

DISCUSSÕES EMERGENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REVISÃO DE LITERATURA

EMERGING DISCUSSIONS IN TEACHER EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

Lara Maria Rasera¹
Giovana Alonso²
Cleonice Maria Tomazzetti³

RESUMO: Este artigo, fruto de uma Iniciação Científica, teve por objetivo realizar uma revisão de literatura sobre as discussões emergentes na formação de professores da educação básica com foco para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Realizamos a seleção e análise de artigos publicados e disponíveis na base de dados Scielo entre os anos de 2013 e 2023, a partir da combinação dos seguintes descritores: formação de professores; formação docente; educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental. A fim de mapear os objetivos dos estudos em questão, seus temas e metodologias, evidenciamos a dissonância que existe entre os modelos de formação inicial oferecidos por instituições e o real perfil do professor, bem como de que forma os demais aspectos que envolvem a temática impactam a prática docente. Entendemos que a formação de professores exige a construção de uma identidade docente mediada por processos dinâmicos que vão além das experiências que ocorrem durante a vida, mas que também não são proporcionados na formação inicial desses profissionais, criando uma lacuna na prática docente e sendo necessário a valorização de formações continuadas. Compreendemos que para o desenvolvimento profissional adequado é necessário que a formação continuada ocorra, suprimindo a discrepância entre formação inicial e prática docente.

Palavras chaves: Formação de professores, educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT: This article, part of a Scientific Initiation project, aims to conduct a literature review on emerging discussions in teacher education for basic education, with a focus on the training of early childhood and elementary school teachers. We selected and analyzed articles published in the SciELO database from 2013 to 2023, using a combination of the following descriptors: teacher education, teacher training, early childhood education, and elementary education. In our analysis, we identified the studies' key objectives, themes, and methodologies. Notably, we highlighted the disconnect between the initial teacher training models provided by institutions and the actual profile of teachers. Various factors influencing this theme and their impact on teaching practices were also examined. We recognize that teacher education involves the construction of a professional identity, which is shaped by dynamic processes that extend beyond mere life experiences. Unfortunately, these important elements are often absent in initial training, resulting in a significant gap in teaching practice and emphasizing the need for

¹ Lara Maria Rasera, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, lara.rasera@estudante.ufscar.br

² Giovana Alonso, doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, alonso.giovana@gmail.com

³ Cleonice Maria Tomazzetti, professora titular da Universidade Federal de São Carlos, cmtomazzetti@ufscar.br

continuous professional development. Effective professional development requires ongoing training to bridge the gap between initial education and practical teaching.

Keywords: Teacher education, early childhood education, elementary education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que dá base ao presente artigo objetivou realizar uma revisão de literatura sobre as discussões emergentes na formação de professores da educação básica com foco para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Compreendemos essas etapas da educação básica e a organização de suas instituições educativas como locais de educação das crianças bebês, crianças pequenas e crianças maiores.

Em nossa sociedade, são diversas as perspectivas sobre as crianças e as infâncias. Essas perspectivas são históricas e sociais, isso significa que, ao longo dos anos, as concepções se alteram, se transformam e ganham outros sentidos. A criança nem sempre foi concebida como um sujeito histórico e de direitos. A falta e a incompletude das crianças em relação aos adultos sempre foi objeto de discussão, principalmente nos campos da psicologia e da medicina. Assim, compreender maneiras de tornar a criança o mais próximo da normalidade adulta, com base em suas fases de desenvolvimento, aquisição da fala e processos de socialização são temas de diferentes abordagens. No caso deste projeto, compreendemos as crianças como sujeitos históricos, que estão no mundo e contribuem para a sua transformação, apropriando-se da cultura e também a produzindo.

As crianças são sujeitos históricos, pois pertencem a tempos e lugares e nesses contextos agem, participando das culturas e agindo sobre elas. Considerando os diferentes tempos e lugares de que fazem parte as crianças, considera-se também a pluralidade das infâncias que vão sendo construídas e caracterizadas a depender de fatores econômicos, geográficos e culturais, por exemplo. Assim, ao pautar a pluralidade das crianças, também consideramos o plural de suas infâncias (ROSEMBERG; MARIANO, 2010; MARCHI; SARMENTO, 2017).

A partir das diversas perspectivas sobre criança, infâncias e Educação Infantil, podemos refletir alguns aspectos que englobam tais concepções. Nesse sentido, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), a criança é um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através de interações, relações e práticas vivenciadas cotidianamente nas instituições de Educação Infantil. A partir disso, as Diretrizes vão definir a educação infantil como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período

diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010. P.12).

Em suma, e, por meio da análise dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - vol 2 (BRASIL, 2006), a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29 da LDB). Logo, a Política Nacional de Educação Infantil estabelece a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da Educação Infantil como uma de suas diretrizes (BRASIL, 2005a). Dessa forma, entende-se que tanto os professores quanto os demais profissionais que atuam nessas instituições devem valorizar atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras propostas realizadas cotidianamente com as crianças, mas com igual proporção.

Como já mencionado, a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, ocorrem em cursos de licenciatura em Pedagogia. Esses cursos, com duração de aproximadamente cinco anos, organizam seus currículos considerando teorias políticas, sociológicas e psicológicas, com base na normativa expressa na Resolução n. 1 de 15/05/2006 (BRASIL, 2006). Essa mesma normativa habilita os sujeitos formados em cursos de Pedagogia a atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão escolar. Essa formação é considerada generalizante e aligeirada, na qual os conteúdos teóricos se expressam de forma mais incisiva sobre os chamados conteúdos práticos, como os estágios, por exemplo (CAMPOS, 2018).

Neste sentido, Nóvoa (1992) discorre que, para além de um lugar de aquisição de técnicas e conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Logo, o autor propõe um novo lugar institucional para a formação de professores, ou seja, um lugar que garanta a participação dos estudantes nas práticas da profissão, já que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares” (NÓVOA, 2017, p. 1122 apud FOLQUE, 2018). Assim, fica evidente o quão necessária se torna a aprendizagem colaborativa e as dificuldades que carrega, como os fatores estruturais competitivos da profissão acadêmica e da entrada no mercado de trabalho dos educadores. Portanto, a aprendizagem colaborativa é baseada em ajudar-se mutuamente para que todos os envolvidos possam alcançar seus objetivos, a fim de resultar no bem comum e o sucesso de todos, em vez de gerar ainda mais situações de competição.

Atualmente é forte no Brasil a política para a Educação Infantil, no âmbito da formação de professores e das práticas pedagógicas a especificidade dessa etapa da

educação básica ainda vem sendo discutida e construída. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) tornou obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade. Nessa mesma lei, institui-se a formação em nível superior para atuação de profissionais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Anterior a esse marco, a formação de professores para essas etapas poderia ser realizada em nível médio, nas chamadas Escolas Normais.

Com a obrigatoriedade da formação inicial em Pedagogia e a inserção da Educação Infantil ao sistema de ensino, uma série de discussões vão sendo postas, de modo a contemplar a especificidade do trabalho nesses contextos. Sendo assim, uma série de questionamentos vão sendo construídos sobre como ocorre a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre quem são os profissionais que atuam nessas etapas, bem como sobre como se dá, na carreira docente, as trajetórias de trabalho nas duas etapas e como elas ocorrem, de modo a compreender a transição dos profissionais que atuam na educação das crianças.

DISCUSSÕES EMERGENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente estudo foi realizado com base na revisão bibliográfica. A revisão bibliográfica é uma metodologia de pesquisa qualitativa, que visa, dentre outros objetos, analisar o que está sendo produzido sobre determinado tema no interior de um campo teórico. Nesse caso, buscamos analisar o conhecimento que está sendo produzido no campo da formação de professores sobre a formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A revisão bibliográfica possui um caráter dinâmico, onde são levantadas, selecionadas, revisadas e analisadas publicações de diferentes naturezas, como obras completas e artigos publicados em periódicos (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2003). Dado o tempo de duração da Iniciação Científica e de seus objetivos, tivemos por foco a seleção e análise de artigos publicados e disponíveis na base de dados Scielo entre os anos de 2013 e 2023.

Para tal realização, seguimos alguns procedimentos metodológicos, como a seleção dos descritores utilizados para busca nas bases de dados, sendo eles: formação de professores; formação docente; educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, iniciamos a busca nas bases de dados selecionadas, de modo que os descritores foram utilizados de forma separada e também combinada, como por exemplo, formação de professores *and* educação infantil. Após essa etapa, começamos a seleção inicial dos artigos, com base na leitura dos títulos, depois, a seleção posterior, com base na leitura dos resumos e palavras-chaves e, por fim, a seleção final e leitura na íntegra dos textos selecionados. Logo, foi possível analisar os mesmos através da elaboração de um quadro

síntese, elencando os temas, objetivos e temáticas apresentadas, e, da elaboração de um relatório, articulando as análises à literatura atualizada da área.

A fim de subsidiar o estudo e a investigação propriamente dita, visualizamos como uma das etapas da pesquisa a revisão da literatura da área e sua interlocução com as políticas educacionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como da formação de professores das duas etapas⁴.

A partir do cronograma de realização dessa pesquisa e, contemplando suas diferentes etapas mencionadas, podemos indicar os resultados alcançados. Com o levantamento preliminar nas bases de dados, realizado em setembro de 2023, foram obtidas 139 publicações - sendo 33 com formação docente *and* educação infantil; 15 com formação docente *and* anos iniciais do ensino fundamental; 55 com formação de professores *and* educação infantil; 36 com formação de professores *and* anos iniciais do ensino fundamental. Já a seleção inicial do material de análise, após leitura de títulos, realizado em outubro de 2023, resultou em 61 publicações. Por fim, com a seleção posterior do material de análise, após leitura de resumos e palavras-chave, realizado em outubro de 2023, obtivemos 27 publicações.

Logo, a seleção final do material de análise e início da revisão foi realizada em novembro de 2023 e, a revisão dos artigos selecionados e análise preliminar, teve início em dezembro de 2023. Ao longo desse processo, também realizamos o estudo exploratório do campo da formação de professores, bem como da política pública brasileira que trata da formação de professores e da formação de professores da Educação Infantil. Assim, foi possível a elaboração do relatório parcial da Iniciação Científica em janeiro de 2024 e a elaboração do quadro síntese da revisão em janeiro de 2024. Com o início da elaboração do quadro síntese, percebemos que dos 27 artigos selecionados, 9 deles se repetiam nas diferentes combinações de descritores. Dessa forma, tivemos um resultado de 18 artigos analisados, sendo possível dividi-los em 3 grupos de maiores semelhanças, conforme veremos a seguir.

Logo, o quadro geral apresenta temas que envolvem formação docente, formação continuada e experiência docente, sendo interessante analisar as interações entre esses três temas. Por exemplo, como a formação inicial impacta a experiência inicial do professor; como a formação continuada pode ser adaptada às necessidades específicas da experiência

⁴ Para isso, destacamos o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994); o “Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação infantil” (BRASIL, 2005); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013); a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

⁵ Capacidade de atingir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos alunos. ⁶ Conjunto de características e condições que garantem uma educação significativa para os alunos.

docente; e como a experiência docente pode informar programas de formação inicial e continuada.

Diante da análise realizada, a formação docente, a formação continuada e a experiência docente são pilares essenciais para o desenvolvimento profissional e a eficácia educacional⁵ dos professores. Cada um desses elementos desempenha um papel crucial na preparação e no aprimoramento contínuo dos educadores, influenciando diretamente a qualidade do ensino⁶ e o sucesso dos alunos.

Os três elementos estão interconectados de maneiras complexas, dinâmicas e dialógicas. A formação inicial influencia diretamente a base de conhecimento e as habilidades iniciais do professor, que são continuamente aprimoradas e expandidas por meio da formação continuada e da experiência prática. Por outro lado, a experiência docente informa a formação continuada, identificando necessidades específicas de desenvolvimento profissional e áreas de aprimoramento.

Refletir sobre esses aspectos permite reconhecer a importância de investir não apenas na preparação inicial dos professores, mas também em programas de formação continuada e no reconhecimento e valorização da experiência acumulada. Essa abordagem integral contribui não apenas para o crescimento individual dos educadores, mas também para a melhoria contínua da qualidade educacional e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos ao longo de suas trajetórias educacionais. Assim, organizamos a exposição desses três elementos a seguir, que foram, na ocasião da pesquisa, eixos de análise.

As tabelas contiveram sete colunas, a fim de visualizar de forma mais clara os 18 artigos analisados, para que, em um próximo momento, pudessem ser agrupados por similaridades. Apresentavam título, autor, ano, tema, objetivo, metodologia e instrumentos metodológicos. Como por exemplo: 1) Título - Formação escolar e prática docente de professoras das classes populares: reflexões a partir da análise de memoriais acadêmicos; 2) Autor - Regina Lúcia Cerqueira Dias; 3) Ano - 2015; 4) Tema Formação escolar e prática docente de professoras das classes populares; 5) Objetivo Investigar as trajetórias escolares e a prática docente de professoras pertencentes às camadas populares que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental; 6) Metodologia - Estudo exploratório; 7) Instrumentos metodológicos Abordagem biográfica. Tais fatores foram preenchidos a partir da investigação de cada artigo, sendo fundamentais para identificar os grupos e montar os subgrupos, além de facilitar as reflexões e interligar os estudos em questão para novas perspectivas.

A formação inicial de professores

O **primeiro grupo** que foi analisado mais profundamente, é composto por 7 artigos que têm como temática em comum a formação docente. A formação inicial dos professores estabelece as bases teóricas, práticas e éticas necessárias para o exercício da

profissão. Durante esse período, os futuros educadores adquirem conhecimentos pedagógicos, habilidades de gestão de sala de aula, compreensão das teorias educacionais e a capacidade de planejar e implementar estratégias de ensino eficazes. A qualidade dessa formação inicial tem um impacto significativo na preparação dos professores para lidar com os desafios da prática educacional.

O primeiro subgrupo de artigos deste primeiro grupo teve como foco analisar os currículos e os cursos de pedagogia, pensando na questão da formação específica para a educação infantil. O trabalho intitulado “Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia”, escrito por Moema Helena Koche de Albuquerque, Eloisa Acieres Candal Rocha e Márcia Buss-Simão (2018), analisa os currículos dos cursos de pedagogia das universidades públicas federais no Brasil, contemplando 33 universidades das 47 que ofereciam o curso de graduação em pedagogia; tinha foco na configuração dos currículos de Pedagogia para a formação específica da docência para a educação infantil e buscava identificar a existência de diálogos interdisciplinares para tratar da infância e suas consequências para a consolidação conceitual e a orientação das ações pedagógicas com as crianças na educação infantil. Já o artigo “Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente”, de Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari, Cristina Cinto Araujo Pedroso e Umberto de Andrade Pinto (2017), tinha como questão central os cursos de pedagogia organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, discutindo a formação de professores polivalentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental oferecida nesses cursos, a partir dos dados de pesquisa realizada em instituições públicas e privadas do estado de São Paulo; sendo analisado 144 matrizes curriculares.

Dessa forma, os dois artigos convergem, evidenciando dados que mostram que a maioria dos cursos de pedagogia no estado de São Paulo são oferecidos por instituições privadas, com cargas horárias mínimas e que não têm a pesquisa como inerente às suas características, bem como que a análise interpretativa dos resultados evidencia que os cursos de pedagogia estudados refletem os mesmos problemas apontados na literatura da área sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006: a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente. Logo, esses cursos, em sua maioria, não estão formando o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois sua formação se mostra frágil, superficial, generalizante, fragmentada, dispersiva e sem foco.

O segundo subgrupo é composto por 3 artigos que refletem sobre programas do governo federal, que são voltados para a formação de professores, sendo eles: Pró-Saber, PIBID e Parfor. O trabalho “Formação de professores de educação infantil e a concepção de educação democrática: a experiência do Pró-Saber”, escrito por Monique Gewerc e Cristina Carvalho (2019), investiga a experiência do Curso Normal Superior do Instituto

Superior de Educação Pró-Saber, localizado no Rio de Janeiro, analisando uma proposta de formação de professores de educação infantil que apresenta algumas particularidades: é baseada na concepção democrática de educação de Paulo Freire e toma como eixos norteadores a formação em serviço e a formação cultural. Já o artigo “Formação de professores de educação infantil e o PIBID”, de Daniela Oliveira Guimarães (2019), busca compreender peculiaridades da formação de professores da educação infantil e discutir especificidades da docência nesse contexto, apresentando reflexões acerca do trabalho formativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Pedagogia/Educação Infantil numa universidade federal. Por fim, o último desse bloco é intitulado “Impacto do Parfor nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental”, com autoria de Valdinei Costa Souza (2021), e avalia o impacto do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) nas escolas públicas, indicando que os resultados apontaram que o Parfor promoveu um pequeno aumento na quantidade de pedagogos nas unidades escolares, mas no que se refere ao Ideb os resultados não foram conclusivos.

Com isso, os dados demonstraram que uma formação que prioriza o processo de autoria, a construção coletiva do conhecimento e a oportunidade de acesso a diferentes expressões culturais em uma perspectiva reflexiva contribui para que os professores se apropriem da própria prática, sintam-se mais seguros, valorizados e comprometidos com a educação enquanto projeto político mais amplo. Também, são tematizados desafios da docência na primeira etapa da educação básica, especialmente, a construção de práticas pedagógicas centradas nas crianças, com os autores Maurice Tardif, António Nóvoa e Maria do Céu Roldão⁵ sublinham sobre a centralidade da prática na formação e a profissionalidade dos professores. Em suma, programas como o Pró-Saber, PIBID e Parfor desempenham papéis fundamentais na formação e capacitação de professores no Brasil, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação no país. Enquanto o Pró-Saber foca na atualização contínua, o PIBID investe na formação prática e o Parfor busca ampliar o acesso à formação superior para professores em todas as regiões. Vale ressaltar que o PIBID contribui no aperfeiçoamento não apenas dos estudantes em formação, mas das professoras que recebem esses estudantes e atuam como tutoras nas escolas, sendo possível perceber uma troca e atualização de conhecimentos na prática. Logo, fica evidente que tais programas ajudam a construir uma base sólida para a melhoria da educação no Brasil, promovendo um impacto positivo tanto na vida dos professores quanto na experiência de aprendizagem dos alunos.

O terceiro subgrupo é composto por reflexões que abordam as políticas públicas que envolvem a formação de professores da educação infantil. O trabalho “Formação de professores da educação infantil: experiências do curso de especialização em docência”, escrito por Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Ana Luisa Nogueira de Amorim e Denise Maria de Carvalho Lopes (2023), reflete sobre a política de formação de professores em

⁵ Maurice Tardif, António Nóvoa e Maria do Céu Roldão são autores do campo da formação de professores.

rede conduzida pela Coordenação Geral de Educação Infantil vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, destacando os cursos de Especialização em Docência na Educação Infantil desenvolvidos em parceria com universidades federais. Já o segundo, intitulado “A formação de professores e os princípios de Célestin Freinet em Municípios Paranaenses”, de Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros e Greice Ferreira (2022), discute a formação de professores de educação infantil em dois municípios paranaenses no âmbito da formação inicial e continuada no espaço da escola, apresentando subsídios teóricos e práticos ao relatar duas experiências realizadas e as contribuições de Freinet para formar professores em uma perspectiva humanizadora.

Enquanto um discute aspectos políticos, legais, teóricos e pedagógicos constitutivos da proposta e sua implementação por três universidades nordestinas, problematizando a docência na Educação Infantil e as necessidades de formação específica para atuar nessa etapa, o outro considera os princípios de Célestin Freinet (livre expressão, cooperação, trabalho, texto livre e tateio experimental), especificamente a relevância da experimentação para o processo de formação de professores diante deste contexto. Logo, fica evidente que a docência na Educação Infantil demanda uma formação específica e que vai além dos métodos tradicionais, especialmente quando se considera a importância dos princípios de Freinet.

Assim, a relevância da experimentação, conforme proposta por Freinet, não se limita a uma mera atividade prática; ela é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem onde a criatividade e a autonomia das crianças são incentivadas. Para que os professores possam aplicar efetivamente esses princípios, é essencial que recebam uma formação que não apenas lhes proporcione conhecimentos teóricos, mas que também os prepare para conduzir experiências educativas inovadoras. Esse tipo de formação deve incluir práticas que permitam aos futuros educadores vivenciar a experimentação em seu próprio processo de aprendizagem, promovendo uma compreensão mais profunda de como as atividades experimentais podem estimular a curiosidade e o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, a integração da experimentação na formação docente é crucial para garantir que os profissionais da Educação Infantil possam implementar os princípios de Freinet de maneira autêntica e eficaz.

Complementar ao que foi discorrido, podemos aprofundar a questão da formação dos professores, tomando como base os estudos e investigações de António Nóvoa (NÓVOA, 1991, 1997). A partir da perspectiva moderna, tendo em vista o surgimento da docência como profissão, o autor reflete sobre a necessidade de interligar aspectos pessoais e profissionais da vida do professor. Nesse sentido, afirma que a formação inicial deve estimular questões crítico-reflexivas, fornecendo autonomia, além de facilitar dinâmicas de autoformação; isto implica num investimento pessoal, que vai construir uma identidade que também é profissional. Para Nóvoa

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997)

Fica evidente que o processo de formação é composto por processos educativos e que esses processos educativos são anteriores à formação inicial, porém, a troca de experiências e a partilha de saberes resultam em espaços de formação mútua que integram profissão e vida, ou seja, mais uma vez a aprendizagem colaborativa aparece como um grande diferencial para os mais variados tipos de formação. Com isso, tal formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, resultando numa autonomia contextualizada da profissão docente, que valoriza a preparação de professores reflexivos, assumindo a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional, além de participar dos processos de implementação das políticas educativas. Acerca dos saberes docentes, citamos os trabalhos Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) e a contextualização sobre o modo como os professores aprendem sobre a sua profissão por meio de diferentes fontes formativas, entre elas, a família, a escola e o ambiente de trabalho.

A formação continuada de professores

Já o **segundo grupo** de estudos analisados discorre sobre formação continuada, contabilizando 6 artigos. Fica evidente sua essencialidade para manter os professores atualizados com as últimas pesquisas educacionais, metodologias de ensino inovadoras e tecnologias emergentes. A formação continuada proporciona oportunidades para desenvolver novas habilidades, aprimorar práticas existentes e enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Não apenas fortalece o conhecimento profissional, mas também revitaliza a motivação dos professores e promove um ambiente de aprendizado contínuo e colaborativo dentro das instituições educacionais.

O primeiro subgrupo é composto pelos artigos “Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada”, com autoria de Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos Reis e Luciana Esmeralda Ostetto (2018), e “Formação docente na escola e a universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas”, escrito por Inês Ferreira de Souza Bragança (2021). Enquanto um vai discutir as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica da educação infantil, o outro reflete concepções e práticas de formação docente, respectivamente. Ambos têm como eixo de análise a relação entre teoria e prática presente nos percursos formativos docentes, com propostas de formação continuada em evidência para conteúdos relacionados ao planejamento e à organização da rotina na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

“Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada” apresenta base teórico-metodológica de abordagens (auto)biográficas, com narrativas docentes da rede municipal de educação de Itaboraí - RJ, indicando recomendações para pensar e fundamentar a formulação de políticas públicas para a qualificação profissional docente. “Formação docente na escola e a universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas” tematiza possíveis contribuições das narrativas (auto)biográficas, no âmbito da formação de professores, num curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de SP; bem como possíveis contribuições da formação continuada, no contexto de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da região metropolitana da instituição citada.

Diante do exposto, evidencia-se a potência da produção de saberes que se dá, no encontro e no diálogo, entre universidade e escola, bem como o papel das narrativas (auto)biográficas⁶ na mediação de um caminho reflexivo de partilha e construção coletiva do conhecimento pedagógico. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática nos percursos formativos docentes é fundamental para garantir que os professores possam traduzir conceitos pedagógicos em ações efetivas no ambiente escolar. A formação continuada tem se destacado como uma estratégia essencial para estreitar essa relação, especialmente quando aborda o planejamento e a organização da rotina na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Propostas de formação continuada que enfatizam a aplicação prática dos conceitos teóricos, como a criação de planos de aula flexíveis e a adaptação de estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, permitem que os docentes integrem o conhecimento acadêmico com as realidades do dia-a-dia escolar. Além disso, essas formações frequentemente incluem estudos de caso, simulações e reflexões colaborativas que ajudam os professores a experimentar e ajustar suas práticas pedagógicas em tempo real. Essa abordagem não só reforça a importância da teoria como uma base sólida para a prática, mas também promove uma prática pedagógica mais reflexiva e adaptativa, capaz de responder às dinâmicas e desafios do ambiente escolar.

O segundo subgrupo vai analisar questões sobre a formação continuada e a educação infantil. O trabalho “Formação continuada de professoras: o espaço-tempo da escola infantil”, de Elisabete Andrade (2022), tem foco na formação docente no espaço-tempo das escolas infantis, a fim de questionar e compreender a maneira como vêm sendo pensada a formação das professoras e o cotidiano das escolas infantis. Já o artigo “Formação contínua de professores e a teoria histórico-cultural na educação infantil”, escrito por Marta Chaves (2020), estuda trabalhos realizados sobre a formação contínua

⁶ Relatos que abordam a vida de uma pessoa, sejam eles de terceiros (biográficas) ou da própria pessoa que escreve (autobiográficas). Essas narrativas exploram experiências, eventos, emoções e reflexões, permitindo que o autor compartilhe sua perspectiva pessoal sobre sua trajetória.

de professores da educação infantil junto às secretarias municipais de Educação em diferentes regiões do Estado do Paraná, no período de 2002 a 2016.

Em suma, com os desafios cotidianos de equipes pedagógicas e professores na educação infantil, considerou-se que um dos elementos que contribuem para a fragilidade do trabalho pedagógico ocorre em função da constituição da formação contínua de professores não ser de fato contínua, como propõe a legislação educacional⁷. Por outro lado, as crescentes mudanças sociais geradas pelo processo de globalização levam a refletir sobre essa faixa etária, que muitas vezes acaba esquecida dessas transformações. Porém, há êxito de alguns municípios, equipes pedagógicas, professores e demais profissionais que desenvolveram sentimento de pertencimento diante dessas mudanças, ou seja, reconheceram-se como protagonistas de tal processo histórico, possibilitando que as crianças, de igual modo, tornem-se participantes ativos de suas histórias individuais e coletivas.

O terceiro subgrupo apresenta resultados de dois trabalhos de doutorado. “Formação continuada por meio da pesquisa-ação: participação e decisão dos professores”, com autoria de Ana Cristina Cantero Dorsa Lima e Ruth Pavan (2023), analisa a formação continuada desenvolvida por meio de um processo de pesquisa-ação, numa escola de educação infantil de uma capital do Centro-Oeste do país, com cinco professores da educação infantil. “Ações de professores e o movimento de mudanças em atividade de formação contínua”, escrito por Anelisa Kisielewski Esteves e Neusa Maria Marques de Souza (2022), tem como foco a formação contínua de professores que ensinam Matemática nos primeiros anos do ensino fundamental, investigando a atividade docente no processo de formação contínua, a fim de compreender como as mudanças no conteúdo e a forma podem ser produzidas.

Dessa forma, novamente pudemos perceber que a possibilidade de participar e o poder de decisão dos professores fazem com que eles se sintam mais comprometidos e respeitados no ambiente formativo. Quando o conteúdo da atividade de formação docente toma como base o conhecimento científico e as ações coletivas de trabalho são priorizadas, novos significados quanto à organização do ensino, como por exemplo, da Matemática e de seus objetos de ensino, são desenvolvidos.

Portanto, impulsionadas pelo desenvolvimento do pensamento teórico, mudanças no conteúdo e, conseqüentemente, no caminhar da atividade docente, se manifestam de maneira significativa diante do processo de ensino-aprendizagem. Essas mudanças não se produzem de modo linear e/ou isolado, pois sofrem impacto das formas de organização escolar gestadas nas relações capitalistas em que se materializam as condições concretas

⁷ Resolução CNE/CP nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

de trabalho do professor, as quais se contrapõem ao movimento de mudança do conteúdo e forma da atividade docente.

Ademais, pensando na formação continuada e na formação em contexto, Nóvoa (1991, 1997) defende que é preciso trabalhar a diversificação dos modelos e das práticas de formação, a fim de gerar novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Logo, a formação deve passar por diversos processos, como a experimentação, a inovação, o ensaio de novas maneiras de trabalho pedagógico e, por fim, uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Ou seja, todos os tipos de formação passam por processos de investigação que são diretamente articulados com as práticas educativas.

A formação de professores deve ser um instrumento de mudança educacional, tendo relação com outras áreas de intervenção, mas não como uma espécie de condição prévia dessa mudança. Nóvoa (1997) conclui que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

A partir das considerações feitas acima, é possível realizar uma análise sobre a simetria entre a formação inicial e o trabalho docente em Portugal, um dos países que se destaca em relação à formação de professores, em razão de seus centros de formação⁸. Realizar essa análise é também percorrer alguns temas e objetos do campo da formação de professores, tais como a aprendizagem da docência e o desenvolvimento docente.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) e Oliveira-Formosinho (2008), pesquisadores da infância e portugueses, trabalham com a ideia de uma formação de educadoras da infância, considerando que os saberes de professores que educam crianças são diferentes dos saberes dos professores que educam em outras etapas da educação, uma vez que envolvem aspectos afetivos e sociais muito diretamente. “A profissionalidade docente das educadoras é baseada numa rede de interações alargadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 138). Assim, as educadoras da infância interagem com as crianças, com as suas famílias, com assistentes e profissionais na sala de aula, com psicólogos e outros profissionais, como assistentes sociais, considerando, entre outros aspectos, a vulnerabilidade e a globalidade das crianças, sendo essas características marcantes da profissionalidade das professoras de crianças pequenas.

A Associação Criança é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano sediada em Braga, que segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), tem como missão promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas em seus contextos organizacionais e comunitários. A Associação Criança, como ambiente formativo para professores e outros profissionais da educação, reconhece a necessidade de políticas para a infância de modo a proteger a criança e reconhecer sua competência social e cognitiva desde o nascimento. Ao que tange a

⁸ Modelo de formação de professores em Portugal, realizado através de entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores.

formação docente, a associação possui como base a ideia de desenvolvimento profissional e da formação em contexto, considerando que é no contexto de trabalho que surgem os problemas, os dilemas e os impasses da educação das crianças pequenas. Assim, pressupõe a formação pela integração dos sujeitos e dos ambientes em transformação, contemplando uma perspectiva ecológica de desenvolvimento profissional.

Com base em outra experiência formativa portuguesa, Assunção Folque afirma que a formação dos professores da Educação Infantil é um campo indispensável para que as crianças assumam novos protagonismos e direitos, explicitando de forma muito clara por meio da formação de educadores e professores na UniverCidade⁹ de Évora (U.E.), em Portugal. Lá, a formação de professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental ocorre como de costume, ou seja, uma formação geral, contemplando princípios educativos como um todo e outra mais específica para a educação da infância, ocorrendo em nível de mestrado profissional.

Em contrapartida, Folque inicia um projeto de formação para educadores de infância centrado na formação cultural e na ética do cuidado e da intervenção cívica. Ao elaborar os planos de estudo na Universidade de Évora, procurou garantir elementos curriculares de aprofundamento pedagógico e científico, a fim de obter a construção da profissão em monodocência. Para isso, utilizou estratégias processuais privilegiadas, ou seja, na formação dos educadores de infância na U. E., valoriza-se a aprendizagem por projetos e escrita autoral socializada enquanto instrumentos de construção e afirmação da profissão, baseada em processos investigativos que conferem cientificidade ao trabalho e promovem a qualidade das práticas profissionais.

A discussão até aqui realizada permite perceber que a formação de professores não é um processo neutro e linear, que inicia-se na inserção dos estudantes nos cursos de formação inicial e ali termina. A formação de professores é um *continuum*, que exige do profissional estar nos espaços educativos para que continue aprendendo, construindo e aperfeiçoando seus conhecimentos. Ao entrar e fazer parte dos contextos educativos, os professores vão estabelecendo relações, fazendo conexões, acionando os conhecimentos teóricos construídos na formação inicial, interpretando-os e reinterpretando-os em razão da realidade que se apresenta. Isso ocorre nas diferentes etapas e em diferentes contextos, mas na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental, isso tende a ocorrer com maior ênfase, dado os sujeitos crianças com os quais os professores vão estabelecer relações.

A experiência como eixo da formação docente

Por fim, o **terceiro e último grupo** compõe cinco artigos que refletem sobre a experiência docente. A experiência docente é adquirida ao longo da carreira e é

⁹ Jogo de grafia feito pela autora para evidenciar que a formação na Universidade implica a sua integração em espaços socioculturais da Cidade.

fundamental para a maturidade profissional dos educadores. Ao enfrentar diversas situações de ensino, os professores desenvolvem habilidades práticas, aprendem a adaptar suas abordagens pedagógicas às necessidades individuais dos alunos e a gerenciar eficazmente o ambiente de aprendizado. A experiência docente não se limita apenas ao tempo de serviço, mas também inclui a capacidade de refletir sobre práticas passadas, aprender com os erros e buscar constantemente maneiras de melhorar.

Os artigos “Formação escolar e prática docente de professores das classes populares: reflexões a partir da análise de memoriais acadêmicos”, de Regina Lúcia Cerqueira Dias (2015), e “Narrativa, experiência e formação: o diálogo com as crianças na constituição de tornar-se professora”, escrito por Gabriela Barreto da Silva Scramingnon (2021), dialogam entre si no que diz respeito à prática docente. Enquanto o primeiro investiga as trajetórias escolares e a prática docente de professores pertencentes às camadas populares que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, o segundo analisa as narrativas da trajetória de uma professora no cotidiano escolar em seu diálogo com as crianças. Ambos enfatizam a trajetória escolar, buscando compreender as identidades das professoras participantes, bem como discutir a constituição da docência como processo que se dá na relação com as crianças. Em suma, as análises destacam as crianças como depoentes privilegiados de sua condição, e que nos dão pistas sobre as relações que estabelecem com os professores na escola, indicando possibilidades outra para o desenvolvimento da prática pedagógica; além de enxergar a docência como processo inacabado, aberta a construções e desconstruções, sendo as narrativas biográficas como caminho para a constituição de uma identidade profissional.

Com base na ideia de saberes experienciais, Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) mencionam os conceitos de “saber fazer” e “saber ser”, modos pelos quais os professores aprendem por meio das relações que estabelecem, nas situações que vivem e na dinâmica de suas próprias práticas. Os saberes da docência são construídos com base em um princípio importante, sendo ele o da reflexão. Ainda que sejam atravessados por sentimentos, convenções e costumes (da sociedade), os saberes possuem uma base racional - racionalidade prática, do tipo argumentativa - e reflexiva. Essa base racional e reflexiva é acionada no processo de desenvolvimento profissional docente.

Assim, a entrada na carreira docente pode ser complexa e exigir uma série de disposições formativas que estão tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito da profissão. Os professores iniciantes, por exemplo, acionam os saberes construídos na formação escolar e na formação inicial e num processo de reflexão sobre eles a partir de seu contexto de atuação, tomam decisões sobre como agir, como ensinar e como lidar com temas difíceis de seu ofício.

Nesse sentido, os artigos “Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do colégio Pedro II”, com autoria de Amanda Oliveira Rabelo e Ana Maria Monteiro (2021), e “Concepção, implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários como parte

de uma pesquisa colaborativa”, escrito por Marina Cyrino, Samuel de Souza Neto e Flavia Medeiros Sarti (2020), vão refletir acerca dos docentes recém-formados e do estágio supervisionado de prática de ensino em um curso de Pedagogia, respectivamente. Enquanto o primeiro visa dar visibilidade a políticas de apoio a professores iniciantes para que possam se desenvolver profissionalmente, bem como diminuir a desmotivação e o eventual abandono da docência, contribuindo para ampliar as poucas experiências existentes nessa área, no Brasil; o segundo justifica que os dispositivos implementados no estágio contribuíram de forma significativa para sua organização e para o acompanhamento dos estagiários, valorizando o papel do professor da escola no processo formativo e favorecendo a produção de disposições docentes por parte dos estagiários. Ou seja, o acompanhamento adequado durante os processos de estágio garante que a ação de indução profissional em docentes recém-formados seja focada no diálogo entre instituição de formação e escola, impactando positivamente no processo de formação e prática do professor.

O último artigo deste grupo, intitulado “Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural”, de Ana Rosa Picanço Moreira, Hilda Micarello, Ilka Schapper e Núbia Schaper Santos (2015), aborda as relações entre as concepções de sujeito e educação com base nos estudos realizados por um grupo de pesquisa. Dessa forma, discute os processos de construção de subjetividade que emergem nas relações entre adultos e crianças e entre crianças mediadas pelas produções culturais desses sujeitos nos contextos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo a linguagem como eixo central. Logo, ressalta a importância da reflexão sobre a prática e a prática da reflexão, em um movimento circunscrito ao contexto histórico-cultural de cada sujeito, onde são investigados mediante dois projetos: (1) pesquisa-intervenção na perspectiva crítica de colaboração com profissionais de creche em formação continuada; (2) estudo longitudinal, que busca compreender a experiência de um grupo de crianças na transição entre a etapa da educação infantil e o ensino fundamental, focalizando especialmente a leitura. Portanto, dialoga diretamente com os demais artigos citados, por refletir a prática docente e o processo de “ser professor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, buscamos refletir as variadas discussões que emergem na formação de professores, tendo como base a revisão de literatura. Nesse sentido, a partir das pesquisas realizadas, pretendeu-se evidenciar a dissonância que existe entre os modelos de formação inicial oferecidos por instituições públicas e privadas de formação de professores e o real perfil do professor e suas necessidades, bem como de que forma os demais aspectos que envolvem a temática impactam a prática docente.

Com efeito, também entra em debate a questão da qualidade dos processos de ensino e as aprendizagens que são vivenciadas em sala de aula, sendo cada vez mais necessário, portanto, uma formação com caráter interdisciplinar e multidisciplinar. Tal formação torna-se indispensável desde as práticas de ensino e os estágios supervisionados que ocorrem durante a graduação, possibilitando que o futuro docente tenha experiências reais e pautadas não em apenas um eixo norteador, sejam eles teorias ou disciplinas. Para isso, é urgente a criação de outros modelos de estágio e programas de inserção para prática como possibilidade para se efetivar uma formação de qualidade e proporcionar experiências integrais ao futuro docente.

Contreras (2002) analisa a docência como um trabalho específico e que tem como objeto o ensino, aspectos que fazem com que ela seja colocada num lugar privilegiado e que discussões se voltem mais para o que tem de educativo no trabalho do professor, e não o que nele tem de profissão. Ou seja, não podemos desvincular o processo de formação profissional e o processo de formação pessoal dos professores; ambos desenvolvem-se de maneira complementar e interdependente. Em todo e qualquer processo formativo é inegável o peso de crenças, culturas e práticas consolidadas a partir de observações vivenciadas. Portanto, antes de ser um profissional docente, o professor foi um estudante e, acima de tudo, constituiu-se como indivíduo.

Entendemos que a formação de professores exige a construção de uma identidade docente mediada por processos dinâmicos que vão além das experiências que ocorrem durante a vida, mas que não são proporcionados na formação inicial desses profissionais, criando uma lacuna na prática docente e sendo necessário a implementação de formações continuadas que na verdade deveriam ter ocorrido na formação inicial. O desenvolvimento profissional acaba se tornando uma formação inicial, justamente pela falta de formação adequada para a realização de uma prática docente adequada, sendo essencial o diálogo entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Para Gatti (2010), é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. Logo, a formação de professores não poderia ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, mas a partir da função social própria à escolarização, isto é, ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil. Portanto, o propósito dessa pesquisa foi fomentar essa “revolução” com discussões, análises e reflexões que envolvem a formação de professores, o desenvolvimento profissional e o perfil pessoal desses sujeitos, evidenciando os mais variados aspectos de tais processos, tendo como base outros pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e de Educação Integral, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019, de 07 de novembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, 2009.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

Acesso em: 5 maio 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - Volume 2.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Acesso em: 10 maio 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.

Por uma política de formação do profissional de Educação

Infantil./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1136988-Por-uma-politica-de-formacao-do-profissional-de-educacao-infantil.html> acesso em 09 de julho de 2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação infantil** (Coleção PROINFANTIL).

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.Especial, set.- dez. 2018, p.9-22.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002. FOLQUE, Maria Assunção. A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na Universidade de Évora.

Poiésis, Tubarão, v.12, n. 21, p. 32-56, Jan/Jun 2018.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas.

Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

Acesso em: 6 jul. 2023

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade, e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.; Campinas**, v. 38, n. 141, p. 961-964, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.

São Paulo: Atlas, 2003. Acesso em: 10 jun. 2023 .

NÓVOA, António. **A formação da profissão docente**. In: Os professores e sua formação, Publicações Dom Quixote Ltda, Lisboa – Portugal, 1997.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote Ltda, Lisboa – Portugal, 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria

Lúcia A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo. Cortez Editora. 3ª edição. 2008

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In:

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, 2010, p.693-728.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, p.209-244, 2000.