prefeitura Municipal de João Pessoa
rejanealiraga@gmail.com

Adelaide Alves Dias



Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
adelaide.ufpb@gmail.com

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar as políticas públicas educacionais e sua interlocução com a formação e a profissionalização do(a) professor(a) de educação infantil e foi realizada junto a 11 (onze) professoras, de dois Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) do município de João Pessoa-PB. Partimos do pressuposto que as políticas públicas educacionais para a infância brasileira incidem, em graus e níveis diferenciados, sobre a formação e a profissionalização do(a) professor(a) de educação infantil e não são suficientes para garantir a qualidade do atendimento educacional prestado à criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Com base nesse pressuposto, questionamos: a) Como as políticas públicas de formação inicial e continuada têm incidido sobre a profissionalização docente do(a) professor(a) de educação infantil? b) De que forma a formação docente reverbera sobre a profissionalização dos(as) professores(as) que atuam com crianças de 0 a 6 anos? Para a produção dos dados foi utilizado a entrevista semiestruturada e os resultados foram submetidos à Análise Categorical. Os principais achados apontam para uma persistente desarticulação entre as políticas de formação de professores(as) e as necessidades reais dos profissionais que estão atuando na educação infantil, sobretudo, no tocante à: formação teórica e prática, operacionalidade das exigências da profissão, indispensável valorização salarial e as condições de trabalho.

Palavras-chave: Formação. Profissionalização. Professores(as). Educação infantil.

TRAINING AND PROFESSIONALIZATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate public educational policies and their dialogue with the training and professionalization of early childhood education teachers and was carried out with 11 (eleven) teachers from two Reference Centers in Early Childhood Education (CREI) in the municipality of João Pessoa-PB. We start from the assumption that public educational policies for Brazilian childhood affect, in different degrees and levels, on the training and professionalization of early childhood education teachers and are not sufficient to guarantee the quality of the educational service provided to children. child from 0 (zero) to 6 (six) years. Based on this assumption, we ask: a) How have public policies for initial and continuing education impacted on the teacher professionalization of early childhood education teachers? b) How does teacher education influence the professionalization of teachers who work with children from 0 to 6 years old? For the production of data, a semi-structured interview was used and the results were submitted to Categorical Analysis. The main found point to a persistent disconnect between teacher training policies and the real needs of professionals working in early childhood education, especially with regard to: theoretical and practical training, operational requirements of the profession, indispensable appreciation salary and working conditions.

Keywords: Training. Professionalization. Teachers. Child education.

Submetido em: 22/07/2021

Aceito em: 01/05/2022

Publicado em: 31/05/2022



1 INTRODUÇÃO

A compreensão da educação infantil – que considera a criança como protagonista e produtora de cultura -, traçada nesse século XXI, supõe garantir os direitos legais já conquistados, conforme estabelecidos na Constituição Federal (CF) de 1988 e também avançar para além da defesa deles. Neste cenário, o(a) professor(a) responsável pela educação e cuidados de crianças pequenas em creches é desafiado a qualificar seu perfil, reconhecendo a complexidade da formação de bebês e crianças pequenas em ambientes coletivos.

Ainda que localizemos conquistas importantes no reconhecimento da importância de formação e de profissionalização docente na Educação Infantil, partimos do pressuposto que as políticas públicas educacionais para a infância brasileira implementadas a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, incidem, em graus e níveis diferenciados, sobre a formação e a profissionalização do(a) professor(a) de educação infantil e não são suficientes para garantir a qualidade social do atendimento educacional prestado à criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

A própria área de Educação Infantil luta para fazer valer as conquistas legais no âmbito das políticas públicas de formação bem como para ressignificar algumas práticas educativas, uma vez que alguns temas, já superados no campo teórico, permanecem presentes no cotidiano de muitas instituições, a exemplo da dicotomia entre cuidar e educar bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. No tocante à profissionalidade, o perfil desse profissional, ainda em construção, carece de maiores discussões teóricas com o objetivo de melhor delinear a identidade profissional do(a) professor(a) de educação infantil de modo a contemplar a especificidade da docência nessa etapa, tal como a concebem Côco, Galdino e Vieira (2017).

Com base nesse pressuposto, questionamos: a) Como as políticas públicas de formação inicial e continuada têm incidido sobre a profissionalização docente do(a) professor(a) de educação infantil? b) De que forma a formação docente reverbera sobre a profissionalização dos(as) professores(as) que atuam com crianças de 0 a 6 anos?

Com vistas a responder estas questões, realizamos uma pesquisa qualitativa e de campo, apoiadas no método interpretativo, em dois Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) do município de João Pessoa-PB, entre os anos de 2018 e 2020, tendo como base um referencial teórico-metodológico crítico sobre formação e profissionalização docente. Seu objetivo principal foi investigar em que medida há interlocução entre as

políticas públicas educacionais e a formação e a profissionalização do(a) professor(a) de Educação Infantil no município de João Pessoa – PB. Seus fundamentos estão assentados no atual projeto de educação infantil vigente no Brasil, em que as creches e pré-escolas foram inseridas nos sistemas educacionais, compreendidas no plano legal como a primeira etapa da educação básica.

Foram sujeitos da pesquisa 11 (onze) professoras, de dois Centros de Referência em Educação Infantil (CREI) do município de João Pessoa. Os critérios de escolha dos sujeitos foram: atuar como professora há pelo menos cinco anos, ter experiência docente de no mínimo três anos com as etapas de creche e/ou pré-escola e aceitar participar da pesquisa. Os dois CREIs foram escolhidos segundo o critério de maior e de menor infraestrutura material e humana de desenvolvimento institucional da educação infantil. Para a produção dos dados, foi utilizada a entrevista, mediante as quais buscamos desvendar o conteúdo subjacente ao que foi manifesto pelas professoras como forma de atender o escopo desta pesquisa.

A análise dos dados produzidos foi feita com base nas técnicas de Análise Categorical, que, segundo Bardin, (1977, p.153), funciona por operações “de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”

O agrupamento das falas e registros foi feito a partir de dois eixos: construção da profissão e vivência da profissão. O processo de categorização foi realizado a partir da organização e classificação das entrevistas em um conjunto de unidades de registros significativas por meio das 2 (duas) categorias previamente estabelecidas: formação e profissionalização, mediante procedimento por “caixa” (BARDIN, 1977)

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AVANÇOS E RETROCESSOS

Desde a década de 1930, quando da criação das licenciaturas no Brasil, ainda nas velhas faculdades de Filosofia, até a atualidade, a formação e a profissionalização de professor vêm revelando, em distintos estudos e pesquisas (DIAS; PEQUENO, 2012; FREITAS, 2007; GATTI, 2010; NÓVOA, 2005, 2010 e 2015; PIMENTA, 2000; OLIVEIRA, Z., 2012, 2014) a existência de desencontros, dilemas, perspectivas e desafios, sobretudo na desarticulação entre formação acadêmica e a realidade prática da efetivação da profissão.

A partir da década de 1980 intensifica-se a compreensão de que as múltiplas facetas e as peculiaridades inerentes à prática docente do(a) professor(a) pressupõem um contínuo processo de (re)elaboração pedagógica; sobretudo, porque a formação do(a) profissional docente representa um papel central no que diz respeito à qualidade da educação. Para Demo (2002, p. 72) “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor”. Isso evidencia que uma sólida e eficaz formação do professor é fundamental para a qualidade da educação.

Todavia, a legislação que compreende o marco dos anos de 1990 até os dias atuais, relativa à formação de professores no Brasil, sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação. Essa preocupação vem sendo, ao longo dos anos, revelada em maior grau com a fragmentação acentuada e perpetuada da formação de professores para a educação básica. Historicamente, nos cursos formadores de professores esteve colocado o apartamento formal entre professor polivalente – aquele habilitado para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina.

A falta de especificidade da formação docente, pela adoção de perfis híbridos, com a formação conjugada do professor de educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e do pedagogo, tem, conforme Kishimoto (2005), prejudicado a formação do professor que atua com as crianças pequenas. Em especial, porque a superposição e a fragmentação de conteúdos nos cursos de Pedagogia são constantes, sem eixos integradores para a formação do futuro professor, não sendo discutidas as teorias da docência como campo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, além de ficarem fora do processo de formação “as informações provenientes da Antropologia, como a diversidade das culturas infantis e de adultos, e da Linguística, que remete para o papel das narrativas infantis” (KISHIMOTO, 2005, p. 183).

Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002, p. 6) advogam que os cursos de formação para os professores da educação infantil tenham a unidade infantil como ponto de partida para a formação, dando condições para que os futuros professores tenham uma visão de criança ativa, e que partam “da cultura infantil” para definir as suas práticas pedagógicas.

Sobre a formação “pré-serviço” dos professores, Gatti explana que esta é fragmentada, não possui uma carga horária suficiente para formar os professores naquilo que diz respeito à didática e à metodologia de ensino, dando muito “[...] espaço para Ciência Política, estudos de Filosofia, que são importantes, claro, mas se comparados com as necessidades de formar o professor, ocupam muito espaço na grade curricular”. Outro problema que a autora visualiza é a ausência de institutos de formação de professores ou faculdades dedicadas a isso. Isso implica a oferta de cursos isolados, e “[...] as licenciaturas

embutidas nos bacharelados privilegiam uma formação disciplinar, a especialidade, e não a formação pedagógica” (GATTI, 2010, p. 2).

Estudos recentes sobre a formação e a profissionalização docente (GATTI, 2010; CAMPOS, 2018; PINTO e FLORES, 2017) têm revelado, de forma cada vez mais consistente, sua natureza processual e social, de tal forma que é possível pressupor um movimento que interliga profissão e formação enquanto construções sociais. Tal movimento, sobretudo em relação à educação infantil, supõe uma relação entre as especificidades da formação docente para atuar em creches e pré-escolas, que não desconsidera a interdisciplinaridade, e as dificuldades de afirmação da profissão que encontra-se em processo complexo de construção identitária.

No tocante à Educação Infantil, a especificidade da docência revela inúmeras complexidades, que vão desde a diversidade das crianças que chegam às creches e escolas, aos dilemas morais e culturais enfrentados cotidianamente pelos(as) professores(as). (NÓVOA, 2010). Isso exige um repensar a formação e profissionalização desses profissionais nos tempos atuais que têm exigido um novo olhar para as concepções de infância, de responsabilidades da sociedade e do papel do Estado de forma a atender com qualidade às necessidades e características das crianças de 0 a 6 anos. Envolve a travessia do assistencialismo para o atendimento educacional de forma a garantir os direitos da infância, assim como dos(as) professores(as).

Desse modo, pensar a formação e a profissionalização de professores(as) para a educação infantil no Brasil requer, conforme Nóvoa (2009, p. 19), um olhar atento ao “[...] Ser e ao Fazer do Professor”, pela impossibilidade, segundo o autor, de separar as dimensões pessoais e profissionais. Oliveira-Formosinho (1998) acentua que a diversidade, traduzida em complexidade, é a característica marcante da educação da infância e constata a necessidade de paradigmas inclusivos de desenvolvimento profissional nessa área.

No contexto atual, mesmo com a criação de Leis, diretrizes, orientações e políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação infantil brasileira, a especificidade da docência na educação infantil tem sido pouco contemplada nos cursos de Pedagogia, cuja oferta tem sido caracterizada majoritariamente por cursos de formação enciclopédicos, com formato padronizado, com projeto pedagógico unificado para formar, de maneira geral, os professores(as) para atuar na educação básica, desconsiderando as especificidades da educação infantil e o perfil necessário do(a) professor(a) para nela atuar.

Nesse embate de desencontros, Gomes (2009) diz que a educação infantil brasileira demonstra que ainda se deixa sobrepor o percurso histórico das creches numa dinâmica de altos e baixos, ora de ampliação, ora de retraimento, com recursos insuficientes, como

atendimento paliativo. A predominância do instrucional sobre o educativo; a educação infantil de caráter preparatório organizada de forma descontínua com relação aos níveis subsequentes da educação básica; a concepção de criança como um vir a ser, um pequeno adulto a ser escolarizado, negando, por vezes, a criança existente hoje, com necessidades, interesses, potencialidades e formas específicas de cultura, desenvolvimento e aprendizagem.

A relação entre formação e profissionalização materializa-se, pois, na interlocução constante entre a aquisição de um conjunto de saberes especializados e habilidades técnicas que, por sua vez, se concretizam no desenvolvimento profissional de forma a retroalimentar e ressignificar teorias e práticas educacionais. Nestes termos, a formação, enquanto um dos critérios da profissionalização docente, constitui-se um processo inconcluso, de natureza aberta, em constante movimento de busca e descoberta criativa e reflexiva.

Os desafios para a formação e profissionalização de professores(as) para e na educação infantil compreendem aspectos históricos complexos de uma realidade que coloca como elementos indissociáveis a luta para que este profissional tenha sua formação e atuação articuladas às experiências e aos saberes das crianças de 0 a 6 anos, considerando-se as suas especificidades física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social; ao tempo em que exige a compreensão de que o educar, o cuidar e o brincar estejam interligados e orientados epistemologicamente por uma perspectiva plural e interdisciplinar, capaz de voltar-se para os múltiplos espaços formativos inerentes ao cumprimento da finalidade da educação infantil, qual seja, o desenvolvimento integral da criança, em sua inteirice e especificidade. Dentre os desafios postos destacam-se: a configuração segregada dos cursos de formação, a construção da carreira docente, as condições salariais e as representações da comunidade social e no campo das políticas de valorização do trabalho docente.

As precárias condições de formação e atuação dos docentes na educação infantil tendem a desmobilizar os profissionais quanto às reivindicações por melhores condições de trabalho e salariais, deixando-os despercebidos, de acordo com Kramer (2011, p. 128), do “poder, da importância e da responsabilidade da profissão que exercem”. Com essa formatação, a docência, para atuar na educação infantil, tem se configurado, segundo Dias e Pequeno, (2012, p. 198) em uma:

atividade duplamente frágil pela falta de formação especializada e pela desvalorização do trabalho com crianças pequenas, associada a marcas socioculturais de uma profissão de nível inferior, um fazer com a conotação de cuidar, considerado como atividade de mulher que exige pouca qualificação.

A estrutura de instituições e cursos formadores de professores têm historicamente tropeçado nesse perfil tradicional de professores para a educação infantil, o que tem, talvez, dificultado repensar e reestruturar a formação docente para a educação infantil de maneira mais integrada e com novas bases de sustentação (BRZEZINSKI, 2014)

Como lembram Libâneo e Pimenta (2006, p. 13), a formação permite “aos professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. Isso acena, portanto, para se pensar a formação dos professores de educação infantil, também na perspectiva de direito e não apenas de necessidade.

Na atualidade, os discursos que instituem um perfil profissional necessário para atuar na educação infantil se fundamentam nas funções de educar e de cuidar como dimensões indissociáveis para o trabalho com crianças pequenas e na compreensão de que as interações e as brincadeiras se constituem no eixo do trabalho pedagógico na e da educação infantil. Instaurada a emergência em integrar o cuidado, a educação e o brincar, para a formação integral da criança, em instituições como creches e pré-escolas, coloca à tona que os profissionais para atuar com essas crianças dispõem, ainda, de precária formação, com grande contingente de leigos. Essa questão assinala que o trabalho com a criança pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de se discutirem quais domínios devem ser contemplados na formação desses profissionais.

Assim, é inegável a premência da construção de um novo perfil profissional para o docente da educação infantil. Especialmente porque a educação nos primeiros anos de vida consiste em um dos principais alicerces para a constituição do sujeito. O(A) professor(a) precisa conhecer em profundidade as fases de desenvolvimento das crianças, suas características culturais, sociais, étnicas e de gênero, suas histórias, seus modos de viver, de sentir, de pensar, de experimentar a vida, isto é, a realidade da qual elas partem e como aprendem.

Os movimentos sociais e de educadores reivindicam, sobretudo, que o curso de Pedagogia supere o modelo de formação marcado pela fragmentação entre teoria e prática. As reivindicações incidem sobre uma formação acadêmica que garanta os princípios filosóficos, sociológicos, culturais e políticos para subsidiar a prática pedagógica do futuro professor, no sentido de que seu trabalho esteja em sintonia e/ou em diálogo com as proposições políticas que apontam para uma educação infantil que promova a interação e

o desenvolvimento das crianças em seus aspectos social, cognitivo, afetivo, cultural, artístico e político.

No processo de formação docente, tanto inicial como continuada, faz-se imprescindível, como aponta Imbernón (2010, p. 7):

no espaço/tempo da formação inicial superarmos os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. A criação de um novo modelo para formar o professor que esteja atento às mudanças da sociedade e às mudanças das concepções de conhecimento exige a superação das desigualdades sociais. Ou seja, 'educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente' não poderá se reduzir ao domínio do conteúdo das disciplinas e à técnica para transmiti-lo.

No tocante à especificidade da docência para atuar na educação infantil, como se sabe, apenas com a promulgação da LDBEN (1996), é que foi estabelecido, de forma incisiva, o vínculo entre o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e a educação, de modo a ser reconhecida e tratada no âmbito dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que abordam a formação de professores para a educação básica. As ações que envolvem o cuidar e o educar nas creches e pré-escolas passam a condição de serem exercidas por profissionais habilitados, teórica e praticamente construído, de modo a possibilitar trocas e encontros, vivências e experiências múltiplas de modo a contribuir para a integralidade e a pluralidade da formação de bebês e crianças.

No entanto, a partir de 2016, uma avalanche de decretos, medidas e dispositivos legais tem imprimido retrocessos importantes à todas as lutas e conquistas que os movimentos docentes e da comunidade científica vinham construindo de forma democrática. Não temos mais vigorando na nossa legislação educacional, dispositivos legais que foram criados pós Plano Nacional de Educação (PNE) e que buscaram possibilitar a exequibilidade de algumas metas e estratégias desse plano nacional. A saber, Dourado (2016) apresenta os seguintes marcos legais: o Parecer nº 2, de 2015 do CNE/CP; a Resolução nº 2, de 2015 do CNE/CP, estes dois últimos documentos estabelecem Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério; o Parecer CNE/CES nº 264, de 2016 e a Resolução CNE/CES nº 2, de 2016 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica e por fim, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Na atualidade, seguimos a continuidade do desmonte das políticas de formação de professores com a apresentação da proposta do Parecer CNE/CP nº 22/2019, das

Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica apresentada pelo CNE segue o modelo, na terceira versão do documento, importado de países como Austrália e Chile, que vinculam a qualidade da educação ao desempenho em avaliações externas e testes censitários exercendo maior controle sobre o estudante, o trabalho do professor e a escola.

A proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica elenca competências que o futuro professor necessita desenvolver para ingressar, permanecer e progredir na carreira, conforme sua visão sistêmica e que revela em si dimensões que estão bastantes presentes e que se constituem em uma retomada de aspectos do tecnicismo, pois a autonomia e a criticidade da docência não se expressam com maior destaque no texto.

Define-se como uma matriz caracterizada pela descrição comportamental do que o professor deve demonstrar que aprendeu, portanto, como “uma descrição de onde chegar” (MACEDO, 2018, p.32). O documento fortalece o conceito dos resultados pretendidos pela lógica do mercado, durante a formação docente, não deixa margem para pensar a formação para o exercício da docência que leve em consideração a complexidade do ensinar, a diversidade dos locais e contextos de trabalho, a pluralidade cultural e social dos discentes com os quais o professor lida diariamente e, sobretudo, no desenvolvimento reflexivo desse profissional.

3 FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, apresentamos as análises das duas categorias que emergiram das falas das professoras, a saber: formação e profissionalização. A Categoria 1 – Formação, foi dividida em duas subcategorias: formação inicial e formação continuada. A Categoria 2 – Profissionalização, foi dividida em três subcategorias: i) escolha da profissão e satisfação profissional; ii) reconhecimento social da profissão; iii) condições de trabalho (incluídas as condições físicas, estruturais, recursos humanos e materiais)

3.1. – Categoria 1 – Formação, Sub-categoria - Formação Inicial

Na subcategoria formação inicial, todas as professoras a concebem como sendo muito importante, constituindo a base para a atuação profissional. Embora nos discursos estejam presentes definições e compreensões distintas todas elas convergiram para o

entendimento de que esta formação tem sido cercada de entraves institucionais e conceituais que dificultam a desejada solidez teórico-prática de forma a ser capaz de responder minimamente aos inúmeros desafios postos no cotidiano da realidade da educação infantil.

Algumas delas referem-se a necessidade de se buscar novos conhecimentos e qualificação profissional para uma atuação adequada, contudo, reclamam do distanciamento existente entre teoria e prática. No discurso dessas professoras encontramos concordância no reconhecimento da formação enquanto uma necessidade para aquisição de novos conhecimentos, ao tempo em que enfatizam a importância do Curso Normal Médio que fizeram.

A égide do saber fazer aprendido no Curso Normal Médio, em detrimento do saber pensar, reforça ainda hoje, a persistência de históricas contradições na educação brasileira. Conforme Pimenta (1999, p.105), o curso normal médio é uma habilitação:

a mais no 2º grau, sem identidade própria; apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente; Habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status.

Percebe-se o caráter dúbio na formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo exigida em nível superior, ao passo que admite como formação mínima a modalidade normal, em nível médio, revelando no mínimo, o descompromisso com a educação infantil.

A existência de cursos normais em nível médio, para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, consolidam segundo Freitas (2007, p.1208) a:

formação neste nível de ensino como política pública permanente, não transitória. Com isso, posterga-se a formação superior destes professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública.

O entendimento da autora é confirmado no PNE (2014) que avançou pouco acerca da educação infantil, além disso, manteve a formação de professores para a educação infantil em nível médio, indo na contramão de que a formação do professor prescinde de uma formação teórica prática em docência articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos e não se restringir à formação técnica, centrada no domínio dos conteúdos escolares e suas metodologias.

Nesse sentido, Libâneo (2011, p.22) chama a atenção para o fato de que a formação de professor nessa figuração tem características inadequadas, sendo um “[...] tipo de formação geral aligeirada. Isso implica a necessidade de acompanhar de perto e

criticamente as propostas de formação de professores e de alguns programas de formação de cunho compensatórios”.

Uma das entrevistadas, professora de Arte, no entanto, reconhece a relevância da formação inicial na vida do professor, porém diz que a universidade não tem conseguido formar um professor para o desempenho profissional de suas atribuições, sendo preciso, ir buscar novas fontes. Cabe ressaltar que o lugar de onde ela fala é ainda, um “terreno novo”, sendo semeado por um profissional leigo - que não tem formação pedagógica para a educação infantil, mas que atende às determinações legais dispostas no artigo 26, § 2o, da LDBEN (1996), com redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010, que trata do ensino de Arte na Educação Básica.

ao me deparar na creche, no ensino infantil, vi a necessidade de correr atrás de bases para dá sustentação as minhas atribuições. [...] aqui eu vi o quando a minha graduação foi específica e que a gente não é formado para atender o público infantil.

Para Brzezinski (1996, p.32), em boa parte dos cursos de licenciaturas, a aproximação do futuro professor à realidade escolar ainda acontece após ter passado pela formação teórica tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. Sobre isso, a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PNFPEB) estabelece como um dos princípios da formação dos profissionais da educação básica “[...] a articulação entre teoria e prática no processo de formação inicial, fundada no domínio dos conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função” (BRASIL, PNFPEB, 2016, p.2). Com essa medida, talvez a problemática da desarticulação existente entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, seja minimizada.

Em síntese: as falas das professoras encontram ressonância nas reflexões dos autores e estudiosos da formação docente, na medida em que apontam para a existência de um reconhecimento unânime sobre a importância da formação inicial para uma adequada atuação docente, ainda que sinalizem claramente para o problema da desarticulação existente entre teoria e prática.

Nessa direção, Nóvoa (2010, p.3) defende a união da teoria de da prática para uma formação sólida, voltada para “dentro” da profissão e convoca:

[...] chegou o tempo de fazermos uma verdadeira revolução na formação de professores. O que existe é frágil. A interligação entre as questões do ensino, da investigação e das práticas escolares e a participação efetiva dos profissionais na formação dos futuros professores são fundamentais para que se crie um novo modelo de formação de professores.

Assim, podemos demarcar, em princípio, que os cursos de formação de professores no Brasil, especialmente para a educação infantil, ainda se mostram academicistas, distantes das práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Além disso, é preciso uma articulação entre as políticas nacionais e locais no que diz respeito a formação inicial de professores, de forma que esta relacione-se com as necessidades das instituições que atendem crianças pequenas, superando as propostas e concepções de cunho assistencial, a fim de buscar uma forma de relação com as crianças como sujeitos de direitos independentemente e não alvo de políticas compensatórias viabilizadas por cursos aligeirados.

3.2 – Categoria 1 – Formação, Sub-categoria: Formação continuada

Na subcategoria formação continuada, 10 (dez) professoras disseram participar da formação oferecida exclusivamente pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC/JP) e que estas são pontuais, descontínuas, fragmentadas e aligeiradas.

Participo da formação oferecida pela rede, porém são muitas lacunas (Suspiros)! É um tipo de formação que considero desconectada com as nossas necessidades reais, por mais que tenham formadoras que se esforcem. [...] inicia praticamente no final do ano letivo, aí qual a contribuição para as nossas dificuldades enfrentadas o ano todo? Por isso eu digo: não contribuí! só que temos, ao menos eu tenho, a necessidade de uma formação continuada mais articulada com o agora e com os problemas que enfrentamos, quem vão desde a inclusão da criança com necessidades especiais e o desenvolvimento de todas as crianças, principalmente dos bebês, mas (suspiros)...paciência! Infelizmente, nessas horas a gente percebe que o CREI é mais visto como um curral eleitoral do que um espaço educativo!

Na fala desta professora pode-se constatar que a iniciativa de formação continuada a ela oferecida traz dicotomias, dilemas e tensões inerentes aos modelos que de maneira geral, organizam-se na forma de cursos esporádicos de curta duração, como forma de “treinamentos”, propostos, via de regra, por equipes técnicas e de gestão administrativas e que se apresentam, muitas vezes, desvinculados das necessidades reais de formação dos profissionais que atuam na educação infantil. Nesse sentido, (GOMES, 2009; KRAMER, 2005; OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2001) alertam para a necessária reflexão sobre a prática por meio da formação contínua, com caráter permanente e em contexto, e que considerem os professores como sujeitos da formação e não objeto, uma vez que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças.

Também ficou acentuado na fala de todas as professoras a interferência da “Política CREI nota 10¹” sobre a formação continuada. Este tipo de política de premiação e

¹ O Prêmio CREI Nota 10 é um programa de metas a serem alcançadas para melhor trabalhar as maneiras de bem cuidar e de bem educar a criança pequena, bem como, para valorizar as diversas práticas

meritocracia tem reforçado a responsabilização e a individualização do professor para com o sucesso ou insucesso das crianças. Segundo Freitas, (2007, p. 1218) essas políticas não têm oferecido condições favoráveis à formação continuada dos professores, havendo a “[...] ausência de políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais que garantam condições de formação e de trabalho aos professores”. Esse fato tem certamente, dificultado que os professores sejam estimulados a entrar, permanecer e desenvolver-se na profissão.

Apenas 1 (uma) professora, disse que a sua formação tem um caráter realmente contínuo e diferenciado, ocorre durante todo o ano por meio de encontros semanais com membros da CEI/SEDEC/JP, voltado especificamente, para os professores de Artes e Música que atuam em CREI.

Participo da formação oferecida pelo município, mas a nossa formação é diferenciada da formação dos demais professores da rede. Ela ocorre durante o ano inteiro e em contextos reais. É muito prazerosa, alinhando teoria com a prática, nos proporcionando novas experiências e contribui bastante para o nosso crescimento profissional, através de pesquisas, estudos, discussões, socialização de experiências e problematizações voltadas para o nosso contexto de atuação enquanto professores de Educação Artística. Agora, também tem o aspecto da pontuação do CREI Nota 10. Cobram também a frequência da gente

A partir desta fala é possível depreender que a formação continuada da qual participa tem possibilitado o seu desenvolvimento profissional, que por meio da pesquisa, é construída uma ligação entre teoria e prática, fato que valoriza a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva. Tratando-se, portanto, da formação continuada como um processo ininterrupto de aprofundamento, lhe permitindo num processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, vai adequando sua formação as exigências de sua atividade profissional. Ainda assim, de forma indireta, vincula a formação à política do CREI nota 10, sendo a frequência, um requisito.

Nessa feita, nota-se a importância de se repensar a formação continuada desses professores, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria o nutriente de uma prática de qualidade. Por isso, que (CANDAU, 2005; FREIRE, 2006; GATTI, 2010; GOMES, 2009; KRAMER, 2005; OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2001; e TARDIF, 2002), defendem a formação continuada em contexto, compreendendo o professor como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, necessitando, portanto, discutir no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador as situações vividas pelas práticas.

pedagógicas, o bom desempenho de todos os seus profissionais e a adequada formação na Área de Educação Infantil. (JOÃO PESSOA – PMJP, 2015, p.44-45).

As novas exigências postas às professoras, solicitam-se uma formação continuada baseada na concepção de formação centrada “[...] na ideia de escola como unidade básica da mudança educativa, em que as escolas são consideradas “espaços institucionais para a inovação e melhoria e, simultaneamente, como contextos privilegiados para a formação contínua de professores” (KRAMER, 2005, p.94-95). Nesse entendimento, articulam-se saberes e fazeres, discursos e práticas numa formação dentro do espaço de trabalho, como um local privilegiado.

No tocante as políticas nacionais para a formação continuada de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação (DCNFICPMEB) de 2015 determina em seu Art. 1 - § 3º, que:

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

No entanto, a formação continuada que deveria ser associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar, relacionada também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que dariam suporte teórico ao trabalho docente, como indicada na PNFPEB (2016), torna-se uma proposta organizada com pouca ou quase nenhuma sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e dos CREI.

3.3 - Categoria 2 – Profissionalização

Na categoria profissionalização, partimos do entendimento de que a cultura do(as) professor(as) é constituída de numerosos fios (ARROYO, 2009). Isso significa que nesta categoria, cada professor(a) apresentou imagens diferenciadas sobre a profissionalidade docente - ser professor(a) -, que supõe profissionalização e profissionalismo (LIBÂNEO, 2015).

3.3.1 - Escolha da profissão e satisfação profissional

Com relação à escolha da profissão, identificamos que a maioria das 11(onze) professoras entrevistadas, relatou ter escolhido conscientemente ser professora, por motivos que vão desde a identificação com a profissão até o encantamento com modelos

de professoras em suas infâncias. Todavia, entre essas foram evidenciados também uma certa decepção com a falta de reconhecimento social e as condições de trabalho

[...] fiz o curso sabendo e querendo ser professora. Agora, me manter na profissão, tem sido para mim, um desafio tremendo. [...] Eu gosto muito do que faço, embora as condições de trabalho não sejam tão favoráveis e o nosso trabalho não seja reconhecido.

Para outras, a escolha da profissão se deu por ter sido a que surgiu como oportunidade mais acessível de trabalho, mas que, embora com todas as dificuldades que enfrentam, estão se identificando com a profissão.

[...] apareceu essa oportunidade e agarrei. Então, não posso dizer que escolhi ser professora, mas estou me identificando como professora e considero essa profissão de grande importância para essas crianças

Esses depoimentos revelam a necessidade de se olhar com mais decisão a questão da profissionalização dos professores que atuam nos CREI e que ocupam os espaços da docência na educação infantil. O tornar-se professora de bebês e crianças pequenas exige mais investimento na formação e na profissionalização delas, pois, embora gostem de trabalhar com crianças pequenas e bebês e tenham escolhido conscientemente serem professoras e, ainda que sejam reconhecidas as conquistas oriundas dos esforços demandados pela sociedade civil organizada, ainda é latente a necessidade do Poder Público cumprir os direitos constitucionalmente garantidos e firmados nas políticas públicas educacionais, de modo que a profissão docente ganhe mais dignidade profissional, por meio de condições de trabalho adequadas.

3.3.2 - Reconhecimento social e valorização da profissão

Nesta subcategoria, entre as professoras com contrato de trabalho precarizado - as Prestadoras de Serviço (PS) -, predominou o entendimento de que são menos reconhecidas e valorizadas e que não têm o mesmo prestígio dos professores concursados e que atuam nas outras etapas da educação básica. A desvalorização apontada pelas professoras é evidenciada nos baixos salários, na estrutura, às vezes, inadequada para o trabalho e na jornada de trabalho.

acho que sofremos uma desvalorização geral. Somos desrespeitados o tempo todo e o diálogo com a família praticamente não existe, [...] Sou PS e recebo um salário de R\$ 1500,00 bruto para trabalhar 8h, respondendo por 2 berçários, dois diários, dois cadernos de planejamento e a carga horária acaba se transformando em 10h.

o nosso trabalho não é reconhecido pela sociedade em geral e pela família então, nem se fala, somos desrespeitados o tempo todo. O trabalho é exaustivo, o salário é péssimo, não temos estabilidade porque não somos concursadas.

Reconhecendo que o professor tem um papel muito importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação, a LDBEN (1996) estabeleceu em seu artigo 67 que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária, e condições adequadas de trabalho.

A política nacional do piso salarial foi e continua sendo uma condição necessária para a valorização profissional do professor, mas não tem sido suficiente. Estudos de Gatti (2010, 2014) revelam que o salário inicial do professor tem, no geral, sido baixo, quando comparado a outras profissões que exigem o mesmo nível de formação e que, a situação ainda é mais agravada, quando o piso salarial não é assegurado na maioria dos municípios brasileiros.

3.3.1 - Categoria 2 – Profissionalização, Subcategoria: condições de trabalho

Nessa subcategoria, os discursos apontam para a desprofissionalização docente, principalmente, para os professores que trabalham em contexto de CREI. Além dos baixos salários já discutido no item anterior, a desvalorização é refletida, nas inadequadas condições de trabalho- estrutura física e de recursos humano e material, no descrédito da profissão, que somados, afetam diretamente no status social da profissão e gera desmotivação para seguir na profissão.

Esse CREI é enorme, mas faltam muitas coisas, faltam espaços adequados para as crianças menores, faltam materiais pedagógicos e faltam mais professores, porque a gente de berçário assume logo dois. Temos muitas dificuldades aqui, mas a maior que vejo é a carga horária, o trabalho se torna muito cansativo.

Apesar de ser um CREI com excelente espaço físico, mas falta material de suporte para o nosso trabalho, até mesmo, alguns espaços físicos são inadequados. Por exemplo, o solário, é cimento carraspeno, se um bebê engatinhar lá, se machuca todo, é feito no cimento grosso, parece uma lixa,

Meu maior desafio ou dificuldade é por trabalhar com muitos bebês [...]. Também, aqui faltam desde material de higiene até recursos pedagógicos para trabalhar com bebês, fazemos até cotas. [...] não acho justo! Mas preciso do emprego e se reclamar já viu: “tem uma fila lá fora esperando para ocupar o seu lugar”. Sempre ouvimos isso

Estudos diversos (DIAS, MACEDO E NÓBREGA, 2015; GATTI, 2014; KRAMER, 2005; LIBÂNEO, 2015 e NÓVOA, 2009) têm enfatizado que a profissionalização é um processo, através do qual os professores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia. Assim, a profissionalização

docente é requisito para o professor desenvolva suas atividades profissionais com qualidade.

Como colocado na PNFPEB (2016), a profissionalização docente é um processo que começa com a formação inicial e segue ao longo da formação continuada, articulada a um processo de valorização profissional dos professores. Contudo, essa profissionalização ainda precisa de se dizer e de se contar, como uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. Nesse Sentido, Libâneo (2015, p.69) aponta que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada, abrangendo as dimensões institucionais, sociais e interferindo na imagem da profissão. “[...] Em boa parte, isso se deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos”. Logo, essa desvalorização da profissão docente constitui um dos maiores obstáculos a serem superados.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a relação existente entre as políticas de formação e suas reverberações sobre a profissionalização docente, nos deparamos com uma complexa trama, considerando, de um lado, os aspectos relativos à formação e à profissionalização de professores(as) para a educação infantil e, de outro, as posturas normativas e as condições de trabalho desses profissionais. Nesse processo, constatamos que o cenário onde estão inseridas as políticas de formação de professores(as) demarca uma constante desarticulação com as necessidades reais dos profissionais que estão atuando na educação infantil, sobretudo, no tocante à: formação teórica e prática; operacionalidade das exigências da profissão; indispensável valorização salarial e as condições de trabalho.

Os aspectos relatados de falta de reconhecimento do trabalho docente: a fatigante jornada de trabalho; os péssimos salários; a instabilidade na função e as difíceis condições de trabalho, acrescidos da escassez de recursos humano e material e das inadequadas instalações físicas, compromete muito a profissionalização docente, uma vez que se refere às condições adequadas de trabalho que garantam o exercício profissional de qualidade.

O perfil profissional encontrado aponta para a desvalorização profissional e o desprestígio social da profissão e fere gravemente o direito da criança e a subjetividade do profissional da educação, renegando completamente a qualidade da educação infantil, quando ainda há persistência de elementos conservadores provenientes de décadas passadas, que mais reforçam a segmentação do atendimento oferecido do que a

consolidação de um direito social via políticas públicas orgânicas e sintonizadas que se coadunem com os princípios fundamentais e contemporâneos da educação infantil.

As normativas asseguram a profissionalização docente por meio de formação inicial e continuada, em um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento, dispondo a estes profissionais de conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento infantil, a cultura da infância, as maneiras de cuidar e educar de crianças em ambientes coletivos, considerando-as como o centro do processo educativo, por meio de opções pedagógicas que ofertem experiências diversificadas, qualificadas, aprofundadas e sistematizadas, contemplando assim, as crianças de forma integral, respeitando e desenvolvendo suas especificidades e complexidades.

Na contramão, os dados revelam que os professores(as) não conseguem assumir os requisitos profissionais e éticos da profissão com a preparação profissional inicial deficitária que vêm tendo, com os baixos salários que recebem, com o não reconhecimento de suas funções. É fato que a profissionalização docente se constitui em um intercâmbio entre formação inicial e continuada. Mas é verdade também, que esta profissionalização implica em salários dignos, condições de trabalho adequadas, reconhecimento social e estabilidade no trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Gonzales Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de estudantes e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 29 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 20 out.2015

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 11 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 9 maio 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acessado em: 25 de agosto de 2020.

BRASIL. **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: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acessado em: 25 de agosto de 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 17 dez. 2009. Disponível em:

<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019** . Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-ppc022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acessado em: 25 de agosto de 2020.

BRZEZINSKI, Iria. A formação de professores(as) no Brasil: avanços e retrocessos. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) (ENFOPE), 7., / FÓRUM DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (FOPIE), 8., 2014, Aracaju. **Anais eletrônicos...** Aracaju: UNIT, 2014. Disponível em: <<http://ww3.unit.br/7enfope/files/2014/06/7o-ENFOPE-8o-FOPIE.Aracaju-Iria-Brzezinski.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CÔCO, Valdete; GALDINO, Luciana; VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira. Trajetórias de Formação: perspectivas para a docência na Educação Infantil. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 272-289, mai./ago. 2017. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.v10i2.35502/18296>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

DIAS, Adelaide Alves; PEQUENO, Maria Gorete Cavalcante. Formação docente e currículo: possíveis encontros entre educação infantil e educação ambiental. **Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, p. 197-206, jun./dez. 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/14056/7990>>. Acesso em: 15 jun. de 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n.18, p.37-56, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 26. Set. 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores(as): a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em: 21 de out. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores(as) no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores(as) para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação: Série educação infantil).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 2005. Disponível em <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/48_artigos_kishimototm.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontro em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma. Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educ. Soc., Campinas, v. 20 n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S010173301999000300013>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. (Org.) Profissionais de educação infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2015.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da Siva; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p.28-33.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 2005.

NÓVOA, Antônio. A importância de rever a formação dos professores(as). **Revista Educação**, n. 154, fev. 2010. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/?p=13881>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

NÓVOA, Antônio. **Professores(as): imagens do futuro presente**. Lisboa, Pt: Educa, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.). **Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Formação e profissionalização de professores(as) da educação infantil. **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v. 2, n. 2, 2012.

Disponível em:

<<http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/102/86>>.

Acesso em: 24 fev. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Coord.). **Educação pré-escolar: a construção social da moralidade**. Lisboa: Texto Editora, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. **Infância e Educação: Investigação e Práticas**, Lisboa, n. 4, p. 42-68, set. 2002.

Associação Criança: um contexto de formação em contexto.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. FORMOSINHO, João. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto.**: Livraria do Minho, Braga, 2001

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática (1996 – 1999). In: CANDAU, Vera Maria et al. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2000.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. Temas educacionais: coletânea de artigos. Fortaleza: Edições UFC, 2010. (Coleção Diálogos Intempestivos, 80).

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