

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

DÉBORAH HELANY PILAR CASTRO COSTA MOTA

**PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO COM BASE NOS PPGS DA
REGIÃO NORDESTE DO BRASIL (2010-2019)**

**SÃO LEOPOLDO
2021**

DÉBORAH HELANY PILAR CASTRO COSTA MOTA

**PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO COM BASE NOS PPGS DA
REGIÃO NORDESTE DO BRASIL (2010-2019)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão

**SÃO LEOPOLDO
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

M917p Mota, Déborah Helany Pilar Castro Costa.

Produção de conhecimento sobre formação continuada de professores da educação infantil: estudo com base nos PPGs da região nordeste do Brasil / Déborah Helany Pilar Castro Costa Mota. – 2021.

115 p.

Impresso por computador

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

“Orientação: Prof. Dra. Isabel Aparecida Bilhão.”

1. Formação continuada. 2. Professores. 3. Educação infantil. I. Título.

CDD – 371.12

DÉBORAH HELANY PILAR CASTRO COSTA MOTA

**PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO COM BASE NOS PPGS DA
REGIÃO NORDESTE DO BRASIL (2010-2019)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão

Aprovado em: ____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão (UNISINOS)
Orientadora

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (UNISINOS)
Examinadora Interna

Profa. Dra. Maria Isabel Cunha (UFPel)
Examinadora Externa

**SÃO LEOPOLDO
2021**

Dedico esta dissertação aos meus pais, Maria Pilar Castro Costa e Luiz Costa (*in memoriam*), por sempre acreditarem em mim e se esforçarem para garantir o meu acesso à educação. Aqui está o resultado dos seus esforços. Muita gratidão e saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

Ao fim deste trabalho agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida, e por Ele me permitir realizar mais este sonho em minha trajetória pessoal e profissional.

Aos meus pais, Maria Pilar Castro Costa e ao Luiz Costa (*in memoriam*), deixo um agradecimento especial por todas as lições de amor, amizade e dedicação.

Ao Antônio Mota da Costa, meu esposo, por todo amor, carinho, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigado por permanecer ao meu lado, mesmo sem os carinhos rotineiros, sem a atenção devida e depois de tantos momentos de lazer perdidos.

À Maria Eduarda Pilar Mota, minha filha amada, pelo amor incondicional que ela sempre me deu. Inúmeras foram as vezes que você ficou do meu lado até 2 ou 3 horas da manhã, repetindo que me amava, esperando eu concluir a meta de produção diária para garantir uns minutinhos de aconchego no meu braço e cair de sono sendo mimada por mim.

Aos meus irmãos, sobrinhas e sobrinhos, que me incentivaram com palavras de otimismo durante esta travessia, especialmente durante os momentos de insegurança.

À Joseane Pereira da Silva, minha amiga, que esteve durante muitas madrugadas compartilhando as leituras indicadas neste percurso.

Ao grupo da Egrégias, que em momento algum soltou minha mão, escutou os meus desabafos quanto aos desafios propostos neste trajeto e me incentivou a seguir.

Ao Nathanrildo da Costa, meu amigo fiel, que sempre me fez lembrar de que eu era capaz de prosseguir com a produção e conquistar esse mérito. Agradeço todas as trocas e apoio. Você sempre será lembrado como alguém muito importante durante este caminho.

À Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão (UNISINOS), pela orientação, competência, profissionalismo e empatia tão importantes. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio. Você foi e está sendo muito mais que orientadora: para mim será sempre minha mestra e amiga.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (UNISINOS) e Profa. Dra. Maria Isabel Cunha (UFPel), que tão gentilmente aceitaram participar e contribuir com esta dissertação.

Aos PPGs em Educação da região Nordeste, que foram base para produção das dissertações e teses analisadas em minha pesquisa.

Aos autores das sete dissertações e duas teses, que constituíram minha empiria e me oportunizaram entender a temática de “formação continuada na Educação Infantil” a partir

de suas produções, em especial das suas escolhas relacionadas à fundamentação teórica em diálogo com seu material de análise.

À Elisângela Maria Teixeira e Mayra Karine Nunes de Carvalho, minhas amigas e companheiras de trabalho, por me ajudarem nas entregas confiadas a mim pelo ofício da coordenação pedagógica. Obrigada pelo cuidado com a minha equipe de trabalho durante minha ausência.

Ao PPG de Educação da UNISINOS, pela acolhida e carinho no período de um mês de imersão presencial no campus de São Leopoldo, e pelo profissionalismo na condução de todo este processo de formação acadêmica.

À Rede Jesuíta de Ensino (RJE), por estabelecer este convênio junto à UNISINOS, me possibilitando aprimorar minha qualificação acadêmica e profissional.

À Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC), por ter autorizado meu afastamento para que eu pudesse cursar o Mestrado, e assim dedicar-me em tempo integral a esta pesquisa.

À Clarisse Veloso, minha diretora, que durante todo este período sempre manteve contato comigo, preocupada com meu bem-estar durante minha travessia.

À professora Margareth Santos, minha diretora acadêmica, que sempre me inspirou quanto a importância da pesquisa e do estudo fundamentado. Agradeço pelas palavras de motivação e também pelo cuidado com minha saúde mental e física, ao me permitir momentos de afastamento do trabalho para descanso e também para imersão no processo de produção desta dissertação.

À Luiza Maria Ferreira de Oliveira, Eva Rodrigues Lopes Barros e Cássia Maria Lopes Dias Medeiros, minhas amigas, que por muitas vezes seguraram as pontas e encaminharam as demandas da coordenação pedagógica dos níveis pelos quais sou responsável.

Às minhas equipes de trabalho no Colégio Diocesano Infantil, e à Modestinna Bezerra, por vibrarem a cada etapa concluída, e por se manterem unidas em prol de que tudo acontecesse da melhor forma em minha ausência.

Aos filhos de coração, meus cachorros, Luck Mota e Kakau Mota, por me fazerem companhia durante as madrugadas, permanecendo sempre debaixo de minha mesa de estudo e aceitando o carinho realizado pela ponta dos meus dedos dos pés enquanto eu produzia.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, de forma direta e indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 1998, p. 153).

RESUMO

Esta dissertação analisa estudos acadêmicos, dissertações e teses, sobre formação continuada na Educação Infantil realizados em PPGs da região Nordeste do Brasil, no período de 2010 a 2019, destacando seus problemas de pesquisa e seus referenciais teórico-metodológicos. Para isso, contextualizou-se a implantação/expansão dos PPGs em Educação da região Nordeste; selecionou-se teses e dissertações produzidas nesses PPGs com relação à formação continuada de professores da Educação Infantil, e elaborou-se um balanço analítico dessas teses e dissertações. Como procedimentos teórico-metodológicos, utilizou-se a abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica denominada “Estado da Arte”, com embasamento teórico em Romanowski e Ens (2006), e a “produção de sentidos”, com suporte em Aguiar e Ozella (2013). Como resultados, observou-se que os trabalhos analisados explicitam que as formações continuadas apresentam caráter academicista, constituídas por conteúdos técnicos e teóricos que visam suprir as lacunas deixadas na formação inicial dos professores e sequências didáticas a serem desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos de idade. Os trabalhos também defendem a necessidade dessas formações se relacionarem com a prática pedagógica, possibilitando uma formação reflexiva, que mobilize momentos coletivos de interação, compartilhamento de experiências, desejos de mudança, de profissionalização e qualificação da prática pedagógica, impactando assim no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Estado da Arte. Formação continuada. Educação Infantil. PPGs em Educação da região Nordeste.

ABSTRACT

This essay analyses academic studies, dissertations and theses on the Continuous Professional Development for teachers in the Early Childhood Education carried out in PPGs in the northeast region of Brazil, from 2010 to 2019, highlighting their problems regarding research and their theoretical-methodological references. So, the implantation/extension of the PPGs in education from the northeast region were contextualized; dissertations and theses carried out in those PPGs regarding the continuous professional development for early childhood education teachers were selected, an analytical balance from those dissertations and theses was elaborated. As theoretical-methodological procedures, a qualitative approach was used through bibliographical research named “State of the Art” based on Romanowski and Ens (2006), and the “production of meanings”, supported on Aguiar and Ozella (2013) was used. As results, it was observed that the papers analyzed show that the continuous professional development air an academic approach, made by technical and theoretical contents that aim filling in the gaps in the teachers’ early formation and didactic sequences to be developed with children aged 0 to 5. The papers also show the need of those formation to be connected to the pedagogical practice, enabling a reflexive formation that mobilizes collective moments of interaction, experience shares, desires for change, professionalization and qualification of the pedagogical practice, thus impacting the children’s teaching and learning process.

Keywords: State of art. Continuous professional development. Early childhood education. PPGs in education in the northeast region

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Conselho Departamental do Centro de Ciências da Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CPP	Código de Processo Penal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EA	Educação Ambiental
EECRA	European Early Childhood Research Association
FACED	Faculdade de Educação
FCPH	Formação Continuada de Professores de História
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Mestrado Acadêmico
MP	Mestrado Profissional
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PPG	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RJE	Rede Jesuíta de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UF	Unidade Federativa
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UPE	Universidade de Pernambuco
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO INVESTIGATIVO: EMBASAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	18
2.1	O que é metapesquisa? Aproximação ao campo temático: dissertações e teses sobre “Estado da Arte” em Educação: teoria e método	18
2.1.1	Dissertações selecionadas dos PPGs em Educação sobre “Estado da Arte”	19
2.1.2	Teses selecionadas dos PPGs em Educação sobre “Estado da Arte”	28
2.1.3	Referenciais teóricos	34
2.1.4	Produção de sentidos e significados na formação docente	36
2.1.5	Procedimentos metodológicos	40
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTIICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
3.1	Educação Infantil: legislação e formação continuada	42
3.2	Fundamentos legais que legitimam o acesso à Educação Infantil a partir da LDB de 1996	46
3.3	Políticas educacionais para Educação Infantil e suas relações com a formação continuada na Educação Infantil no Brasil	54
4	PPGS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE E AS DISSERTAÇÕES E TESES	59
4.1	Sobre os PPGs de Educação da Região Nordeste	61
4.2	Teses e dissertações selecionadas dos PPGs em Educação da região Nordeste ...	65
5	ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	74
5.1	Análise da problemática e do campo empírico das dissertações e teses selecionadas	74
5.2	Análise dos referenciais teóricos das dissertações e teses selecionadas	81
5.3	Análise dos procedimentos metodológicos e das conclusões das dissertações e teses selecionadas	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICES	107

1 INTRODUÇÃO

Nesta investigação, foram mapeadas e analisadas as produções acadêmicas sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, por meio do estudo de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste do Brasil, no período de 2010 a 2019.

Inicialmente, apresento minha trajetória acadêmica e profissional, a fim de identificar os aspectos que embasaram a realização deste presente estudo. Para elaborá-lo, considerei condições, situações e contingências que envolvem o desenvolvimento dos meus trabalhos aqui expostos. Procuo também destacar os elementos correlacionados à produção acadêmica, referente à formação continuada de professores da Educação Infantil, que desenvolvi nesta dissertação.

Frequentar o curso Pedagogia em 2004 foi a realização de um sonho que eu alimentava desde os dez anos de idade, porque eu tinha um modelo profissional inspirador dentro de casa. Sempre que podia, eu acompanhava minha mãe, Maria Pilar Castro Costa, no seu dia a dia, em momentos de sala de aula, de formações continuadas e, em especial, quando ela reservava tempo para realizar seus planejamentos mensais e diários da escola. Tudo era colocado na pauta: perfil de alunos, desafios, perspectivas, metas profissionais.

No ano de 1997, ao completar dezenove anos, concluí o curso secundário do Magistério no Instituto de Educação Antonino Freire, na cidade de Teresina/PI, e fui convidada por um diretor dessa instituição para trabalhar em um colégio da rede privada chamado Mérito D’Martonne, no qual desempenhei a função de professora alfabetizadora. Em tal empresa, trabalhei por dez anos e obtive o reconhecimento dos meus colegas e das famílias dos alunos. Nos diferentes momentos de formação continuada, eu buscava construir conhecimentos para melhor coordenar o processo de ensino dos alunos, dada a necessidade da busca de novas estratégias para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas pelos níveis de ensino em que eu atuava.

Em 2000, participei do concurso público estadual e fui aprovada para exercer o cargo de professora “Classe A” do Estado do Piauí. Nesse período, iniciei meu trabalho e estabeleci como meta prosseguir com a formação continuada, no intuito de promover desempenho desejado com o público nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tanto privado quanto público.

A vontade de continuar contribuindo para a educação me impulsionava. Àquela altura, o curso de Magistério já não era suficiente para as exigências da área. Eu precisava

aperfeiçoar as minhas capacidades intelectuais, desenvolver mais habilidades, capacitar-me pessoal e profissionalmente por meio das teorias, métodos e práticas no campo educacional. Então, pleiteei uma bolsa de estudo destinada aos docentes do quadro de funcionários do Governo do Estado do Piauí. Em seguida, fui aprovada para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, desenvolvido pela equipe da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em formato diferente, com regime especial e intensivo. As aulas eram ministradas nos períodos de férias: janeiro e julho, de segunda a sábado, nos turnos manhã e tarde.

Em dezembro de 2007, recém-casada, acompanhando o tratamento de saúde de minha mãe, engravidei e vivenciei dois sentimentos distintos: a alegria de gerar uma vida em meu ventre e a tristeza de acompanhar a fase terminal de doença na pessoa que eu tanto amava (minha mãe era a motivação para eu concluir meu curso de graduação). Apesar de tudo, consegui chegar à reta final, apresentei meu Trabalho de Conclusão de Curso e fui aprovada com bom desempenho. Após receber o título de pedagoga, lancei-me em novos projetos de vida profissional. Participei de seleção de professores em uma escola confessional católica, reconhecida no município de Teresina, chamada Madre Savina, e fui selecionada. Lá, ocupei a função de professora de alunos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, tendo a oportunidade de colocar em prática o conhecimento construído na universidade e de ampliá-lo a partir das vivências do dia a dia.

Em 2013, senti-me impulsionada a participar de outra seleção de professores, desta vez do Colégio Diocesano Infantil. Em cada uma das quatro etapas classificatórias, percebia a importância do conhecimento fundamentado e consistente (relacionados à minha formação) voltados para as questões específicas da Educação Infantil. Após as etapas da seleção, passei no processo seletivo do colégio e tornei-me professora em uma turma do maternal¹. Paralelamente a essa fase de ingresso à Rede Jesuíta, concluí minha primeira pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ainda em 2013, pela Faculdade Evangélica Cristo Rei. Eu precisava dar sequência à formação continuada e construir conhecimentos que pudessem me dar possibilidade de atuar de forma efetiva com crianças que tinham necessidades especiais e eram incluídas nas salas regulares do colégio.

¹ Nível de ensino da Educação Infantil de atendimento para crianças com faixa etária de 2 anos. O tipo de trabalho realizado é o desenvolvimento de habilidades organizadas por campo de experiência à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como exemplo, a socialização, linguagem oral, desenvolvimento da coordenação motora, primeiros conceitos matemáticos, entre outros.

No ano de 2016, fui convidada para ser auxiliar da coordenação pedagógica do nível Infantil II² e do primeiro ano do Ensino Fundamental do Colégio Diocesano Infantil. Isso me oportunizou realizar outra formação continuada durante meu trabalho, uma pós-graduação *latu sensu* em Educação Jesuítica, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em São Leopoldo/RS, no mesmo ano. Nesse período, pude construir fundamentos, bases, saberes, experiências práticas, pois tive a oportunidade de voltar aos estudos e retomar uma rotina de aprendizagem mais consistente.

Dois anos depois, em novembro de 2018, recebi sugestão da direção acadêmica do Colégio Diocesano, em Teresina/PI, para participar de dois processos da seleção de mestrado: um Mestrado Profissional em Gestão e o outro Mestrado em Educação, ambos na UNISINOS. Fui aprovada nos dois, e optei por cursar o Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa III: “Educação, Desenvolvimento e Tecnologias”. Tal escolha se deu porque eu desejava aprofundar e ampliar os meus conhecimentos já construídos na graduação, e assim aperfeiçoar o meu fazer profissional e acadêmico no âmbito dos processos educacionais escolares e não-escolares em diferentes modalidades.

Com relação à pesquisa desenvolvida nesta dissertação, o objetivo geral deste trabalho é identificar e analisar os estudos acadêmicos – dissertações e teses – sobre formação continuada na Educação Infantil realizados nos PPGs da região Nordeste do Brasil, no período de 2010 a 2019, destacando seus problemas de pesquisa e seus referenciais teórico-metodológicos. Para tanto, foram traçados três objetivos específicos: a) contextualizar a implantação/expansão dos PPGs em Educação na região Nordeste; b) identificar e selecionar teses e dissertações produzidas nos PPGs em Educação na região Nordeste com relação à formação continuada de professores da Educação Infantil, no período de 2010 a 2019; c) elaborar um balanço analítico das teses e dissertações produzidos nos PPGs em Educação na região Nordeste sobre a temática de formação continuada de professores da Educação Infantil, no período de 2010 a 2019.

A problematização deste estudo apresenta as seguintes questões: a) quais são os principais problemas de pesquisa e referenciais teórico-metodológicos presentes nas produções acadêmicas sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil nos PPGs em Educação nos estudos produzidos na região Nordeste no período de 2010 a 2019?

² Nível de ensino da Educação Infantil de atendimento para crianças com faixa etária de 5 anos. O tipo de trabalho realizado é o desenvolvimento de habilidades organizadas por campo de experiência à luz da BNCC, como, por exemplo, leitura e escrita com foco no desenvolvimento da consciência fonológica, coordenação motora ampla fina, entre outras.

b) Quais seriam as principais características dessas produções de conhecimentos e os sentidos sobre formação continuada na Educação Infantil construídas por elas?

A produção e a difusão do conhecimento científico relativo à temática do campo educacional são alvos de constantes atenções por parte dos pesquisadores. Trata-se da importância da qualificação do profissional de Educação e o respectivo campo de atuação, pois é um dos principais objetos das políticas públicas no Brasil. Nesse cenário, a proposta desta pesquisa, de estudar em âmbito acadêmico o aprimoramento desses professores da Educação Infantil, é relevante, uma vez que também promove um debate com o enfoque nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

O estudo das dissertações e teses me permitiu identificar os dados empíricos, as metodologias e as abordagens teóricas que embasaram a produção de investigações realizados nos PPGs em Educação da região Nordeste, no período de 2010 até 2019. Após realizar uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constatou-se que não existem trabalhos específicos referentes à temática “Formação Continuada” com foco na metodologia do “Estado da Arte” nos PPGs de Educação da região Nordeste, com exceção do trabalho de Maria do Rosário Guedes Monteiro, intitulado *Formação continuada de professores no Brasil: um Estado da Arte (2013-2016)*, que faz um recorte analítico das regiões do Brasil, tendo como amostra duas universidades públicas de cada região.

Destaco que a relevância deste estudo realizado se relaciona a razões de ordem teórica e prática, uma vez que ele possibilitou mapear as produções acadêmicas realizadas na região Nordeste do país, permitindo assim elaborar um balanço analítico e observar possíveis contribuições e limitações à construção do conhecimento acadêmico concernente à temática.

O interesse sobre o tema escolhido está ligado à necessidade de compreender os aspectos relevantes (teóricos e práticos) e as lacunas encontradas nas produções acadêmicas sobre formação continuada de professores da Educação Infantil, a fim de produzir conhecimento e aperfeiçoar minha atuação profissional, na condição de coordenadora pedagógica. Também, é uma maneira de contribuir para o desenvolvimento da Educação, como área acadêmica, sobretudo, da região Nordeste.

Com relação ao formato estrutural deste trabalho. A saber:

O capítulo I, que é a “Introdução”. O capítulo II, intitulado: “Percurso investigativo: embasamentos teóricos e metodológicos”; seguido dos subcapítulos: “O que é metapesquisa? Aproximação ao campo temático: dissertações e teses sobre ‘Estado da Arte’ em Educação: teoria e método”; “Dissertações selecionadas dos PPGs em Educação sobre ‘Estado da

Arte”); “Teses selecionadas dos PPGs em Educação sobre ‘Estado da Arte’”; “Referenciais teóricos”; “Produção de sentidos e significados na formação docente”; “Procedimentos metodológicos”.

Capítulo III, intitulado: “Contextualização das políticas públicas na Educação Infantil”; seguido dos subcapítulos: “Educação Infantil: legislação e formação continuada”; “Fundamentos legais que legitimam o acesso à Educação Infantil a partir da LDB de 1996”; “Políticas educacionais para Educação Infantil e suas relações com a formação continuada na Educação Infantil no Brasil”.

Capítulo IV, intitulado: “PPGs de educação da região nordeste e as dissertações e teses”; seguido dos subcapítulos: “Sobre os PPGs de Educação da região Nordeste”; “Teses e dissertações selecionadas dos PPGs em Educação da região Nordeste”.

Capítulo V, intitulado: “Estudo das dissertações e teses sobre formação continuada de professores da Educação Infantil”; seguido dos subcapítulos: “Análise da problemática e do campo empírico das dissertações e teses selecionadas”; “Análise dos referenciais teóricos das dissertações e teses selecionadas”; “Análise dos procedimentos metodológicos e das conclusões das dissertações e teses selecionadas”.

No final desta pesquisa, apresento algumas reflexões nas “Considerações finais” referentes aos resultados deste estudo, ofereço algumas observações e questionamentos que podem contribuir com a qualidade de atendimento às crianças pequenas, e que você leitor(a) fará sua incursão no caminho traçado e escrito por mim, embebido por tantas outras escritas em defesa de uma Educação Infantil de qualidade e digna para nossas crianças. Ou seja, realizo a síntese tanto do que foi tratado em cada capítulo quanto das respostas às questões que orientaram esta investigação. E por fim, as “Referências” e “Apêndices”.

Feito essa introdução, desejo que todos(as) tenham uma ótima leitura.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO: EMBASAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Como mencionado, esta pesquisa tem como objetivo a análise das produções acadêmicas sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, realizadas nos PPGs em Educação da região Nordeste do Brasil, no período de 2010 a 2019. Primeiramente, foi preciso entender o que seria uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”. Em seguida, nos próximos tópicos, apresento a trajetória que levou à delimitação do enfoque analítico e aos procedimentos que embasaram esta investigação.

2.1 O que é metapesquisa? Aproximação ao campo temático: dissertações e teses sobre “Estado da Arte” em Educação: teoria e método

O primeiro procedimento realizado foi o da seleção de estudos acadêmicos que se propunham a esse tipo de investigação, não necessariamente com a mesma delimitação geográfica e/ou com a mesma temática em questão na minha pesquisa. A partir disso, estabeleci como buscadores/descriptores os termos: “metapesquisa em educação”, “estado da arte em educação”, e também a combinação: “formação continuada de professores”.

Esta averiguação preliminar foi realizada por meio de pesquisa no sítio da CAPES. Quando inserido o buscador/descriptor “metapesquisa” e feitos os refinamentos por: tipo (mestrado e doutorado, dissertações e teses), ano (2010 a 2019), grande área conhecimento (Ciências Humanas), área de conhecimento (Educação), área de avaliação (Educação), área de concentração (Educação), programa (Educação), foram encontradas uma (1) dissertação e duas (2) teses, totalizando três (3) estudos. Já com o buscador/descriptor “estado da arte”, foram encontradas setenta e nove (79) dissertações e trinta e três (33) teses, totalizando cento e doze (112) estudos. Após a leitura dos resumos das dissertações e teses, foram selecionados sete (7) estudos acadêmicos, sendo quatro (4) dissertações e três (3) teses. A escolha recaiu sob estes trabalhos por serem os que apresentam a metodologia com base no “Estado da Arte”, e também pela aproximação temática: “Formação continuada de professores”.

A seguir, apresento uma síntese de cada um dos trabalhos, apontando o problema de pesquisa, os aportes teóricos, os procedimentos metodológicos e os seus resultados, objetivando compreender, com base no “Estado da Arte”, como eles foram construídos e fundamentam a elaboração desta pesquisa.

2.1.1 Dissertações selecionadas dos PPGs em Educação sobre “Estado da Arte”

A dissertação intitulada *Formação continuada de professores de história: um estudo de dissertações e teses no período 2000-2010*, de Paulo Valério Mendonça da Silva, defendida em 2013, pelo PPG de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, busca identificar, no âmbito das pesquisas realizadas em cursos de Programas de Pós-Graduação brasileiros, as perspectivas epistemológicas e políticas dos trabalhos sobre “formação continuada de professores de História (das séries finais do Ensino Fundamental), no período de 2000 a 2010”, disponíveis na base de dados da CAPES. A abordagem escolhida para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa baseou-se na combinação das análises qualitativa e quantitativa, realizando um estudo do tipo “estado do conhecimento” das pesquisas em formação continuada de professores de História.

A dissertação de Silva está estruturada em quatro (4) capítulos. O primeiro (1º) capítulo trata dos caminhos da pesquisa, contextualiza o campo empírico e a metodologia da pesquisa do tipo “estado do conhecimento”. Além disso, destaca alguns dos principais interlocutores, apontando para o desenvolvimento de uma pesquisa de caráter crítico que se alicerça nas muitas contradições responsáveis pelas disparidades existentes no campo educacional e formativo. O autor faz considerações sobre a pertinência da utilização do materialismo histórico dialético como ferramenta de análise crítica dos trabalhos selecionados em seu estudo.

O segundo (2º) capítulo, intitulado “Sobre formação continuada”, inicia com a tentativa de traduzir as recentes políticas públicas para formação continuada de professores e o lugar (ou o não-lugar) das disciplinas da área de humanas, em especial da disciplina História. Na sequência, o autor analisa os estudos mais recentes sobre formação continuada, seus modelos, concepções e conceitos mais utilizados no contexto social capitalista, servindo ou não para manutenção do que está posto. Há um subcapítulo que apresenta algumas considerações relativas à temática “ensino de História”, e que aborda questões relacionadas ao ensino dessa disciplina.

O terceiro (3º) capítulo reúne as informações preliminares, referentes ao conjunto das pesquisas, voltadas para Formação Continuada de Professores de História (FCPH), e que estão disponíveis na base de dados da CAPES, dentro do espaço temporal determinado pelo autor. O delineamento do plano de pesquisa, seu percurso, bem como os dados obtidos, está sistematizado e disponível em quadros e tabelas. O quarto (4º) capítulo analisa as

perspectivas epistemológicas e políticas expressas nas teses e dissertações selecionadas pelo autor, entre outras questões inerentes a cada trabalho e ao conjunto deles.

De acordo com Silva, para tratamento e análise das informações constantes nas teses e dissertações escolhidas, e da compreensão crítica dos sentidos manifestos ou ocultos, foi utilizada a metodologia conhecida como “análise de conteúdo”. Os autores referenciados para fundamentar metodologicamente as análises foram: Joana Paulin Romanowski, Romilda Teodora Ens, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, Bernadete Angelina Gatti, Antônio Joaquim Severino, Maria Cecília de Souza Minayo.

Silva optou por estudar as produções (teses e dissertações) em nível nacional. A forma encontrada pelo autor para efetivar essa investigação foi a de concentrar a problematização da proposta de pesquisa nas dissertações e teses acadêmicas que tivessem por foco (direto ou indireto) a formação docente continuada em História para profissionais atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental. Assim, foi estabelecida a delimitação do período de 2000 a 2010, e busca dos trabalhos no repositório da CAPES.

Com os resultados reunidos ao longo de sua pesquisa, Silva propôs uma sistematização do panorama geral da investigação voltada à temática em questão, formulando hipóteses, localizando o espaço temporal da produção de dissertações e teses voltadas à temática, pontuando a multiplicidade e a pluralidade de enfoques e perspectivas, as relações entre as pesquisas, indicações de implantação de determinado modelo de formação, entre outras questões que, ao longo do processo, foram se destacando para o autor.

A pesquisa de Silva foi desenvolvida com base nos seguintes procedimentos metodológicos: levantamento dos trabalhos com foco na “formação continuada de professores de História, no Brasil”, partindo do macro descritor “Formação Continuada de professores”, entre os anos de 2000 e 2010. Foram apresentados dados estatísticos na forma de tabelas e gráficos, relacionados aos trabalhos produzidos nos cursos de mestrado e doutorado, em nível nacional, sobre formação continuada, principalmente, na área de História. Além da identificação de questões específicas (expressas nas pesquisas definidas) para análise e delimitação dos procedimentos metodológicos necessários para o avanço do estudo proposto.

A proposta de pesquisa de Silva, que não se encerra no levantamento de dados e tabulação, requiriu análises e considerações quantitativas e qualitativas. Os campos escolhidos são os das perspectivas epistemológicas e políticas, expressas nas teses e dissertações mencionadas. Conforme Silva, a pesquisa não poderia transcorrer de forma satisfatória sem um melhor entendimento de questões concernentes ao ensino de História, à

pesquisa em Educação, formação de professores e, principalmente, às contradições que permeiam a realidade profissional e de formação docente no interior do sistema capitalista de produção. No aprofundamento das questões inerentes ao materialismo histórico dialético, as principais diretrizes teóricas de análise são encontradas em: Karl Marx e Friedrich Engels, Eric Hobsbawm, Henri Lefebvre, István Mészáros, Mário Alighiero Manacorda, Gaudêncio Frigotto.

Com relação ao campo da formação continuada de professores na pesquisa de Silva, foram utilizadas as contribuições de Miguel Arroyo, José Carlos Libâneo, Alda Marin, António Sampaio Nóvoa, Pimenta, Vera Placco, José Gimeno Sacristán, Eneida Shiroma e Olinda Evangelista, Maurice Tardif, Bernad Charlot e Paulo Freire. Sobre a História, como ciência e como disciplina escolar, foram usados por Silva estudos de Marc Bloch, Circe Bittencourt, Selva Fonseca, Jaime Pinsk e Carla Pinsk, Demerval Saviani e Olavo Soares.

Silva concluiu que a produção encontrada e analisada indica que a temática FCPH não vem despertando interesse de desenvolvimento nos programas de pós-graduação em História ou não tem encontrado espaço dentro das linhas de pesquisa disponíveis. Para ele, a questão merece uma investigação mais aprofundada, sendo objeto de estudo de novas teses e dissertações. A pesquisa contribui no sentido de suscitar uma gama variada de novos questionamentos e vieses relacionados a essa área que ainda é carente de pesquisa.

Silva acredita ser necessária a compreensão mais profunda das questões que envolvem a realidade política, formativa, social e prática do professor de História no Brasil, assim como seus impactos na geração de demanda por aprimoramento profissional para um melhor entendimento dos fatores determinantes da condição de escassez de trabalhos (em nível de mestrado e doutorado), voltados à formação continuada e igualmente da escolha dos PPGs em Educação para desenvolvimento dos poucos projetos, que resultaram nas teses e dissertações incluídas em seu trabalho, pela escolha de PPGs da área de História.

A dissertação intitulada *Produção do conhecimento sobre formação inicial e continuada de professores para o ensino médio integrado*, de José Carlos Walker Bohnenberger, defendida em 2014, pelo PPG em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, analisa nove (9) produções acadêmicas em nível de mestrado da área da Educação, observando os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos, buscando verificar suas possíveis contribuições para entender a formação inicial e continuada dos professores. Em seu estudo, Bohnenberger questiona o que essas produções propõem como

solução na formação inicial e continuada dos professores para o ensino médio integrado³, consoante ao direcionamento das políticas educacionais para a Educação Profissional que orientam e organizam essa modalidade de educação.

Bohnenberger delimitou as dissertações e teses por meio de busca no repositório da CAPES, e que abordavam os temas: “formação de professores” e “ensino médio integrado”. Após várias tentativas, quanto à metodologia para desenvolver essa pesquisa, Bohnenberger chegou-se a um total de 1084 produções. Segundo Bohnenberger, todos os resumos das dissertações e teses foram lidos no sentido de estabelecer se o respectivo objeto envolveria ou não esses temas. Para tanto, foram dispostas em um editor de planilhas as seguintes informações: nome do autor, ano de apresentação/defesa, Instituição de Ensino Superior (IES) vinculada, Unidade Federativa (UF), programa de pós-graduação vinculado caso a produção se referisse a uma dissertação (acadêmica ou profissional) ou tese, nome do orientador, título, respectivo endereço da CAPES de cada produção e o resumo.

Após esse levantamento prévio, as informações foram dispostas em gráficos e em tabelas, que envolviam os seguintes quesitos: relação do número de produções por IES; quais entidades possuíam produções cujos temas abordavam a formação de professores e o ensino médio integrado; que envolviam somente o ensino médio integrado, mas não tratavam, diretamente, da formação de professores; concentração, por unidade federativa/distrito federal, das produções que abordam o ensino médio integrado; quantidade de produções, por ano, de teses e dissertações que envolvem o tema ensino médio integrado.

Quanto ao aspecto técnico, assim como para os demais aspectos (metodológico, teórico, epistemológico, gnosiológico e ontológico), Bohnenberger destacou que não bastaria uma análise tomando-se somente o resumo como fonte. Algumas técnicas de produção de dados estavam dispostas nos capítulos, bem como as formas de organização, sistematização, tratamento de dados e informações que, por diversas vezes, não eram explicitadas em seção relativa aos procedimentos teóricos apresentados pelos autores, mas, implicitamente, no texto.

No trabalho de Bohnenberger, o aspecto metodológico ocorreu de modo mais complexo, uma vez que a análise das formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes, com o sujeito) e (des)consideração dos contextos exigiu a compreensão de concepções filosóficas. Para Bohnenberger, essas análises foram

³ Quando o curso de nível médio é ofertado ao mesmo tempo em que é realizada a formação técnica, estando o aluno com matrícula única.

organizadas de modo que pudessem indicar uma concepção que se relacionasse a um todo mais abrangente.

Como base analítica em seu trabalho, foi utilizada a categoria “nucleação” para a observação dos fenômenos privilegiados, que consistiu em identificar elementos que se relacionavam nas nove (9) dissertações analisadas (procedimento também utilizado nos pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos). Bohnenberger buscou quantificar em cada dissertação o número de ocorrências em que nomes eram citados. Esse processo foi por ele considerado necessário, pois não somente a relação de referências, mas a intensidade com que cada autor é lembrado apresenta (no bojo da produção) uma tendência que orientará a concepção adotada para o estudo.

No levantamento do campo empírico, Bohnenberger procurou observar nas instituições de ensino superior, cujos programas de pós-graduação *stricto sensu* possuem pesquisas relativas à formação inicial e continuada de professores para o ensino médio integrado, os tipos de produções (mestrado acadêmico, mestrado profissionalizante ou doutorado⁴), as regiões em que se situam os PPGs e o ano de publicação das pesquisas. A análise mais aprofundada das amostras encontra-se no primeiro (1º) capítulo, dos três que compõem a dissertação. No segundo (2º) capítulo, o autor contextualiza a Educação Profissional no Brasil e conjunturas históricas, com foco no ensino médio integrado, destacando as políticas para essa modalidade de educação e a relação entre trabalho e educação, bem como conceitua os principais pressupostos das concepções de Educação Profissional.

As nove (9) teses e dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* selecionadas, com o propósito de conhecer aspectos relativos à periodização e às instituições de ensino superior que as produziram, estão analisadas no terceiro (3º) capítulo. Além disso, Bohnenberger mapeou a metodologia utilizada na abordagem do problema – matriz teórica, instrumentos teóricos, técnicas, sujeitos e 19 métodos de tratamento dos dados e resultados, com vistas à explicitação das problemáticas investigativas e à compreensão da epistemologia das teses e dissertações. Bohnenberger buscou destacar o ser (aspectos ontológicos) no princípio da contradição e a origem, organização e validação do mundo das ideias, enquanto representação de coisas objetivamente reais (aspectos gnosiológicos), na relação sujeito-

⁴ De acordo com a CAPES, o Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Trata-se de um título terminal que se distingue do Mestrado Acadêmico (MA), já que este último prepara um pesquisador que deverá continuar sua carreira com o doutorado, enquanto no MP o que se pretende é imergir um pós-graduando na pesquisa, fazer que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar.

objeto no estudo das condições materiais, sociais, históricas, em que se realiza o produto cultural (aspectos epistemológicos).

Os resultados dessa pesquisa mostram que o trabalho, como princípio educativo, e a interdisciplinaridade, constituem as principais diretrizes que devem orientar as políticas de formação de professores para a efetivação de uma educação integral. Nas palavras do autor:

Quanto à interdisciplinaridade, os pesquisadores a relacionam a aspectos como integração entre os conhecimentos, união entre teoria e prática e como elemento estruturante para a formação dos professores para o ensino médio integrado, haja vista que ainda são incipientes as práticas interdisciplinares na tentativa de consolidar o projeto de uma formação unilateral. O trabalho como princípio educativo é apontado nas dissertações [...] enquanto expressão das relações sociais contemporâneas, como uma das opções para o enfrentamento do velho princípio educativo humanista tradicional, contribuindo para a formação de um “intelectual moderno”, como determina Gramsci, na perspectiva da escola unitária (BOHNENBERGER, 2014, p. 82).

Bohnenberger conclui que é necessário acompanhar e avaliar se, efetivamente, o projeto legal alcança os espaços de formação da classe trabalhadora como produto das conquistas relativas às lutas históricas.

A dissertação intitulada *O Estado da Arte das políticas de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil no período de 2004 a 2014*, de Julia Maccari Espíndula, defendida em 2017, pelo PPG de Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, busca identificar os temas e objetivos das dissertações de Mestrado defendidas no período posterior à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, utilizando-se de uma referência teórica materialista dialética, a partir das seguintes categorias: trabalho, alienação, totalidade, contradição e mediação.

O trabalho é estruturado em dois (2) capítulos, além da Introdução e das considerações finais. O primeiro (1º) capítulo, intitulado “A história da política da formação de professores da educação básica no Brasil: da faculdade nacional de filosofia às diretrizes curriculares Nacionais”, trata da história da Política da Formação de professores no Brasil, contextualizando como ela surgiu e se desenvolveu, a evolução e as influências externas sobre ela, seus impactos no cenário educacional brasileiro, bem como seus propósitos e vicissitudes. No segundo (2º) capítulo, intitulado “O Estado da Arte das pesquisas sobre políticas de formação inicial de professores da educação básica no Brasil”, foram analisados os resultados da pesquisa sob o prisma do materialismo dialético.

A metodologia do trabalho de Espíndula partiu de uma busca nos bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nele, foram encontradas 2.588 teses e dissertações, a partir de sete palavras-chaves, a saber: *Política de Formação; Formação Docente; Formação e LDB; Formação do Professor; Formação para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais e Formação*.

Dessas pesquisas encontradas, Julia Espíndula selecionou 32 dissertações de Mestrado, que atenderam aos critérios definidos no recorte pretendido por ela. A primeira (1ª) investigação foi no tema dessas dissertações e sua relação com as políticas de formação inicial docente. Essas 32 dissertações foram classificadas em quatro (4) categorias. São elas: *Currículo, Educação à Distância, Política de Formação e Trabalho e Política de Formação Inicial e Trabalho Docente*. Outro aspecto verificado foi o da região geográfica onde os PPGEs (na qual as dissertações se desenvolveram) estavam localizados.

De acordo com Espíndula, nos últimos vinte (20) anos houve um crescimento significativo no número de trabalhos dessa natureza no Brasil. O propósito de sua pesquisa foi o de procurar identificar quais concepções e enfoques do tema se distinguiam em determinadas épocas e lugares. Além disso, o estudo do tipo “Estado da Arte” permitiu à autora investigar as condições em que essas observações foram elaboradas.

Ainda conforme Espíndula, com base em Ferreira (2002), o pesquisador do “Estado da Arte” enfrenta em sua jornada de exploração dois (2) momentos: interação com a produção acadêmica e listagem e análise dessa interação. O primeiro (1º) contato tem por objetivo mapear a produção acadêmica na área pretendida. Na segunda (2ª) etapa, o pesquisador precisa inventariar o que de fato foi pesquisado e como este processo se deu. De acordo com os dados:

[...] 91% da publicação bibliográfica analisada neste trabalho foi produzida nas regiões Sul e Sudeste e na região Norte nenhuma produção relevante para esta pesquisa foi produzida. A natureza (públicas, particulares, comunitárias, etc.) das Instituições de Ensino Superior nas quais estas pesquisas foram desenvolvidas também foram analisadas, assim como as regiões do país na qual se encontram (ESPÍNDULA, 2017, p. 8).

O estudo de Espíndula concluiu que, embora haja uma produção acadêmica representativa sobre as políticas de formação inicial no período proposto, alguns temas são passíveis de maior aprofundamento, a exemplo de a “educação a distância” e o “currículo da formação inicial”. A autora afirma que a *Educação a Distância* tem ocupado um local de

destaque dentro dos círculos que discutem a formação docente no Brasil, como a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e outras entidades acadêmicas e científicas.

Para Espíndula, de maneira geral, sete (7), das oito (8) dissertações analisadas, a educação a distância é vista como sendo uma via de formação de professores, e é caracterizada como pragmática, imediatista, efêmera, aligeirada e precária. Essas pesquisas expõem, ao mesmo tempo, o consumo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que a educação a distância demanda, impulsionando um mercado que pode ter interesses na ampliação dessa modalidade de ensino no Brasil.

Quanto ao *Currículo*, todas têm dois (2) pontos em comum: ambas tratam do currículo de formação inicial docente, mesmo que de diferentes épocas e licenciaturas, buscando compreender qual seria o objetivo final do currículo, ou seja, que profissional aquele currículo almeja formar. Conforme Espíndula, portanto, ao tentar determinar o profissional formado, a partir das implicações de um currículo específico, essas dissertações definem as forças políticas por trás das escolhas curriculares na formação e posterior prática profissional docente.

A dissertação intitulada *Formação continuada de professores no Brasil: um Estado da Arte (2013-2016)*, de Maria do Rosário Guedes Monteiro, defendida em 2017, pelo PPG em Educação da Universidade Federal do Acre, busca analisar o que revelam as pesquisas sobre formação continuada no Brasil nas produções científicas dos principais PPGs em educação de universidades brasileiras distribuídas por regiões, no período de 2013 a 2016. A busca do *corpus* (dissertações e teses referentes às etapas da Educação Básica) foi feita no repositório da CAPES.

No trabalho de Monteiro foi adotada a abordagem qualitativa por meio de uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”, também com base na “Análise de Conteúdo” de Laurence Bardin, Décio Rocha e Bruno Deusdará, a partir de sua categorização, para posteriormente organizar a argumentação, a análise e a conclusão dos dados.

Monteiro desenvolve uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com a opção metodológica “Estado da Arte” em Educação, realizada por meio de um levantamento das produções teórico-científicas, a partir das leituras de amostragens dos resumos, estendendo-se à introdução, procedimentos metodológicos e conclusões para responder às questões acerca dos objetos de estudos dos trabalhos delimitados. A autora escolheu duas (2) universidades representativas de cada região do Brasil, tomando como escolha a longevidade

de cada programa e os trabalhos presentes no banco de dados da CAPES, concentradas no período de 2013 a 2016. A saber: da região Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR); Sudeste: Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Centro-Oeste: Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMG); Norte: Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Federal do Pará (UFPA); Nordeste: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFMT).

Para a revisão de literatura e quadro teórico referente ao “Estado da Arte”, Monteiro utilizou os estudos de Rita Caregnato e Regina Mutti, Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens, Sérgio Vasconcelos Luna, Norma Sandra de Almeida Ferreira, Magna Becker Soares, Francisca Pereira Marciel. Em seguida, ela definiu os descritores para direcionar as buscas, localização dos bancos de pesquisas, teses, dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, inclusive biblioteca eletrônica, estabelecimento de critérios para a seleção do material, levantamento de teses e dissertações catalogadas, seleção do material de pesquisa das bibliotecas, leitura das publicações com elaboração de síntese, organização do relatório do estudo das sínteses, análise e elaboração das conclusões preliminares.

Os procedimentos de pesquisa de Monteiro seguiram os seguintes passos com base em Bardin: a) leitura flutuante para observação dos documentos, conhecer o texto e deixar levar-se pelas impressões imediatas para definição do objeto de estudo; b) leitura e fichamento da literatura especializada sobre o tema como referencial teórico da pesquisa; c) preparação do material com as cópias dos resumos e espaços em branco para anotação de códigos ou fichas para marcação de contrastes; d) leitura minuciosa para agrupamento das categorias de análise do material; e) interpretação e análise dos dados brutos para codificação; f) análise do material a partir do referencial teórico abordado na literatura especializada sobre o tema.

Os resultados da dissertação de Monteiro demonstram que as pesquisas se concentram no Ensino Fundamental I, com ênfase em aspectos relativos às diversas disciplinas curriculares, com destaque para a Matemática e a Língua Portuguesa, no aspecto alfabetização e letramento, predominantemente por meio do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Logo a diante, aparecem as pesquisas sobre temas como “práticas pedagógicas” e “experiências”, destacando-se aquelas sobre mediação por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e coordenação pedagógica. No mesmo nível estão os estudos com relação às análises e às avaliações de políticas educacionais,

quanto a programas e projetos institucionais. Depois, as que abordam modalidades escolares, com a ascensão na Educação Inclusiva. Em sua pesquisa, ela detectou prioridade das investigações nos anos iniciais do Ensino Fundamental e poucas nos anos finais, Educação Infantil e Ensino Médio.

Monteiro concluiu que os referenciais teóricos mais abordados são os de perspectiva crítica. As temáticas emergentes reportam às concepções, leitura, coordenação pedagógica, representações sociais, profissionalismo e os temas transversais sobre diversidade, gênero, sexualidade. Além disso, para autora, as temáticas relativas à educação ambiental, identidade, autonomia, profissionalismo e inovação curricular, apresentam-se ainda pouco tratadas e até mesmo ausentes nas pesquisas sobre formação continuada.

Conforme Monteiro, praticamente inexitem nesses estudos temas como: pesquisa em colaboração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, saberes da experiência, condições de trabalho docente, valorização profissional, abordagens autobiográficas e do ciclo de desenvolvimento profissional da carreira do professor.

2.1.2 Teses selecionadas dos PPGs em Educação sobre “Estado da Arte”

A tese intitulada *A formação continuada de professores em educação ambiental na produção acadêmica (dissertações e teses)*, de Leirí Valentin, defendida em 2016, pelo PPG de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, analisa tendências da pesquisa em uma perspectiva mais panorâmica sobre processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental (EA), além de explorar processos de construção de sentidos sobre essa prática. A pesquisa visa compreender alguns aspectos da formação discursiva, enfocando algumas análises relacionadas com os referenciais bibliográficos mobilizados.

No delineamento da pesquisa, Valentin explicitou que seu estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, na linha do “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, com base nos estudos de Norma Sandra de Almeida Ferreira. Com base em Mikhail Bakhtin, Valetin discute os aspectos teóricos, propondo interrogar os textos das dissertações/teses, que têm como foco de investigação processos de formação continuada de professores em EA. A autora interroga essas produções acadêmicas a partir das seguintes questões:

Quais são os referenciais bibliográficos mobilizados pelos pesquisadores, que estão embasando o campo da formação continuada de professores e o

campo da pesquisa em Educação Ambiental sobre formação de professores? Há diferentes posicionamentos, nesses campos? Quais são os objetivos e as intenções de pesquisa sobre processos de formação continuada de professores em EA propostos pelos pesquisadores? Que significados e sentidos nós podemos construir sobre o conceito de formação continuada, a partir da análise dos relatos de pesquisa sobre tais processos? (VALENTIN, 2016, p. 24).

Entre os assuntos e questões mais relevantes da pesquisa, no terceiro (3º) capítulo, Valentin procurou sistematizar as questões propostas pelos debates relativos ao campo da formação de professores e, especificamente, sobre os modelos de formação docente. Também sistematizou questões relacionadas ao campo da pesquisa em Educação Ambiental sobre formação de professores.

No quarto (4ª) capítulo, a autora apresentou um panorama da produção acadêmica em dissertações e teses sobre processos de formação continuada de professores, no que diz respeito à produção ano a ano, à distribuição por região, estado e Instituições de Ensino Superior (IES). Valentin sistematizou os dados relativos aos níveis escolares vinculados aos processos de formação de professores, às áreas de conhecimento e aos PPGs, nos quais as pesquisas são desenvolvidas e às modalidades de formação continuada. Nesse capítulo, a autora buscou ainda explorar os dados relativos aos referenciais teóricos sobre formação de professores e às abordagens metodológicas, que orientaram as pesquisas analisadas na forma de dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em EA.

No quinto (5º) e último capítulo, Valentin procurou compreender alguns aspectos da formação discursiva no campo da pesquisa em formação continuada de professores em Educação Ambiental, em relação aos referenciais bibliográficos mobilizados pelos pesquisadores, aos objetivos, às intenções de pesquisa e aos significados e sentidos do conceito de formação continuada, a partir da interpretação dos relatos de pesquisa.

Por fim, como resultados, para Valentin, a literatura e as pesquisas já realizadas na área permitem compreender que os processos de formação continuada em EA constituem-se em uma arena discursiva complexa, na qual a presença de muitos modelos é impregnada por sentidos diversos, construídos ao longo do tempo. Imersos nessa arena, os professores se formam ao longo da profissão em meio ao embate discursivo entre muitas teorias e práticas.

A tese intitulada *A pesquisa acadêmica sobre formação de professores/as de biologia no Brasil (1979-2010): um estado da arte baseado em dissertações e teses*, de Maria Aparecida Guerra Lage, defendida em 2018, pelo PPG em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, ao avaliar a formação de professores no Brasil e a produção

acadêmica gerada nesse campo, encontrou uma vasta literatura que tem apontado para a importância e a centralidade desse tema em diversas esferas e níveis de ensino.

Com relação à problemática de sua pesquisa, Lage questiona: quais são os enfoques de pesquisa apresentados pelos trabalhos no campo de formação de professores de Biologia no Brasil nas três últimas décadas? Seu trabalho teve como objetivo geral mapear a produção acadêmica brasileira quanto às abordagens e as principais tendências das pesquisas sobre formação de professores de Biologia, por meio da identificação e da análise das dissertações e teses produzidas entre 1979 e 2010. Com base em tal campo empírico, a autora propõe:

[...] uma investigação que envolve o tratamento dos dados considerando tanto a análise quantitativa como a qualitativa, procurando compreender o objeto no todo e nas partes assim como a descrição detalhada do mesmo e, ainda considerando o quantitativo e o qualitativo no sentido de complementaridade no estudo do objeto em análise, sem as dicotomias, superando a contradição entre opostos nessas duas dimensões da pesquisa (LAGE, 2018, p. 37).

A justificativa da autora, em termos metodológicos, se pautava no fato de que ela realiza uma análise de caráter interpretativo, sem desconsiderar nenhuma dessas dimensões mencionadas. Lage utilizou o tipo “Estado da Arte”, realizado na tese de Megid Neto (defendida em 1999) como referencial para sua pesquisa. A autora procurou compreender a estrutura e a dinâmica do estudo em um movimento de busca dos sentidos para a construção dos dados e a consequente organização em focos temáticos, os quais mapearam as pesquisas da área de Ensino de Ciência.

Em sua pesquisa, Lage utilizou-se da proposta de Robert Bogdan e Sari Biklen, que propõem uma série de estratégias para a análise dos dados durante o processo de produção, que são: a delimitação progressiva do foco de estudo; a formulação de questões analíticas; o aprofundamento da revisão da literatura; o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo do processo de sistematização dos dados.

No trabalho de Lage foram selecionadas 120 dissertações e teses, de 57 programas de pós-graduação de 5 áreas (“Educação”, “Ensino de Ciências e Matemática”, “Ciências Biológicas II”, “Psicologia” e “Sociologia”) de 50 Instituições de Ensino Superior públicas e privadas distribuídas em diferentes regiões do Brasil. As dissertações e teses foram analisadas, tanto a partir de descritores gerais, como dados bibliográficos, programas de pós-graduação e instituições de origem, quanto a partir de descritores específicos, tipo de

formação, cursos de licenciatura, sujeitos e métodos de pesquisa, enfoques formativos, campo de conhecimento específico e campo de conhecimento pedagógico.

Os resumos com as referências dos 120 documentos foram organizados por ordem alfabética do sobrenome dos autores, com os seguintes dados: nome do autor, dados bibliográficos da dissertação ou tese, o resumo e as palavras-chave. Segundo Lage, tal ordenação facilitou a consulta aos dados dos documentos e o desenvolvimento da pesquisa. Os dados bibliográficos dos documentos, que também constituem seus descritores, foram organizados em um quadro com: o número do documento, o nome do autor, o ano de defesa, o grau de titulação acadêmica (dissertação ou tese), orientador (a), tipo de programa de pós-graduação, unidade acadêmica da instituição onde o trabalho foi defendido. As fichas de classificação dos documentos reúnem, além das informações dos dados bibliográficos, as informações específicas das tendências das pesquisas, que são obtidas a partir da leitura e análise de cada uma delas.

Após a compilação dos dados do conjunto de 120 documentos, frente aos descritores gerais, a autora passou para o processo de leitura, sistematização, descrição e análise dos descritores específicos dos 93 documentos selecionados sobre formação inicial de professores, ou seja, os enfoques de pesquisa estudados pelos autores dessas investigações, na busca de construção de sentidos e unidades de inter-relação para a constituição de cada enfoque formativo.

Na primeira (1ª) etapa de sua pesquisa, Lage identificou e selecionou dissertações e teses por meio de expressão “formação de professores de Biologia”. As buscas dos resumos e a seleção dos documentos ocorreram em todas as bases e acervos de dados disponíveis. Para facilitar o acesso, o manuseio e as buscas das dissertações e teses, foi feita uma organização de todos os documentos, impressos ou em arquivos em *Portable Document Format (PDF)*, com ordenação alfabética do sobrenome do autor, seguido pelo tipo de documento, ano e instituição. O detalhamento do processo de obtenção dos documentos, a definição das bases e acervos de dados foram colocadas nesse capítulo, bem como a caracterização dos descritores específicos dos documentos.

Na segunda (2ª) etapa da investigação, a autora tratou da organização dos resumos, dos dados bibliográficos, das fichas de classificação e de outras tabelas com dados gerais e específicos dos documentos. Lage considerou necessário compilar as informações básicas, assim como dados específicos dos documentos do estudo, que se constituem em pesquisas desenvolvidas por outros(as) autores(as). Para isso, a autora realizou a confecção dos resumos informativos, das fichas e tabelas de classificação dos dados. Ademais, facilitando o

processo, organizou uma numeração para os documentos obtidos e colocou em ordem alfabética o conjunto de sobrenomes dos autores, dependendo dos períodos, na medida em que os documentos fossem constituídos.

Na terceira (3^a) etapa do trabalho, Lage tratou da caracterização dos “descritores gerais” e dos “descritores específicos” utilizados para classificação e descrição dos documentos do estudo. A autora optou pela utilização de descritores para classificar e descrever os documentos, visando mapear as tendências e criar novos descritores, não se restringindo apenas em categorias pré-fixadas. Para a classificação geral dos documentos, foram utilizados novos descritores, tanto gerais como específicos, que surgiram a partir das análises da produção acadêmica do estudo.

Por fim, os resultados da distribuição dos documentos, nos diferentes programas de pós-graduação, revelaram, segundo Lage, diferenças marcantes quanto à produção e ao padrão de distribuição dos documentos ao longo das três décadas, tanto por instituições/regiões quanto por abordagens e tendências das pesquisas no país. A autora concluiu que as abordagens e as tendências das pesquisas sobre formação de professores de Biologia enquadram-se em treze enfoques principais, sendo que a maior parte deles faz parte do campo de conhecimento pedagógico, em contraposição a um menor número de pesquisas produzidas que faz parte dos enfoques formativos que articulam os campos de conhecimentos pedagógico e específico.

A tese intitulada *Formação de professores e relações étnico-raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013*, de Nicelma Josenila Costa de Brito (2018), pelo PPG em Educação da Universidade Federal do Pará, apresenta uma análise de caráter bibliográfico de trabalhos selecionados a partir do “Estado da Arte” sobre formação de professores e relações étnico-raciais, publicados entre 2003 a 2013, em periódicos com qualificação, teses, dissertações e eventos vinculados à temática ocorridos no período que demarca dez anos de promulgação da Lei n. 10.639/2003.

Em sua pesquisa, Brito buscou distinguir quais feições são conferidas à produção acadêmica publicizada nos periódicos qualificados, nos dez anos de vigência da lei que institui a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica. Além disso, procurou identificar a conformação dessas discussões em teses e dissertações no que tange a recorrências, aportes teóricos e metodológicos acionados e às perspectivas delineadas. Por fim, relacionou os trabalhos publicados em eventos, situando aspectos presentes na literatura especializada, estruturantes na produção de sentidos que circulam nesse campo.

Como mencionado, Brito optou pelo estudo do tipo “Estado da Arte”, com base em Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006), ampliando o *corpus* documental para promover a intensificação que poderá contribuir com a emersão de novas análises. Segundo Brito, as formulações do sociólogo francês Pierre Bourdieu amparam teoricamente o objeto, na medida em que o autor postula que legitimação se dá por meio da intersubjetividade acadêmica.

A sua pesquisa embasou-se em um *corpus* documental composto por trinta e três (33) artigos, provenientes de levantamento efetivado na pesquisa em rede “Educação e Relações Étnico-raciais: o ‘Estado da Arte’”. A etapa seguinte incidiu sobre a seleção dos artigos que interessavam ao escopo da investigação. O critério adotado considerou dois (2) aspectos: a) disponibilidade de acesso *online* aos periódicos; b) observância da produção dentro dos limites estabelecidos no recorte temporal definido para a investigação.

Para a análise, foram adotadas as abordagens quantitativa e qualitativa, tendo por base o pressuposto de que não há uma total dissociação entre os conceitos de quantidade e qualidade defendidos por Bernardete Gatti. Essa investigação foi operada nas bases de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da CAPES, nos sítios dos periódicos qualificados, bem como dos eventos vinculados à temática, com o intuito de situar o movimento das discussões no tocante ao objeto, bem como estabelecer a exequibilidade da proposta.

O tratamento das informações obtidas na pesquisa de Brito foi efetivado mediante à adoção de algumas técnicas da “Análise de Conteúdo”, com base em Laurence Bardin, as quais consistiram na organização dos dados em categorias com vistas à obtenção das suas características, para proceder, posteriormente, à inferência e à interpretação. As técnicas mencionadas advêm de suas propriedades, enquanto esforço de interpretação, que se aplica a discursos extremamente diversificados, marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, tais como as comunicações.

O estudo das dissertações e teses apresentadas por Brito colaboram substancialmente para o amadurecimento da minha proposta neste trabalho, visto que permitem que eu compreenda os procedimentos necessários para a construção de uma pesquisa com base no estudo do tipo “Estado da Arte” e/ou “Estado do conhecimento” e os referenciais teórico metodológicos mais utilizados.

Dentre as pesquisas analisadas, percebi que a maioria dos trabalhos do tipo “Estado da Arte” tiveram como fundamentação teórica metodológica os autores: Laurence Bardin, no livro *Análise de conteúdo*, publicado em 1977, que propõe, como etapas para

desenvolvimento da pesquisa, a categorização, a organização da argumentação, a análise e a conclusão dos dados; e, igualmente, Norma Sandra de Almeida Ferreira, com base no artigo “As pesquisas denominadas ‘Estado da Arte’” (2002), no qual é apresentada uma metodologia de caráter inventariante e descritiva da produção acadêmica sob o tema desta pesquisa, à luz de categorias e facetas que se caracterizam em cada um dos trabalhos, sob os quais o fenômeno pode ser analisado.

Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens, no artigo “As pesquisas denominadas do tipo ‘estado da arte’ em educação” (2006), explica que tal fundamentação teórica metodológica é marcada pela produção sobre um tema, indispensável para o processo de análise qualitativa de cunho descritivo e analítico, capaz de identificar aportes da construção teórica e prática, as restrições da pesquisa, as lacunas, experiências inovadoras que apontem alternativas aos problemas da prática, permitindo reconhecer as contribuições da pesquisa para a área focalizada.

A leitura desses trabalhos me permitiu compreender que, para a construção de uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”, é necessário atentar à definição dos descritores para direcionar as buscas nos bancos de pesquisas, como teses, dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas e repositórios eletrônicos. Foi importante estabelecer critérios para o refinamento da pesquisa, tais como: temática, região, instituições, PPGs, área de concentração. Em relação ao material encontrado, observei a organização, classificação, análise e produção dos relatórios, a fim de conhecer suas principais características, influências teóricas metodológicas, avanços e limitações.

Portanto, para que a pesquisa tenha como intenção o estudo do “Estado da Arte”, é necessário definir procedimentos capazes de permitir a categorização, (re)organização, comparação e análise dos aspectos a serem observados em cada trabalho selecionado, a fim de responder à problemática de pesquisa estabelecida ou de modificá-la, conforme as informações produzidas nesse processo.

2.1.3. Referenciais teóricos

Nesta dissertação realizei uma investigação sobre a produção de conhecimentos no âmbito da formação continuada de professores da Educação Infantil com base nas dissertações e teses acerca do tema, defendidas em PPGs da região Nordeste do Brasil, antes elencadas. Trata-se, portanto, de um estudo do “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”. Esse tipo de pesquisa pode ser definido como uma contribuição importante

na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento. Em seus estudos, Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006) identificam os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontam as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, de experiências inovadoras investigadas que buscam alternativas de solução para os problemas da prática. Nesse sentido:

[...] um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma probabilidade de entender discursos que em um primeiro exame se apresentam como incoerentes. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática [...] (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Como entendido, trata-se de uma contribuição relacionada à determinada área do conhecimento. À vista dessa perspectiva, é importante destacar que:

Um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada. Pode, também, estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Com base nos pressupostos do “Estado da Arte”, de acordo com as autoras, esse tipo de estudo:

Pode, ainda, verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver as problemáticas históricas, como no caso do fracasso da escola na alfabetização. Igualmente torna possível reconhecer a importância da investigação, os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, as restrições e ‘ilhas’ de disseminação sobre formação de professores (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

O “Estado da Arte” também é descrito por Rita Catalina Aquino Caregnato e Regina Maria Varini Mutti, citado por Monteiro (2017), como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

De modo mais específico com relação ao objeto de estudo em questão, Romanowski e Ens (2006) recomendam que a metodologia para pesquisas de “Estado da Arte” é

caracterizada pela produção sobre um tema, indispensável para o processo de análise qualitativa de cunho descritivo e analítico.

Neste sentido, torna-se necessário procedimentos como: definição dos descritores para direcionar as buscas, localização dos bancos de pesquisas, teses, dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas e biblioteca eletrônica, estabelecimento de critérios para a seleção do material, levantamento de teses e dissertações catalogadas, coleta do material de pesquisa das bibliotecas, leitura das publicações com elaboração de síntese, organização do relatório do estudo das sínteses, análise e elaboração das conclusões preliminares (ROMANOWSKI; ENS 2006, p. 43).

Diante dessas definições, procurei compreender como as discussões no campo de pesquisa em Educação têm propiciado a construção de conhecimentos no âmbito da formação continuada de professores da Educação Infantil.

2.1.4 Produção de sentidos e significados na formação docente

Para a Psicologia Sócio-Histórica, o homem constitui-se na relação com os outros, em um processo marcado pela história, na qual indivíduo e sociedade estabelecem relações dialéticas, sendo que um constitui o outro e se transformam mutuamente:

[...] falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela em todas as suas expressões, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Baseando-se na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, os autores Aguiar e Ozella (2013) discutem as categorias “significado” e “sentido” e suas relações com o pensamento e a linguagem. Segundo os autores,

[...] os significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. [...] referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas subjetividades (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Já a categoria “sentido”, “[...] constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade”, que é mediada socialmente, caracterizando-se como uma “singularidade historicamente construída” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Para compreender o sujeito, podemos tomar como ponto de partida os significados que ele constitui em relação ao mundo externo e interno. A interpretação dos significados leva-o às zonas do sentido, que são mais instáveis, fluidas e profundas. Assim, Aguiar e Ozella (2013, p. 304) afirmam que “[...] o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade”. O sentido mobiliza o sujeito para a atividade, embora esteja relacionado a necessidades que ainda não se realizaram.

Para Itacy Basso (1998), é preciso considerar o significado como a generalização e fixação da prática social humana por meio de instrumentos técnicos e culturais. Em suas palavras:

[...] no caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, por seu objetivo e conteúdo concreto, efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, em condições reais e objetivas nas quais se dá a condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (BASSO, 1998, p. 5).

Para o autor, a compreensão efetiva do significado do trabalho docente só é possível quando se consideram as ações de mediação exercidas pelos professores para fazer os alunos se apropriarem dos resultados da prática social.

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos, que permitam a elaboração e o entendimento da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico (BASSO, 1998, p. 5).

A prática pedagógica enquanto ação mediadora tem como finalidade possibilitar o acesso do aluno às objetivações da educação formal, ao saber histórico e socialmente construído, contribuindo assim para:

[...] ampliar as oportunidades do aluno [...], não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo da criança, como produzindo novas necessidades de outro tipo e considerando

o desenvolvimento potencial, ou seja, as ações pedagógicas que estimulam e dirigem o processo de desenvolvimento da criança (BASSO, 1998, p. 5).

Enquanto o significado é um conceito fixado pela prática social e, assim, tido como mais objetivo, o sentido está relacionado às zonas mais instáveis e dinâmicas do psiquismo humano, sendo “[...] produzido nas práticas sociais através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito [...]” (BARROS; PAULA; PASCUAL; COLAÇO; XIMENES, 2009, p. 179). Desse conceito, decorre a ideia de que há múltiplas construções de sentidos.

Itale Cericato (2017) estabelece algumas fases pelas quais passa o professor no seu processo de aprender a ensinar.

As duas primeiras antecedem o momento da docência propriamente dita e constituem-se pelo *pré-treino*: caracterizado pelas experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos e que podem influenciá-los, mesmo que não se deem conta disso, durante o exercício da profissão; e a *formação inicial*, momento de preparação formal para ser professor que se dá em instituição específica. A terceira fase, denominada *iniciação*, é a que mais nos interessa neste momento por dizer respeito aos primeiros anos de exercício profissional, que se mostram como anos fundamentais na carreira do professor. Por fim, a última, denominada *formação permanente* inclui as atividades de formação ao longo da carreira relacionadas ao desenvolvimento profissional constante (CERICATO, 2017, p. 733, grifo do autor).

A fase de iniciação à docência é considerada um período significativo para a configuração das ações profissionais futuras e para a permanência na profissão. Pesquisas como a de Michael Huberman, citado por Cericato (2017), lembram que esse instante pode ser vivenciado de forma edificante e prazerosa ou de forma pessimista e decepcionada.

No primeiro caso, são mantidas boas relações com os alunos, considerável senso de domínio do ensino e satisfação em realizar o trabalho. Já no segundo caso, notam-se queixas de uma carga de trabalho excessiva, de ansiedade, de dificuldades com os alunos, além da presença de uma forte sensação de isolamento (CERICATO, 2017, p. 733).

É oportuno ressaltar a importância das políticas de apoio ao professor iniciante, uma vez que, no exercício da atividade profissional e na interação com seus pares mais experientes, ele pode ter oportunidade de realizar as articulações que sozinho não se sente seguro. Trata-se, dessa forma, de aperfeiçoar as relações existentes na escola colocando-as a serviço da realização docente.

Cabe aos professores, portanto, mediar os processos formativos que transcendam a mera decodificação e acúmulo de informações, por meio da execução de tarefas mecânicas e desprovidas de sentido, constituindo-se mediador de um processo que contribua para a formação de cidadãos. Tardif (2000) caracteriza os saberes que devem fazer parte do repertório dos professores, destacando a importância desses para o êxito das ações formativas por eles empreendidas.

Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Ora, os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação, em particular os da pedagogia e da didática que são ministradas nos cursos de formação para o ensino, não concedem ou concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados por meio de seu trabalho. Na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente (TARDIF, 2000, p. 13).

No conhecimento dos professores encontram-se as circunscções do ser humano, o objeto e o sujeito do trabalho docente. E, dentro desse saber especializado, encontram-se dois elementos inseparável que é o ético e o emocional. O exercício profissional demanda ao professor certa disponibilidade afetiva e capacidade de discernimento de suas reações interiores. Essa acepção guarda relações com as observações feitas por Bernadete Gatti, ao refletir que:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

A capacitação profissional é um dos aspectos importantes da formação da cidadania. Ela é uma das competências mais requisitadas da educação superior, ainda que não exclusiva desta. A formação, em sentido pleno, vai muito além da capacitação profissional. Mas, a capacitação profissional é um elemento imprescindível do desenvolvimento da vida social. Essa não deve se tratar de mera capacitação técnica, de adesão acrítica às urgências do mercado, nem de adesão à economização da sociedade. Deve tratar-se da formação de profissionais competentes do ponto de vista técnico e operacional. Porém, é preciso ter um

profundo sentido ético, autonomia moral e consciência de que o conhecimento, e a técnica são bens públicos. Por fazerem parte da formação cidadã de uma pessoa, é necessário que sejam elementos da construção da vontade e dos objetivos da sociedade democrática. Em outras palavras, não devem ser meros instrumentos do sucesso individual ou de qualquer de apropriação privada.

2.1.5 Procedimentos metodológicos

Levando em consideração essas definições teóricas e inspirada nos trabalhos apresentados no capítulo 3 dessa dissertação, optei por realizar uma abordagem qualitativa, para a qual defini quatro (4) procedimentos de produção e análise dos dados:

1) Leitura reflexiva dos resumos, introdução, capítulo metodológico e considerações finais das teses e dissertações sobre formação continuada na Educação Infantil nos PPGs da região Nordeste, para estabelecimento de categorias de análise;

2) Análise dos conteúdos dos resumos para tabulação dos dados e agrupamentos por categorias;

3) Aprofundamento da leitura e fichamento da literatura especializada sobre pesquisas do campo de conhecimento, para refinamento do referencial teórico da pesquisa;

4) Interpretação e análise dos dados já categorizados com suas respectivas justificativas e considerações à luz da fundamentação teórica, contribuindo com isso para a obtenção de uma visão aproximada, com uma síntese da produção científica dos conteúdos.

O processo de análise se dará a partir dos dados tratados para análise de cada um dos trabalhos selecionados e apresentados no capítulo cinco (5) a partir dos seguintes tópicos: a) Identificação geral dos trabalhos (autor, título, PPG, ano de defesa); b) Problema(s) de pesquisa; c) Campo empírico e contexto de investigação; d) Análise dos referenciais teóricos; e) Procedimentos metodológicos; f) Síntese das conclusões ou considerações finais.

Após a apresentação do resultado da análise, busquei responder à problemática de pesquisa formulada para essa dissertação. A saber: a) Quais são os principais problemas de pesquisa, referenciais teóricos e metodológicos presentes nas produções acadêmicas sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil nos PPGs em Educação nos estudos produzidos na região Nordeste no período de 2010 a 2019? b) Quais seriam as principais características dessas produções de conhecimento, e quais seriam os sentidos por elas constituídos sobre formação continuada na Educação Infantil?

Em diálogo com essa análise, apresento a seguir um capítulo contendo a contextualização das políticas públicas da Educação Infantil, em que permitirá uma discussão entre o que tem sido produzido nos PPGs de Educação da região Nordeste e o que tem sido posto na Legislação desse nível de ensino analisado, com o propósito de apresentar os sentidos produzidos nessas produções.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, com o objetivo de possibilitar a análise das transformações no cenário político mais amplo em que foram produzidos os trabalhos acadêmicos analisados nesta dissertação, apresento uma contextualização das políticas públicas na Educação Infantil. Este capítulo está dividido em três (3) subcapítulos. A saber: 1) “Educação infantil: legislação e formação continuada”; 2) “Fundamentos legais que legitimam o acesso à Educação Infantil a partir da LDB de 1996”; e 3) “Políticas educacionais para Educação Infantil contribuindo para formação continuada na Educação Infantil no Brasil”.

3.1 Educação Infantil: legislação e formação continuada

Nas relações no interior do Estado moderno, consolidado a partir do século XVIII, a mobilização e a pressão social têm sido fundamentais para a constituição de agendas políticas visando a assegurar direitos básicos às pessoas. A constituição e o alargamento dos direitos correspondem às demandas e possibilidades de cada momento histórico. Assim, novas necessidades vão surgindo fomentando a legitimação de novos direitos. Norberto Bobbio explica que:

Os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstra suficientemente. O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc. (BOBBIO, 2004, p. 13).

Mais à frente, será visto que o direito à Educação Infantil na legislação brasileira foi uma conquista recente, fruto de lutas e mobilização social. Em decorrência do avanço do processo da industrialização e da entrada da mulher no mercado de trabalho. De acordo com Zilmar Oliveira (2002), foi necessário criar instituições que atendessem às crianças, já que as mães que trabalhavam tinham que deixar seus filhos com outras pessoas, sendo que eles nem sempre eram bem cuidados. Em muitos casos, a circunstância era tão problemática que colaborava para o alto índice de mortalidade infantil. Com base nessa perspectiva, Jaqueline Paschal e Maria Cristine Machado (2009) afirmam que:

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Já para Vital Didonet (2001), foi a partir dessa preocupação ou desse “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13). É importante observar que de acordo com a história, dispositivos alternativos foram se instituindo para atender às crianças das classes menos favorecidas. A mais antiga instituição brasileira de atendimentos à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a “roda dos expostos” ou “roda dos excluídos”. Esse nome vem do dispositivo, utilizado nas Santas Casas de Misericórdia⁵, no qual se colocavam os bebês abandonados e era constituído por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixada na janela. Dessa maneira, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outro membro da família. Essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

Por mais de um século, a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Como consequência do crescimento da urbanização e da industrialização no país, a Consolidação das Leis do Trabalho/CLT, de 1943, começará a apontar para a necessidade de criação de creches nos locais de trabalho. Assim, o artigo 399 define que:

O Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações (CLT, 1943, art. 399).

⁵ A Santa Casa de Misericórdia é uma irmandade que tem como missão o tratamento e sustento a enfermos e inválidos, além de dar assistência a “expostos” – recém nascidos abandonados na instituição. No Brasil, a Irmandade da Santa Casa de Misericórdia surgiu ainda no período colonial, instalando-se em Santos desde 1543, seguido pela Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Olinda e São Paulo, sendo a primeira instituição hospitalar do país, destinada a atender aos enfermos dos navios dos portos e moradores das cidades. Disponível em: <http://www.scmp.org.br/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

Nota-se que ainda não se tratava de obrigatoriedade, mas de incentivo por meio de homenagens aos empregadores. Mas, no artigo 400, já se observa uma determinação efetiva de que: “Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias durante o período da amamentação deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária” (CLT, 1943, art. 400).

Em âmbito internacional o movimento feminista pressionava pelo avanço dos direitos de todas as mulheres usufruírem do acesso a instituições de cuidados para seus filhos, independentemente de sua condição econômica. Conforme Paschoal e Machado (2009), ainda nesse sentido:

[...] os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84)

No contexto brasileiro, essas demandas acabaram por constituir diferentes enfoques para essas instituições. No início dos anos de 1970, em nosso país “[...] considerava-se que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84). Oliveira (2002), no que diz respeito a esse tema, ressalta que:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou qualquer nome dado a instituições com características semelhantes às *Salles d'asile* francesas - seriam assistenciais e não educativas (OLIVEIRA, 2002, p. 100, grifo do autor).

Conforme Silva e Tavares (2016), fundamentados nessa conjectura, surgiram os primeiros jardins de infância, frequentados, em sua maior parte, pelos filhos daqueles que eram social e economicamente mais desfavorecidos. Essas creches recebiam as crianças que se encontravam em estado de carência ou de pobreza, e tinham por finalidade apenas a prática de ação social que oferece assistência, que auxilia de forma momentânea, como exemplo: alimentar, higienizar e colocar para dormir, ações que não eram relacionadas à educação. Essas instituições não foram criadas para combater as causas, mas favorecer o mercado de trabalho que tinha necessidade da mão de obra feminina.

Com a publicação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a fazer parte tanto do Sistema de Ensino como das Políticas Públicas. Essa determinação constitucional não é uma dicotomia assistencialista, já que ela está direcionada para o campo educacional, por conseguinte:

[...] a elaboração de novos programas buscava romper com concepções meramente assistencialistas. [...] propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

A partir da consideração dada à Educação Infantil pela Constituição Federal de 1988, de que a criança é um ser que possui direitos e deveres, novos progressos começaram a ser adquiridos e divulgados. E assim surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu artigo 227 define que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1990, p. 101).

“A importância do ECA”, segundo Schramm, Macedo, Costa (2019, p. 57), “[...] está ainda na abertura estabelecida quanto à promoção de um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas à infância [...]”. Os autores afirmam que isso favoreceu a abertura para a construção de novos direitos, sejam eles afetivos, de brincadeiras, de vontades. Tanto o texto constitucional quanto o ECA geraram entre os anos de 1994 e 1998 a elaboração de uma série de documentos publicados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, que afirma:

- a) Estando nesta ordem e período de tempo os seguintes documentos;
- b) Política de Educação Infantil [Proposta] (1993) e a Política Nacional de Educação Infantil (1994);
- c) Educação infantil no Brasil: Situação Atual (1994);
- d) Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994);
- e) Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1995);

f) Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise (1996);

g) Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil (1998).

A década de 1990 caracterizou-se pelas reformas na educação. No dia 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), em decorrência da mobilização da sociedade civil, que conta como um dos avanços, nos quais as instituições de Educação Infantil agregam as ações à saúde, à assistência, à educação, aos sistemas de ensino.

3.2 Fundamentos legais de acesso à Educação Infantil a partir da LDB de 1996

Em 1959, a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas (ONU), todo o esforço pelo atendimento educacional à criança recebeu novas configurações, pois o Princípio VII dessa Declaração define: “[...] a criança tem direito a receber educação, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. As nações deveriam, portanto, organizar-se no sentido de garantir esse direito” (CARRIJO, 2008, p. 90).

De acordo com Carrijo (2008), no Brasil, apesar do aumento da procura pelas creches e pré-escolas devido às mudanças socioeconômicas que colocaram as mulheres no mercado de trabalho, o direito por esse atendimento ainda era precário, e o Estado não admitia a educação das crianças pequenas como seus deveres e suas obrigações. Assim sendo, mediante às discussões e debates, no dia 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a LDB nº 4.024 de 1961, que destinava apenas dois (2) artigos com relação à educação pré-primária:

Art. 23: A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas e jardins-de-infância;

Art. 24: As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1980, n.p⁶).

No Brasil, a educação das crianças menores de sete se desenvolveu especialmente a partir dos anos 1970 e vem se acelerando até dos dias atuais. Na Constituição e na Legislação

⁶ De acordo com as normas da ABNT, a sigla “n.p” significa “não paginado”. Ou seja, o referido documento/texto não contém paginação.

Educacional, vigentes até 1988, o acolhimento às crianças até seis (6) anos não era contemplado como um exercício, prática, desempenho do universo educacional. Sobressaía a percepção conforme a qual se tratava de uma espécie de atendimento caracterizado predominantemente pelo assistencialismo. Até a publicação da LDB de 1996, não existiam diretrizes nacionais para a educação pré-escolar, referida apenas em dispositivo da Lei nº 5.692/71, da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, integrado ao capítulo do ensino de 1º grau (Art. 19, § 2º). De tal modo: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, n.p).

No fim da década de 1980, de acordo com Carrijo (2008), o Brasil vivia a redemocratização e sua Lei maior, passou a garantir o acolhimento educativo às crianças de zero (0) a seis (6) anos. Nessa época, havia a necessidade de se fazer a nova Lei acontecer, tinha-se uma outra percepção da criança, vista agora como cidadã. Por causa dessa circunstância, recebia o direito à educação e à proteção tanto do poder público (em suas diversas esferas) como da família.

A década de 1990 gerou respeitáveis conquistas no campo da Educação Infantil com a LDB de 1996, a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da Educação Básica em seus artigos 29 e 30:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (LDB, 2017, p. 22).

Corsino (2009) ressalta que a LDB de 1996 assegurou à Educação Infantil o direito de ser garantida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o que, segundo a autora, passou a possibilitar uma maior atenção por parte dos municípios ao atendimento em creches e pré-escolas.

Na legislação sobre a Educação Infantil no Brasil não se pode deixar de fazer referência ao Parecer CNE/CEB nº 022/1998:

[...] para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 5 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas consequências para

a Educação Infantil no âmbito público e privado. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 1990, p. 2).

Também faz parte desse conjunto de leis a Resolução CNE/CEB nº 01/1999, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DNEI), para que elas sirvam de base para orientar a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, considerando princípios éticos, estéticos e políticos, bem como o Parecer CNE/CEB nº 04/2000, que objetiva esclarecer dúvidas geradas pela LDBEN/96 relativas à Educação Infantil. Tal Parecer contempla aspectos normativos, considerando vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; a) proposta pedagógica e regimento escolar; b) formação de professores/as e outros/as profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; c) espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil. As DCNEI, resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, em seu art. 3º, orientam que:

As Instituições de Educação Infantil devem promover suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. E continua em seu artigo 3.º: as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos: (a) Princípios Éticos da Autonomia, Responsabilidade, Solidariedade e Respeito ao Bem Comum; (b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania e do Respeito à Ordem Democrática; (c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade, Ludicidade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p. 1).

A legislação garante à criança seus direitos de cidadã e atribui ao poder público, à sociedade e à família, a tarefa de respeitá-los de forma prioritária. Ela ainda considera que a criança precisa de um meio que possibilite seu desenvolvimento pleno em suas dimensões: cognitiva, afetiva e social.

O volume 1, do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), ressalta a importância de “[...] compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, considerando esse o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais” (BRASIL, 1998, p. 22). Conforme esse Referencial, os profissionais da Educação Infantil têm como tarefa: reconhecer as etapas de desenvolvimento da criança, e desenvolver procedimentos educativos que garantam seu direito ao aprendizado.

O RCNEI, elaborado pelo Ministério da Educação e utilizado como referência por pelas Instituições de Educação Infantil, sugere a organização do trabalho em dois (2) setores de experiência: “formação pessoal” e “conhecimento de mundo” (contendo os eixos:

Identidade e Autonomia; e os eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática). Em cada um desses eixos de trabalho são definidos objetivos específicos por idade (crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos), dos quais transcorrem os conteúdos que irão possibilitar a materialização dos fins educativos.

Crianças de zero a três anos.

Comunicação e expressão de seus desejos; Reconhecimento progressivo do próprio corpo; Identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive; Iniciativa para pedir ajuda; adquire maior independência; Interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos; Participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em imitação; Escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar; Participação e interesse relação com o outro; Respeito às regras simples de convívio social; Higiene das mãos com ajuda; Identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo (BRASIL, 1998b, p. 29).

[...]

Crianças de quatro a seis anos.

Expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades; Iniciativa para resolver pequenos problemas; Identificação progressiva de algumas singularidades próprias; Participação em situações de brincadeira n Participação em situações de brincadeira; Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda; Valorização do diálogo; ações de cooperação, solidariedade e ajuda ações de cooperação, solidariedade e ajuda; Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc; Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social; Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social[...] (BRASIL, 1998b, p. 37).

O Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente à Lei nº 10.172/2001, propôs uma movimentação de organizações da sociedade civil por meio de deliberações políticas e programas governamentais, que são formas eficazes de ampliação das inscrições e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da Educação Infantil. Por esse documento, a criança não é forçada a frequentar uma instituição, porém, caso sua família deseje ou tenha necessidade, o poder público tem o dever (obrigação e responsabilidade) de atendê-la. Cabe lembrar que em 2012 a Lei nº 12.796 modificou a Lei nº 9.394/96, tornando obrigatória a Educação Infantil a partir da idade de quatro (4) anos.

Destaca-se ainda a Lei nº 11.114/05/2005 que altera a LDB/1996, e que inclui a criança de seis (6) anos no Ensino Fundamental de oito (8) anos por meio da Resolução CNE/CEB 03/08/2006. A Lei nº 11.114/05/2005 determina as regras nacionais para a ampliação do Ensino. Um currículo para a Educação Infantil tem que levar em consideração as dimensões biológicas, cognitivas, sociais, culturais e lúdicas da criança que está em seu pleno processo, ou seja, como um sujeito de direito, vivendo a infância de forma plena.

Em 2006, o MEC definiu a nova Política Nacional de Educação Infantil, que define diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível da Educação Básica. Dentre elas, destacam-se: “A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” e, dentre seus objetivos está o de: “Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)”. Enfatiza-se ainda que a Educação Infantil: “não é etapa obrigatória e sim de direito da criança, opção da família e dever do Estado” (BRASIL, 2006, p. 9). Como mencionado, em 2012, a Lei nº 12.796 modificou a Lei nº 9.394/96. Dentre as alterações feitas, destaca-se a obrigação da Educação Infantil a partir da idade de quatro (4) anos, estabelecendo mais tempo de aprendizagem e de convívio entre grupos de diversas idades.

Sônia Kramer (2002) explica que a Educação Infantil ao longo do tempo vem passando por diferentes concepções. A autora assim as enumera: 1) a tendência pedagógica romântica: pré-escola como jardim de infância, na qual a criança é sementinha e a professora jardineira; 2) a tendência pedagógica cognitiva: com base na psicogenética, que enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e autonomia; e 3) a tendência pedagógica crítica: que vê a pré-escola como lugar de trabalho coletivo, reconhece no professor e nas crianças sua condição de cidadãos, e atribui à educação o papel de contribuir para a transformação social.

Ainda, segundo Kramer (2002), a partir das disposições pedagógicas da Educação Infantil são percebíveis os distintos aspectos da criança com o passar do tempo. Isto é, a criança na perspectiva jurídica é um ser de direito, embora algumas práticas na sala de aula estejam distantes de ver na criança alguém que experimenta, conhece e é capaz de deliberar juízos e decisões. A adesão dos professores às novas metodologias torna-se fundamental, a fim de que possam contextualizar e ampliar as estratégias para o ensino. Esses profissionais devem ser independentes e precisam ampliar a consciência crítica, além de serem capazes de avaliar seus próprios métodos, dentro da complexidade da sua função social.

Diante desse contexto, surgem a noção de “professor reflexivo” e “professor pesquisador”. As considerações de Lucélia Araújo (2014) explicitam sobre esses termos:

[...] o entendimento da reflexão do professor como compromisso e prática social coletiva, devendo o olhar do mesmo estar voltado para dentro e para fora da sua prática, inclusive na tomada de decisões sobre situações de desigualdade e injustiça. Assim, o professor reflexivo é um profissional que está disposto também a ouvir seus pares a fim de aprimorar sua prática. Ele busca compreender outros pontos de vista por entender que o seu ofício

demanda responsabilidades que ultrapassam as paredes da escola (ARAÚJO, 2014, p. 821).

As metodologias colocadas em prática na sala de aula precisam dialogar com as orientações teóricas e legislativas. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), as crianças são consideradas desde o seu nascimento: “cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral” (BRASIL, 2006, p. 18). Os Parâmetros asseguram que a criança tem direito:

[...] à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos (BRASIL, 2006, p. 14).

As DCNEIs constituem-se nos Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que têm como finalidade orientar as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino, tanto na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. Conforme o documento, é:

[...] obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam quatro ou cinco anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a inscrição. As crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula deverão ser matriculadas no Ensino Fundamental; as que completarem seis nos após esta data devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 15).

A partir dessas definições, o documento afirma que as instituições devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, a meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
 Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
 Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

O Art. 3º das Diretrizes trata de forma específica dos saberes da criança.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto das práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, Art. 3º, n.p.).

As DCNEIs adotaram a tarefa de substituir os RCNEIs que por mais de uma década orientaram a Educação Infantil no país. A esse respeito, Kishimoto reflete sobre as dificuldades dessa substituição, conjecturando que:

Processos formativos divulgaram amplamente os Referenciais Curriculares de Educação Infantil, de 1998, tornando possível sua adoção na elaboração de documentos curriculares nas escolas, o que não ocorre, ainda, com o documento mais recente de 2009 (KISHIMOTO, 2016, p. 10).

Em 2012, a Lei nº 12.796 modificou a Lei nº 9.394/96 tornando obrigatória a Educação Infantil a partir dos quatro (4) anos de idade. Dessa forma, ela estabeleceu mais tempo de aprendizagem e de convívio entre grupos de diversas idades. De tal modo, o PNE do decênio 2014-2024 define em sua meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, n. p.).

No ano de 2015, ocorreu a inclusão da Educação Infantil em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentada de forma sistemática pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), organizações encarregadas por sistematizar o documento e formar o grupo de trabalho que o compôs, com base no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a Lei de Diretrizes Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). A versão da Base de 2015 não foi a primeira tentativa de colocar em prática a norma, mas foi a que deu maior abertura para probabilidade de pôr em prática o texto, determinando a segunda e a terceira versão.

A BNCC é um instrumento orientador que indica os direitos e objetivos de aprendizagem que devem ser seguidos pela Educação Básica em todo o país, embora cada

instituição, a partir dessas diretrizes, irá apresentar uma parte diversificada de acordo com as necessidades e as características culturais de seu contexto de inserção. Segundo Agostini (2017), o objetivo principal seria o de garantir uma igualdade nos objetivos de aprendizagens para todos os alunos independentemente do local onde eles estudam.

O texto da primeira variante indica que se deve: “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao logo da Educação Básica” (BNCC, 2015, p. 7). O texto da segunda variante vai além. Ele afirma que “[...] documento de caráter normativo, é referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BNCC, 2016, p. 25). Já na terceira variante, explicita:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica (BNCC, 2017, p. 7).

Ou seja, ele vem para definir o conjunto de aprendizagens realizadas ao longo da Educação Básica e, portanto, também interferirá diretamente na formação inicial e continuada dos docentes. É fato que o texto está ligado a questões de poder, formação docente e identidade. De acordo com a BNCC, levando em consideração os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica, seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem na Educação Infantil as condições para que as crianças aprendam, possam realizar um desempenho funcional em lugares que as façam vivenciar desafios e se sintam incitadas a resolvê-los, estabelecendo significações sobre elas mesmas, os outros e o mundo social. Eis o que a BNCC afirma:

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA - Reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos de que faz parte: ela não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade.

OBJETIVO - A partir de um significativo avanço no entendimento de como a criança aprende, oferecer referências para a construção de um currículo, baseadas em direitos de desenvolvimento e aprendizagem bem definidos.

COMO ESTÁ ORGANIZADO - As diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência. Parte-se do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar (BNCC, 2019, p. 18).

Para finalizar essa contextualização a respeito da legislação relacionada ao direito à Educação Infantil, não se pode deixar de citar a Lei nº 13.257/2016, conhecida como Marco

Legal da Primeira Infância. Ela é considerada um marco, já que é a primeira lei brasileira que trata de forma específica da primeira infância definindo-a, em seu Art. 2º, como: “[...] o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016, p. 1).

Tal Lei, além de estabelecer princípios e diretrizes para formulação de políticas públicas que levem em consideração as especificidades da primeira infância, também altera dispositivos do ECA, do Código de Processo Penal (CPP) e da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), garantindo novos direitos às crianças e a seus familiares e responsáveis. Entre as alterações, está a possibilidade de prorrogação da licença paternidade por mais quinze dias, as cinco já definidas em legislação anterior.

No Art. 4º da Lei nº 13.257/2016 é garantido que as políticas públicas voltadas à primeira infância devem “[...] atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã” (BRASIL, 2016, p. 3). Estabelece também que elas devem participar na definição das ações que lhe digam respeito, que sua individualidade e ritmos de desenvolvimento devem ser respeitados, assim como suas diferenças de contextos sociais e culturais. O artigo ainda prevê outras medidas como a articulação entre as ações setoriais e a descentralização das ações entre os entes da Federação (BRASIL, 2016).

De acordo com Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016), a Lei coloca a criança (com sua sabedoria, experiência e conhecimento) no núcleo do processo educativo. As políticas, as instituições, os(as) professores(as) devem lhes garantir práticas que articulem tais experiências e saberes com a herança cultural, artística, ambiental, científica e tecnológica da sociedade. Nessa mesma perspectiva, segundo Medeiros e Cabral (2006), a formação docente deve ser sólida, crítica e reflexiva, capaz de prover as contribuições teóricas e práticas, expandindo as aptidões, competências e habilidades intelectivas do professor, embasando-o em seu fazer pedagógico. O professor tendo propriedade dessas noções, experiências e práticas de aprendizagem, pode estabelecer as melhores estratégias de trabalho e procedimentos de ensino.

3.3 Políticas educacionais para Educação Infantil e suas relações com a formação continuada na Educação Infantil no Brasil

A atual LDB, com base em seu posicionamento sobre a formação fundamental dos profissionais da Educação Infantil, recomenda o nível superior e, aceita o nível médio (LDB, 1996, art. 62). No artigo 63, a Lei permite a formação de professores em institutos superiores

de educação desvinculados dos centros de pesquisa. No Brasil, as discussões têm apontado para uma tendência de que o lugar mais apropriado para a formação desses profissionais é o ensino superior realizado em universidades, nas quais a docência, a pesquisa e a extensão sejam desenvolvidas por professores qualificados e em tempo integral. De acordo com Oliveira (2002), sobre tais pressupostos:

[...] é tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até 6 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais [...] e despertam para a necessidade de modificações na formação docente (OLIVEIRA, 2002, p. 23).

Ainda para Oliveira (2002), é indispensável fazer uma análise das capacidades e desenvolvimentos do professor que atua nesse nível de educação para que o desenvolvimento integral da criança possa ser alcançado. Nesse sentido, o(a) professor(a) precisa ser um(a) profissional consciente de que as dimensões do cuidar e do educar devem ser vistas como eixos centrais e inseparáveis na Educação Infantil. Nas palavras de Euclides Redin, ainda sobre esse tema:

O profissional da Educação Infantil deverá ter um preparo especial, porque para a infância se exigem o melhor do que dispomos. [...] Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia, história, linguagem, brincar e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos (REDIN, 1998, p. 51).

De forma semelhante ao defendido por Redin, Berticelli (1999, p. 167), defende que: “O professor se afigura personagem importante deste cenário e currículo, juntamente com seus alunos e não com alunos hipotéticos. [...] conceber um currículo demanda experiência (vivência) e reflexão teórica”. Ainda de acordo com essa perspectiva:

Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educador-criança e criança-criança. Situações estas que possam garantir a aprendizagem das mesmas. O educador, nessa etapa se caracteriza como mediador do processo de ensino-aprendizagem:

precisa ouvir e sentir as crianças, o que pensam, observar do que brincam e como brincam, as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois nessa fase inicia-se a formação do ser humano sensível, de uma base de valores, que proporcionarão às mesmas a busca e a vontade de aprender, mas também ser (PIETROBON, 2010, p. 19).

No ano de 2007 foi estabelecido o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), que tinha como finalidade capacitar os professores de Educação Infantil que trabalhavam nas instituições de Educação Infantil públicas e privadas sem fins lucrativos para o magistério em nível médio (modalidade normal). O PROINFANTIL se apresentava da seguinte forma:

Programa de Formação de Professores de Educação Infantil, o PROINFANTIL. Este curso é um direito seu: direito de estudo, de formação, de profissionalização. Trata-se de um curso à distância preparado para professores que já trabalham com crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e em turmas de Educação Infantil que funcionam em escolas de Ensino Fundamental. São quatro módulos que tratam especificamente de Educação Infantil. Os módulos são os seguintes:

Módulo I – Educação, Sociedade e Cidadania: perspectivas históricas, sociológicas e históricas da Educação Infantil.

Módulo II – Infância e Cultura: linguagem e desenvolvimento humano.

Módulo III – Crianças, adultos e a gestão da Educação Infantil.

Módulo IV – Contextos de Aprendizagem e Trabalho Docente (BRASIL, 2005, p. 9).

Outra finalidade do Programa era a de valorizar o magistério, oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao/a professor/a. Segundo Schramm, Macedo e Costa (2019, p. 59), “[...] outras legislações e programas de governo que se configuraram em políticas públicas para a educação infantil foram significativos para nível educacional do período das reformas educacionais até os dias de hoje”. Dentre elas, pode-se destacar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo decreto de nº 6094 de 24 de abril de 2007, com a intenção de aperfeiçoar a Educação no Brasil em todas as suas fases, dentro do período de quinze (15) anos.

O PDE define diversas ações que combatem os problemas sociais e que dificultam o ensino e o aprendizado com qualidade. Destaca-se para a Educação Infantil:

Transporte escolar: [...] - Piso do magistério: definição do piso salarial nacional para os professores; - Formação: [...] visa capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formar novos docentes e propiciar formação continuada; - Proinfância: construção, melhoria da infraestrutura física, reestruturação e aquisição de equipamentos nas creches e pré-escolas; - Salas multifuncionais; [...] -

Saúde nas escolas: [...] - Dinheiro na escola: todas as escolas de Ensino Fundamental públicas rurais receberão a parcela extra de 50% do Programa Dinheiro Direto na Escola. As escolas urbanas só receberão a verba se cumprirem as metas estabelecidas; - Inclusão digital: todas as escolas públicas terão laboratórios de informática (SCHRAMM; MACEDO; COSTA, 2019, p. 59).

Observa-se assim que a formação continuada exerce uma função essencial para a atuação do professor na Educação Infantil. Assim, o método e a prática pedagógica consideram os saberes determinados no dia a dia para todos os envolvidos no processo. A “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” recomenda que:

Crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2006, p. 26).

Com relação aos profissionais que trabalham com crianças nessa faixa etária, é relevante destacar que, em função das novas exigências tecnológicas e midiáticas, é fundamental que se tenha uma formação inicial sólida. Sobre as melhorias e atrasos na formação de profissionais de Educação Infantil, as dificuldades encontradas no contexto curricular dos cursos que formam professores no Brasil referem-se à ausência de clareza a respeito do perfil profissional que atuam diretamente com a criança, de acordo com Kishimoto (2002), e Paschoal e Machado (2009). A dificuldade mais apontada está no conteúdo disciplinar do currículo por serem os conteúdos aparelhados e constituídos em campos disciplinares, impedindo a reforma. Para Kishimoto, com base no que foi exposto anteriormente pelo autor:

[...] a formação do professor que é desenvolvida no interior das universidades se organiza em campos disciplinares, criando-se tradições, feudos, em que [...] priorizam-se determinados campos de conhecimento

em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais, em outros (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

As discussões acadêmicas atuais, apontam que a formação do profissional de Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, torna-se bastante complexa, pois, mesmo com a formação em nível superior, esses profissionais vivenciam desafios cotidianos que demandam medidas que excedem as possibilidades ofertadas nos processos formativos. Por isso que o entendimento desses profissionais com relação à criança, à infância e à Educação Infantil precisam ser as referências fundamentais usadas para guiar suas atuações (MAIA, 2012). Essas demandas, para a formação continuada na Educação Infantil, vêm impulsionando a constituição de novos conhecimentos acadêmicos, questão que será retomada mais adiante, na análise dos estudos que serviram de base empírica para esta dissertação.

4 APRESENTAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS: O CAMPO EMPÍRICO DA ANÁLISE

Neste capítulo, apresento o campo empírico de pesquisa que corresponde à seleção de dissertações e teses produzidas nos últimos dez anos (2010 a 2019), dos PPGs em Educação das Universidades Públicas (estaduais e federais), da região Nordeste do Brasil. Para essa delimitação investiguei produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre formação continuada de professores que constam no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nas Plataformas (sítios) dos PPGs selecionados.

O recorte temporal desta pesquisa pretende proporcionar uma visão abrangente, ao abarcar a produção de conhecimento realizado pelos PPGs em Educação da região Nordeste em uma década. Quanto à delimitação geográfica, penso que esta se justifica pelo fato de que não encontrei até o momento produções acadêmicas do tipo “Estado da Arte” e/ou “Estado do conhecimento” referente à temática sobre formação continuada de professores da Educação Infantil nessa região. Portanto, como trabalho pioneiro, nesta pesquisa, procuro investigar as características das dissertações e teses produzidas nesses PPGs com relação a suas concepções teóricas, procedimentos metodológicos e resultados apresentados, buscando analisar as possíveis contribuições, avanços e limitações dessas produções no campo acadêmico da Educação.

A seguir, no quadro 1, apresento o resultado da seleção do universo desta pesquisa, que compreende os programas de pós-graduação em Educação por estado:

Quadro 1. Estados da região Nordeste e IESs que possuem PPGs em Educação.

ESTADO DA REGIÃO NORDESTE	NOME DOS PPGs	NÍVEL ACADÊMICO	DATA DE FUNDAÇÃO DO PPG	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
ALAGOAS	PPGE/UFAL	Mestrado Doutorado	2001	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
BAHIA	PPGEDU/UFBA	Mestrado Doutorado	1971	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
	PPGED/UESB	Mestrado	2004	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
	PPGE/UESC	Mestrado Profissional	2009	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
	PPGE/UEFS	Mestrado	2010	Universidade Estadual de Feira

				de Santana (UEFS)
	PPGEDUCAMPO UFRB	Mestrado profissional	2012	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
	PPGEduC/UNEB	Mestrado Doutorado	2012	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
CEARÁ	PPGE/UECE	Mestrado Doutorado	2004	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
	PPGE/UFC	Mestrado Doutorado	2012	Universidade Federal do Ceará (UFC)
MARANHÃO	PPGE/UEMA	Mestrado	Não encontrado	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
	PPGE/UFMA	Mestrado Doutorado	1988	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
PARAÍBA	PPGE/UFPB	Mestrado Doutorado	1977	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
	PPGE/UFCG	Mestrado	1985	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
PERNAMBUCO	PPGE/UFPE	Mestrado Doutorado	1978	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
	PPGE/UPE	Mestrado profissional	2013	Universidade de Pernambuco (UPE)
PIAUI	PPGE/UFPI	Mestrado Doutorado	1993	Universidade Federal do Piauí (UFPI)
RIO GRANDE DO NORTE	PPGE/UFRN	Mestrado Doutorado	1980	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
	POSEDUC/UERN	Mestrado	2013	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
SERGIPE	PPGE/UFS	Mestrado Doutorado	1994	Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e sítio das IESs/PPGED.

No quadro, pode-se observar que a região Nordeste do Brasil possui o total de 19 PPGs em Educação, sendo que destes a maioria se encontra em universidades públicas (estaduais e federais), especialmente no estado da Bahia. Os mais antigos PPGs em funcionamento estão nos estados da Bahia, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte. A maior parte deles foi criada a partir do ano de 2001, e os mais recentes datam de 2013. A seguir, apresento uma síntese do histórico de cada PPG listado acima.

4.1 Os Programas de Pós-graduação em Educação da Região Nordeste: uma contextualização

Nesta seção, apresento um breve histórico dos PPGs em Educação, nos quais foram encontrados trabalhos para minha análise. Os PPGs foram das seguintes instituições: UFC, UFMA, UFPI, UPE, UESB e UFRN. Para a construção desta síntese foram consideradas: a) data de fundação, b) área de concentração, c) linhas de pesquisa, d) objetivos do programa, e) trabalhos defendidos, f) informações sobre o corpo docente e discente. Tais informações foram encontradas nos sítios de cada um dos PPGs em Educação, a partir dos quais realizei recortes dos dados considerados significativos para a pesquisa.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) conta com o nível de mestrado acadêmico, e pauta sua proposta curricular em quatro linhas de pesquisa, as quais concentram estudos em torno das políticas, gestão, práticas educacionais, linguagens, conhecimentos escolares e currículo. Segundo as informações disponibilizadas pelo PPG, o curso começou a ser construído no Grupo de Pesquisas e Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais (GEPRÁXIS), em 2004. O PPG localiza-se em Vitória da Conquista, na Bahia, distante dos centros (cerca de 600 km).

O PPG possui quatro (4) linhas de pesquisa: 1) Política Pública Educacional, constituída a partir da articulação de investigações que abrangem a educação como política pública. Essa LP investiga a gestão das escolas e dos sistemas educacionais, tais como: planejamento, implantação, financiamento e avaliação das políticas educacionais, políticas de formação de professores, valorização e o trabalho docente; 2) Currículo, Práticas Educativas e Diferença estuda o pensamento curricular em diferentes abordagens teórico metodológicas. Contempla as políticas públicas e as práticas curriculares voltadas para educação básica e superior. Examina práticas educativas como prática social, em espaços formais e não-formais de educação. Aborda a diferença, incluindo as questões sobre os sujeitos e a sociedade, no campo do currículo; 3) Linguagem e Processos de Subjetivação

trata de estudos na interface entre educação, linguagem, letramentos e processos de subjetivação, considerando aspectos históricos, sociais, culturais e discursivos no currículo, na formação humana e nas práticas pedagógicas; 4) Conhecimento e Práticas Escolares desenvolve pesquisas mediante diferentes referenciais teórico metodológicos, que tenham como objeto central os processos de ensino e aprendizagem com ênfase em práticas curriculares na escola, escolarização e sentidos do conhecimento escolar para a vida, relação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, formação de professores, história das disciplinas escolares e saberes docentes.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC) foi criado em 2012 e oferece os cursos de mestrado e doutorado. O programa é vinculado à Faculdade de Educação (FACED) e possui nove (9) linhas de pesquisa, organizadas em eixos temáticos, agrupados em função dos temas e/ou perspectivas teórico metodológicas dos diversos grupos de pesquisa que compõem essas linhas.

As linhas de pesquisa são: 1) Educação, Currículo e Ensino (LECE); 2) Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola (MOSEP); 3) História e Memória da Educação (NHIME); 4) Trabalho e Educação (LTE); 5) Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC); 6) Avaliação Educacional (NAVE); 7) Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS); 8) Educação, Estética e Sociedade; 9) História e Educação Comparada (LHEC). Não há descrição disponível no sítio do PPG das linhas de pesquisa.

O PPGE da UFC oferece cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado voltados para a formação científica de profissionais na área da Educação. Além disso, promove estudos e pesquisas sobre educação e estabelece relações de cooperação com órgãos que desenvolvem a educação básica e superior.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) teve seu curso de mestrado reconhecido pela CAPES em 2001, e está organizado em seis (6) linhas e grupos de pesquisa: 1) Estado e gestão educacional; 2) Instituições escolares, saberes e práticas educativas; 3) Instituições escolares, saberes e práticas educativas; 4) História, políticas educacionais, trabalho e formação humana; 5) Diversidade, cultura e inclusão socialização; 6) Instituições educativas, currículo, formação e trabalho docente. Não há descrição disponível no sítio do PPG das linhas de pesquisa.

O curso de doutorado está organizado por uma área de concentração e duas (2) linhas de pesquisa, sendo que cada linha agrega dois grupos de pesquisa, e vinculados a estes se encontram os projetos de pesquisa dos docentes e discentes. Cada grupo é coordenado por um professor do corpo permanente. Segundo o PPG, a área de concentração do doutorado

reúne estudos pluridisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares de natureza histórica, teórica ou teórico-empírica das políticas e práticas educativas na realidade nacional e/ou numa perspectiva comparada com outros países. São duas (2) linhas de pesquisa: 1) História e políticas educacionais; 2) Instituições educativas, currículo, formação e trabalho docente. Não há descrição disponível no sítio do PPG das linhas de pesquisa.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade de Pernambuco (UPE), mantida pelo governo estadual, está inserido na Zona da Mata Norte. Esse campus, sede do Programa, congrega estudante de vários municípios do interior do estado. Aprovado em dezembro de 2013, o Mestrado profissional em Educação teve início no segundo semestre de 2014.

O Programa possui duas (2) linhas de pesquisa: 1) Formação de professores, que estuda a formação inicial e continuada de professores e a sua prática pedagógica em diferentes espaços educacionais, níveis e modalidades de ensino, na perspectiva da cultura, dos processos de ensino-aprendizagem, da profissionalização, dos saberes docentes e do currículo que possibilitem a implementação de práticas inovadoras de ensino e organização do processo de aprendizagem, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação básica na rede pública de ensino; 2) Política e gestão educacional, que estuda questões relacionadas com os processos de políticas educacionais a partir dos seguintes referenciais: marco legal da educação, gestão democrática, organização da educação nacional, políticas de educação ambiental e políticas da educação do campo.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI) foi criado em 1993 pelo Conselho Departamental do Centro de Ciências da Educação (CCE), e é regulamentado com base nas Normas dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, aprovadas em 2007. Oferece os Cursos de Mestrado Acadêmico em Educação e de Doutorado em Educação. São cinco (5) linhas de pesquisa: 1) Formação de professores e práticas da docência, que investiga a formação, a profissionalização, a cultura, o trabalho docente, as práticas educativas nos diversos níveis; 2) História da Educação, que tem como foco a análise da educação em perspectiva historiográfica; 3) Formação Humana e Processos Educativos, que se volta para estudos fundamentados na concepção de que o homem é ser sócio-histórico que se humaniza na relação dialética com a realidade objetiva e a educação; 4) Políticas Educacionais e Gestão da Educação, que contempla estudos relacionados às ações do Estado e da sociedade no campo educacional; 5) Educação, Diversidade, Diferença e Inclusão, que apresenta natureza polissêmica em função das categorias, temas e fenômenos

investigados, focalizando questões identitárias e de subjetividades de grupos marginalizados e sub-representados.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), fundado em 1980, tem Educação como área de concentração. São sete (7) linhas de pesquisa: 1) Educação e inclusão em contextos educacionais, que investiga, no campo da Educação Especial e na perspectiva Inclusiva, temáticas relacionadas às políticas, à formação docente e às práticas pedagógicas e artísticas nos diversos níveis e contextos educacionais; 2) Educação, construção das ciências e práticas educativas, no tocante de estudos e pesquisas que problematizam a construção das ciências e sua relação com os processos formativos e as práticas sociais; 3) Educação, comunicação, linguagens e movimento, que trata de estudos e pesquisas em leitura, literatura, dispositivos midiáticos e informacionais, das linguagens, do corpo e da cultura de movimento na educação; 4) Educação, representações e formação docente, que pesquisa sobre o docente, o estudante, suas práticas, os processos formativos, inicial e continuado de formação e desenvolvimento socioprofissional; 5) Educação, estudos sócio-históricos e filosóficos, que aborda temáticas referentes aos fundamentos históricos, filosóficos e sociopolíticos da educação. 6) Educação, política e práxis educativas, que desenvolve estudos e pesquisas numa perspectiva crítica e contextualizada, sobre as políticas de educação básica e superior; 7) Educação, currículo e práticas pedagógicas, que trata de processos de construção de conhecimentos e saberes em diferentes contextos, práticas pedagógicas e curriculares.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), criado em 2011, oferece curso de Mestrado em Educação, tendo como área de concentração Processos Formativos em Contextos Locais. São três (3) linhas de pesquisa: 1) Formação humana e desenvolvimento profissional docente, que envolve estudos da constituição subjetiva dos atores sociais, suas práticas, suas memórias. A formação docente e suas práticas em espaços de ensino (Educação Básica e Ensino Superior), nas diversas áreas de conhecimento, bem como em outros espaços sociais que demandam práticas formativas; 2) Políticas e gestão da educação, que aborda estudos das políticas educacionais no âmbito Federal, estaduais e municipais, bem como nos diferentes níveis e modalidades de ensino; 3) Práticas educativas, cultura, diversidade e inclusão, que discute sobre o estatuto do outro, em seus processos de (auto)formação e práticas educativas centradas na pluralidade e consciência da diversidade humana na pesquisa e na formação de sujeitos em espaços educativos.

Os dados aqui apresentados foram obtidos nos endereços eletrônicos das instituições. Alguns deles apresentam um número maior e mais organizado de informações do que outros. Com relação à quantidade de docentes permanentes e número de trabalhos defendidos em cada PPG, por exemplo, a maioria desses PPGs não os disponibiliza. Para obtê-los, iniciei contato telefônico e por e-mail com as secretarias. Contudo, até o momento, não foi possível conseguir maiores informações, pois em decorrência da pandemia de COVID-19, os poucos profissionais que se encontram nas instituições estão voltados a funções emergenciais e não tiveram como responder às minhas indagações.

Levando em consideração o contexto de produção no âmbito da pesquisa em Educação e a temática desta dissertação, exponho, a seguir, a seleção de teses e dissertações que serviu de embasamento empírico à investigação.

4.2 Teses e dissertações selecionadas dos PPGs em Educação da Região Nordeste

Sobre o tema “formação continuada de professores de professores da Educação Infantil” encontrei 11 dissertações e 4 teses, no total de 15 trabalhos defendidos nos seguintes PPGs: UFAL, UFPI, UFRN, UPE, UFPE, UFMA, UECE, UFC, UESB, perfazendo 9 programas.

Após observar essa produção, selecionei 9 trabalhos (teses e dissertações) defendidos em PPGs em Educação da região Nordeste. O principal critério de escolha foi de que eles deveriam tratar da temática “formação continuada de professores da Educação Infantil”. Como se pode observar no quadro abaixo, foram selecionadas sete (7) dissertações e duas (2) teses. Esses estudos se constituíram no campo empírico desta dissertação.

Quadro 2. Dissertações encontradas nos PPGs de Educação da região Nordeste.

AUTOR	TÍTULO	IES	ANO DE DEFESA
GUEDES, Elizangela Amaral.	Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza.	UFC	2011
DUTRA, Rosyane de Moraes Martins.	Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil.	UFMA	2014
CHAVES, Edlane de Freitas.	A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da Educação Infantil em um município do Ceará.	UFC	2015

CASTRO, Deyvis dos Santos Costa de.	Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica.	UFPI	2016
SOUSA, Francisca Jelma da Cruz.	Formação continuada de professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente.	UFPI	2016
SILVA, Isadhora Araújo Lucena.	Brinquedoteca universitária: processo de formação continuada de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco.	UPE	2017
SOUZA, Jorsinai de Argolo.	Formação continuada para professores da Educação Infantil: entre políticas e vozes na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga (BA).	UESB	2017

Fonte: Elaborado pela autora (seleção de 7 dissertações).

Quadro 3. Teses encontradas nos PPGs de Educação da região Nordeste.

AUTOR	TÍTULO	IES	ANO DE DEFESA
CAPISTRANO, Naire Jane.	O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do Paideia/UFRN.	UFRN	2010
SILVA, Maria de Jesus Assunção e.	Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente.	UFPI	2017

Fonte: Elaborado pela autora (seleção de 2 teses).

A seguir, faço uma breve apresentação de cada trabalho escolhido, começando pelas dissertações e concluindo com as teses. A dissertação intitulada *Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza*, de Elizangela Amaral Guedes, defendida na UFC, em 2011, buscou analisar as concepções e as percepções de formação continuada vivenciadas, no período de 2005 a 2010, por um grupo de profissionais formado por técnicas de educação e de professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza. Como aporte teórico, sobre formação continuada de professores, Guedes utilizou os estudos de António Nóvoa e Gimeno Sacristán. Já com relação à formação continuada de professoras que atuam na Educação Infantil, a autora utilizou as ideias de Júlia Oliveira-Formosinho.

O tipo de pesquisa usado por Guedes foi o “Estudo de caso”, baseado em entrevistas semiestruturadas com sete (7) técnicas de educação, três (3) professoras de creche e seis (6) professoras de pré-escola. Como resultado, evidenciou-se que as concepções de formação

continuada das técnicas de educação estão relacionadas à atualização e ampliação de conhecimentos. Com relação às percepções dos impactos nas práticas pedagógicas de professoras, as técnicas ressaltam a mudança das concepções de criança por parte das professoras e estas, por sua vez, ressaltam as trocas de experiências com as colegas de profissão sobre suas práticas através da relação teoria/prática.

A dissertação intitulada *Formação continuada de professores no município de Caucaia: entre a formação e a prática do ensino de arte na educação infantil*, de Iany Bessa Silva Menezes, defendida na UECE, em 2013, busca compreender a relação entre a formação continuada e as práticas de ensino em Arte dos professores da Educação Infantil, identificando as linguagens relacionadas ao mesmo tempo. Na análise de alguns elementos pertinentes ao estudo (a autonomia, a competência e a racionalidade pedagógica), a pesquisa buscou situar saberes fundamentais que podem ser trabalhados pelos professores, favorecendo sua prática com crianças na sala de aula.

Para fundamentar a “análise da formação” e da “prática docente”, a autora utilizou o referencial teórico de autores como: Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima, José Álbio Moreira de Salles, Francisco Imbernón, Paulo Freire. Com relação aos conceitos sobre “formação de arte”, utilizou: Maria F. de Resende Fusari e Maria C. de T. Ferraz, Ana Mae Barbosa, Silvia Sell Duarte Pilotto, Sonia Kraemer, fundamentais para o estudo da Arte na escola infantil, bem como os estudos sobre as concepções de “Educação Infantil” na contemporaneidade, com base nos documentos oficiais para a Educação Infantil.

Menezes optou pela abordagem qualitativa, pelo “Estudo de caso”, fundamentado em: Robert Bogdan, Sari Biklen, Robert K. Yin, Uwe Flick. Seus dados foram obtidos durante os meses de março a novembro de 2012, na Secretaria de Educação do Município de Caucaia. Em sua pesquisa foram analisadas as formações ofertadas para a Educação Infantil, tendo sido escolhidas para a pesquisa seis (6) escolas, cada uma representando uma região do município de Caucaia. Participaram do estudo seis (6) professores, e o método utilizado foi o de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados apontou que existe falta de políticas voltadas para uma fundamentação teórica mais aprofundada e efetiva das formações, e uma política de incentivo à vivência cultural do município, o que repercute em suas práticas nas escolas. Seu trabalho finaliza afirmando que essa relação entre formações e práticas dos professores pôde contribuir expressivamente para a compreensão das concepções da Arte como conhecimento, como vivência estética, fundamentada e contextualizada.

A dissertação intitulada *Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil*, de Rosyane de Moraes Martins

Dutra, defendida, em 2014, na UFMA, busca compreender o processo de planejamento e realização da formação continuada de professoras que trabalham em uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís/MA, para fins investigativos das práticas docentes que levaram a uma progressiva autonomia pedagógica no próprio espaço escolar, no período de 2009 a 2011. A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa (estudo de caso), utilizando entrevistas e questionários. Foram utilizados para embasar as reflexões sobre a formação de professores no Brasil autores como: José Cerchi Fusari e Teresinha Azeredo Rios, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, José Contreras e Maurice Tardif.

A pesquisa investigou as concepções de formação de professores presentes em cada década no Brasil, identificando as categorias da autonomia pedagógica e da prática docente, além das políticas de Educação Infantil que demarcam o início da proposta de formação dos professores que trabalham com as crianças pequenas. Foram analisados os programas de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), dos anos 2000, dentre eles, o “Projeto Sonhos do Futuro” e o “Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”. Os resultados dessa pesquisa revelaram uma proposta de formação continuada que foi programada pela própria equipe pedagógica, e que motivou o desenvolvimento da autonomia na escola.

A dissertação intitulada *A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da Educação Infantil em um município do Ceará*, de Edlane de Freitas Chaves, defendida em 2015, na UFC, teve como foco a formação continuada de professores, embasando-se em autores como: Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Júlia Oliveira-Formosinho, Sonia Kramer. Essa pesquisa buscou analisar a relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município do Ceará. Tendo como opção a abordagem qualitativa, a pesquisa contou com a participação de oito (8) professoras de Educação Infantil.

Para construção de dados, foi utilizado: entrevista, questionário, observação e análise de documentos. A análise dos dados revelou que o documento que contextualiza o Eixo de Educação Infantil do PAIC apresenta uma visão de Educação Infantil como momento de estímulo às crianças com enfoque nas aprendizagens de leitura e escrita. Contudo, os materiais propostos nas formações tiveram como base as determinações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

As professoras, de modo geral, revelaram que compreendem a formação continuada como um processo contínuo de construção profissional, que acontece por meio das trocas de experiências, como suporte para superação de dificuldades ou mesmo de modelos a serem “aplicados” nas ações pedagógicas. Tais modelos contribuem, em parte, por meio de alguns temas abordados (que consideram importantes), das orientações que recebem para elaboração do planejamento, das mudanças de suas posturas (na mediação das práticas com as crianças) e na ampliação de conhecimentos, por meio dos referenciais teóricos propostos nos encontros de formação.

As professoras também evidenciaram certos descompassos na formação que dificultam o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições em que trabalham, tais como: ausência de espaço para trocas de experiências, abordagem de temas que nem sempre condizem com as necessidades da realidade em que atuam, tempo insuficiente para discussões propostas nos encontros. Por fim, a pesquisa concluiu que há necessidade de proporcionar às professoras oportunidades de formação continuada condizentes com a realidade que atuam, a fim de estimular o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas diante das suas práticas pedagógicas.

A dissertação intitulada *Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica*, de Deyvis dos Santos Costa de Castro, defendida em 2016, na UFPI, analisa a forma como se constitui a formação continuada de professores da Educação Infantil e sua inter-relação com as práticas pedagógicas, repercussões, contribuições e constituintes formativos integrantes da cultura profissional do professor da Educação Infantil. A pesquisa teve como base os teóricos: Francisco Imbernón, Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto, Moysés Kuhlmann Jr., Vital Didonet, Sonia Kramer. De caráter qualitativo, a produção de dados foi realizada com base na observação participante, entrevista e carta etnográfica. Para discussão e interpretação dos dados, Castro usou a análise de conteúdo com base em Laurence Bardin.

Os resultados mostraram que os projetos/cursos de formação continuada ofertados às interlocutoras/colaboradoras contribuíram para fortalecer a prática pedagógica desse grupo de professoras. Os dados evidenciam, além disso, que as professoras participam de variados tipos de formação continuada, geralmente com recursos financeiros próprios. A pesquisa revela que as novas demandas legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras, representam o marco que afirma os cursos de Pedagogia, Normal Superior e o de formação pedagógica em nível médio como *locus* para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa conclui que discussões acadêmicas nesse âmbito se apresentam como pontos positivos e fortalecedores da formação de professores da Educação Infantil, visto que remetem à formação inicial e à formação continuada, à ampliação de conhecimentos no campo geral, e, em particular, no campo da educação de crianças, sobretudo, com a aproximação desses professores ao contexto acadêmico, possibilitando melhorias qualitativas para o cenário da Educação Infantil e para a construção da cultura profissional docente.

A dissertação intitulada *Formação continuada de professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente*, de Francisca Jelma da Cruz Sousa, também defendida em 2016, na UFPI, analisa as relações da formação continuada na Educação Infantil com a prática docente, questionando quais os princípios que orientam as propostas de formação, como são organizadas, como os professores relacionam saberes e fazeres na sua prática docente. A formação continuada é compreendida como etapa importante no desenvolvimento profissional de professores, como uma formação centrada nos desafios e nas exigências da prática docente. A formação continuada constitui um espaço de compartilhamento de experiências e de conhecimentos, oportunizando o desenvolvimento da reflexão sobre a formação e a prática.

Para análise da temática sobre “Educação Infantil”, a autora baseou-se nos textos de: Heulália Bassedas, Tereza Huguet e Isabel Solé, que discutem as concepções e as peculiaridades dessa etapa educativa. Com relação às reflexões acerca das “concepções curriculares na Educação Infantil”, Sousa utilizou os textos de Fátima Salles e Vitória Faria. Sobre o “planejamento e a prática docente na Educação Infantil”, apoiou-se nos textos de Zilma M. Ramos Oliveira. A respeito da “Formação de professores”, a autora consultou os trabalhos de Maria Isabel da Cunha, Marineide de Oliveira Gomes, Fernanda Coelho Liberalli e António Nóvoa.

O estudo de Sousa foi desenvolvido a partir da pesquisa narrativa, com base em D. Jean Conelly e F. Michael Clandinni. Os procedimentos para a produção de dados foram o memorial de formação, conforme Maria da Conceição Passeggi, e a entrevista narrativa, de acordo com Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer. Para a análise de dados, a autora tomou como referência os estudos de Daniel Bertaux. O campo empírico foi constituído por dois (2) Centros Municipais de Educação Infantil, e envolveu como interlocutoras sete (7) professoras que atuam nessa etapa de ensino, na qual constatou-se a conveniência de uma articulação entre teoria e prática, e não apenas as meras discussões de situações do cotidiano das escolas, uma vez que a formação ofertada pelo município não dá conta das demandas de sala de aula e tão pouco das necessidades formativas dos professores.

A dissertação intitulada *Brinquedoteca universitária: processo de formação continuada de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco*, de Isadhora Araújo Lucena Silva, defendida em 2017 na UPE, investigou quais seriam as contribuições de uma Brinquedoteca Universitária para a formação continuada de professores/as da Educação Infantil, da Zona da Mata Norte, do estado de Pernambuco, tendo como eixo principal o brincar, na perspectiva da inovação pedagógica. A pesquisa optou pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. A reunião de dados foi realizada por meio de oficinas pedagógicas, tendo como ponto de críticas a “observação participante” e a “entrevista coletiva”. Para a análise dos dados, coube a técnica de análise de conteúdo, em uma perspectiva analítico-descritiva, com base em duas categorias: a imaginação e a criatividade.

Os resultados do trabalho de Silva apontaram conclusões sobre as professoras investigadas após as formações continuadas realizadas no âmbito da Brinquedoteca Universitária na instituição referida, a saber: elas demonstraram grande interesse por inserir o brincar em suas práticas pedagógicas, uma vez que puderam identificar diferentes maneiras de se divertir no percurso das formações. Ainda perceberam que, por meio da brincadeira, é possível que o processo de ensino-aprendizagem, nesse nível de formação, aconteça de maneira mais prazerosa e assumiram esta ação como uma prática de caráter essencial à docência da Educação Infantil.

Quanto às formações continuadas, estas tiveram uma grande contribuição à melhoria das práticas das professoras, já que proporcionaram um aperfeiçoamento das práticas, na perspectiva do brincar na escola. Por fim, sobre a criação da Brinquedoteca Universitária na instituição investigada, a pesquisa concluiu que esta foi de extrema importância como espaço de formação, pois possibilitou vivências lúdicas primordiais para a prática pedagógica das professoras pesquisadas.

A dissertação intitulada *Formação continuada para professores da Educação Infantil: entre políticas e vozes na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga (BA)*, de Jorsinai de Argolo Souza, defendida em 2017, na UESB, centrou sua pesquisa nos programas de formação continuada para professores da Educação Infantil, do Município de Itapetinga-Bahia, desenvolvendo um estudo crítico sobre os impactos das reformas educacionais dos anos 1990, a partir da política neoliberal, efetivadas a partir da lógica do capital e da produtividade, na definição de políticas de formação de professores e, conseqüentemente, no trabalho docente.

A pesquisa investigou a forma como os professores da Educação Infantil percebem a formação continuada adotada pela instituição. Os dados foram analisados sob uma abordagem dialética. A análise dos dados da pesquisa afirma que os programas de formação continuada, oferecidos pela Secretaria de Educação, apresentam as seguintes características: valorização do conhecimento tácito e esvaziamento teórico; privilégio da forma em relação ao conteúdo; não contemplam a formação humana, política, cultural e ética dos professores; não há consultas aos professores quanto às suas necessidades formativas e os professores não participam do planejamento de ações dos programas de formação continuada.

Por conclusão, a formação continuada não se constitui como prioridade na organização das políticas educacionais do município, e há interesses governamentais em preservar as situações de desvalorização do trabalho docente, uma vez que corroboram para manter o funcionamento da lógica do sistema capitalista vigente em nosso país.

Como mencionado no início desta seção, foram selecionadas também duas (2) teses de PPGs de Educação da região Nordeste. A tese intitulada *O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do Paideia/UFRN*, de Naire Jane Capistrano, defendida em 2010, na UFRN, investiga a perspectiva de professores/as cursistas que atuam na Educação Infantil acerca da formação continuada desenvolvida pelo Projeto Paidéia/UFRN, por meio do Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, tendo, como foco essencial, os saberes relacionados à Educação Física.

Para tanto, Capistrano utilizou a abordagem qualitativa e as características da estratégia descritivo-interpretativa. O *lócus* da investigação foi o Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, contando com vinte e três (23) professoras cursistas. Para a construção/sistematização dos dados foram dispostos questionário, entrevista semiestruturada e análise documental. Dentre outros resultados, foi constatada a necessidade e a busca pela melhoria da formação docente, visando ao aprimoramento da prática educativa. Capistrano evidenciou, além disso, que as situações de interlocuções (com os pares, professores/as formadores/as, outros/as profissionais da área ou/e áreas afins) foram indicadas pela maioria das professoras cursistas como momentos relevantes para a ressignificação dos saberes. Com relação à Educação Física, a autora constatou que a participação no curso proporcionou o reconhecimento da prática pedagógica como componente curricular no planejamento pedagógico.

A pesquisa concluiu que conhecer as perspectivas dos(as) professores(as) sobre formação continuada podem contribuir para o debate teórico metodológico no campo da

formação docente e para a criação de novas ações, projetos e programas, capaz de propiciar novas maneiras de atuação no contexto educativo.

A tese intitulada *Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente*, de Maria de Jesus Assunção e Silva, defendida em 2017, na UFPI, analisa as relações da formação continuada de professoras da Educação Infantil com a prática docente, questionando como os professores concebem a temática, quais as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente e quais as contribuições.

A metodologia pautou-se na pesquisa narrativa com o apoio do método autobiográfico, ao elencar sete professoras de seis Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Teresina-PI, que se dispuseram a contribuir com o estudo, todas professoras efetivas da rede municipal de ensino local, participantes de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina.

No tocante à formação continuada que os(as) participantes vivenciam, eles(as) compreendem que ela se baseia na racionalidade técnica, priorizando o saber fazer. Sobre as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente, os dados mostram que é preciso organizar essa formação a partir da realidade das práticas docentes, de modo a cooperar com o desenvolvimento integral da criança. Com relação às contribuições da formação continuada para revisitação do ser professor, o estudo conclui que, se a formação for gerada das necessidades dos professores, tendo como princípios a reflexão crítica, a colaboração e o engajamento, propiciarão a reelaboração da prática docente. Com base na definição deste campo, no próximo tópico apresento os referenciais teórico metodológicos propostos para embasar a produção e a análise dos dados.

5 ESTUDO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme anunciado no capítulo três (nos procedimentos metodológicos), esse capítulo tem como objetivo analisar as dissertações e teses sobre formação continuada de professores na Educação Infantil nos PPGs de Educação da Região Nordeste no período de 2010 a 2019, no que se refere às problemáticas abordadas, os referenciais teóricos mais utilizados, às abordagens metodológicas, tipos de estudo, os resultados indicados, conteúdos convergentes e diferenças encontradas na análise das dissertações e teses. Ao final deste capítulo, respondo a seguinte questão: quais são os principais sentidos produzidos por esses trabalhos sobre formação continuada na Educação Infantil?

O capítulo encontra-se estruturado em três subseções: a primeira (1^a) apresenta uma visão das problemáticas e campos empíricos das pesquisas selecionadas; a segunda (2^a) apresenta os referenciais teóricos e os aspectos conceituais predominantes nas pesquisas; e a terceira (3^a) apresenta os principais procedimentos metodológicos, tipos de estudo, métodos de análise e resultados encontrados nas produções.

5.1. Análise da problemática e do campo empírico das dissertações e teses selecionadas

Nesta subseção, analisarei as problemáticas e os campos empíricos apresentados nas pesquisas sobre formação continuada de professores da Educação Infantil defendidas no período de 2009 a 2019 nos PPGs de Educação da Região Nordeste.

Quadro 4. Organização das dissertações quanto às problemáticas e campo empírico.

IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS	PROBLEMÁTICAS OU OBJETIVO GERAL	CAMPO EMPÍRICO
GUEDES, Elizangela Amaral. Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza. UFC, 2011.	Quais as concepções de formação continuada das profissionais (professoras e técnicas de educação) que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza e como estas profissionais percebem o impacto destas formações nas práticas pedagógicas cotidianas das professoras?	Escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, sendo 1 de cada Regional (SER).

<p>DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil. UFMA, 2014.</p>	<p>Quais as concepções presentes na história da formação de professores no Brasil e no Maranhão e que marcaram os discursos sobre a profissionalização na educação? Qual a realidade da Educação Infantil, suas políticas, identidade e propostas de formação dos professores que exigem dos profissionais a busca por novos conhecimentos? Qual a proposta de formação continuada dos professores da escola pesquisada que favoreceu o desenvolvimento de uma autonomia pedagógica?</p>	<p>Uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís-MA.</p>
<p>CHAVES, Edlane de Freitas. A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da Educação Infantil em um município do Ceará. UFC, 2015.</p>	<p>Analisar a relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola.</p>	<p>Uma creche de tempo integral e uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental com turmas de pré-escola: Creche Girassol. EMEIEF Nova.</p>
<p>CASTRO, Deyvis dos Santos Costa de. Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica. UFPI, 2016.</p>	<p>De que forma se constitui a formação continuada de professores da educação infantil e sua inter-relação com as práticas pedagógicas? Como a formação continuada repercute na prática pedagógica do professor de educação infantil? Quais as contribuições da formação continuada na prática pedagógica de professores da Educação Infantil? Quais os constituintes formativos que integram a cultura profissional do professor da educação infantil?</p>	<p>Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, Sujeito de pesquisa: duas professoras, que representam as docentes da educação infantil.</p>
<p>SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. Formação continuada de professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente. UFPI, 2016.</p>	<p>Quais as relações da formação continuada com a prática docente na educação infantil? Como são organizadas as propostas de formação? Quais os princípios que orientam as propostas de formação? Como os professores relacionam saberes e fazeres na sua prática docente? Quais as contribuições da formação continuada para a prática docente na educação infantil?</p>	<p>Dois Centros Municipais de Educação Infantil Sujeitos: sete professoras que atuam nessa etapa de ensino.</p>
<p>SILVA, Isadhora Araújo Lucena. Brinquedoteca universitária: processo de formação continuada de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco. UPE, 2017.</p>	<p>Investigar as contribuições de uma Brinquedoteca Universitária para a formação continuada de professores/as da Educação Infantil.</p>	<p>Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte.</p>
<p>SOUZA, Jorsinai de Argolo. Formação continuada para professores da</p>	<p>Como os professores da Educação Infantil percebem a formação continuada adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga.</p>	<p>2 escolas da rede municipal de Ensino de Itapetinga (BA).</p>

Educação Infantil: entre políticas e vozes na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga (BA). UESB, 2017.		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (seleção de dissertações).

Como se pode observar no quadro 4, as problemáticas das dissertações buscam entender, em geral, o processo de formação continuada desenvolvido nas intuições escolhidas a partir dos seguintes focos de análise: questionamentos relacionados às: a) concepções dos profissionais de Educação Infantil sobre as formações continuadas; b) concepções presentes na história da formação de professores; c) relações existentes entre as formações continuadas oferecidas nas secretarias municipais e programas de alfabetização; e d) contribuições e ou impactos dessas formações continuadas na prática pedagógica dos professores de Educação Infantil.

As pesquisas de Guedes (2011), Dutra (2014), Chaves (2015), Castro (2016) e Sousa (2016) assemelham-se por analisarem como as formações continuadas desenvolvidas nas intuições pesquisadas contribuem e ou impactam na prática pedagógica dos profissionais da Educação Infantil. No entanto, diante das cinco (5) dissertações mencionadas, a dissertação de Dutra (2014) apresenta um diferencial em relação as demais problematizações, pois sua investigação não foca somente nas contribuições das formações continuadas, mas também no entendimento das concepções presentes na história da formação dos professores no Brasil e no Maranhão, e, além disso, nas marcas incorporadas nos discursos sobre profissionalização na Educação. Com relação a essa temática, Dutra questiona:

- a) Quais as concepções presentes na história da formação de professores no Brasil e no Maranhão e que marcaram os discursos sobre a profissionalização na educação?
- b) Qual a realidade da Educação Infantil, suas políticas, identidade e propostas de formação dos professores que exigem dos profissionais a busca por novos conhecimentos?
- c) Qual a proposta de formação continuada dos professores da escola pesquisada que favoreceu o desenvolvimento de uma autonomia Pedagógica? (DUTRA, 2014, p. 18).

Logo, é a partir desses questionamentos que Dutra (2014) busca compreender as concepções presentes nos discursos, práticas e políticas públicas educacionais, seus significados e as exigências impostas aos professores de Educação Infantil, contribuindo ou dificultando o desenvolvimento de sua autonomia docente.

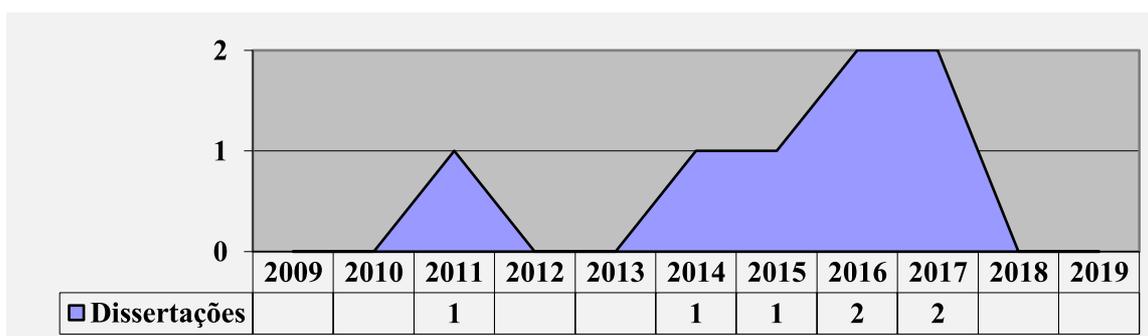
No trabalho de Silva (2017), é sinalizado um diferencial em relação ao campo empírico que, diferentemente dos demais, foi realizada em escolas e centros municipais. Sua pesquisa foi realizada em um campus universitário, especificamente no Curso de Mestrado Profissional de Pernambuco. Com relação à problemática, Silva (2017) busca investigar as contribuições de uma brinquedoteca universitária para a formação continuada de professores da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, conforme destacado por ela:

Neste texto dissertativo tratar-se-á de uma investigação-ação, foram desenvolvidas, conforme anteriormente referido, formações continuadas mediante realização de oficinas pedagógicas, orientadas para a inserção do brincar nas práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil. Reitera-se que essas formações continuadas objetivaram, também, a oportunidade de professores da Educação Infantil atuarem no âmbito de uma Brinquedoteca Universitária projetada para o *Campus* Mata Norte, da Universidade de Pernambuco, a fim de atender, principalmente, crianças matriculadas na Educação Infantil (SILVA, 2017, p. 18, grifo do autor).

Com base no que foi exposto, pode-se observar que a investigação-ação irá considerar o exercício da criticidade docente em um processo de contínuo aprendizado, tendo por sua vez a prática pedagógica como objeto empírico. A dissertação de Souza (2017) também se diferencia das demais pesquisas, porque a autora busca analisar as percepções das professoras cursistas acerca da formação adotada pela Secretaria Municipal de Educação. A investigação almeja apreender o que pensam as professoras de Educação Infantil acerca das ações e atividades que compõe um programa de formação continuada.

Outro ponto a ser observado na análise é a quantidade de dissertações publicadas nos PPGs da região Nordeste sobre a temática formação continuada na Educação Infantil entre os anos de 2010 a 2019. O gráfico abaixo indica que, de acordo com o recorte temporal definido nesta dissertação, as publicações se concentraram no período de 2014 a 2017.

Quadro 5. Dissertações.



Fonte: elaborado pela autora desta dissertação.

Durante esse período, pode-se observar as repercussões na área da Educação referente ao que é proposto na Emenda Constitucional nº 59/2009, e nos documentos apresentados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, tais como: o relatório “Política de Educação Infantil no Brasil”, as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais”, e o “Currículo em movimento”. Esses documentos apresentam como objetivo geral: a melhoria da qualidade da Educação Infantil, no que tange à formação de docentes e gestores, justificando a necessidade de analisar as concepções dos profissionais que atuam nesta área de ensino em relação às políticas públicas e formações continuadas realizadas nas instituições de ensino pesquisadas. Conforme Guizzo e Felipe, com base na perspectiva mencionada:

Mesmo que haja algumas fragilidades e controvérsias em políticas, programas e leis que se referem à Educação Infantil é inegável a relevância que ela tem ganhado, pois houve um grande avanço nas discussões relacionados à primeira etapa da Educação Básica [...] A própria elaboração e a implementação do novo Plano Nacional de Educação estão sendo uma oportunidade para que coloquemos a educação da primeira infância nas prioridades nacionais, em especial no que tange à formação de docentes e gestores (GUIZZO; FELIPE, 2012, p. 633).

Com apoio nas informações apresentadas, pode-se mencionar que há um aumento na quantidade de produções acadêmicas entre 2014 a 2017, tendo em vista, entre outros motivos, que se fez necessário entender como são desenvolvidas as políticas públicas anunciadas com relação à formação dos professores, e como essas formações contribuem e/ou impactam na prática pedagógica dos envolvidos nas pesquisas realizadas.

Ressalto ainda que no processo de análise das pesquisas selecionadas para realização deste trabalho não encontramos referência ou reflexão em relação ao Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL).

Sabe-se que esse Programa foi criado no ano de 2007 tendo como finalidade a capacitação e a valorização dos professores desse nível de ensino que haviam cursado o Magistério em nível secundário. O mesmo visava, por meio da formação ofertada, profissionalizar esse público, mesmo que a distância, e assim impactar em seu nível de formação, gerando maior qualificação em serviço. No entanto, os dados de minha análise comprovam que os autores aqui selecionados não encontraram elementos que comprovassem que esta política tenha impactado nas formações continuadas nos campos empíricos investigados.

Pode-se observar no mesmo quadro que os campos empíricos escolhidos para realização das pesquisas pertencem à rede municipal e ou estadual (escolas, creches, CMEIs

e universidade), não tendo nenhuma pesquisa sido realizada em instituição da rede privada. Uma hipótese para essa ocorrência é o fato da nova Constituição e da LDB determinarem que a responsabilidade pela oferta de Educação Infantil é dos municípios, indicando um fator decisivo para que estas instituições fiquem a margem dessas pesquisas.

Portanto, as instituições privadas que ofertam Educação Infantil, apesar de serem orientadas sobre os padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais e municipais, têm suas formações de professores planejadas e desenvolvidas de forma diferenciada, geralmente sem mediação dos Programas de formação realizados pelas Secretarias Municipais e Centros de Formações (CMEIs). O que, além disso, pode explicar o motivo de elas não terem se tornado foco de estudo dos pesquisadores dos PPGEdu da Região Nordeste.

Outro dado a ser pensado refere-se às linhas de pesquisa dos trabalhos analisados; pôde-se observar que nos PPGs da UFC e UFPI foram os que apresentaram o maior número de produção relacionada à temática de formação continuada de professores. Tal dado justifica-se pelo fato dos dois PPGs possuírem linhas de pesquisa voltadas à investigação e estudo de temáticas relacionadas à formação de professores e/ou voltadas à formação da criança.

No PPG da UFC podemos destacar o trabalho de Guedes (2011) da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Formação da Criança, tendo sido orientado pela Professora Dr^a Sílvia Helena Vieira Cruz, e o de Chaves (2015) da mesma linha de pesquisa sob orientação da Prof^a Dr^a Rosemeire Costa de Andrade. Já no PPG da UFPI destacamos os trabalhos de Sousa (2016) e Silva (2017) orientados pela mesma orientadora Prof.^a Antônia Edna Brito da Linha de pesquisa Ensino Formação de professores e práticas pedagógicas.

Logo abaixo, apresento o quadro de teses, juntamente com suas problematizações e campo empírico, a fim de perceber semelhanças e diferenças nos caminhos investigativos escolhidos pelos autores.

Quadro 6. Organização das teses quanto às problemáticas e campo empírico.

IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS	PROBLEMÁTICAS/OBJETIVOS	CAMPO EMPÍRICO
CAPISTRANO, Naire Jane. O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re) construídos na formação continuada do Paideia/UFRN. UFRN, 2010.	Qual a perspectiva dos/as professores/as cursistas acerca da formação continuada, desenvolvida pelo Paidéia/UFRN, no que se refere à resignificação de saberes da área de Educação Física na Educação Infantil?	Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, tendo como sujeitos vinte e três professoras cursista.

SILVA, Maria de Jesus Assunção e. Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente. UFPI, 2017.	Quais as relações entre a formação continuada de professoras da educação infantil e a reelaboração da prática docente?	Seis Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Teresina-PI. Sujeitos: Sete professoras de seis Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Teresina-PI.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (seleção de teses).

No quadro 6, as problemáticas das teses apontam para dois questionamentos. O primeiro (1º) relacionado às perspectivas de professores (as) cursistas acerca da formação continuada desenvolvida pelo Padéia/UFRN, no que se refere à ressignificação dos saberes da área de Educação Física na Educação Infantil; e, o segundo (2º) sobre as relações entre a formação continuada e a reelaboração da prática docente. Capistrano (2010), ao apresentar como foco principal os saberes relacionados à Educação Física, pretende conhecer:

Interesses e expectativas que motivaram os/as professores/as a participar da referida formação;
 A avaliação dos/as professores/as em face da formação continuada proposta;
 Fatores impulsionadores de possíveis mudanças da atividade docente quanto à prática pedagógica de Educação Física na educação infantil (CAPISTRANO, 2010, p. 31).

Com base nesses interesses, Capistrano (2010) pretende construir um discurso com base nas reflexões e falas dos professores cursistas no processo de ressignificação dos saberes na área de Educação Física. Enquanto isso, Silva (2017) busca entender e analisar as relações das formações continuadas com a reelaboração da prática do professor de Educação Infantil a partir dos questionamentos:

Como os professores da educação infantil concebem a formação continuada? Na perspectiva da formação continuada, como se formam os professores da educação infantil? Quais as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente na educação infantil? Quais as contribuições da formação continuada para a revisitação do ser professor na educação infantil? (SILVA, 2017, p. 21).

Apesar das problemáticas das teses se aproximarem quanto à intenção de análise das falas e percepções dos envolvidos, em relação às formações continuadas e suas contribuições

para prática docente, observa-se que na pesquisa de Capistrano (2010) o foco de análise é bem mais específico ao tratar de uma formação realizada pelo Padéia na área de Educação Física, tendo como campo empírico o Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância. Diferentemente, a proposta de Silva (2017) contempla formações continuadas oferecidas aos professores de seis (6) centros municipais de Educação Infantil no município de Teresina, buscando compreender como se formam estes profissionais e as concepções dos mesmos em relação às contribuições dessas formações para sua prática docente.

Contudo, vale ressaltar que no recorte temporal (de 2010 a 2019) as pesquisas provam a necessidade de discutir a temática formação continuada na Educação Infantil relacionada à prática pedagógica. Elas buscam analisar suas contribuições, impactos e concepções dos professores em relação às mudanças ocorridas na legislação brasileira e a forma de se perceber o processo de ensino estabelecido na Educação Infantil. Como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e em seguida Silva:

O papel do professor na educação infantil vem mudando ao longo do tempo. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI-1998), o professor passa a ter maior responsabilidade, visto que não se preocupa apenas com o brincar, mas assume tarefas relacionadas com o educar e o cuidar, o que exige competências múltiplas, cabendo-lhe a responsabilidade com o desenvolvimento de “conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (RCNEI, 1998, p. 41). Essa ideia refere-se a trabalhar com projetos educativos, processos inacabados, provisórios, contextualizados, que exige reflexão, debate constante com os sujeitos envolvidos acerca do educar, cuidar e brincar (SILVA, 2017, p. 22).

Esse novo papel do professor de Educação Infantil foi estabelecido a partir da Constituição Federal, de 1988, que definiu a Educação de 0 a 6 anos como direito social de todos e dever do Estado, perpassando por diferentes políticas públicas até os dias atuais com indicativos de metas estabelecidas pelo PNE. Nesse contexto, o aumento da produção acadêmica sobre formação de professores busca, em suas problemáticas, analisar e compreender esses processos da formação continuada relacionada diretamente à prática pedagógica.

5.2 Análise dos referenciais teóricos das dissertações e teses selecionadas

Nesta subsecção, analisarei os referenciais teóricos e os aspectos conceituais predominantes nas dissertações e teses sobre Formação continuada de professores da Educação Infantil nos PPGs da Região Nordeste, defendidas no período de 2010 a 2019, a partir das citações dos autores mais utilizados nas pesquisas das dissertações e teses analisadas.

O quadro 7 a seguir, apresenta o resultado da verificação, no que diz respeito a quantidade de citações por autor, obra e seus aspectos conceituais. O procedimento foi realizado por meio de busca nos arquivos/textos (em formato *Word*) com a utilização do “Ctrl+I” (atalho para localização de palavras no texto), a partir do nome dos autores, tendo atenção aos de sobrenomes iguais.

Quadro 7. Organização das dissertações, dos seus principais referenciais teóricos, quantidade de citações por obra e aspectos conceituais.

IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS	REFERENCIAIS TEÓRICOS (AUTORES)	QUANTIDADE DE CITAÇÕES POR OBRA	ASPECTOS CONCEITUAIS
GUEDES, Elizangela Amaral. Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza. UFC, 2011.	Nóvoa	1992 (1) 1997 (19) 1999 (5) 2011(6)	Formação de professores
	Sacristán, J. G	1995 (30) 1999 (1)	Profissionalidade ⁷ docente
	Oliveira-Formosinho	2001 (18) 2009 (4)	Profissionalidade de Professoras da Educação de Educação Infantil
DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil. UFMA, 2014.	Fusari e Rios	1995 (5)	Formação continuada de professores
	Nóvoa	1999 (5)	Formação de professores
	Imbernón	2002 (8)	Saberes docentes. Função do papel da escola
	Tardif	2012 (9)	Pesquisa etnográfica
CHAVES, Edlane de Freitas. A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de	Nóvoa	1995 (13)	Formação de professores
	Imbernón	2010 (18)	Função do papel da escola
	Oliveira-Formosinho	2002 (9) 2009 (4) 2011 (2)	Profissionalidade de Professoras da Educação de Educação Infantil

⁷ O termo *profissionalidade* é utilizado por Sacristán e Oliveira-Formozinho nas pesquisas analisadas, significando um conjunto de ações que a profissional da infância desenvolve na sua prática junto às crianças e às suas famílias, de modo bem específico, se comparados ao trabalho de professores de outras etapas educacionais.

professoras da Educação Infantil em um município do Ceará. UFC, 2015.	Kramer	2008 (23)	Formação de professores da educação e infantil. Políticas públicas
CASTRO, Deyvis dos Santos Costa de. Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica. UFPI, 2016.	Kuhlmann Jr.	2011 (4)	Infância
	Oliveira	2010 (2) 2011 (2)	Formação continuada de professores
	Kishimoto	2010 (7)	Brinquedo e brincadeira
	Kramer	2005 (6)	Formação de professores da educação e infantil. Políticas públicas
SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. Formação continuada de professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente. UFPI, 2016.	Salles e Faria	2012 (6)	Currículo na Educação Infantil. Planejamento e prática docente
	Oliveira	2012 (17)	Currículo na Educação Infantil
	Gomes	2009 (11)	Formação de professores
	Nóvoa	2009 (3)	Formação de professores
SILVA, Isadhora Araújo Lucena. Brinquedoteca universitária: processo de formação continuada de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco. UPE, 2017.	Kitson	2006 (11)	Faz de conta na Educação Infantil. O jogo, brinquedo e brincadeira na Educação Infantil. O brincar. A formação social da mente
	Leontiev	1988 (7)	Faz de conta. jogo de dramatização
	Smith	2006 (8)	Faz de conta. Brincadeiras simbólicas
	Vygotsky	1998 (12)	O brincar
SOUZA, Jorsinai de Argolo. Formação continuada para professores da Educação Infantil: entre políticas e vozes na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga (BA). UESB, 2017.	Marx	1989 (4)	Políticas. Pedagogia histórico-crítica. Teorias pedagógicas.
		1996 (9)	
	Saviani	1996 (8)	Aspectos históricos da formação de professores no Brasil
		2005 (2)	
		2007 (2)	
		2009 (6)	
Gatti	2012 (1)	Formação continuada de professores	
	2014 (1)		
Martins	2010 (3)	Formação de professores	

Fonte: Elaborado pela autora (seleção de 7 dissertações).

Após a preenchimento do quadro 7, foram selecionados quatro (4) autores comuns e mais citados nas dissertações: Antonio Nóvoa (52), Imbernon (26), Kramer (29) e Oliveira Formosinho (37). Os quatro (4) autores são considerados referências quando o assunto é formação de professores. A seguir, apresento um pouco da trajetória desses autores, além do foco de produção deles e suas contribuições nas dissertações analisadas.

Antônio Manuel Seixas de Sampaio da Nóvoa, natural de Portugal, é considerado um dos intelectuais de maior circulação internacional no debate pedagógico atual sobre

capacitação de professores, e pela reflexão a respeito dos elementos que constituem a identidade profissional. Um dos maiores especialistas internacionais no campo da História da educação, António Nóvoa também se notabilizou no campo da Educação Comparada e na História da Formação Docente. É autor de referência nos estudos a respeito de políticas educativas, especialmente aquelas desenvolvidas pela União Europeia. É reputado como um dos maiores conhecedores do repertório da área da educação, alcançando reconhecimento internacional, especialmente na Europa e nas Américas do Norte e do Sul. Sobre a contribuição da obra de António Nóvoa, Catani observa que:

A obra de António Nóvoa possui o atributo de fazer proliferar nossas ideias e questões – e é bem provável que esta seja uma das razões principais que ajudem a compreender a intensidade de sua presença nas reflexões educacionais contemporâneas, especialmente, mas não apenas, em Portugal e no Brasil. Seus escritos incidem sobre vários problemas da pedagogia e investigam territórios diversos no campo educacional: a história da educação e a formação dos professores têm sido objetos de seus trabalhos mais conhecidos em nosso país. As políticas educativas e a educação comparada, no entanto, também comparecem como objetos de suas reflexões e análises. Sua presença no campo educacional brasileiro, desde o início dos anos 90, foi decisiva para o fortalecimento do intercâmbio de ideias e para a cooperação acadêmica entre pesquisadores de Portugal e do Brasil (CATANI, 2011, p. 30).

António Nóvoa é um dos educadores mais citados na produção das dissertações analisadas. Ele compreende que, na lógica da profissionalidade docente, os saberes devem ter um elo com as disciplinas científicas e outro elo com as práticas e com uma dimensão instrumental. Nesse sentido, há um dado processo de reconfiguração pedagógica dos conhecimentos provenientes dos vários campos do saber humano. Em sua visão, os docentes aderem a um conjunto de normas deontológicas e constroem, a partir delas, sua identidade como professores.

Para o trabalho de Guedes (2011), Nóvoa contribuiu com novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores em que é necessário um investimento pessoal, à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Nóvoa destaca que as práticas de formação de professores precisam ter como referência uma dimensão coletiva, que contribua “[...] para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA 1997, p. 27).

Os estudos de Dutra (2014), Chaves (2015) e Sousa (2016) utilizam os fundamentos de Nóvoa para analisar a formação continuada de professores a partir de uma nova

perspectiva: uma formação com base em uma reflexão na prática e sobre a prática, em que a profissão docente e as práticas de formação contínua devem ocorrer em uma dimensão de construção coletiva. Segundo esses autores, para Nóvoa, a inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

Percebe-se nessas três (3) dissertações um enfoque para o local de trabalho como ferramenta fundamental na construção de uma história, e de uma identidade pessoal e profissional, pois é nesse espaço concreto de cada escola, em torno de problemas reais, que se desenvolvem as mais significativas formações. Por fim, ainda de acordo com Nóvoa (2011, p. 27), as “[...] universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento profissional.”

Francisco Imbernón, natural da Espanha, é professor doutor e mestre em Filosofia e Ciências da Educação e catedrático em Didática e Organização Educacional, pela Universidade de Barcelona. Ele defende a melhoria dos programas voltados à formação continuada de professores, afirmando que o salto de qualidade nas formações depende basicamente de o trabalho em equipe se tornar de fato colaborativo. O autor se preocupa ainda com a teoria e a prática educacional em diversos campos e níveis. Esta preocupação levou-o não só a desempenhar tarefas na formação inicial, mas também na formação contínua de professores em todos os níveis de ensino, do primário ao universitário.

Imbernón recebeu vários prêmios e publicou vários livros individuais sobre alternativas pedagógicas⁸. Em suas obras, o autor trata da formação docente, defendendo que cabe aos processos formativos fomentar a autonomia do professor. Para Imbernón, esse caráter dá ao docente a liberdade de decidir qual modelo ou teoria dará à sua prática e fornecerá os subsídios para saber lidar com as especificidades que cercam a sua função.

Seus estudos contribuíram para as pesquisas de Dutra (2014) e Chaves (2015), ao apresentarem reflexões sobre o papel da escola na formação docente e no entendimento de que a escola é o lugar onde acontecem as transformações da prática, favorecendo uma perspectiva coletiva de construção dos saberes. Logo, para Imbernón, isso:

Infere sobre essa nova forma de visualização do papel da escola na formação docente. Um elemento básico dessa formação é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola: entende-se como criação dos “horizontes escolares” e serve

⁸ Dessas, podem ser mencionadas: *Formação docente e profissional*, de 2000; *Formação docente contínua*, de 2009; *Uma alternativa pedagógica*, de 2014; *Qualidade da educação e formação de professores*, de 2014; *Ser professor em uma sociedade complexa*, de 2017.

como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, bem como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para se atingir um objetivo; a criação de uma série de planos de ação para atingi-las e o estabelecimento de uma ação-reflexão conjunta para o desenvolvimento e a melhora (IMBERNÓN, 2002, p. 84).

Sonia Kramer é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina (1975), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio (1981) e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992). Realizou ainda pós-doutorado na *New York University*, e estuda e atua, principalmente, na área da Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, infância, formação de professores, políticas públicas e educação, alfabetização, leitura e escrita.

Sobre o enfoque de Kramer, Chaves (2015), em sua pesquisa, chama a atenção para as políticas na Educação Infantil que, além de se voltarem para atender à demanda por esse nível de ensino, precisam organizar os seus sistemas educacionais para regulamentar, coordenar e avaliar as instituições que atendem às crianças pequenas das redes pública e privada. Com relação à essa temática, conforme o pensamento de Kramer (2008, p. 224), “[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”.

Júlia Oliveira-Formosinho, natural de Portugal, é professora aposentada da Universidade do Minho e professora da Universidade Católica Portuguesa. Fundadora da Associação Criança, onde dirige o Centro de Investigação. Participa da Direção da *European Early Childhood Research Association (EECERA)*, onde é responsável pelos números monográficos da respectiva revista. Também é diretora da Coleção Infância, da Porto Editora. Na sua colaboração internacional destacam-se as redes de pesquisa com o Brasil (Universidade de São Paulo), Espanha (Universidade de Santiago de Compostela) e Inglaterra (CREC, Birmingham). Entre a sua extensa publicação salienta-se a última: *Assessment and evaluation for transformation in Early Childhood*, Routledge, 2016.

Para Oliveira-Formosinho, o desenvolvimento profissional supera as dicotomias existentes entre formação inicial e continuada. Trata-se de perspectivas diferentes de uma mesma realidade, principalmente no que diz respeito à educação permanente dos professores diante do processo cíclico da vida.

Em sua pesquisa, Guedes (2011) utiliza os estudos de Oliveira-Formosinho para entender como acontece o desenvolvimento dos professores da infância, destacando o processo formativo centrado nas necessidades daqueles que os professores servem (às crianças, às famílias, às comunidades), pois, segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 43), esse processo “[...] diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e às famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

Para Oliveira-Formosinho (2002), os docentes enfrentam necessariamente a tarefa de gerar novos conhecimentos para interpretar e compreenderem as específicas situações em que se movem. Assim, para a autora, a reflexão do conhecimento, ao incluir e gerar uma forma pessoal de entender a situação prática, transforma a prática. Diante disso, pôde-se constatar que na dissertação de Guedes (2011), Dutra (2014), Chaves (2015), Castro (2016) e Sousa (2016), em que as problemáticas de pesquisa buscaram analisar questões relacionadas à temática formação de professores com foco na prática pedagógica, é notória a importância das contribuições desses quatro (4) autores acima mencionados.

Já na dissertação de Silva (2017), em que a análise está centrada nas contribuições de uma brinquedoteca para a formação continuada dos professores de Educação Infantil, os quatro (4) autores mais citados foram: Kitson (2006), Leontiev (1988), Smith (2006) e Vygotsky (1998). Esses autores contribuem na fundamentação das discussões e análises em relação ao entendimento da temática formação de professores em diálogo com a temática do *faz de conta* na Educação Infantil, com o jogo como brinquedo e brincadeira. De acordo com o pensamento de Kitson, por exemplo:

[...] pelo brincar imaginativo, elas criam novas situações de faz de conta. Essas situações podem conter uma ampla série de elementos aparentemente não relacionados, todos oriundos das experiências, conhecimentos e entendimentos, ajudando a criança a descobrir os vínculos entre os componentes (KITSON, 2006, p. 111).

Assim sendo, entende-se que a brincadeira de *faz de conta* revela, durante a prática, as experiências vivenciais da criança sendo um fator que colabora para o aprendizado do professor, e para o processo de ensino-aprendizagem de ambos. Com base nessa discussão, para Kitson (2006), Leontiev (1988), Smith (2006) e Vygotsky (1998), a brincadeira do *faz de conta* é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, pois a partir da mesma a criança promove as suas primeiras interações

na construção de sistemas simbólicos, possibilitando o desenvolvimento da sua criatividade, imaginação e interação com o mundo.

A seguir, apresento o quadro com identificação das teses, seus referenciais teóricos e aspectos conceituais seguido de análise dos dados apresentados.

Quadro 8. Organização das teses quanto aos referenciais teóricos e aos aspectos conceituais.

AUTOR	REFERENCIAIS TEÓRICOS (AUTORES E OBRAS)	QUANTIDADE DE CITAÇÕES POR OBRA	ASPECTOS CONCEITUAIS
CAPISTRANO, Naire Jane. O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do Paideia/UFRN. UFRN, 2010.	Nóbrega	2005 (3)	O corpo
	Ponty	1994 (2)	O corpo
	Vygotsky	2007 (8)	O brincar
	Bakhtin	1997 (5)	Significados e sentidos
SILVA, Maria de Jesus Assunção e. Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente. UFPI, 2017.	Campos	1987 (11)	Formação continuada, prática docente. Política de símbolos e gestos. Emancipação docente
	Freire	2013 (32)	Prática docente
	Nóvoa	1992 (21)	Formação de professores
	Giroux	1997 (25)	Formação de professores

Fonte: Elaborado pela autora (seleção de 2 teses).

Os autores utilizados para fundamentação das teses apresentadas no quadro 8 se diferenciam tendo como justificativa sua opção em relação às suas questões problematizadoras. Na tese de Capistrano (2010) são analisadas questões relacionadas ao lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. Para isso, o autor apresenta discussões com base nos estudos de autores como: Nóbrega (2005), Merleau Ponty (1994), Vigotski (2007) e Bakhtin (1997), que discutem temas relacionados à temática: corpo, natureza, fenomenologia da percepção, relação do eu e do Outro, mediação das experiências, signos, relações sociais, linguagem e aprendizagem. Por outro lado, a tese de Silva (2017) fundamentou sua pesquisa a partir das contribuições de autores como: Campos (1987), Freire (2013), Nóvoa (1992) e Giroux (1997), em relação à temática: formação continuada de professores, prática pedagógica, emancipação docente, política de símbolos e gestos.

Pode-se observar que as dissertações e teses produzidas nos PPGs da Região Nordeste têm como referenciais teóricos os estudos com base nas concepções críticas. Nelas, a figura do professor encontra-se no centro do processo formativo, em que suas práticas são fundamentadas em concepções que visam compreender a subjetividade pedagógica no alcance de sua identidade profissional, a partir do estudo dos desafios apresentados no seu contexto escolar, em uma perspectiva de formação autônoma e emancipatória. Conforme destaca Nóvoa:

Para ocorrer o desenvolvimento profissional as práticas de formação de professores precisam ter como referência uma dimensão coletiva, que contribua para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1997, p. 27).

Nóvoa e outros autores como Imbernón, Oliveira-Formosinho e Kramer dialogam sobre o tema porque acreditam que a formação continuada deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Portanto, para isso, eles apontam desafios da profissão vivenciados nos *lócus* de trabalho como pontos de partida no processo de formação e qualificação profissional, e defendem a superação da visão de um professor isolado, postulando o entendimento do professor incorporado em um corpo profissional em uma organização escolar de formação docente.

A seguir, apresentarei a análise dos procedimentos metodológicos, tipos de análises e resultados predominantes nas dissertações sobre Formação Continuada de professores da Educação Infantil nos PPGs da região Nordeste.

5.3 Análise dos procedimentos metodológicos e das conclusões das dissertações e teses selecionadas

No quadro 9, são apresentados os procedimentos metodológicos quanto à natureza de cada pesquisa para organização e análises dos dados das dissertações produzidas dos PPGs da região Nordeste, no período de 2010 a 2019, seguida dos seus respectivos resultados.

Quadro 9. Organização das dissertações quanto aos procedimentos metodológicos e resultados.

IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	CONCLUSÕES/RESULTADOS
--------------------------------	--------------------------------	-----------------------

<p>GUEDES, Elizangela Amaral. Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza. UFC, 2011.</p>	<p>Entrevistas semiestruturadas.</p>	<p>As concepções das técnicas de educação estão relacionadas à atualização e ampliação de conhecimentos das professoras às necessidades de mudança na prática pedagógica. As percepções dos impactos nas práticas pedagógicas de professoras, as técnicas de educação focam na mudança das concepções de criança por parte das professoras ressaltando as oportunidades de trocarem experiências com as colegas de profissão e refletirem sobre suas práticas através da relação teoria/prática.</p>
<p>DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil. UFMA, 2014.</p>	<p>Estudo de caso. Entrevistas. Questionários. Levantamento de material bibliográfico.</p>	<p>Os resultados desta pesquisa revelaram uma proposta de formação continuada que foi programada pela própria equipe pedagógica e que motivou o desenvolvimento da autonomia na escola.</p>
<p>CHAVES, Edlane de Freitas. A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da Educação Infantil em um município do Ceará. UFC, 2015.</p>	<p>Entrevista. Questionário. Observação. Análise de documentos.</p>	<p>Indicação do documento que contextualiza o Eixo de Educação Infantil do PAIC (CEARÁ, 2012) Visão de Educação Infantil, como momento de estímulo às crianças com enfoque nas aprendizagens de leitura e escrita das crianças. As concepções de criança e de Educação Infantil abordadas nos materiais propostos nas formações têm como base as determinações contidas nas DCNEI (BRASIL, 2009).</p>
<p>CASTRO, Deyvis dos Santos Costa de. Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica. UFPI, 2016.</p>	<p>Pesquisa etnográfica. Observação participante. Entrevista. Carta etnográfica.</p>	<p>Professoras participam de variados tipos de formação continuada, muitas vezes utilizando recursos financeiros próprios, para demandarem esse empreendimento que, na sua essência, caracteriza a cultura profissional docente, que se consubstancia no entrelaçamento da formação continuada com a prática dos professores articulando saberes e fazeres na Educação Infantil.</p>
<p>SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. Formação continuada de professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente. UFPI, 2016.</p>	<p>Memorial de formação. Entrevista narrativa.</p>	<p>Formação ofertada pelo município não dar conta das necessidades de sala de aula e nem as necessidades formativas dos professores. O processo de formação continuada ofertado pelo município sofre críticas por parte das professoras da educação infantil.</p>
<p>SILVA, Isadhora Araújo Lucena. Brinquedoteca universitária: processo de formação continuada de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco. UPE, 2017.</p>	<p>Pesquisa-ação. Observação participante. Entrevista coletiva.</p>	<p>As professoras demonstraram grande interesse por inserir, em suas práticas pedagógicas, o brincar, pois identificaram diferentes maneiras de brincar, no percurso das formações. Ainda perceberam que, por intermédio da brincadeira, é possível que o processo de ensino-aprendizagem, nesse nível de formação, aconteça de maneira mais prazerosa e assumiram esta ação como uma prática de</p>

		caráter essencial à docência da Educação Infantil. Quanto às formações continuadas, estas tiveram uma grande contribuição à melhoria das práticas das professoras, uma vez que proporcionaram um aperfeiçoamento das práticas, na perspectiva do brincar na escola.
SOUZA, Jorsinai de Argolo. Formação continuada para professores da Educação Infantil: entre políticas e vozes na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga (BA). UESB, 2017.	Abordagem dialética, grupo focal. Questionário com questões diretas e a entrevista por pauta. Entrevista semiestruturada.	Conclui-se, portanto, que a formação continuada não se constitui como prioridade na organização das políticas educacionais do município e há interesses governamentais em preservar as situações de desvalorização do trabalho docente, pois corroboram para manter o funcionamento da lógica do sistema capitalista vigente no nosso país.

Fonte: Elaborado pela autora (seleção de 7 dissertações).

Nessa observação, foi possível identificar as metodologias que subsidiaram as pesquisas e que a abordagem de natureza qualitativa é a predominante, com várias vertentes do tipo etnográfica, descritiva, sócio histórica, colaborativa, interpretativa, com os procedimentos operativos de estudo de caso, estudo bibliográfico e análise de conteúdo. De acordo com Minayo, sobre o estudo qualitativo:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação (MINAYO, 2001, p. 14).

Entende-se que tal predominância desse tipo de pesquisa qualitativa se justifica pela possibilidade encontrada pelos autores de entenderem aspectos da realidade que não poderiam ser quantificados, mas, centrados na compreensão, explicação da dinâmica das relações sociais. No trabalho de Silva (2017) é utilizado a pesquisa-ação para o seu desenvolvimento quanto às formações continuadas. Segundo o autor, essas tiveram uma grande contribuição com relação à melhoria das práticas das professoras, uma vez que proporcionaram um aperfeiçoamento das práticas, na perspectiva do brincar na escola. Sobre a metodologia da pesquisa-ação, Silva (2017) faz referência ao autor Michel Thiollent, o qual afirma que a pesquisa-ação é:

Um tipo de pesquisa com base empírica e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT 2011, p. 20).

Outro tipo de pesquisa encontrada nas dissertações foi a pesquisa etnográfica, abordada no trabalho de Castro (2016). Essa pesquisa que pode ser entendida como o estudo de um grupo ou povo. Sobre esse mesmo tema, de acordo com Angrosino, citado na pesquisa de Castro, a pesquisa etnográfica é: “[...] uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidade ou sociedade” (ANGROSINO, 2009, p. 16). Nessa direção, o estudo de abordagem qualitativa, que possui como objeto um fenômeno cotidiano, terá nas fontes de dados o subsídio para a composição dos textos. Portanto, a busca de informações sobre um objeto de estudo induz os pesquisadores ao uso de instrumentos de produção de dados particulares voltados para indivíduos ou pequenos grupos.

Outro ponto relevante destacado na análise das pesquisas analisadas foi o da entrevista, a partir das suas diferentes variações e procedimentos. Um dos motivos que justifica a escolha desse método por parte dos pesquisadores pode ser entendido na seguinte explicação de Selltiz, Wrightsman e Cook:

Pelo seu nível de estruturação, as entrevistas apresentam categorias variadas. Pode-se considerar dentre as modalidades, a entrevista informal, aberta, não dirigida ou espontânea cujo objetivo é eminentemente exploratório e não segue roteiro preestabelecido, ou pode ser alterado, sem prejuízo metodológico de acordo com o andamento da narrativa. O entrevistador torna-se um ‘catalizador completo da expressão das crenças e sentimentos do entrevistado, e do quadro de referência dentro do qual essas crenças e sentimentos assumem um significado pessoal’ (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987, p. 43).

O grande desafio nesse processo metodológico dos trabalhos analisados é saber trabalhar o envolvimento e subjetividade, mantendo necessário distanciamento, requerido por um trabalho científico. Assim, as dissertações em questão precisaram saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, assim, as experiências pessoais, mas, filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, conforme sua linha de pesquisa. Ou seja, além de utilizarem a pesquisa bibliográfica, embasaram-se na observação para a elaboração de notas que os levaram a construção de diários, fizeram uso de também de entrevistas, questionários,

autobiografias, memoriais, narrativas, buscando triangular os dados para a análise. Além disso, os pesquisadores contaram com uma diversidade de sujeitos e diferentes perspectivas de interpretação de dados.

No quadro abaixo, serão apresentados os procedimentos metodológicos e análises dos dados das teses produzidas dos PPGs da região Nordeste, no período de 2010 a 2019, seguida dos seus respectivos resultados.

Quadro 10. Organização das teses quanto aos procedimentos metodológicos e aos resultados.

AUTOR	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RESULTADOS
CAPISTRANO, Naire Jane. O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do Paideia/UFRN. UFRN, 2010.	Questionário. Entrevista semiestruturada. Análise documental pessoais e oficiais (internos e externos).	Conhecer as perspectivas dos/as professores/as sobre formação continuada poderá contribuir para o debate teórico-metodológico no campo da formação docente e para a criação de novas ações – projetos e programas de formação continuada -, favorecendo a construção de caminhos cada vez mais exitosos em prol de uma formação docente, capaz de propiciar novas formas de atuação no contexto educativo.
SILVA, Maria de Jesus Assunção e. Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente. UFPI, 2017.	Pesquisa narrativa com o apoio do método autobiográfico. Narrativas dos memoriais autobiográficos. Grupos de discussão.	Conclui que, se a formação for gerada das necessidades dos professores, tendo como princípios a reflexão crítica, a colaboração e o engajamento, propiciarão a reelaboração da prática docente.

Fonte: Elaborado pela autora (seleção de 2 teses).

Com relação ao quadro de teses, no que se refere aos procedimentos metodológicos, tipos de análises e resultados predominantes nas dissertações sobre formação continuada de professores da Educação Infantil nos PPGs da região Nordeste, ambas também utilizam abordagem qualitativa com uso de procedimentos diferenciados. Capistrano (2010) utiliza como procedimento a estratégia descritivo interpretativa. Esta, segundo Amando (2009), busca apresentar significados e sentidos em relação ao objeto de estudo.

Capistrano pretende, a partir da metodologia escolhida, construir dados suficientes para identificar elementos de subjetividade nas relações estabelecidas, os seus significados e os sentidos atribuídos em relação às posições de papéis a ela associados na relação eu e outro. Em suas palavras:

Assim, ressaltamos que, apesar do reconhecimento da existência de um

processo pessoal, a mediação do Outro é requisito imprescindível para a apropriação dos saberes, para a transformação da cultura do plano social para o pessoal. E, nesse processo, os sujeitos envolvidos fazem escolhas de acordo com os lugares que ocupam e os papéis que desempenham (CAPISTRANO, 2010, p. 37).

De acordo com Capistrano (2010), é diante das interações que o indivíduo vai se constituindo e sendo capaz de promover reflexões, a partir do lugar que ocupa e a partir dos papéis que desempenham seja no trabalho ou na sua vida pessoal. Portanto, as relações do eu com o outro são fatores preponderantes para uma formação contínua.

Já na pesquisa de Silva (2017), a metodologia encontrada é a pesquisa narrativa ancorada ao método autobiográfico, com o objetivo de que as pessoas escolhidas para participarem do processo de análise possam produzir suas narrativas de maneira individual e, ao mesmo tempo, coletiva, e assim facilitar a compreensão dos significados das diferentes histórias de vida. De acordo com Silva (2017), a utilização das técnicas permitirá com que as professoras visitem suas memórias relacionadas aos processos formativos e também sobre a sua prática profissional, ajudando no processo de reflexividade de sua prática docente sob diferentes aspectos.

Após apresentar esse processo de análise das dissertações e teses dos PPGs de Educação da região Nordeste, no recorte temporal entre 2010 a 2019, sobre a formação continuada na Educação Infantil, constatei que as problemáticas das pesquisas, em sua maioria, buscaram compreender as contribuições e impactos dessas formações para a prática pedagógica dos docentes da Educação Infantil e suas concepções com relação à criança, tendo em vista as mudanças decorrentes da legislação.

Quanto aos referenciais teóricos, destaco a utilização de autores com contribuições referentes à temática “formação continuada”, a saber: Nóvoa, Imbernon, Kramer e Oliveira-Formosinho. Esses quatro (4) autores entendem tal tema, não como uma categoria academicista, mas como uma ferramenta para a autonomia e emancipação profissional capaz de valorizar, estimular a autonomia e a reflexividade para seu próprio desenvolvimento.

Com relação às abordagens metodológicas, percebi a prevalência da pesquisa qualitativa ancorada por diferentes procedimentos, entre eles: entrevista, questionário, pesquisa etnográfica, descritiva, sócio-histórica, colaborativa, interpretativa, com os procedimentos operativos de estudo de caso, estudo bibliográfico e análise de conteúdo, todos esses visando compreender e dar significado às falas das pessoas envolvidas nas pesquisas, em diálogo com a fundamentação teórica das pesquisas analisadas.

Dentre as principais características dessa produção de conhecimentos, apesar das análises terem sido realizadas em campos empíricos diferentes (como: escolas, CMEIs, bibliotecas, universidades), com uma pluralidade relacionada à fundamentação teórica, houve um ponto comum com relação à necessidade de formações continuadas, capazes de promover diálogo entre seus pares, uma reflexão da sua prática pedagógica em busca da forma de melhor agir, possibilitando sua construção e autonomia profissional.

Os trabalhos analisados, na sua grande maioria, apontam que as formações continuadas desenvolvidas nos seus espaços apresentam caráter academicista, constituídas por conteúdos técnicos e teóricos que visam suprir as lacunas deixadas na formação inicial dos professores e sequências didáticas a serem desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos de idade. No entanto, esses mesmos profissionais sinalizam a necessidade dessas formações terem relação com a prática pedagógica, possibilitando uma formação reflexiva, que mobilize momentos coletivos de interação, compartilhamento de experiências, desejos de mudança, de estudar, de se profissionalizar e melhorar sua prática pedagógica, impactando assim no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Essa visão de formação continuada apresentada pelos(a) professores(as), dialogam com o que Nóvoa defende.

[...] um bom programa de formação não é constituído por uma coleção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *coletiva* das melhores formas de agir (NÓVOA, 2011, p. 56, grifo do autor).

Conforme Nóvoa (2011), as formações continuadas devem partir das experiências vivenciais no âmbito escolar, por meio da partilha de saberes com os pares e a reflexividade das suas práticas. Esse tipo de formação envolve aprofundamento teórico, a partilha de experiências e saberes, questionamentos, e a autoavaliação, podendo contribuir com a reelaboração da sua prática docente.

Portanto, diante do que foi exposto, destaco que os estudos em geral enfatizam a melhoria com relação a esse processo de formação e suas tentativas de aprimoramento. Os(as) professores(as) reconhecem a importância dessas formações que possuem racionalidade academicista, pois ainda existe um grande número de profissionais que possuem uma carência didática-pedagógica, embora eles(as) entendam que para se atingir uma melhoria no processo de ensino de criança de 0 a 5 anos, é necessário momentos de formação com foco no(a) professor(a) e na sua prática, no exercício da ação, reflexão, ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, apresento algumas considerações finais. Como informado, este trabalho teve como objetivo identificar e analisar os estudos acadêmicos – dissertações e teses – sobre formação continuada na Educação Infantil realizados em PPGs da região Nordeste do Brasil, no período de 2010 a 2019, destacando seus problemas de pesquisa e seus referenciais teórico-metodológicos. Esta dissertação observou pesquisas voltadas à formação contínua de professores, na busca de oferecer uma visão panorâmica de estudos desenvolvidos nos PPGs da região Nordeste, no campo da formação docente da Educação Infantil e contribuir com elementos que eventualmente auxiliem os(as) professores(as) em seu exercício profissional, em sua formação e, conseqüentemente, em suas futuras formações continuadas.

Durante a pesquisa foram traçados três (3) objetivos específicos: a) contextualizar a implantação/expansão dos PPGs em Educação na região Nordeste; b) identificar e selecionar teses e dissertações produzidas nos PPGs em Educação na região Nordeste com relação à formação continuada de professores da Educação Infantil, no período de 2010 a 2019; c) elaborar um balanço analítico das teses e dissertações produzidos nos PPGs em Educação na região Nordeste sobre a temática de formação continuada de professores da Educação Infantil, no período de 2010 a 2019.

A problematização deste estudo apresentou as seguintes questões: a) quais são os principais problemas de pesquisa e referenciais teórico-metodológicos presentes nas produções acadêmicas sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil nos PPGs em Educação nos estudos produzidos na região Nordeste no período de 2010 a 2019? b) Quais seriam as principais características dessa produção de conhecimento sobre formação continuada na Educação Infantil, por ela construídos?

Como procedimentos teórico-metodológicos utilizei da abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica denominada “Estado da Arte”, com suporte teórico de Romanowski e Ens (2006), e “produção de sentidos” com suporte de Aguiar Ozella (2013). Para realização do percurso investigativo realizei quatro (4) procedimentos de produção e análise dos dados: 1) Leitura reflexiva do resumo, da introdução, capítulo metodológico e teórico, análise e considerações finais das teses e dissertações sobre formação continuada na Educação Infantil nos PPGs da região Nordeste, para estabelecimento de categorias de análise; 2) Análise do material empírico, tabulação dos dados e agrupamentos por categorias, 3) Aprofundamento da leitura e fichamento da literatura especializada sobre formação

continuada para o refinamento do referencial teórico da pesquisa, percebendo suas semelhanças e diferenças; 4) Interpretação e análise dos dados já categorizados com suas respectivas justificativas e considerações à luz da fundamentação teórica, contribuindo com isso para a obtenção de uma visão aproximada, com uma síntese da produção científica dos conteúdos.

Com relação ao processo de análise, esse se deu a partir dos dados analisados para estudo de cada uma das pesquisas selecionadas e apresentadas no capítulo cinco (5) a partir dos seguintes tópicos: a) Identificação geral dos trabalhos (autor, título, PPG, ano de defesa); b) Problemática(s) de pesquisa; c) Campo empírico e contexto de investigação; d) Análise dos referenciais teóricos; e) Procedimentos metodológicos; f) Síntese das conclusões ou considerações finais.

Esta dissertação foi estruturada em 5 capítulos, a saber. Após o capítulo I, que é a “Introdução”, no capítulo II, intitulado: “Percurso investigativo: embasamentos teóricos e metodológicos”, apresentei o passo a passo do percurso de aproximação ao campo empírico. Esta ação, inicia-se a partir da seleção de estudos acadêmicos do tipo estado da arte no sítio de Catálogos de Teses e dissertações da CAPES, e encerra-se com a descrição dos procedimentos metodológicos selecionados para minha análise. A partir da leitura, estudo, identificação e organização dos dados dessas pesquisas selecionadas, pude mapear os procedimentos necessários para minha produção e iniciar o meu processo investigativo fundamentado nas discussões de Romanowski e Ens (2006), sobre Metapesquisa, e Aguiar, Ozella (2013), no que diz respeito à “produção de sentidos”.

No capítulo III, intitulado: “Contextualização das políticas públicas na Educação Infantil”, apresentei um panorama geral das políticas públicas na Educação Infantil descrevendo fundamentos legais que legitimam o acesso à “Educação Infantil a partir da LDB de 1996” até os dias atuais, como também suas relações com a formação continuada na “Educação Infantil no Brasil”. Na construção desse capítulo, abrangei como a Educação Infantil era percebida no contexto político brasileiro, e como essa visão passou a ser modificada a partir daquilo que vai se estabelecendo em nossa legislação, demandando a realização de novos estudos acadêmicos sobre a temática.

No capítulo IV, intitulado: “PPGs de educação da região nordeste e as dissertações e teses” apresentei o campo empírico de minha pesquisa que corresponde aos PPGs em Educação das Universidades Públicas (estaduais e federais) da Região Nordeste e as teses e dissertações selecionadas para minha empiria. Neste capítulo produzi um breve histórico de cada PPG considerando linhas de pesquisa, objetivos do programa, quantidade de trabalhos

defendidos, informações sobre o corpo docente e discente com o objetivo de caracterizar cada um deles e assim conhecer o campo empírico das teses e dissertações selecionadas com o tema Formação continuada na Educação Infantil que constituíram minha análise. Ainda no mesmo capítulo realizei uma breve apresentação das pesquisas selecionadas descrevendo suas problemáticas de pesquisa, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos e principais resultados das mesmas. Essa etapa da produção me aproximou ao meu campo empírico e meu objeto de estudo, possibilitando-me mapear semelhanças e diferenças existentes entre as produções,

No capítulo V, intitulado: “Estudo das dissertações e teses sobre formação continuada de professores da Educação Infantil”, apresentei as análises em relação às problemáticas de pesquisa, aos referenciais metodológicos, aos tipos de estudos e aos resultados indicados nas teses e dissertações selecionadas nos PPGs de Educação da Região Nordeste, no esforço de responder a minha problemática de pesquisa.

No que diz respeito às problemáticas de pesquisa das dissertações e teses analisadas, posso afirmar que elas estão diretamente relacionadas com a prática pedagógica, bem como com políticas nacionais de programas e projetos institucionais. No entanto, elas não identificam problemáticas que busquem analisar questões da valorização do profissional da Educação Infantil, práticas inovadoras e as necessidades formativas desses profissionais.

Das nove problemáticas analisadas, somente uma foca na análise mais aprofundada em relação as políticas públicas implantadas pelo Governo Federal para a qualificação e valorização dos profissionais desde nível de ensino, como por exemplo o PROINFANTIL. Considero importante, em trabalhos futuros, buscar investigar o porquê de tais políticas não serem mencionadas em pesquisas desde âmbito. Será porque o público alvo das pesquisas voltadas para esse tipo de formação continuada não foram contemplados com a essa política de formação ou os será porque este público investigado não obteve conhecimento de tais políticas no período de sua implantação? Tais questionamentos me levam a pensar e avaliar como se dá a implementação de tais políticas no dia a dia da destes profissionais.

Com relação aos referenciais teóricos, pude observar que Nóvoa, Imbernon, Oliveira-Formosinho e Kramer foram os autores mais citados, sendo que os quatro (4) autores dialogam em defesa de uma formação continuada que seja capaz de promover uma reflexão crítica das práticas vivenciadas no seu dia a dia profissional, e partir desse exercício favorecer a autonomia profissional e sua profissionalização docente. Vale destacar que apesar de alguns autores serem pouco citados nas dissertações, tais como: Martins (2010), Oliveira (2010) e Gatti (2011), e que tratam também da “formação continuada” de

professores, eles comungam com a importância de formação de professores que ultrapasse a racionalidade academicista, alcançando momentos de compartilhamento de saberes, análise da prática pedagógica e reflexão dos modos de melhor agir.

Ainda em relação aos referenciais teóricos pode-se destacar que poucas foram as contribuições de autores brasileiros em relação a temática de formação continuada de professores da Educação Infantil. A temática em si, formação de professores da Educação Infantil foi fundamentada com base em obras, em sua maioria não brasileiras e em uma perspectiva mais generalizada. Vale destacar as contribuições de Oliveira-Formosinho, em relação a fundamentação específica em relação a “formação de professores da infância” termo muito utilizado pela autora em suas obras.

Nas abordagens metodológicas, de modo geral, constatei o predomínio de pesquisas qualitativas apresentando várias vertentes do tipo etnográfica, descritiva, sócio histórica, colaborativa, interpretativa, com os procedimentos operativos de estudo de caso, estudo bibliográfico e análise de conteúdo. Tendo alguns instrumentos de coleta de dados priorizados, tais como: entrevistas, questionários, análise de dados e a observação. Destaco também a necessidade desses referenciais, que fundamentaram essas pesquisas, e que fazem parte do currículo das formações continuadas promovidas na região Nordeste, na intenção de que ao estudarem tais autores algumas reflexões possam ser estabelecidas a partir das práticas, e assim os profissionais possam ter espaço para expressar suas necessidades formativas.

Quanto aos resultados apresentados pelas pesquisas analisadas, é quase unânime a percepção da necessidade de se repensar as propostas das formações continuadas desenvolvidas nas instituições investigadas, pois a maioria dessas formações estão organizadas a partir de uma racionalidade academicista e tecnicista, voltada para o repasse de sequências didáticas elaboradas previamente pelas Secretarias Municipais de Educação. Os professores sinalizam a necessidade de uma formação que lhes oportunize compartilhar suas práticas, aprimorar seus conhecimentos, aumentar sua autoestima, a partir da tríade ação-reflexão-ação, estratégia importante para análise de práticas pedagógicas e processo de autoavaliação.

Diante do que foi apresentado no processo de análise, busquei responder à problemática de pesquisa formulada para essa dissertação: Quais são os principais problemas de pesquisa e referenciais teórico e metodológicos presentes nas produções acadêmicas sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil nos PPGs em Educação nos estudos produzidos na região Nordeste, no período de 2010 a 2019? Quais seriam as

principais características dessa produção de conhecimentos e quais seriam os sentidos sobre formação continuada na Educação Infantil, por ela construídos?

Dentre as principais características dessa produção de conhecimentos, apesar das análises terem sido realizadas em campos empíricos diferentes, com uma diversidade em relação à fundamentação teórica, houve um ponto comum com relação à necessidade de formações continuadas, capazes de promover diálogo entre seus pares, uma reflexão da sua prática pedagógica em busca da forma de melhor agir, possibilitando sua construção e autonomia profissional.

Os trabalhos analisados, na sua grande maioria, apontam que as formações continuadas desenvolvidas nos seus espaços apresentam caráter academicista, constituídas por conteúdos técnicos e teóricos que visam suprir as lacunas deixadas na formação inicial dos professores e sequências didáticas a serem desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos de idade. Contudo, esses mesmos profissionais sinalizam a necessidade dessas formações terem relação com a prática pedagógica, possibilitando uma formação reflexiva, que mobilize momentos coletivos de interação, compartilhamento de experiências, desejos de mudança, de estudar, de se profissionalizar e melhorar sua prática pedagógica, impactando assim no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Portanto, ao término desta pesquisa, se faz necessário ressaltar que, diante do resultado da análise das dissertações e teses, é importante observar e viver o dia a dia do professor em seu ambiente de trabalho para assim compreender como e em quais condições se desenvolve a sua prática, para juntos avaliar o que funciona e o que precisa ser tensionado, proporcionando ao professor(a) a percepção daquilo que pode ser pensado para contribuir com o seu trabalho de forma efetiva e produtiva.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. **Educação infantil no Brasil**: legislação, matrículas, financiamento e desafios. Brasília: Consultoria Legislativa, Câmara dos Deputados, 2004.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/3542/3277/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- ARAÚJO, Lucélia Costa. A formação docente mediando os significados e os sentidos sobre o ser professor. *In*: **Didática e prática de ensino na relação com a Formação de Professores**. 2014. Ebooks. Disponível em: www.uece.br/ebooks/livro2pdf. Acesso em: 20 set. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, vol. 8, n. 16, jul./dez. 2016.
- BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. *In*: BRASIL. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BARROS, João Paulo Pereira; PAULA, Luana Rêgo Colares de; PASCUAL, Jesus Garcia; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; XIMENES, Verônica Moraes. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, v. 21 (2), p. 174-181, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a04.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2020.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, vol. 19, n. 44, Campinas, apr. 1998. Disponível: www.researchgate.net/publication/26356678. Acesso em: 23 ago. 2020.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 159-175.
- BNCC. **Análise Internacional Base Nacional Comum**. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 21 set. 2020.
- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em 21 set. 2020.
- BNCC. **BNCC na prática**: tudo que você precisa saber sobre Educação Infantil. Nova Escola. Fundação Lemann. 2019.

BNCC. Primeiros passos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Movimento pela base nacional comum. 2017. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

BNCCEI. Base nacional curricular para educação infantil: orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas. **UNDIME, FGV, Maria Cecília Souto Vidigal, Movimento pela base nacional comum**, 2019. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI_interativo_final.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOHNENBERGER, José Carlos Walker de. **Produção do conhecimento sobre formação inicial e continuada de professores para o ensino médio integrado**. 111 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. **Art. 227**: título VIII, da ordem social: capítulo VII: da família, da criança, do adolescente e do idoso. Senado Federal: Brasília, 1988. Disponível: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_227_.asp. Acesso em: 25 set. 2020. ok

BRASIL. **Coleção Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução CEB 1/99. Seção 1, p. 18. Diário Oficial da União: Brasília, 13 de abril de 1999.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Leis, Decretos, Decretos-Lei e Portarias**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1980.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais**: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013. 111 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CAPISTRANO, Naire Jane. **O lugar pedagógico da educação física na educação infantil**: saberes (re)construídos na formação continuada do Paideia/UFRN. 123 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 4, n. 15, p.689-684, 13 out. 2006. In: MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. **Formação continuada de professores no Brasil: um Estado da Arte (2013-2016)**. 111 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. Educação infantil e políticas públicas: história, vazios e desafios. **Revista da Faculdade de Educação**, ano VI, n. 10, p. 85-104, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3620/2892>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CASTRO, Deyvis dos Santos Costa de. **Formação continuada de professores da educação infantil**: entrelaces com a prática pedagógica. 123 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. **ANAIS**, Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Educação e Aprendizagens, sem, ago. 2017. Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628ba6c00014_1.pdf. Acesso: 02 abr. 2020.

CATANI, Denice Barbara. António Nóvoa: um pensamento fecundo da história da educação. In: REGO, Teresa Cristina. **Memória, história e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-54.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). **Educação & Realidade**, São Paulo/SP, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-62365773>. Acesso em: 21 set. 2020.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da Educação Infantil em um município do Ceará**. 123 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CLT. **Consolidação das leis do trabalho (CLT)**. Decreto lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília: Casa Civil, 1943.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

DANTAS, Rosemeire da Silva. **Formação continuada de professores de ciências para o ensino de astronomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

DENZI, Norman. K; LINCOLN, Yvonna. S. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Revista Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v. 18, n. 73, p.11-28, 2001.

DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. **Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

ESPÍNDULA, Júlia Maccari. **O Estado da Arte das políticas de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil no período de 2004 a 2014**. 111 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2010.

GUEDES, Elizangela Amaral. **Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza**. 123 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

GUIZZO, Bianca; FELIPE, Jane. Legislação e políticas públicas para a educação infantil: articulações com a formação docente. **RBP AE**, v. 28, n. 3, p. 629-643, set/dez, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/39830/25379>. Acesso: 12 jun. 2019.

IDBFAM. **Marco legal da primeira infância**. Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em: www.ibdfam.org.br. Acesso em 23 set. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Currículo e conteúdos específicos da base nacional comum de Educação Infantil**. 2016.

KRAMER, Sônia; LEITE Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

LAGE, Maria Aparecida Guerra. **A pesquisa acadêmica sobre formação de professores/as de Biologia no Brasil (1979-2010): um estado da arte baseado em dissertações e teses**. 111 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2018.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira Mendes; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Orgs.). **Livro de estudo: PROINFANTIL: Modulo II**. Brasília: MEC, 2005.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. f. 135, 2012. Mestrado em Educação - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 62, p. 163-181, mar. 2002. Disponível em: <http://docplayer.com.br/279658-Notas-sobre-a-nocao-da-pratica-em-pierre-bourdieu.html>
Acesso em: 02 abr. 2020.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/3122/2060%3E.%20Acesso>. Acesso em: 25 set. 2020.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura: ANAIS, México, 1998. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. **Formação continuada de professores no Brasil: um Estado da Arte (2013-2016)**. 111 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos curriculares para educação de infância**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1998.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Fundamentos da educação infantil**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/832/5/Fundamentos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20-%20Sandra%20Pietrobon.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

REDIN, Euclides. **Infância: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.29922/16104>. Acesso em: 20 set. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 02 abr. 2020.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; COSTA, Exedito Wellington Chaves. **Fundamentos da Educação Infantil**. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432873/2/Livro%20Pedagogia%20Fundamentos%20da%20Educac%C3%A3o%20Infantil.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, Dulcilene Rodrigues da; TAVARES, Daniel Moreira. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 15, jan./jun. 2016.

SILVA, Isadhora Araújo Lucena. **Brinquedoteca universitária: processo de formação continuada de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco**. 123 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Pernambuco, 2017.

SILVA, Maria de Jesus Assunção e. **Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente**. 123 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2017.

SILVA, Paulo Valério Mendonça da. **Formação continuada de professores de história: um estudo de dissertações e teses no período 2000-2010**. 111 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfi; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, Francisca Jelma da Cruz. **Formação continuada de professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente**. 123 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2016.

SOUZA, Jorsinai de Argolo. **Formação continuada para professores da Educação Infantil: entre políticas e vozes na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga (BA)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTIN, Leirí. **A formação continuada de professores em educação ambiental na produção acadêmica (dissertações e teses)**. 111 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

APÊNDICES

Tabela 1. Dissertações dos PPGs em Educação.

TÍTULO DAS DISSERTAÇÕES	AUTOR(A)	IES	ANO DE DEFESA
Formação continuada de professores de história: um estudo de dissertações e teses no período 2000-2010.	SILVA, Paulo Valério Mendonca da.	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2013
Produção do conhecimento sobre formação inicial e continuada de professores para o ensino médio integrado.	BOHNENBERGER, José Carlos Walker de.	Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	2014
O Estado da Arte das políticas de formação inicial de professores para a educação básica no Brasil no período de 2004 a 2014.	ESPÍNDULA, Júlia Maccari.	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	2017
Formação continuada de professores no Brasil: um Estado da Arte (2013-2016).	MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes.	Universidade Federal do Acre (UFAC)	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 2. Teses dos PPGs em Educação.

TÍTULO DAS TESES	AUTOR(A)	IES	ANO DE DEFESA
A formação continuada de professores em educação ambiental na produção acadêmica (dissertações e teses).	VALENTIN, Leirí.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	2016
A pesquisa acadêmica sobre formação de professores/as de Biologia no Brasil (1979-2010): um estado da arte baseado em dissertações e teses.	LAGE, Maria Aparecida Guerra.	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2018
Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013.	BRITO, Nicelma Josenila Costa de.	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 3. Notas sobre as dissertações e teses dos PPGs em Educação.

AUTOR	GUEDES, Elizangela Amaral.	DUTRA, Rosyane de Moraes Martins.	CHAVES, Edlane de Freitas.	CASTRO, Deyvis dos Santos Costa de.	SOUSA, Francisca Jelma da Cruz.	SILVA, Isadhora Araújo Lucena.	SOUZA, Jorsinai de Argolo.	CAPISTRAN O, Naire Jane.	SILVA, Maria de Jesus Assunção e.
TÍTULO	Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza.	Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil.	A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da Educação Infantil em um município do Ceará.	Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica.	Formação continuada de professores da Educação Infantil: interfaces com a prática docente.	Brinquedoteca universitária: processo de formação continuada de professores da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco.	Formação continuada para professores da Educação Infantil: entre políticas e vozes na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga (BA).	O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do Paideia/UFRN.	Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente.
PPG	UFC	UFMA	UFC	UFPI	UFPI	UPE	UESB	UFRN	UFPI
ANO	2011	2014	2015	2016	2016	2017	2017	2010	2017
PROBLEMA(S) DE PESQUISA	A questão problema o objetivo geral do estudo foi analisar as concepções de formação continuada para professoras da Educação Infantil das técnicas de educação e das professoras que atuam nesta	a) Quais as concepções presentes na história da formação de professores no Brasil e no Maranhão e que marcaram os discursos sobre a profissionalização na educação? b) Qual a realidade da Educação	Analisar a relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Eixo de Educação Infantil do	De que forma se constitui a formação continuada de professores da educação infantil e sua inter-relação com as práticas pedagógicas? Como a formação continuada repercute na prática	Como são organizadas as propostas de formação? Quais os princípios que orientam as propostas de formação? Como os professores relacionam saberes e	Investigar as contribuições de uma Brinquedoteca Universitária para a formação continuada de professores/as da Educação Infantil da Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco.	Como os professores da Educação Infantil percebem a formação continuada adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga?	Investigar a perspectiva de professores/as cursistas que atuam na Educação Infantil acerca da formação continuada desenvolvida pelo Paideia/UFRN, através do Curso de Especialização em Ensino	1) Como os professores da educação infantil concebem a formação continuada? 2) Na perspectiva da formação continuada, como se formam os professores da educação infantil? 3)

	etapa da educação básica na rede municipal de ensino de Fortaleza, bem como buscar compreender como estas profissionais percebem o impacto destas formações nas práticas pedagógicas das professoras.	Infantil, suas políticas, identidade e propostas de formação dos professores que exigem dos profissionais a busca por novos conhecimentos? c) Qual a proposta de formação continuada dos professores da escola pesquisada que favoreceu o desenvolvimento de uma autonomia pedagógica?	Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município do Ceará.	pedagógica do professor de educação infantil? Quais as contribuições da formação continuada na prática pedagógica de professores da educação infantil? Quais os constituintes formativos que integram a cultura profissional do professor da educação infantil?	fazer na sua prática docente? Quais as contribuições da formação continuada para a prática docente na educação infantil?			de Arte e Educação Física na Infância, tendo, como foco essencial, os saberes relacionados à Educação Física.	Quais as aproximações e/ou distanciamentos da formação continuada com as demandas da prática docente na educação infantil? 4) Quais as contribuições da formação continuada para a revisitação do ser professor na educação infantil?
CAMPO EMPÍRICO E CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	Escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, sendo 1 de cada Regional (SER).	Uma escola de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Luís – MA.	Uma creche de tempo integral e uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental com turmas de pré-escola: Creche Girassol. EMEIEF Nova Dimensão.	Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e no Centro de Formação Professor Odilon Nunes, Sujeito de pesquisa: duas professoras, que representam as docentes da educação infantil.	Dois Centros Municipais de Educação Infantil Sujeitos: sete professoras que atuam nessa etapa de ensino.	Brinquedoteca Universitária da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte Sujeitos: 100 professores. Todas são do sexo feminino e com faixa etária entre 20 a 50 anos.	São 2 escolas da rede municipal de Ensino de Itapetinga (BA). Sujeitos: professores que atuam em turmas de 04 e 05 anos de duas escolas de Educação Infantil.	Campo empírico e contexto de investigação Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, tendo como sujeitos vinte e três professoras cursista.	Seis Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Teresina-PI. Sujeitos: Sete professoras de seis Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Teresina-PI.

<p>CATEGORIAS ANALÍTICAS</p>	<p>Percepções de formação continuada. Percepções do grupo de profissionais sobre os impactos destas formações na prática pedagógica das professoras.</p>	<p>1 - Núcleos de sentidos: 1.1 Espaço e tempo pedagógicos. 1.2 Autonomia pedagógica. 1.3 Prática docente. 2 - O olhar das professoras sobre a formação na escola.</p>	<p>Perfil pessoal e profissional (formação e experiências) do grupo de professoras.</p>	<p>Constituição da cultura profissional na formação de professores da educação infantil. Constituição da cultura profissional e sua inter-relação com a prática pedagógica.</p>	<p>Propostas de formação continuada de professores da educação infantil Princípios orientadores da formação continuada de professores na educação infantil Formação continuada e suas relações com a prática na educação infantil Formação continuada de professores na educação infantil e as dimensões do saber e do saber fazer contribuições da formação continuada para a prática</p>	<p>Duas categorias, a imaginação e a criatividade, consideradas importantes no âmbito da brincadeira para a criança.</p>	<p>Os programas de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação; a relação entre as necessidades formativas dos professores e os programas de formação continuada que são promovidos pela Secretaria de Educação; a contribuição dos programas no processo de formação humana, ética e política e cultural das professoras.</p>	<p>Professores/as cursistas acerca da formação continuada, desenvolvida pelo Paidéia, no que se refere à ressignificação de saberes da área de Educação Física na Educação Infantil.</p>	<p>Categoria 1: Formação continuada em narrativas de professoras da educação infantil; Categoria 2: Formação continuada na concepção de professores da educação infantil; Categoria 3: Relações entre formação continuada e a prática docente na educação infantil; Categoria 4: Formação continuada e a reelaboração da prática docente.</p>
-------------------------------------	--	--	--	---	--	--	---	--	---

					docente na educação infantil.				
REFERENCIAIS TEÓRICOS	António Nóvoa (1997; 1999) e Gimeno Sacristán (1995). Para o caso específico da formação continuada de professoras que atuam na Educação Infantil, as ideias de Júlia Oliveira-Formosinho (2001a; 2009).	Fusari e Rios (1995), Gadotti (1997), Freire (1999), Nóvoa (1999) Imbernón (2002), Contreras (2012) e Tardif (2012).	Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Oliveira-Formosinho, (2002, 2009, 2011), Kramer (2008).	Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Kuhlmann Jr. (2011), Didonet (2007), Oliveira (2010; 2011), Oliveira e Carlos (2011), Kishimoto (2010), Baptista (2010), Gobbi (2010); Kramer (2005).	Concepções de Educação Infantil: Bassedas, Huguet e Solé (1999). Concepções curriculares na Educação Infantil: Salles e Faria (2012). Planejamento o e a prática docente na Educação Infantil, Oliveira (2012). Formação de prof.: Cunha (2009), Gomes (2009), Liberalli (2010) e Nóvoa (2009).	Bomtempo (2001); Kishimoto (2001); Kitson (2006); Leontiev (1988); Smith (2006) e Vygotsky (1998).	LDBEN 9394/96; PNE 2014-2024. Marx (1989, 1996), Manacorda (2007), Saviani (1996, 2005, 2007, 2009, 2012, 2014), Gatti (2008, 2011), Duarte (2010) e Martins (2010).	Nóbrega (2005), Cyrulnik (2004), Merleau-Ponty (1994), Vigotski (2007), Sirgado (2000), Bakhtin (1997), Luria (2001).	Educação infantil: Abramovay e Kramer (1987), Campos (1987), Didonet (2001), entre outros. Formação continuada, prática docente: Freire (2013), Nóvoa (1992), Giroux (1997), McLaren (1991), Adorno (2011).
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	Entrevistas semi-estruturadas com sete	Estudo de caso. Para tanto, fez-se uso de entrevistas e	Entrevista. Aplicação de questionário. Observação	Pesquisa etnográfica, observação participante,	Memorial de formação: Passeggi	Pesquisa-ação. observação participante e a entrevista	Abordagem dialética, grupo focal: Gatti (2005).	Questionário, entrevista semiestruturada e análise	Pesquisa narrativa com o apoio do método

	técnicas de educação, três professoras de creche e seis professoras de pré-escola.	questionários, levantamento de material bibliográfico e de alguns recursos advindos da técnica da Análise de Conteúdo.	e análise de documentos.	entrevista e carta etnográfica. A utilização de técnica de análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2011) e Franco (2008).	(2008). Entrevista narrativa: Bertaux (2010).	coletiva como instrumento complementar.	Questionário com questões diretas e a entrevista por pauta: Gil (1999). Entrevista semi-estruturada: Gil (1999).	documental pessoais e oficiais (internos e externos).	autobiográfico : Nóvoa e Finger (2010), Josso (2010), Souza (2006), entre outros. Narrativas dos memoriais autobiográficos: Passeggi (2014), Ferrarotti (2010), Brito (2007). Grupos de discussão: Weller e Pfaff (2013), Bonsack e Weller (2013).
SÍNTESE DAS CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS	A pesquisa evidenciou que as concepções de formação continuada das técnicas de educação estão relacionadas à atualização e ampliação de conhecimentos e as concepções das professoras ressaltam a necessidade de mudança na prática pedagógica.	Os resultados desta pesquisa revelaram uma proposta de formação continuada que foi programada pela própria equipe pedagógica e que motivou o desenvolvimento da autonomia na escola.	A análise dos dados revelou que o documento que contextualiza o Eixo de Educação Infantil do PAIC (CEARÁ, 2012) apresenta uma visão de Educação Infantil, como momento de	Os dados evidenciam, também, que as professoras participam de variados tipos de formação continuada, muitas vezes utilizando recursos financeiros próprios, para demandarem esse empreendimento que, na sua essência, caracteriza a	Percebemos por meio das narrativas das interlocutoras que a formação ofertada pelo município não dar conta das necessidades de sala de aula e nem as necessidades formativas	As professoras investigadas, após as formações continuadas, realizadas no âmbito da Brinquedoteca Universitária da UPE Campus Mata Norte, demonstraram grande interesse por inserir, em suas práticas pedagógicas, o brincar, pois	Conclui-se, portanto, que a formação continuada não se constitui como prioridade na organização das políticas educacionais do município e há interesses governamentais em preservar as situações de desvalorização	Chega-se à conclusão de que conhecer as perspectivas dos/as professores/as sobre formação continuada poderá contribuir para o debate teórico-metodológico no campo da formação docente e para a criação de	Em relação às contribuições da formação continuada para a revisitação do ser professor, o estudo conclui que, se a formação for gerada das necessidades dos professores, tendo como princípios a reflexão crítica, a colaboração e

	<p>Com relação às percepções dos impactos nas práticas pedagógicas de professoras, as técnicas de educação ressaltam, principalmente, a mudança das concepções de criança por parte das professoras e estas, por sua vez, ressaltam as oportunidades de trocaram experiências com as colegas de profissão e refletirem sobre suas práticas através da relação teoria/prática.</p>		<p>estímulo às crianças com enfoque nas aprendizagens de leitura e escrita das crianças. Contudo, as concepções de criança e de Educação Infantil abordadas nos materiais propostos nas formações têm como base as determinações contidas nas DCNEI (BRASIL, 2009).</p>	<p>cultura profissional docente, que se consubstancia no entrelaçamento da formação continuada com a prática dos professores articulando saberes e fazeres na Educação Infantil.</p>	<p>dos professores. O processo de formação continuada ofertado pelo município sofre críticas por parte das professoras da educação infantil.</p>	<p>identificaram diferentes maneiras de brincar, no percurso das formações. Ainda perceberam que, por intermédio da brincadeira, é possível que o processo de ensino-aprendizagem, nesse nível de formação, aconteça de maneira mais prazerosa e assumiram esta ação como uma prática de caráter essencial à docência da Educação Infantil. Quanto às formações continuadas, reitera-se que estas tiveram uma grande contribuição à melhoria das práticas das professoras,</p>	<p>o do trabalho docente, pois corroboram para manter o funcionamento da lógica do sistema capitalista vigente no nosso país.</p>	<p>novas ações – projetos e programas de formação continuada -, favorecendo a construção de caminhos cada vez mais exitosos em prol de uma formação docente, capaz de propiciar novas formas de atuação no contexto educativo.</p>	<p>o engajamento, propiciarão a reelaboração da prática docente.</p>
--	---	--	---	--	--	--	---	--	--

						uma vez que proporcionaram um aperfeiçoamento das práticas, na perspectiva do brincar na escola.			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.