



Instituto Federal Catarinense
Nome do Curso ou do Programa
Campus Camboriú

SICRUNE BOHN

**A DIMENSÃO POLITIZADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS A PARTIR
DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

Camboriú

2023

SICRUNE BOHN

**A DIMENSÃO POLITIZADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS A PARTIR
DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^(a). Sônia Regina de Souza Fernandes.

Camboriú

2023

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

B677d Bohn, Sicrune.
A dimensão politizadora da formação continuada nas instituições de educação infantil: diálogos a partir do estado do conhecimento / Sicrune Bohn; orientadora Sônia Regina de Souza Fernandes. -- Camboriú, 2023.
180 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Educação Infantil. 2. Formação Continuada. 3. Formação Política. I. Fernandes, Sônia Regina de Souza. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDD: 372.21

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

SICRUNE BOHN

**A DIMENSÃO POLITIZADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM DIÁLOGO A PARTIR DO ESTADO DO CONHECIMENTO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 31 de outubro de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Dr.^a Sônia Regina de Souza Fernandes, Dr.^a
Orientadora e presidente da banca examinadora
Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Adilson De Angelo, Dr.
Universidade do Estado de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Roseli Nazário, Dr.^a
Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos, Dr.^a Secretária
Municipal de Educação de Camboriú



DECLARAÇÃO Nº 34/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 14/11/2023 09:02)

ROSELI NAZARIO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: ###313#5

(Assinado digitalmente em 10/11/2023 12:19)

SONIA REGINA DE SOUZA FERNANDES
REITOR

(Assinado digitalmente em 13/11/2023 07:39)

ADILSON DE ANGELO LOPES FRANCISCO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.097-##

(Assinado digitalmente em 01/12/2023 18:26)

ZEMILDA DO C WEBER DO NASCIMENTO DOS
SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.119-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: 34, ano: 2023, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: 10/11/2023 e o código de verificação: **0b15aa304f**

Dedico esse trabalho aos companheiros de jornada, minha orientadora Prof^a Dr^a Sônia Fernandes, professores e colegas, cujas atitudes positivas sempre me fizeram acreditar que seria possível sua conclusão.

À Helen, colega e revisora, tão amiga e indispensável.

Aos familiares que suportaram as ausências e o cansaço, em especial à Ana, minha primogênita e alma gêmea, que tem sido o ombro amigo nos momentos de dúvida por toda a vida.

Aos professores e professoras da educação infantil, que em meio a tantas contradições, desafios e preconceitos, lutam para legitimar seu lugar na construção dessa sociedade.

RESUMO

O presente trabalho de investigação científica intitulado “A Dimensão Politizadora da Formação Continuada nas Instituições de Educação Infantil: Um Diálogo a partir do Estado do Conhecimento” é resultado de uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, majoritariamente qualitativa. O processo de análise se deu em diálogo com a perspectiva do materialismo histórico dialético, apoiada em Marx e Engels (2014), Netto (2011), Tonet (2018) e Gramsci (1978, 1980 e 1982). A ancoragem metodológica para a realização da revisão bibliográfica que diz respeito à realização do Estado do Conhecimento - base material da pesquisa – se sustenta em Morosini *et al.* (2021). Constituiu o objetivo geral da pesquisa: Investigar e hipotetizar sobre a dimensão politizadora da formação continuada nas instituições de educação infantil em diálogo com os ‘achados’ por meio do Estado do Conhecimento. E como específicos: Examinar as Diretrizes Nacionais, referentes ao currículo e a formação de professores de educação infantil no que se refere a atribuição docente, com vistas ao diálogo com os dados; Analisar, dentro de um recorte gramsciano, algumas contribuições do acúmulo teórico no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras enquanto ferramenta fundamental para um projeto societário global; Categorizar aspectos relevantes da formação continuada desenvolvida pelas redes de ensino nas instituições de educação infantil a partir de Estado do Conhecimento constituído de teses e dissertações que investigaram tal processo *in loco*; Teorizar sobre a formação continuada a partir das formulações elaboradas na relação do Estado do Conhecimento com as contribuições teóricas da pesquisa bibliográfica. A realização da pesquisa se justificou no reduzido número de produções que investigam a perspectiva emancipadora e mobilizadora das formações continuadas dentro das instituições no contexto da educação infantil, bem como, a ainda tímida discussão sobre o papel das muitas políticas regulatórias de formação de professores em face da descontinuidade legal das mesmas e da materialidade desses processos. As principais referências teóricas com as quais a pesquisa dialogou foram: Canan (2016), Laval (2004), Neves (2005, 2008), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Tommasi, Warde e Haddad (2009), Evangelista e Seki (2017), Evangelista e Shiroma (2007), Freitas (2002), Shiroma (2018), Shiroma e Evangelista (2015), Campos (2011, 2013, 2021), Rosemberg (2013), Kramer (2006, 2008). A análise dos resultados deste processo de investigação, à luz das produções examinadas deram conta, principalmente, de que os discursos produzidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial para a educação, se sedimentam na constituição da consciência dos docentes da educação infantil, muitas vezes por mecanismos de conformação que não são as políticas de currículo e formação, no entanto, nelas ganham caráter oficial, contribuindo para a normalização do desmonte progressivo das políticas sociais como um todo. O desafio de articular os dados empíricos por meio do EC aos autores e as unidades de sentido que emergiram no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, requereu um movimento dialético em constante tensionamento entre as afirmações, as contrariedades e os consensos – portanto, exigiu a superação rasa do pensamento dual, na dimensão do processo triádico hegeliano.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação Continuada; Formação Politizada.

ABSTRACT

The present scientific research work entitled "The Politicizing Dimension of Continuing Education in Early Childhood Education Institutions: A Dialogue from the State of Knowledge" is a bibliographic and documentary research, mostly qualitative. Result of an analysis in the perspective of dialectical historical materialism, supported by Marx and Engels (2014), Netto (2011), Tonet (2018) and Gramsci (1978, 1980 and 1982). The methodological anchor for carrying out the literature review that concerns the realization of the State of Knowledge - the material basis of the research - is based on Morosini et al. (2021). The general objective of the research was: To investigate and hypothesize the politicizing dimension of continuing education in early childhood education institutions in dialogue with the 'findings' through the State of Knowledge. And as specific: Examine the National Guidelines, referring to the curriculum and the training of early childhood education teachers with regard to teacher assignment, with a view to dialogue with the data; To analyze, within a Gramscian perspective, some contributions of the theoretical accumulation with regard to Brazilian educational policies as a fundamental tool for a global societal project; To categorize relevant aspects of the continuing education developed by the teaching networks in early childhood education institutions based on the State of Knowledge consisting of theses and dissertations that investigated this process in loco; To theorize about continuing education based on the formulations elaborated in the relationship between the State of Knowledge and the theoretical contributions of bibliographic research. The research was justified by the small number of productions that investigate the emancipatory and mobilizing perspective of continuing education within institutions in the context of early childhood education, as well as the still timid discussion about the role of the many regulatory policies for teacher education in the face of their legal discontinuity and the materiality of these processes. The main theoretical references with which the research dialogued were: Canan (2016), Laval (2004), Neves (2005, 2008), Shiroma, Moraes and Evangelista (2000), Tommasi, Warde and Haddad (2009), Evangelista and Seki (2017), Evangelista and Shiroma (2007), Freitas (2002), Shiroma (2018), Shiroma and Evangelista (2015), Campos (2011, 2013, 2021), Rosemberg (2013), Kramer (2006, 2008). The analysis of the results of this research process, in the light of the productions examined, mainly showed that the discourses produced by international organizations such as the World Bank for education, are sedimented in the constitution of the consciousness of teachers of early childhood education, often by mechanisms of conformation that are not the policies of curriculum and training. However, they gain an official character, contributing to the normalization of the progressive dismantling of social policies as a whole. The challenge of articulating the empirical data through the CS to the authors and the units of meaning that emerged in the course of the development of the research, required a dialectical movement in constant tension between affirmations, contrarities and consensuses – therefore, it required the shallow overcoming of dual thinking, in the dimension of the Hegelian triadic process.

Keywords: Early Childhood Education; Continuing Education; Politicized formation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero da autoria das pesquisas.....	p. 116
Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas por tipo de Instituição de Ensino Superior.....	p. 117
Gráfico 3 – Número de pesquisas por região brasileira.....	p. 118
Gráfico 4 – Número de trabalhos produzidos por ano.....	p. 118
Gráfico 5 – Documentos oficiais do currículo da educação infantil citados nas pesquisas.....	p. 120
Gráfico 6 – DCNs de formação de professores citadas nos trabalhos selecionados.....	p. 121
Gráfico 7 – Parcerias público-privadas indicadas pelas investigações realizadas no contexto da formação continuada em educação.....	p. 122
Gráfico 8 – Relação de parcerias público-privadas identificadas.....	p. 123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Bibliografia Categorizada.....	p. 107
Quadro 2 – Bibliografia Propositiva.....	p. 115
Quadro 3 – Elementos presentes em objetivos gerais das pesquisas selecionadas.....	p. 119
Quadro 4 – Considerações positivas e negativas dos professores participantes das pesquisas acerca das formações continuadas.....	p. 123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EC – Estado do Conhecimento

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

SESC – Serviço Social do Comércio

APP – Associação de Pais de Professores

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BM – Banco Mundial

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DNEIS – Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

CNE – Conselho Nacional de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 AS DETERMINAÇÕES NO NASCIMENTO DE UMA PESQUISADORA	13
1.2 JUSTIFICATIVA	18
1.3 ANCORAGEM EPISTEMOLÓGICA: APONTAMENTOS INICIAIS	25
2. POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E CONJUNTURAS DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	33
2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE	39
2.2 AS DCNS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	49
2.3 CONCEITOS GRAMSCIANOS APLICADOS ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PROJETO DE HEGEMONIA	65
2.2.1 O projeto educacional do Banco Mundial para a América Latina	72
2.2.2 Os mecanismos nacionais de conformação docente	79
3. A TEMÁTICA DA PESQUISA E OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO: TECENDO MOVIMENTOS DIALÉTICOS	98
3.1 PERCURSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS: A MATERIALIZAÇÃO DE UM CORPUS DE PESQUISA	98
3.1.1 O percurso científico na construção da empiria	101
3.1.2 A formação continuada na Educação Infantil sob a ótica do Estado do Conhecimento	114
4 TECITURAS FINAIS	132
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A - Segunda Etapa do EC - Bibliografia Sistematizada	155

1. INTRODUÇÃO

1.1 AS DETERMINAÇÕES¹ NO NASCIMENTO DE UMA PESQUISADORA

A razão para alguém desejar cursar um Mestrado em Educação nunca é única. É seguro que uma razão se sobreponha às outras. Mas uma razão apenas nunca é o suficiente para que nós alcemos a um desafio dessa magnitude. Para nós, profissionais da educação, representa, para além de uma superação de nossas próprias potencialidades, uma oportunidade de constituir-se parte de um movimento maior de construção teórica e prática no contexto da formação humana. Um movimento de construir pesquisa e conhecimento prático pela afirmação ou negação daquelas hipóteses que tentamos desvendar pelas investigações de outrem. Pelo desejo de estar em uma condição que nos reconheça legitimamente como “pesquisadores”. Pela necessidade de um espaço de fala na defesa da educação como direito incondicional. Como evolução pessoal e coletiva.

Dentro de todas essas assertivas, me encontro diante de uma razão especial. De fazer-me porta voz de meus pares na defesa da educação e da infância em todos os espaços que eu puder ocupar para esse fim, dialogando com os diferentes segmentos sociais e legitimando-me no conhecimento construído *na e com* pesquisa e no fortalecimento de classe. Acredito que é possível militar por diretrizes mais específicas para a formação continuada dos trabalhadoras e trabalhadores da educação infantil que garantam a discussão qualificada das políticas públicas instituídas para esse campo. Acredito que é possível criar canais de comunicação entre os trabalhadores e trabalhadoras da educação infantil e espaços qualificados de luta como os fóruns e movimentos sociais. Acredito que desmistificando o contexto de formação desses trabalhadores e trabalhadoras, talvez possamos visualizar um horizonte de demandas de classe pelas quais vale a pena lutar.

Pereira (2018) nos convoca a pensar sobre todas as condições determinantes - entre elas, as condições de formação – capazes de instrumentalizar ou engessar a consciência política dos trabalhadores da educação:

¹ “[...] determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade [...]. Por isso, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações - tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As "determinações as mais simples" estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades - mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade” (Netto, 2011, p. 45).

O papel da educação, o perfil do professor, os fins da educação e a forma do ato educacional estão ligados a questões políticas, ideológicas, culturais, econômicas e sociais. A finalidade do ato educacional pode representar subserviência, adestramento, instrução, formação, empoderamento, criatividade, entre outros, sempre numa relação de forças e resistências, sujeitos e objetos, finalidades e meios, concepções de mundo e expectativas, condições e a falta delas. Em meio à pluralidade de condições está o professor, oriundo de um contexto social com convicções próprias, condições, interlocutores e público de variadas características, objetivos, meios e sonhos, diante da atribuição de educar, em constante processo de renovação ou parado no tempo (Pereira, 2018, p. 91).

Neste contexto a história de cada professor e cada professora é perpassada de maneira particular pelas estruturas políticas, ideológicas, culturais, econômicas e sociais que constituem valores e parâmetros num projeto de sociedade dado e expressos em políticas públicas e condições materiais e históricas que os afetam diretamente. Minha história de formação inicial não é muito diferente da história de muitas outras professoras. Da mesma forma que a subjetividade nos define, as forças das condições padronizadoras nos aproximam. Mas o mundo está sempre entre nós. Como nos lembra Paulo Freire (1987, p. 39) “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Ainda jovem, mãe e solteira (recentemente), sem perspectiva de futuro, numa cidade de médio porte porém de valores interioranos, oriunda de uma formação de ensino médio de supletivo, embora tenha sempre me destacado por ter boas notas na escola regular de periferia, deparei-me com a oportunidade de trabalhar como estagiária na educação infantil do município, onde eu poderia levar meu bebê e ganhar um valor de bolsa da qual mais da metade seria destinado ao pagamento do curso de magistério da instituição cenicista da cidade.

Não posso dizer que não fui beneficiada em alguns aspectos. Experiência foi um deles. A rede onde eu atuava como bolsista/professora auxiliar no berçário (com crianças de até um ano), estava em franco processo de reestruturação pedagógica e trabalhávamos com o que nos foi apresentado como “tema gerador”. Era um conceito curricular pensado a partir de uma ampla possibilidade de coleta de dados da realidade das crianças e da comunidade em que estavam inseridas, por meio de falas espontâneas, em sua maioria. A teoria freiriana, naquele momento, representava o suporte teórico para toda a ação docente.

O fato de que em toda rede as pessoas terem se apropriado da teoria e da proposta, em diferentes graus e formas, constituiu-se fator de grande importância nos equívocos e conflitos muito frequentes naquele contexto. A rede em parceria com a Universidade local - Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) dispunha de formações gratuitas que computavam nos processos seletivos de contratação de professores. Eram seminários, conferências, simpósios e semanas pedagógicas. Todavia, a rede era ampla, diversa e, portanto, havia muitas forças ideológicas em disputa. De toda forma, esses dois anos foram marcantes em minha formação inicial.

Além disso, vivíamos uma conjuntura nacional em que pela primeira vez o país era governado não só por um partido de esquerda, mas o maior da América Latina e segundo maior do mundo, cujo líder e presidente era um operário e antes disso, retirante nordestino e liderança sindicalista. Trata-se de um quadro que rompe de maneira drástica com uma tradição onde as oligarquias econômicas e políticas desse imenso país de capitalismo tardio e periférico cultivaram por séculos valores e parâmetros antipopulares. A proposição de uma educação popular, emancipatória e, como diria Paulo Freire, “libertadora” na região sul, onde o aspecto racial constitui mais um fator de resistência à democratização das políticas sociais, constitui-se fermento para debates cotidianos calorosos e nem sempre fundamentados.

Ao final do magistério e do estágio, já sentindo-me bem mais situada sobre os caminhos que minha vida poderia tomar profissionalmente, fiz minha primeira inscrição para ACT (admissão por contrato de trabalho) nas redes estadual e municipal, ao mesmo tempo que distribuí meus currículos nas escolas privadas, iniciei a graduação de pedagogia pela UDESC (uma das primeiras experiências do estado em polos de educação superior à distância) e comecei a trabalhar concomitantemente nas redes pública e privada, sempre em classes de alfabetização, condição que se perpetuaria por alguns anos e me moveria para o meu primeiro interesse genuíno em pesquisar sobre a educação. Influenciada por Vygotsky e Paulo Freire, bem como pelas diferenças gritantes de condições de intervenção pedagógica existentes entre redes privadas e públicas de ensino, me questionava seguidamente sobre a função social da escrita e sua restrição prática à aquisição e reprodução de códigos.

Antes mesmo de concluir a graduação com habilitação em séries iniciais do ensino fundamental, dei início à especialização em formação para o magistério para o ensino superior em estudos com ênfase na infância, na universidade comunitária da cidade e transformei em monografia meu incômodo em relação ao gargalo que a alfabetização representa ainda hoje

para as instituições de ensino que atendem as comunidades mais periféricas. As ‘dificuldades de aprendizagem’ das crianças mais pobres ainda me perturbaram por um bom tempo, até que a experiência e a compreensão política de que o sucesso na aprendizagem está atrelada a questões mais amplas que métodos e abordagens pedagógicas – por mais emancipadoras que sejam – fizeram-me voltar a atenção para as políticas instituídas na educação e o projeto de sociedade articulado para cada classe que a compõe.

Todavia, quando falo em despertar meu interesse por políticas públicas, refiro-me aos debates com os quais tive contato no momento em que estive envolvida com atividades sindicais e nos quais os dirigentes de então, em grande parte eram professoras colegas e amigas. As formações gratuitas (seminários, conferências, simpósios, semanas pedagógicas, séries semanais da TV Escola exibidas no SESC) das quais eu participava para qualificar pontuação nos processos seletivos de contratação de professores, também foram importantes na minha construção teórica sobre as estruturas da educação. Muitas vezes, mais importantes do que as problematizações propostas no magistério, pedagogia ou especialização.

Esta formação continuada fora dos espaços do trabalho e de habilitação, teve, pelo menos para mim, um impacto muito positivo na minha constituição docente. Dado, principalmente, ao fato de que meus espaços de formação inicial não ofereciam condições e possibilidades de participação em projetos de pesquisa e extensão, a não ser pelos estágios obrigatórios e bolsas de estágio nas instituições de educação infantil, experiência que por si só, instrumentalizou-me com alguma bagagem a respeito da estrutura de produção de capital humano² para a demanda docente das redes municipais de educação infantil.

É interessante constatar que não são poucas as vezes em que os espaços extra oficiais de formação de professores se revelam de extrema importância na construção do sujeito que se propõe a estar numa relação constante de troca, partilha, interação e construção/desconstrução de conhecimento. Paulo Freire lembra que “Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (1992, p. 67).

A militância, de maneira efetiva, chegou de forma gradual em minha vida, embora eu nunca tenha estado muito longe desses espaços, me relacionando com pessoas que construíam o movimento social e sustentavam posições progressistas em pautas sociais. Foi necessário

² Capital Humano: São as qualificações adquiridas inicialmente, seja no sistema de formação, seja na experiência profissional. Mais amplamente, essa noção pode englobar os múltiplos trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e fazer reconhecer junto aos empregadores como fontes potenciais de valor: aparência física, civildade, maneira de ser e de pensar ou estado de saúde, por exemplo (Laval, 2004, p. 25).

que eu tivesse meu próprio tempo para reconhecer meu papel nesses espaços, considerando a educação cristã que tive, projetada para o recato, o recolhimento e a resiliência.

A dinâmica do movimento social proporcionou-me não somente atuar nas questões sociais que me são caras, como a infância, o feminismo, as mobilizações de classe, as emergências ambientais e a escola pública; mas também me construir nelas, teórica e coletivamente. Ao mesmo tempo, minha carreira na docência ia se consolidando mesmo em condição de trabalhadora temporária, até que a efetivação como coordenadora pedagógica possibilitou-me rupturas das quais não abro mão. A mudança de posição de docência para coordenação também possibilitou maior atuação em Colegiados como Associação de Pais e Professores (APP) e Conselho Escolar. Essas situações me inseriram em uma dimensão da perspectiva política deste lugar onde vários segmentos sociais, interesses e diferentes graus de compreensão se encontravam, e, poder gozar da possibilidade de propor, construir e direcionar uma dinâmica sistemática de formação em contexto, tendo como bagagem toda a construção acumulada em espaços como fóruns de educação infantil e conselhos municipais.

Processos de construção teórica que tem vínculo com a prática sempre nos afetam de alguma maneira, seja nos sensibilizando, seja qualificando o nosso olhar, seja desmistificando os conceitos aprendidos, seja nos causando desconforto pelas constatações da autoanálise. De maneira alguma, faço a defesa de que a qualificação da formação inicial e continuada dos docentes da educação infantil, por si só, transformará a realidade dessa política pública que também é um direito amplo e subjetivo, uma vez que a concepção e prática pedagógica representam somente uma das suas muitas dimensões estruturais. Porém, defendo, que o despertar da consciência é indispensável para o processo de enfrentamento de qualquer situação de retrocesso e ataques como esses que a escola pública como um todo sofre agora.

Sabemos que as múltiplas determinações que envolvem a conjuntura educacional fazem parte de lutas e resistências pelos profissionais da educação ao longo das últimas décadas. O cerceamento do direito dos educadores via políticas educacionais e organismos reguladores não é por si um determinante dos rumos da educação; ao contrário, constitui a dinâmica do processo e possibilita à classe docente a constante construção da consciência sobre seus direitos. Há a necessidade de organização para requerer a garantia do desenvolvimento do trabalho com qualidade para o trabalhador, bem como para o público que prima por bons resultados (Pereira, 2018, p. 154-155).

O excerto de Pereira vem ao encontro da ideia de que as trabalhadoras e trabalhadores da educação infantil são determinantes – seja para a manutenção, seja para a transformação – da realidade de seus espaços, condições de trabalho, concepções adotadas, práticas incorporadas, relações estabelecidas. Nesse sentido, é preciso que se perceba que muitos deles não estão inseridos em contextos politizantes como fóruns, movimentos sociais, conselhos, espaços de controle social dentre outros, alguns deles nem leituras de qualidade sequer, acessam. Isso faz com que se torne papel das trabalhadoras e trabalhadores que se encontram nesses lugares ousar formas de alcançá-los. Ousemos.

Neste quadro, a história de vida – narrada como um processo autobiográfico, e em diálogo com categorias fundantes do tema em questão – se caracteriza por mim, num movimento vivo de tentativa de inserir a pesquisa no contexto de sua problemática, e por consequência, do problema de pesquisa, a saber: como a dimensão politizadora da formação continuada nas instituições de educação infantil das redes é tratada nas produções acadêmicas (teses e dissertações) na forma de Estado do Conhecimento?

1.2 JUSTIFICATIVA

A formação para os professores da educação básica brasileira tem vivido, no decorrer de sua história, especialmente no contexto da pós-redemocratização, recuos e avanços que evidenciam a tensão gerada nas trocas de governo, influências externas, descontinuidade e não consolidação de políticas de Estado. Por outro, nos deparamos com políticas de formação docente financiadas e orientadas por grupos econômicos que cada vez mais se interessam pela fatia do orçamento público destinada à área da educação e veem nela, um potencial poderoso de construção ideológica das massas pelo viés do capital orientada para necessidades do mercado (Shiroma; Evangelista, 2015).

Os marcos históricos nos quais essa disputa de projeto educacional se evidencia são as reformas³ e contra reformas não só no setor da educação, mas no que se compreende como política social como um todo. Esse movimento integra a concepção de desenvolvimento defendida, difundida e fomentada pelo Banco Mundial (BM) para os países da América

³ Reformas e contrarreformas: mudanças econômicas estruturais no campo econômico e das políticas sociais com o intuito de conter a atuação do Estado ou aprofundar a ação neo-liberal dos governos sobre esses campos.

Latina e Caribe, em especial após o Consenso de Washington⁴ (1989) e a Conferência de Jomtien⁵ (1990) na Tailândia sob o título de “Educação para Todos” (Canan, 2016).

O BM, criado em 1946 para dar apoio financeiro aos países europeus que precisavam iniciar seu processo de reconstrução após a segunda guerra mundial, tendo esse objetivo concluído, passou a se articular com outras instituições de atuação internacional como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na influência de políticas internas de países de economia subdesenvolvida, com especial atenção para a América Latina e Caribe (Canan, 2016).

A análise dos documentos produzidos pelo BM e seus parceiros, desde o início das intervenções, mostram – de maneira sucinta – que elas se sustentam de início no discurso do desenvolvimento regional, passando pela preocupação com a desigualdade e a pobreza e, ultimamente, na responsabilização individual pelas condições de vida, sempre pontuando a importância do capital privado nas ações de governos. “O Banco se transformou nos últimos anos no organismo com maior visibilidade no cenário educativo mundial, acabou por ocupar espaços antes conferidos à Unesco, organismo especializado em educação” (Canan, 2016, p. 54).

As marcas do discurso deixam clara a intenção do Banco, de intervir fornecendo conhecimento para a realização de reformas nos sistemas nacionais de educação, abrindo espaço para o setor privado atuar na educação pública, orientando os países a criarem ambiência para a institucionalização dessas políticas, bem como adequar suas estruturas jurídico-normativas de modo a alinhar os esforços do setor privado com a demanda social por educação por meio de parcerias estratégicas. Trata-se de introduzir uma nova forma de governar a educação, alinhando a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, de modo a estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento e os resultados. Recomendam antecipar o ingresso na escola para acelerar a aprendizagem, adiantando o desenvolvimento de aptidões requeridas pelo mercado que reorientarão a definição dos currículos (Shiroma, 2018, p. 99).

Shiroma (2018, p. 99), traz à luz a questão de como a hegemonia⁶ da burguesia “[...]se

⁴ Consenso de Washington: [...] conjunto de recomendações derivadas da reunião promovida em 1989 por John Williamson em Washington, cujo objetivo era discutir as reformas necessárias à América Latina (Saviani *apud* Canan, 2016).

⁵ Conferência de Jomtien: convocada conjuntamente pela Unesco, Unicef, PNUD e BM, definiu a educação básica como prioridade para a década e a educação de primeiro grau como passaporte para o alcance da referida educação básica (Canan, 2016).

⁶ Hegemonia: Processo de direção política e cultural de um segmento social sobre outro. Generalização dos valores culturais próprios de uma classe para o conjunto da sociedade (Koan, S/D).

evidencia no campo dos marcos legais daquilo que a autora convencionou chamar de “educação escolar no novo imperialismo”. Ela destaca a atuação dos legisladores em favor do privatismo ao denunciar a consagração da precedência da família em relação ao papel do Estado na educação, invertendo o que preconiza a Constituição de 1988 e favorecendo uma progressiva consolidação da educação enquanto serviço em vez de direito. O fortalecimento das parcerias público privada, a partir da segunda metade dos anos de 1990 mudou radicalmente o cenário do ensino superior em virtude da “democratização” dos serviços.

Desse modo, reconfigura-se o papel do trabalhador do setor público que em abrangência e duração, mais se faz presente na vida da população, sendo responsável, em grande parte, por uma concepção de sociedade. Tal reconfiguração se pauta no conhecido conceito pela literatura de Qualidade Total disseminado a partir dos anos 1990 numa concepção educacional que “se baseia em critérios econômicos e administrativos pautada na política de resultados, permeada pelos mecanismos de controle, de avaliação de resultados” (Silva; Zanata, 2018, p. 259).

No contexto das reformas brasileiras do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), Helena Freitas (2002) pontua as iniciativas que buscaram alinhar as políticas e legislações educacionais aos parâmetros de educação para a produtividade. A autora chama atenção para os documentos que sustentam o ideário de competências em seus textos e sua aplicação na redução dos conteúdos e métodos de ensino em favor de um desenvolvimento instrumental de técnicas para lidar com novas tecnologias e para o autogerenciamento, além de uma profunda perspectiva de individualização do processo de formação.

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (Freitas, 2002, p. 142).

As ideias de gerencialismo, liderança e eficiência nos espaços institucionais de

educação se apresentam de modo cada vez mais normalizado nas formações continuadas das redes públicas de ensino, por meio de pacotes oferecidos pelos chamados “sistemas de ensino”, que contemplam materiais didáticos, pedagógicos, suporte técnico e assessoria, tirando dos profissionais da educação pública que atuam nessas redes e conhecem as especificidades do contexto social em que se inserem. A esses profissionais é reservada a responsabilidade de formular e fomentar o *modus operandi* e o referencial epistemológico que norteará a produção do Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, as instituições vão aos poucos se esvaziando de conceitos balizadores da prática pedagógica, como conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Esse mesmo modelo de formação docente está presente também nas instituições privadas de ensino superior, nas quais uma parcela bem significativa dos docentes economicamente ativos realizaram ou realizam a sua habilitação pedagógica. As políticas de formação de professores “sugeridas” pelos organismos internacionais multilaterais e financiadas pelos governos ampliaram a oferta de vagas para os cursos de licenciatura em pelo menos quatro vezes (Dantas 2007), e trouxeram consigo, uma ideia empresarial de educação e intelectualmente rasa, por conta da generalização da oferta de cursos à distância, sem a devida regulamentação. Neste quadro,

O discurso dos organismos internacionais propagados a favor da profissionalização docente representa um paradoxo. Na superficialidade dos argumentos, aparenta ser uma valorização do professor, do seu papel no processo de desenvolvimento do país, no entanto, ao conclamar a política de profissionalização – essencialmente prática, despolitizada e desintelectualizada – incide na proletarização do docente, uma vez que dele vai sendo expropriada a essência da sua profissão – o direito e o dever de ensinar – e a totalidade de seu trabalho. O docente, nesta perspectiva, perde o poder de decisão quanto ao conteúdo, a metodologia, os planejamentos, os objetivos e a avaliação na dinâmica do seu trabalho (Silva; Zanata, 2018, p. 262).

A afirmação de que a escola pública não é competente para cumprir sua função social é mais do que necessária para a construção de um quadro de financiamento de políticas para trazer para esse espaço tudo o que “há de bom no setor privado”, para “salvar” os estudantes pobres de um ensino que teoriza as mazelas sociais sem necessariamente transformá-las e também não dá conta de promover uma formação que lhes deem uma perspectiva profissional de acordo com as necessidades produtivas de crescimento nacional. Mas, oculta-se o fato de

que as condições materiais objetivas tanto da escola pública quanto dos sujeitos que nela estão, são a razão para que as duas coisas não se cumpram e, para isso, a lógica da meritocracia e da culpabilização do professor, serve como uma ‘luva’.

Essas políticas atingem, também, os professores em suas condições de exercício profissional: pela precarização e intensificação do seu trabalho, pela pressão para acatarem conteúdos pré-definidos externamente, pela perda de autonomia e pela desvalorização do seu trabalho que fica reduzido ao treinamento dos alunos para os testes padronizados (Freitas; Libâneo, 2018, p. 49).

Ideologicamente formatado, sem a possibilidade de atuação como um intelectual orgânico⁷ em seu campo e sob pressão e novos aparatos de controle, o profissional da educação não se vê em condições de pensar em formas de adequar suas propostas pedagógicas autênticas aos novos moldes exigidos, sendo reduzido a um aplicador de práticas e avaliações pré-definidas. Ao que se constata, para dar legitimidade a esse projeto de desmonte da escola pública pela desqualificação de seus atores perante a sociedade, os governos alinhados às orientações internacionais para o campo da educação fazem uso de instrumentos legais que são alvo de disputas homéricas entre as diferentes concepções de educação e projeto de sociedade. Exemplo desses instrumentos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cuja última versão (1996) é classificada por alguns teóricos como Dantas (2017) como uma “colcha de retalhos”, dado ao intenso processo de debate e disputa entre a concepção de sua versão original e final, bem como pelas inúmeras modificações ao longo dos anos.

Esse movimento de tensão na consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) acabou por se materializar nos demais instrumentos legais e orientadores da política educacional brasileira. A descontinuidade e a não implementação dos documentos produzidos no contexto educacional têm se revelado uma característica da nossa jovem e frágil democracia.

No sentido de buscar compreender o processo de politização da formação dos professores em sua totalidade, elegendo o aspecto regulatório como fundamental no desvelamento de suas determinações e tendo como horizonte um enorme repertório de fontes;

⁷ Intelectual orgânico – conceito gramsciano de liderança que atua junto a coletividade exercendo influência política e cultural.

para essa pesquisa, serão tópicos de análise as Diretrizes Curriculares Nacionais curriculares para a educação infantil e de formação de professores para a educação básica da qual a educação infantil constitui a primeira etapa. É interessante constatar que, em vinte anos, foram homologadas para a formação dos professores da educação infantil brasileira nada menos que cinco (05) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

A escolha por esse recorte na análise documental se dá pelo caráter “regulatório, mandatário e permanente” desses documentos e pela baixa frequência com que as DCNs de formação de professores são colocadas como *corpus* documental dos trabalhos analisados no estado do conhecimento realizado para essa pesquisa. Considera-se esse hiato uma possibilidade de avanço para as pesquisas que investigam formação continuada/em serviço/em contexto de trabalho de professores de educação infantil.

Da mesma forma, objetiva-se contribuir na compreensão de como tem se constituído a formação continuada nas instituições de educação infantil em sua perspectiva política através do que é possível buscar nas investigações de teses e dissertações brasileiras a partir de 2015, ano em que pela primeira vez uma Diretriz (DCN/ 2015) enuncia em seu texto a regulamentação da formação continuada após a existência da Lei do Piso (Resolução CNE/CEB nº 2/2009), que “Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira do Magistério da Educação Básica Pública [...]”, garante o tempo em horário de trabalho para estudo, planejamento e avaliação já preconizado no artigo 67 da LDBEN/1996 e amplia a discussão sobre como o discurso hegemônico internacional se consolida nos processos de implementação das políticas curriculares e de formação de professores nas instituições infantis.

Este trabalho percebe a relação entre a instituição das reformas, a descontinuidade das políticas educativas e a formação dos professores continuada/em serviço/em contexto de trabalho como evidência de que esses processos precisam ser melhor compreendidos na disputa de projetos societários pautados pela força do discurso. Sobre essa afirmação, Shiroma e Neto (2015), observam que:

O empenho para convencer e envolver a sociedade sobre a necessidade de reformas na educação iniciam pela desqualificação dos professores atuais. Para os *experts*, a profissão docente na região padece de desvalorização social e de uma imagem pública negativa sobre a formação do professorado. O seu perfil é de uma profissão majoritariamente feminina (68,5 % dos 6.403.000 docentes), procedente da classe média ou média baixa, com

habilidades pouco desenvolvidas ao ingressarem nos estudos pedagógicos, dotados de baixa remuneração em relação a profissões similares e com escassas possibilidades de desenvolvimento profissional e promoção na carreira (Shiroma; Neto, 2015, p. 6).

O pressuposto de que o desencorajamento dos professores e professoras ao seu processo intelectual, pela desconsideração na sua capacidade de organizar e estruturar de forma crítica e reflexiva o espaço institucional onde estão inseridos, numa lógica de trabalho coletivo e gestão democrática, e; diante da manutenção desses sujeitos numa condição limitada de recursos, formação adequada e participação efetiva no processo educativo; leva-os muitas vezes às formas mais mesquinhas de individualismo e solidão, pois na busca de algum reconhecimento pelo seu trabalho, e não tendo isso na condição de classe, acabam por tentar sobressair-se em relação a seus pares. Este modelo é muitas vezes reproduzido nas relações cotidianas da instituição, em outras palavras,

[...] a lógica da meritocracia, sob o engodo da bonificação, desintelectualiza e desprofissionaliza os professores, e realça as regras de produtividade e da competição individual na escola pública. Deste modo, por meio do par dialético, finalidades educativas e qualidade de ensino, os autores evidenciaram que a Educação de resultados instituiu, na escola pública, a meritocracia como um valor social competitivo entre os alunos social e individualmente desiguais (Silva, 2018, p. 11).

O esforço empregado pelas mais diversas maneiras, num patamar estrutural para que a mais numerosa categoria de trabalho de um país mantenha-se alienada, desmobilizada e desvalorizada tem a mesma dimensão que a possibilidade de transformação da realidade por meio da análise crítica das políticas educacionais. Esse esforço, no entanto, representa um projeto de nação, em que a subalternização de uma parte da sociedade se faz necessária. Infelizmente, a educação tem muitas vezes cumprido esse papel, apesar da resistência e engajamento de estudiosos, intelectuais e militantes que pensam a formação humana como um projeto de emancipação.

Duarte (2003) citado por Shiroma e Neto (2015, p. 10)

[...] já havia nos alertado sobre o retrocesso das propostas que relegam os conhecimentos acadêmicos, científicos e teóricos na formação de professores, descaracterizando, assim, o professor como agente de transmissão do saber escolar. O autor demonstra que as mesmas estão impulsionadas pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do

pragmatismo neoliberal, unidas na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.

Nas lutas travadas diariamente, nos campos epistemológicos e das políticas públicas, a Educação Infantil é quem menos tem experiência de embate. O fato de ter sido incluída na oferta obrigatória em 2013 contribui para a constituição de um quadro identitário ainda em construção, sobretudo num território complexo, desigual e continental como o Brasil.

Na esteira das reflexões apontadas, bem como do reduzido/escasso número de produções que investigam a perspectiva emancipadora e mobilizadora das formações continuadas dentro das instituições no contexto da educação infantil – no âmbito das teses e no período de 2015 a 2021, bem como, a ainda ‘tímida’ discussão sobre o papel das muitas políticas regulatórias de formação de professores em face da descontinuidade legal das mesmas e da materialidade desses processos é que busco a realização da pesquisa e a devida justificativa e relevância da mesma.

1.3 ANCORAGEM EPISTEMOLÓGICA: APONTAMENTOS INICIAIS

A escolha do embasamento epistemológico sustentada nessa pesquisa diz respeito ao olhar do pesquisador sobre o mundo e todos os objetos que o compõem, não somente o objeto de sua pesquisa. É uma forma de ser e estar para o processo de investigação, compreendendo que os seres humanos se constituem mediatizados pelas relações de produção da vida material, mediação esta, de caráter dialético porque produz intervenções mútuas, histórico porque se realiza nas condições objetivas e subjetivas de um determinado tempo e lugar e que envolve diferentes graus de complexidade nas determinações da consciência.

Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 2007, p. 55).

Partindo do pressuposto de que o Materialismo Histórico-Dialético - método de análise da realidade social elaborado por Karl Marx em colaboração de Friedrich Engels

durante o século XIX dentro de uma corrente de pensamento cunhada de marxismo – concebe não somente o mundo e suas relações, mas as representações que dele se faz, enquanto um processo contínuo de construção e transformação do mundo e da consciência daqueles que produzem tais mudanças; é imprescindível compreender o trabalho ou produção do mundo em tal dinâmica a partir da qual se produz os sentidos que coletivamente atribuímos aos fenômenos sociais. Nesse sentido, entender que tais fenômenos da vida não produzem em si mesmos nem num contexto restrito de relações, mas num contexto de totalidade. Ivo Tonet (2018), ilustra com precisão tal perspectiva:

O que entendemos por mundo? Evidentemente, o mundo é um conjunto de muitas partes. Todavia, ele não é um agregado aleatório de partes. É um conjunto de partes, articuladas, em constante processo de efetivação e reciprocamente determinadas. Em especial, uma destas partes se destaca como sendo o momento fundante desta totalidade. Trata-se do trabalho. Por ser aquela categoria que, ao produzir os bens materiais necessários à existência humana, dá origem ao mundo social, ela é a categoria matrizadora deste mundo. Deste modo, mundo significa, em primeiro e fundamental lugar, o intercâmbio dos homens com a natureza, ou seja, as operações necessárias à transformação da natureza para produzir os bens materiais necessários à existência humana. Isto implica um determinado desenvolvimento das forças produtivas – dos instrumentos de produção e dos próprios indivíduos – e determinadas relações sociais que se estabelecem no processo de trabalho. Da natureza do trabalho se segue que ele não só produz os bens materiais, isto é, a realidade objetiva, mas também os próprios seres humanos, isto é a realidade subjetiva. Ao transformar a natureza, os homens também se transformam a si mesmos. Evidentemente, o mundo não é constituído apenas pelo trabalho, mas também por muitas outras dimensões. Todas elas, porém, embora tenham uma especificidade própria e uma autonomia – relativa – tem sua raiz no trabalho (Tonet, 2018, p. 22).

Tendo como premissa que o trabalho⁸ e o modo como ele é instituído exerce papel fundante na constituição social das comunidades humanas e que, portanto, é a partir e em torno dessa relação que se estruturam as dinâmicas objetivas e subjetivas, bem como os códigos morais, éticos e simbólicos que organizam os processos de socialização, o

⁸ “Trabalho: Processo de intercâmbio e mediação entre o ser humano e a natureza, inserido nas relações sociais. Quando é livre, Marx o concebe como uma atividade vital humana orientada a produzir bens segundo as leis da beleza. Porém, na sociedade capitalista, não é livre, é forçado, está alienado e estranhado. Converte-se em uma tortura e numa obrigação imposta pela dominação capitalista. O capitalismo de nossos dias obriga uma parte dos trabalhadores a desgastar sua vida trabalhando o dobro, e condena o restante ao desemprego, em lugar de repartir o trabalho entre todos, o que possibilitaria reduzir o trabalho necessário à reprodução da vida e aumentar o tempo livre para o ócio e o prazer” (Kohan, S/D).

materialismo histórico dialético parte da análise dessas estruturas para produzir teoricamente uma representação da realidade investigada mais fidedigna possível.

Nesse sentido, este trabalho se ancora na perspectiva ontológica do método marxiano de investigação da realidade social. A abordagem ontológica da realidade social assegura que a produção da representação da mesma não tenha um caráter unicamente gnosiológico⁹, ao contrário, coloca em seu horizonte de investigação, além do conhecimento já existente sobre ela, as principais contradições e mediações que a constituem em “constante processo de efetivação”. Ou seja, a abordagem ontológica da investigação esgota os principais processos que determinam histórica e socialmente a realidade social em estudo. “[...] cada objeto não é apenas uma síntese específica de universalidade, particularidade e singularidade, mas também o resultado de um determinado processo histórico e social” (Tonet, 2018, p. 114).

Além da abordagem ontológica da realidade social, o materialismo histórico dialético se vale de categorias de análise para assegurar a investigação dos elementos que objetivam aproximar a análise produzida da realidade investigada. Netto (2011), às elucida dessa forma:

[...] são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias (Netto, 2011, p. 46 – destaque do autor).

Para ser referência na análise e abstração¹⁰ do objeto de investigação deste trabalho, julgou-se que as categorias marxistas que melhor responderam a este intento, seriam as destacadas por Ivo Tonet (2018) para explicitar a abordagem ontológica do método científico. “Totalidade, historicidade e práxis são, pois, categorias fundamentais na configuração dos caminhos para a efetuação do conhecimento” (Tonet, 2018, p. 114). No que tange tais categorias de análise, de modo geral:

⁹ Gnosiologia é o estudo da problemática do conhecimento. Nesse caso, portanto, o conhecimento é o objeto a ser estudado, assim como poderia ser qualquer outro objeto. Deste modo, o próprio conhecimento (gnosis, em grego) pode ser abordado de um ponto de vista gnosiológico ou de um ponto de vista ontológico. Por sua vez, a ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe (Tonet, 2018, p. 12).

¹⁰ A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável-aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador (Netto, 2011, p. 44).

A *totalidade* enquanto categoria de análise é um conjunto de determinações e contradições que incidem sobre a existência real do objeto em estudo. Ela se constitui tanto das partes que são responsáveis pela aparência imediata do objeto que é fenomênica e mutável quanto das partes que dizem respeito às condições internas de sua existência, que se referem a sua essência e de caráter permanente (Tonet, 2018). Essa ferramenta de análise permite uma digressão qualificada sobre as contradições na implementação das políticas de formação de professores no Brasil, em especial ao processo histórico de implementação das DCNs como especificado anteriormente como justificativa para esse trabalho.

A *historicidade* é a categoria que revela a não linearidade da história humana que se diferencia da história natural porque se refere à possibilidade de mudança na sociabilidade das comunidades humanas - porque são produzidas historicamente e materialmente, e não dadas - a ponto de atingir sua total emancipação, por meio trabalho criativo e avanço da consciência; ou mesmo, por outro lado, pelo aprofundamento das relações atuais de alienação do trabalho (Tonet, 2018). Tal perspectiva é de fundamental importância na análise das políticas públicas de educação, considerando as orientações e interferências dos organismos internacionais sobre os países de capitalismo dependente, conforme analisado no tópico anterior desta sessão.

A *práxis* se constitui no movimento dialético que unifica teoria e prática em um mesmo processo. “A práxis [...] é exatamente o conceito que traduz a forma como se articulam subjetividade e objetividade, sob a regência desta última, em todas as atividades humanas” (Tonet, 2018, p. 73). O conceito de práxis é chave de leitura fundamental na investigação da dimensão politizadora da formação continuada nas instituições de educação infantil, pois parte da base empírica da realidade expressa nas pesquisas de teses e dissertações que abordam a formação continuada das redes de educação infantil. As pesquisas, enquanto possibilidade real de contato com o objeto concreto de pesquisa, constituem o pesquisador na medida em que este constitui um quadro teórico em que representa a realidade social em investigação. A forma como são interpretados os dados da realidade levantados, interferem tanto na constituição da realidade representada quanto na constituição do pesquisador que sobre ela atua, e muito dele que pertence a essa realidade, nela se reflete.

[...] a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por

isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de "neutralidade", geralmente identificada com "objetividade" [...]. Entretanto, essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica (Netto, 2011, p. 23 – grifos do autor).

Portanto, é fundamental que se compreenda que na abordagem ontológica o pesquisador dispõe de ferramentas que lhe permite analisar e abstrair a realidade, mesmo fazendo parte dela, e pode fazê-lo de modo qualificado, no sentido de capturar suas determinações da mais complexa até a mais simples, sendo que a percepção de parte delas não se dá de forma imediata.

Sabemos, também, a partir da ontologia do ser social, que a forma fenomênica da realidade imediata não constitui a totalidade e que também não coincide com a sua essência. Marx já advertia que toda ciência seria desnecessária se a essência e aparência coincidissem. Por isso mesmo, não basta apreender a processualidade através da qual determinado objeto se configurou. Além disso, e como parte integrante deste processo de captura da lógica do real, é absolutamente imprescindível apreender a relação entre essência e aparência. Como já vimos antes, esses dois momentos não são isolados ou contrapostos. Sem distinção em termos ontológicos, eles mantêm entre si uma articulação íntima e uma determinação recíproca. Deste modo, o conhecimento da realidade implica a captura do complexo processo de articulação entre essência e aparência e o modo específico como isto se dá em cada objeto (Tonet, 2018, p. 117).

Nesse sentido, evoca-se finalmente uma categoria que opera sobre a relação entre essência e aparência de modo que vai além de compreender a articulação que se estabelece entre os dois conceitos, a categoria “contradição”. A função de revelar as forças que se tensionam a partir de determinada condição de consciência dos indivíduos envolvidos na realidade social para a qual se olha a fim de compreendê-la depõe sobre sua verdadeira constituição e isso inclui a condição de consciência de quem olha. As contradições que materializam as disputas de força no âmago das sociedades em seus processos de produção da vida são a força motriz que cria as condições para as etapas subsequentes dessa produção de vida em todos os campos, inclusive na produção científica. O desenvolvimento acontece, em qualquer que seja sua forma, por que as lutas são permanentes. É a dialética viva.

É verdade que prever significa apenas ver bem o presente e o passado como movimento: ver bem, isto é, identificar com exatidão os elementos

fundamentais e permanentes do processo. Mas é absurdo pensar numa previsão puramente "objetiva". Quem prevê, na realidade tem um "programa" que quer ver triunfar, e a previsão é exatamente um elemento de tal triunfo. Isto não significa que a previsão deve ser sempre arbitrária e gratuita ou puramente tendenciosa. Ao contrário, pode-se dizer que só na medida em que o aspecto objetivo da previsão está ligado a um programa, esse aspecto adquire objetividade: 1) porque só a paixão aguça o intelecto e colabora para a intuição mais clara; 2) porque sendo a realidade o resultado de uma aplicação da vontade humana à sociedade das coisas (do maquinista à máquina), prescindir de todo elemento voluntário, ou calcular apenas a intervenção de vontades outras como elemento objetivo do jogo gera e mutila a própria realidade. Só quem deseja fortemente identifica os elementos necessários à realização da sua vontade (Gramsci, 1982, p. 41 – grifos do autor).

A especificidade do objeto de pesquisa investigado neste trabalho incorre na necessidade de enunciar alguns conceitos que lhes assegurará cientificidade em suas definições. A dimensão politizadora da formação de professores de educação infantil a partir do diálogo com produções científicas da área, traz intrínseco em seu título o compromisso de alguns apontamentos conceituais. Se faz necessário para o indispensável rigor científico para um trabalho desta natureza, a real definição do termo politizadora, dada a margem de interpretações que este pode assumir em diferentes contextos. Tanto o significado do conceito de política como os demais fundamentais para o tratamento científico da temática encontram-se em sua maioria nos textos de Antônio Gramsci (1978, 1980, 1982 – anos em que as obras tiveram edições brasileiras).

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador (Netto, 2011, p. 20).

A definição da temática a ser pesquisada coloca diante do pesquisador a problemática do método que na perspectiva da dialética materialista tem a função social de reproduzir a realidade teoricamente de maneira mais próxima possível. Tendo o objeto definido, é ele mesmo que a partir da sua natureza vai indicar os caminhos a serem seguidos para a elucidação das contradições e determinações que constituem sua estrutura e dinâmica.

A prioridade do objeto (o real) sobre o sujeito (o ideal) impõe que, para conhecê-lo, este último transforme o concreto real em concreto pensado (ideal). Não se trata, portanto, como no método científico moderno, de construir – teoricamente – um objeto com os materiais oferecidos pelos dados empíricos, mas de traduzir, sob forma teórica, o objeto na sua integralidade (Tonet, 2018, p. 112-113 – grifos do autor).

De maneira alguma se menospreza o valor e a confiabilidade nos dados empíricos, pelo contrário, os dados empíricos conferem base material para o reconhecimento do objeto, porém, tais dados podem apenas discorrer sobre o conhecimento já construído sobre o objeto, confirmando ou refutando hipóteses. É fundamental que tais dados sejam situações nos contextos de historicidade e nas relações de tensão que estabelecem sua forma e, nesse sentido, o próprio objeto indicará como conhecê-lo internamente. Tal indicação se apresenta na forma de objetivos que devem ser contemplados no conjunto de técnicas metodologicamente estipulados.

Dito isto, o desafio que se colocou é o de ‘deixar os dados empíricos falarem’, e a tecitura dialógica dos mesmos com a ancoragem epistemológica adotada nessa pesquisa. No intuito de estabelecer os caminhos a serem percorridos na teorização da dimensão politizadora das formações continuadas nas instituições de educação infantil, foram traçados objetivos a partir do quadro da Taxonomia de Bloom, que compõem a categoria de análise.

Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral: Investigar e hipotetizar sobre a dimensão politizadora da formação continuada nas instituições de educação infantil em diálogo com os ‘achados’ por meio do Estado do Conhecimento. Como objetivos específicos foram delineados: Examinar as Diretrizes Nacionais, referentes ao currículo e a formação de professores de educação infantil no que se refere a atribuição docente, com vistas ao diálogo com os dados; Analisar, dentro de um recorte gramsciano, algumas contribuições do acúmulo teórico no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras enquanto ferramenta fundamental para um projeto societário global; Categorizar aspectos relevantes da formação continuada desenvolvida pelas redes de ensino nas instituições de educação infantil a partir de Estado de Conhecimento constituído de teses e dissertações que investigaram tal processo *in loco*; Teorizar sobre a formação continuada a partir das formulações elaboradas na relação do Estado do Conhecimento com as contribuições teóricas da pesquisa bibliográfica.

Com vistas à estruturação e ao devido desenvolvimento do processo de pesquisa, essa dissertação foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, em forma de introdução,

desenvolve-se a apresentação da temática a partir de uma abordagem auto bibliográfica num contexto amplo de formação docente, situa-se teoricamente, conceitua-se o Estado do Conhecimento e estabelece-se os objetivos traçados.

No segundo capítulo “Políticas curriculares e formação de professores de Educação Infantil no Brasil: Concepções e conjunturas de um processo em construção”; realiza-se uma digressão das Diretrizes de currículo e de formação de professores desde a Constituição de 1988 com especial ênfase ao aspecto da formação continuada e conclui-se com o apontamento dos conceitos científicos dão sustentação à investigação pretendida.

O terceiro capítulo “A temática da pesquisa e os percursos da Investigação” desenvolve a elucidação de todo o processo de investigação, desenvolve os aspectos históricos e regulatórios da formação continuada e desenvolve o Estado do Conhecimento.

E, por fim, o capítulo intitulado Tecturas Finais, presta-se a apresentar as Unidades de Sentido resultantes do desenvolvimento do Estado do Conhecimento, e a partir delas, tecer formulações à luz dos dados levantados na dimensão empírica da investigação em diálogo com os teóricos de perspectiva materialista que desenvolvem estudos dentro da temática.

2. POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E CONJUNTURAS DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

A intenção deste capítulo é trazer as reflexões necessárias para a compreensão analítica dos diálogos tecidos com o EC – notadamente no capítulo 3. Desta forma, a vocação para formar professores e alunos com o intuito de servir ao mercado já pode ser percebida nas reformas de primeiro e segundo grau (1971) e universitária (1968), com a separação da formação universitária em dois *locus*: um para formação de bacharéis e outro, para licenciado, professores primário e pedagogos. No caso destes últimos, com seu papel reduzido a tarefas que excluem a docência, revela um treino simplista em atividades administrativas e de gestão escolar (Aguiar *et al.*, 2006).

No Brasil na década de 1970, é contestada a configuração assumida pelo componente educacional brasileiro durante o regime militar, quando a política educacional, influenciada pelos ideais norte-americanos, começa a ser combatida pela produção acadêmico-científica que indaga sobre o papel curricular e ocorre a criação de espaços educacionais que propõem novas tendências no campo educacional e curricular brasileiros. Nesse contexto de surgimento de reivindicações teóricas e práticas, a atuação do movimento que reunia feministas, lutas por creche e a democratização da escola pública ganharam visibilidade e relevância na construção da Constituição de 1988 (Oliveira, 2011; Teles, 2018; Campos, 2011).

Com o slogan, “O filho não é só da mãe”, as feministas se uniram ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, um órgão público vinculado ao Ministério da Justiça, criado em 1985, voltado para elaborar políticas para as mulheres. Mostraram de forma sistemática aos constituintes a sua responsabilidade social, política e jurídica sobre os direitos das crianças, de suas mães e de seus pais (Teles, 2018, p. 166 – destaque do autor).

Esse período está registrado no documento do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1988), que marca a constituinte como um órgão articulador em torno do qual vários grupos se aglutinam para discutir e assegurar os direitos das crianças constitucionalmente, “sendo bastante reforçada pela participação de movimentos de mulheres, do Fórum DCA – Defesa da Criança e do Adolescente – e do grupo Ação-Vida” (Campos, Rosemberg; Ferreira, 1993, p. 17).

A década de 1980 foi caracterizada pela mobilização intensa de atividades sindicais, federações e confederações que resultaram em conquistas para pais e mães trabalhadores em contextos de Acordos e Convenções Coletivas e se estenderam desde o período anterior à Constituição, levou para seus textos muitas questões presentes naquelas reivindicações (Campos; Rosemberg; Ferreira, 1993). Exceto pelo momento em que se dava a constituinte, esse não era um fenômeno exclusivo da sociedade brasileira nessas décadas, e sim, uma discussão posta para toda a América Latina.

A perspectiva feminista marxista, portanto, ao atrelar a opressão das mulheres na esfera doméstica à dinâmica sistêmica capitalista, foi responsável por reavivar a discussão teórica e o questionamento da divisão sexual do trabalho, seja no lar ou no mercado. Desta forma, propiciou uma maior reflexão acerca da flexibilização e precarização do trabalho feminino, da exclusão das mulheres das posições de poder e de determinados setores da economia, bem como da atribuição das tarefas domésticas e do cuidado com as crianças prioritariamente às mulheres, de forma gratuita. Com efeito, pode-se afirmar que as lutas e demandas conduzidas pelas feministas revolucionárias desde o século XIX, sobretudo sua ênfase na imperatividade da socialização dos trabalhos domésticos e do cuidado para com as crianças, contribuíram para consagrar internacionalmente o direito à creche como um direito social (Andrade, 2018, p. 141-142).

A passagem dos anos 1980 para 1990 é marcada pela reconfiguração do capital internacional, acompanhada de toda uma nova política de intervenções estatais, após as décadas de empréstimos e orientações de ajustes econômicos, porém, agora com influência também direta sobre a concepção e execução das políticas sociais para os países de capitalismo dependente. Torna-se importante, observar tais aspectos:

Passaram-se oito anos entre a promulgação da Constituição (que reconheceu a educação infantil como direito à educação de crianças de 0 a 6 anos e de seus pais e mães trabalhadoras) e sua regulamentação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação; passaram-se 12 anos entre a promulgação da Constituição e a implantação da LDB. Tempo não apenas longo, mas marcado por transformações fortes na concepção de Estado e de políticas sociais hegemônicas (Rosemberg, 2011, p. 64).

A autora (2011) chama a atenção para o cenário novo que se desenhou na década de 1990 que não comportava mais as expectativas criadas pelos movimentos, legisladores e estudiosos da década anterior naquele processo de constituição republicana, principalmente no que se refere ao paradigma econômico. Falleiros (2005) complementa essa tese, apontando

para o fato de que a reforma educacional iniciada no Brasil no início de 1990, ainda que tenha incorporado “[...] a seu modo muitos princípios gerais defendidos pelo movimento dos educadores para melhorar a educação nos anos 1980 e primeira metade dos 1990” (Falleiros, 2005, p. 209), não tardou a alinhar-se à recém promulgada LDBEN e a doutrina para a reformulação curricular do ensino fundamental e médio, através do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dando assim, internamente, o início do cumprimento da agenda internacional, nesse aspecto.

Contrariamente, a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (Falleiros, 2005, p. 211 – grifos do autor).

Assim, como também já mencionado anteriormente, é importante para o projeto da Terceira Via, viabilizar os pilares educacionais da formação do cidadão/trabalhador, sem contudo, desfazer a imagem de participação popular nas diferentes esferas da política, garantindo, através de um conjunto de orientações não obrigatórias e muita publicidade, a obtenção da adesão dos professores para a implantação da reforma curricular que, entre outros tópicos que interessam ao mercado naquele momento, se destaca a capacidade de aprender a aprender (Falleiros, 2005).

Além disso, em relação ao reconhecido esforço do governo de então, no decorrer da década de 1990 na realização de inúmeras reuniões e eventos em que entidades representando o empresariado discutem a educação que o país precisa, bem como, sua contribuição e responsabilidade nesse processo, se destaca a identificação dos pressupostos dos PCN:

Do mesmo modo, as empresas privadas, por intermédio de fundações, institutos e demais ONGs, vem assumindo papel importante na coordenação das ações de responsabilidade social e educação para uma “nova cidadania” na direção apresentada pelos PCN. Uma expressão significativa dessa preocupação de organismos ligados ao capital em definir os rumos da formação de uma “cidadania ativa” encontra-se no manual *O que as empresas podem fazer pela educação* (Falleiros, 2005, p. 227 – grifos do autor).

A mudança de cenário para as políticas educacionais pode ser percebida, como explica

Neves (2009), pelas diferentes formas pelas quais o direito à educação é interpretado na Constituição e depois na LDBEN, em que a relação entre educação e produção se apresenta de forma mais linear. A mudança conjuntural que fez os ventos das concepções alterarem seu curso diz respeito à correlação de forças em torno do projeto educacional-societário, que se encontrava mais equilibrado no momento da constituinte, ganha, nos anos 1990, os traços da consolidação da hegemonia burguesa e passa a refletir seus valores.

[...] o percurso que foi da gestação do projeto inicial até a aprovação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação significou sete anos de embates políticos entre diferentes concepções, sendo que a versão final da LDB revela plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público (Cerisara, 2006, p. 327-328).

Salvo os limites devidamente reconhecidos, a LDBEN/96 anuncia muitos avanços, entre eles, a deliberação sobre a formação superior dos profissionais da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental dentro de 10 anos. Para a educação infantil, embora uma proposição tão ousada constitua um desafio em termos de vontade política em relação ao quadro nacional, é a não previsão de financiamento que torna esse objetivo tão utópico; já que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e de Valorização do Magistério, aprovado em dezembro do mesmo ano – 1996 –, não incluem a educação infantil. Assim, ironicamente começa a história da valorização do magistério para a educação infantil no Brasil pós constituinte de 1988.

O contexto dos anos de 1990 foi de intenso trabalho institucional e processo de abertura das políticas às intervenções dos organismos internacionais de financiamento dos países subdesenvolvidos. Nessas condições, foi concebida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Com princípios democráticos e progressistas, e, ao mesmo tempo, uma predisposição à instituição de concepções liberais e simplistas de formação docente e prática educativa, a LDBEN acaba por ser, sempre, um terreno de tensões. Seu texto já sofreu alterações importantes:

Em relação ao estabelecido originalmente na Constituição, nos últimos dez anos, importantes emendas constitucionais alteraram aspectos sobre a educação infantil. A Emenda Constitucional nº 53/2006, com a Lei nº 11.274, regulamentou que o ensino fundamental passasse a ter nove anos – e não mais oito anos – de duração. Ou seja, as crianças de 6 anos que eram atendidas na educação infantil, passaram a frequentar o primeiro ano do

ensino fundamental (BRASIL, 2006b). Além disso, a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornou compulsória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos completos, cabendo às famílias efetuar a matrícula e aos municípios disponibilizar vagas em estabelecimentos públicos para toda a demanda nessa faixa etária. Dessa forma, o direito à educação infantil é direito público subjetivo, prerrogativa constitucional indisponível (Abuchaim, 2018, p. 15).

A LDBEN/1996 é para a educação infantil um importante marco no sentido de garantir a partir dela, avanços importantes, como assegurar que a primeira etapa da educação básica tenha “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 11). Como demarca Barbosa (2016), a exigência de uma formação mínima para os profissionais dessa etapa, bem como de uma proposta pedagógica coloca a educação infantil num lugar de direito das crianças que são sujeitos dessa política, não somente de seus pais.

Embora a questão pedagógica tenha sido pauta das lutas dos movimentos de creches até então, a existência de uma diretriz coloca a educação das crianças pequenas em um novo patamar. As deliberações referentes ao estabelecimento de marcos para o funcionamento da educação infantil, como lembra Rosemberg (2013), estão sempre em tensão com os marcos das necessidades dos trabalhadores e seus direitos trabalhistas. A instituição da creche noturna, os debates sobre o período de adaptação das crianças, assim como o oferecimento da colônia de férias durante os recessos, são debates permanentes nas redes e entre os educadores.

São muitas as questões que atravessam esse momento de inserção da educação infantil como parte do ensino oficial oferecido pelo Estado, tanto do ponto de vista do currículo para as crianças pequenas como das condições e conteúdo para a formação dos professores responsáveis por atuar nessa área. Uma leitura conjuntural do Brasil no seu percurso não apenas no que tange ao atendimento de crianças pequenas mas na forma como trata a educação pública no geral, possibilita identificar alguns entraves históricos.

A reestruturação produtiva da década de 1990 exigiu muito do Estado brasileiro, em face às suas tradicionais negligências e deficiências. Para buscar fôlego e dar conta de tamanhos desafios na profissionalização de todo um contingente de trabalhadores, bem como de assegurar um projeto educacional para a educação infantil que estabelecesse uma continuidade para a formação dos futuros trabalhadores, nos diferentes níveis e tipos de

qualificação, é instituída, mais marcadamente a partir dos anos 2000, a ideologia da responsabilização, onde a linguagem é sua principal ferramenta.

A racionalidade política anterior segundo a qual os problemas educacionais não se deviam à falta de recursos, mas à ausência de uma “autonomia responsável” do professor ofereceu o lago onde o fracasso da escola pública se afogava. O passo seguinte – responsabilizar o professor por tudo – não demorou a espocar (Shiroma et al, 2017, p. 34 – grifos do autor).

A instituição da BNCC é, em termos de política educacional de Estado, um conjunto de acontecimentos que reflete no contexto político-econômico de então de reestruturação nacional (Barbosa *et al.*, 2019). Nossa jovem república, caracterizada pela fragilidade e instabilidade democrática própria dos países de economia dependente, e portanto, exposta às intervenções dos organismos internacionais e interesses não só do capital internacional como das frações burguesas que constituem os grupos hegemônicos do país; após um hiato na condução de governo marcado pelo sentimento de pertencimento da classe trabalhadora na condução das políticas sociais, realiza o movimento necessário para além da conquista do consentimento social pretendido para o restabelecimento da ordem e retomada do modelo neoliberal de governança.

A construção do diálogo com o campo da educação foi bruscamente interrompido e a instituição de novas referências na regulamentação desconsiderou completamente a existência das DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015).

Com o objetivo de manter o controle ideológico, foi apresentado pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2018, o documento da Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018), o qual foi formulado sem qualquer diálogo com as instituições responsáveis pela formação dos professores, com as entidades, universidades, escolas e sindicatos, reiterando o caráter autoritário e arbitrário do atual contexto (Barbosa *et al.*, 2019, p. 81).

Com o intuito de aprofundar os processos privatistas, a PL da BNCC arquivada em 2019, voltou à pauta pela substituição de grande parte dos conselheiros do CNE com a chegada de Temer ao poder, estabelecendo uma agenda que atendia aos interesses do

empresários reformadores da educação (Freitas, 2018), inspirada pelos documentos produzidos pelos organismos internacionais, em especial, pelo BM (Barbosa et al, 2014).

Ainda que em situações de maior tensão se institua um estado de exceção, na visão dos reformadores, para que as mudanças pretendidas ocorram e os valores propostos sejam apropriados, a adesão dos sujeitos que atuam sobre elas é fundamental, mesmo que em casos evidentemente grotescos como a formulação da BNCC, que sequer considerou as percepções dos trabalhadores da educação (Campos *et al.*, 2019).

2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A PRESENÇA/AUSÊNCIA DA AÇÃO DOCENTE

A implementação das políticas curriculares de educação no Brasil é uma constante arena de debates e, não raramente, de disputas. Um evento complexo como a implementação destas políticas envolve uma série de situações macro e micro estruturais a se considerar. Mesmo que com muita frequência os professores sejam citados nesses documentos como elemento de primeira importância para o sucesso das implementações – fundamental no mecanismo do consenso –, não é tão frequente a consideração do olhar do professor em relação à sua posição nesse processo.

Considera-se importante aqui, analisar a construção curricular da educação infantil, dado os desmembramentos observados desde a promulgação da Constituição. Entre esses eventos, destaca-se a previsão de elaboração de uma base nacional comum, porém, que não incluía a educação infantil, e, que não estava qualificada como ¹¹“curricular”. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, e, posteriormente, a LDB (BRASIL, 1996), alterada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013) incorporaram a educação infantil como uma das etapas educacionais obrigatórias (Barbosa *et al.*, 2019, p. 79).

Outro evento que marcou os debates no campo educacional em meio à efervescência das reformas no decorrer dos anos 1990 e que, especificamente neste momento e sob essas condições, representou um grande, se não, o maior movimento estatal de avanço para a educação infantil foi a atuação da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), órgão da Secretaria de Educação Fundamental no MEC. A partir de 1993, sob a coordenação da

¹¹ A Base Nacional Comum estava prevista na Constituição Federal desde 1988 para o Ensino Fundamental e ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. A BNCC aparece como um currículo prescrito e balizador da avaliação, em uma estrutura em torno de competências.

professora Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, foram publicados os “cadernos” da COEDI, com os seguintes títulos:

Educação Infantil no Brasil: situação atual –1994; Política nacional de educação infantil – 1994; Critérios para um atendimento, em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças – 1995; Por uma política de formação do profissional de educação infantil – 1994; Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil – 1996 (Cerisara, 1999, p. 18).

A produção desses materiais foi a expressão de um momento em que o debate de educadores e pesquisadores da área foram envolvidos, de fato, na produção de política estatal. O resultado desse trabalho foi uma mobilização avançada para pensar o encaminhamento de uma proposta de Política Nacional de Educação Infantil, atendendo tanto aos requisitos legais quanto à formação de recursos humanos necessários ao atendimento de crianças pequenas dentro de uma perspectiva de trabalho com diretrizes pedagógicas estabelecidas. No entanto, dado ao próprio caráter do tempo vivido, a divulgação de dois documentos preocupavam os professores e militantes da época, respectivamente, em 1997 e 1998:

O primeiro – Proposta para o Plano Nacional de Educação – do INEP (ainda em tramitação no Congresso e tendo já uma contraproposta da Sociedade Civil, também tramitando no Congresso, que busca recuperar os avanços já assegurados em lei) representa um retrocesso em relação às propostas dos anos 70 pelo tratamento dado às creches e pré-escolas. [...] O segundo documento que pode ameaçar os avanços produzidos na área da educação infantil nestes últimos anos, diz respeito ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil produzido pela SEF/COEDI, sem que se possa perceber uma articulação afinada com a produção até então coordenada pela COEDI (Cerisara, 1999, p. 19 – destaques do autor).

As disputas entre os projetos educacionais daquele momento, das quais pela primeira vez a educação infantil oficialmente participava, apontava para duas perspectivas bem definidas: a construção de uma proposta desenvolvida no seio do debate entre profissionais, estudiosos e movimentos de defesa da educação e; a adequação e, portanto, o alinhamento às orientações dos organismos internacionais com destaque para as políticas orientadas pelo BM.

No bojo de tais disputas, vários movimentos políticos se consolidaram. Entre eles podemos citar as reformas educacionais que visavam a alinhar as diretrizes educacionais dos países em desenvolvimento à abertura do mercado externo, à formação de trabalhadores com

habilidades adaptáveis ao mundo do trabalho, à avaliação em larga escala e outras situações (Freitas, 2018), ao trabalho da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) no MEC com o lançamento de documentos pensando numa política para a educação infantil, aos debates acadêmicos embalados pelas críticas aos recém lançados Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI/98), ao fortalecimento das associações e fóruns (Kramer, 2006; Teles, 2018); e à toda a efervescência que uma jovem constituição podia oferecer aos espaços democráticos e de produção de ideias.

Na XXI Reunião Anual da ANPED, em setembro de 1998, o Grupo de Trabalho sobre crianças de 0 a 6 anos, entre outras atividades, discutiu tanto as mudanças nos rumos da política até então adotada, como o novo documento sobre as diretrizes e normas para funcionamento das instituições de educação infantil (elaborado ainda na antiga gestão pelos Conselhos Estaduais de Educação), e também os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) (Faria; Palhares, 2005, p. 2).

Um dos capítulos marcantes desse enredo certamente foi o processo de aprovação dos RCNEI e seu importante papel na busca pelo consenso dos educadores. Cerisara (1999) conta essa história com riqueza de detalhes, ocorrida em 1998. Em suma, como vimos acontecer com as consultas populares das versões da BNCC em 2017, em um processo com tempo restrito para análise, não consideração de grande parte dos pareceres e desenvolvido em meio a outros no mesmo campo, impossibilitando um olhar específico e qualificado.

As pessoas começam a ler o documento e trocar impressões com os colegas das mais diversas áreas. O movimento já havia sido instalado com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, e, em seguida, com o Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Cerisara, 2005, p. 19).

Alguns fragmentos de pareceres trazidos por Cerisara (2005), apontam para um conjunto de problemas de conceito, coerência e anúncio de tópicos não contemplados ao longo do texto. “A proposta, mesmo se dizendo aberta e flexível, acaba por enfraquecer a diversidade, empobrecer a cultura, minimizar a educação [...] (parecer 17)”. Além de um evidente rompimento com as discussões que a COEDI, propunha em seus documentos e debates até então – a consolidação de uma política nacional de educação infantil –, embora, se aproprie superficialmente de algumas de suas definições, assim como acontece quase três

décadas depois em relação à instituição da BNCC em face das DCNEI. A diferença é que, ao contrário dos Referenciais e Diretrizes, a Base é documento mandatário.

Outra semelhança que poder-se-ia adiantar baseada na análise dos dois documentos, diz respeito à clareza ou falta dela naquilo a que ele se propõe. A BNCC para a educação infantil traz a discussão sobre não ser um currículo, quando na prática, institui objetivos de aprendizagem que se reportam à construção de competências e habilidades numa perspectiva muito específica de formação humana. Cerisara (2005, p. 39) destaca esse aspecto em um dos pareceres problematizados. “[...] o documento é ambíguo conceitualmente [...] O texto se propõe a ser um referencial teórico, mas se apresenta como uma proposta pedagógica (parecer 24).”

Segundo os pareceristas essa descontinuidade pode ser observada de diferentes formas: pela ausência de referências tanto no corpo do texto quanto nas referências bibliográficas aos cadernos da COEDI/MEC no corpo do RCNEI; pela ruptura em relação a forma de apresentação do documento, que ao contrário dos anteriores, peca pelo excesso de detalhes e falta de simplicidade [...] dificultando o acesso a ele por parte dos professores [...]; pela ruptura em relação a concepção do trabalho a ser realizado com crianças menores presente nos cadernos da COEDI; pelo caráter de construção coletiva fruto de amplas discussões dos primeiros e a elaboração realizada por um grupo restrito e fechado do RCNEI (Cerisara, 2005, p. 39).

No entanto, o aspecto que une os pareceristas dos Referenciais em consenso é a crítica que se faz em torno do retrocesso do tratamento que se dá ao conceito de educação infantil, colocada como uma forma mais lúdica de ensino, tal qual no ensino fundamental, e por considerar, que a superação de tais equívocos já havia se dado nas discussões encaminhadas em especial pela COEDI até aquele momento, “[...] de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não, o ensino” (Cerisara, 2005, p. 28). Muito parecido com o dilema que vive-se na contemporaneidade cada vez que uma rede troca a possibilidade de consolidar seu sistema municipal de educação por um programa apostilado.

É neste contexto que a nova legislação traz consigo as inquietações que se abateriam sobre cada instituição pública e privada do país, nas quais crianças de zero a seis anos recebiam atendimento educacional, porém, impregnadas de uma herança de visão assistencialista de educação; cujas funções foram revistas, ideias de currículo e didática

problematizadas e concepções confrontadas. Na sequência da LDBEN – também como um contraponto ao diretivismo dos RCNEI/1998 – ocorre o lançamento das DCNEI (1999):

Em relação às orientações pedagógicas, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Conselho Nacional de Educação (CNE), revisto em 2009, tem caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de educação infantil. O documento afirma a indissociabilidade do cuidado e da educação no atendimento a crianças pequenas, concebe o currículo da educação infantil, explicita os objetivos dessa etapa e, entre outros aspectos, define, de forma clara, a identidade da educação infantil [...] (Abuchaim, 2018, p. 18).

A existência de um documento mandatório para a educação infantil foi de fundamental importância, sobretudo, por reconhecer numa perspectiva teórica clara, a especificidade desta etapa da educação e as necessidades urgentes de uma formação inicial e continuada que contemplasse a infância como condição real, concreta, potente e dotada de formas próprias de ocupar o mundo. Além de conceber a educação como um processo integral de emancipação humana e não como condicionamento para apropriação de habilidades e competências voltadas à mediação de conflitos, produtividade, individualidade e amabilidade, como a educação infantil se vê nesse momento com a BNCC (2018).

No centro de um contexto conturbado de elaboração e instituição de legislação educacional, reconhecimento da educação infantil, conflitos de concepções acerca das políticas de formação de professores, bem como, das questões em torno do currículo; as professoras de educação infantil, ainda se reconhecendo nessa condição, começam a ter acesso a primeira ideia daquilo que poderia ser um currículo para os bebês e crianças pequenas, com a chegada dos RCNEI:

Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Cerisara, 2002, p. 336).

A professora de educação infantil, vivendo então um momento de reestruturação na sua condição estatutária de trabalhadora da educação, passando um processo de constante questionamento de toda sua prática profissional realizada até então; se vê bombardeada por

duas orientações diversas em suas concepções (DCNEI/1999 e RCNEI/1998), e que para compreendê-las não conta nem com formação inicial, nem continuada. Em meio aos debates travados por teóricos que se posicionam em defesa da educação infantil e uma legião de professoras vivendo um contexto profundo de transformação da forma com realizam e entendem seu trabalho, algumas críticas vêm à tona:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil parece desprezar as questões críticas, tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, às questões étnicas, a desigualdade socioeconômica? As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao contrário, são uma conquista e um importante instrumento para orientar e fundamentar políticas e práticas (Kramer, 2008, 227).

As redes, diante da municipalização, lutam para organizarem-se epistêmica, curricular e metodologicamente, bem como para prover os recursos a fim de suprir as necessidades de estrutura de remuneração de professoras. Por outro lado, como advertia Campos (2002) ainda naquele momento, as prefeituras sob as mais diferentes alegações ofereceram resistência em construir uma política de educação infantil no sentido de se respeitasse ao menos no aspecto legal, as crianças em seu desenvolvimento e o profissional de creche em seu direito a qualificação e portanto, remuneração condizente. Muitas interpretações errôneas das orientações foram feitas por órgãos das diferentes esferas para a manutenção de pessoas leigas atuando nesses espaços.

A desresponsabilização do Estado em relação à educação infantil fica evidente e mostra que o que foi preconizado na letra da lei expressa uma estratégia de negociação típica do movimento liberal: ceder no discurso e endurecer o jogo quando se trata de prover as condições de cumprimento do acordado (Cerisara, 2006, p. 331).

Este quadro de inviabilidade da construção de condições necessárias para a educação infantil e a conseqüente dificuldade para que as ex-tias e agora, professoras de educação infantil se reconhecem como tal, perdurou por toda a transição de um governo de orientação claramente neoliberal (FHC 1999–2002), responsável pela instituição das reformas neoliberais vigentes, até o segundo mandato de outro de visão mais social-democrata (LULA

2007–2010), para, enfim, ser revertido pela substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006.

Nesse momento, com um pouco mais de fôlego e acúmulo de formação, mesmo com toda a carga e a pertinência das críticas sobre as políticas de formação dos professores, instituídas a partir das reformas, inaugura-se uma fase de amadurecimento teórico, em que a retomada da pujante produção de textos e documentos orientadores outrora materializados nos Cadernos da COEDI (1994–1998).

A disputa entre os grupos ainda que antagônicos, acolhidos no seio desse governo é percebida na ampliação histórica das vagas para o ensino superior via Prouni, atendendo às expectativas de mercado prescritas nas orientações dos organismos internacionais, da mobilidade e visibilidade ao trabalho dos estudiosos e trabalhadores, bem como das instituições de classe que debatiam o projeto de educação para a sociedade brasileira. Os representantes dessa segunda perspectiva consolidam sua atuação, principalmente na produção de documentos na área do currículo.

No plano dos documentos legais, indiscutivelmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), especialmente as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram fundamentais. Elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, elas representam o acúmulo de conhecimentos que a área construiu nos últimos anos e destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas que se orientem por conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças (Barbosa *et al.*, 2019, p. 14 e 15).

É nesse cenário que o MEC lança a coleção de cinco textos intitulada “Indagações sobre o Currículo”, com o objetivo de haver dentro das instituições de ensino, sobretudo, de educação infantil e ensino fundamental um debate para amadurecer junto aos docentes a ideia de base nacional prevista na Constituição e reafirmada na legislação educacional a partir de então (entende-se LDBEN/96 e Planos Nacionais de Educação/2001–2010 e 2014–2024).

Não é possível mensurar por meio de realização de estado do conhecimento, o impacto dessa medida que visa à formação continuada dentro das instituições educativas e que, também não é mencionada no EC realizado para dar base material a esta dissertação porém é preciso reconhecer, não só pelos teóricos de relevância científica e militante no campo

educacional brasileiro, mas pela qualidade e pertinência dos textos, que tal medida representa uma tentativa genuína de construir uma cultura de debate em torno do projeto político pedagógico das instituições.

Ainda que com pouco efeito prático, as políticas de formação continuada de professores do período de governo social democrata, que esteve no poder por dezesseis anos, constituíram uma ferramenta de mobilização e organização das pessoas em torno dessa educação com autonomia pedagógica, democrática, para todos e de qualidade, preconizada no texto da carta magna. Isso, somado ao evento de maior acesso dos trabalhadores da educação ao ensino superior e uma reorganização da divisão internacional do trabalho pelo capital, desencadeou a ação de grupos protofascistas promotoras de uma ideologia burguesa que defende nossa estrita condição de periferia do capital ou capital dependente.

Para que essa ideologia seja melhor aceita pela parcela mais leiga da população que é justamente quem depende da escola pública para acessar seu direito à educação, os discursos são sempre perpassados por elementos de moralismo facilmente difundidos que se alicerçam na tradição cristã do processo de colonização brasileira. Dessa forma, surgem verdadeiras forças como o movimento “Escola sem Partido”, articulados por setores empresariais e religiosos com influência e representação política, o que garante alcance na mobilização. Penna (2017) aponta pontos chave para a compreensão desse fenômeno que se estruturou ainda sob o governo social democrata (Lula/Dilma):

Argumentei que essa chave de leitura do fenômeno educacional tem quatro características principais: primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos (Penna, 2017, p. 36).

Os representantes dessa ideologia, que não agiram apenas sob as incursões do Escola sem Partido, articularam-se política e organicamente a partir da atuação de várias organizações em que o grupo Lemann constitui-se como um dos seus principais expoentes. Essa verdadeira fusão de forças em torno de um projeto que visa a destituir a educação pública brasileira de toda uma construção histórica de lutas, atuação de acadêmicos, movimentos sociais, representações de categorias, disputas políticas, avanços teóricos e outros elementos tão caros à defesa da concepção de educação prevista na Constituição. Com essa intencionalidade; essa fusão de forças se institui a fusão de forças publicamente sob a

denominação de “Todos pela Educação” e se insere no MEC de forma muito contundente a partir do golpe civil parlamentar que levou ao *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, em 2016, e se articulam em favor das atuais reformas de políticas curriculares para a educação básica e ensino médio.

A partir desse momento, com o aprofundamento severo de um conjunto de medidas que visam a reformas neoliberais, a questão do currículo dentro deste contexto de interferências de setores a princípio alheios a educação, passa por um revisionismo de pelo menos vinte anos ao retomar conceitos defendidos ao final da década de 1990 em um momento também importante de reformas neoliberais nas políticas de educação, fomentadas pelo governo do então presidente FHC (1995–2002).

No plano social e pedagógico, tratava-se de encontrar noções adequadas ao que se propalou ser um mundo de mudanças e de incertezas, quando na verdade é de uma insegurança produzida socialmente. Em vez de afirmar o direito ao emprego, numa sociedade em que já não há lugar para todos no mercado de trabalho, a regra é que cada indivíduo trate de produzir sua empregabilidade. Do mesmo modo, a ênfase não é mais a de adquirir uma determinada qualificação, pois esta está ligada ao emprego e a um conjunto de direitos contratuais e a sindicatos que zelam por eles, mas a uma formação por competências vinculadas ao mercado e referidas ao indivíduo (Frigotto, 2017, p. 28).

Dentre as questões mais problematizadas da BNCC, destaca-se a política de alinhamento que empobrece e esvazia de conteúdos e fundamentação teórica e que se propõe a perpassar todos os níveis e etapas de formação, desde a educação infantil até a graduação em pedagogia e demais licenciaturas. Evidencia-se como projeto educacional para as massas que visa a adequar aos mecanismos de avaliação em larga escala, conformar qualquer senso crítico, tensionar a educação à serviço das necessidades do mercado e à sua não reivindicação como direito constituinte para a formação integral do sujeito e compreensão da sociedade na qual ele se insere.

A análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC

assumem como eixo a noção de competência [...] (Barbosa *et al.*, 2019, p. 83).

Para a educação infantil, a perspectiva do alinhamento representa um duro golpe para uma dinâmica de educação que se estrutura na formação integral dos sujeitos, em seus aspectos intelectual, social, psíquico e físico a partir de experiências de construção de conceitos baseadas em suas referências históricas, culturais e concretas. Alinhar é retroceder.

É importante ressaltar que todos esses conceitos estão intrínsecos em um debate maior sobre currículo ao qual os professores não tiveram acesso - pelo menos, não de forma relevante num contexto social e que se expresse em dados de pesquisa - sobretudo professores de educação infantil, considerando que os avanços dos currículos de formação das crianças de creche e pré-escola são os mais recentes o nos debates sobre os currículos em relação às demais etapas e níveis de educação.

Para além de todas as questões ideológicas de conformação social, dominação mercadológica e negação de direitos, vale para a discussão deste ensaio destacar que o capital humano que antes era currículo oculto, agora é oficial. O anúncio das habilidades e competências como algo moderno, inovador e dinâmico, condizente com as necessidades do mundo atual legitima o conhecimento técnico mais imediato e um comportamento altamente adaptável, solícito e dócil. O documento “Indagações sobre o Currículo”, em seu volume sobre os direitos, escrito por Miguel Arroyo (2007) traz reflexões importantes sobre o papel do currículo na percepção do que cabe a quem aprende e a quem ensina, numa sociedade em que a educação se constitui como um direito para todos igualmente.

A desigualdade na distribuição do conhecimento que interessa à classe dominante e dirigente explica, então, porque neste país se continua tendo escolas pobres para pobres. Explica, ainda, porque o Escola sem Partido quer controlar particularmente as políticas curriculares e a prática pedagógica da escola pública. Para eles, certamente, o professor que vem dos segmentos populares ou os “intelectuais de esquerda” que atuam nessas escolas são ameaçadores. Daí controlá-los, persegui-los e criminalizá-los (Ramos, 2017, p. 82).

Dessa forma, faz muito sentido, realmente, que as políticas curriculares não sejam construídas para problematizar seu papel na sistematização do conhecimento escolar e social, em direção à emancipação do pensamento e ao desenvolvimento integral das crianças

pequenas; e sejam então, construídas para alinhar. Alinhar processos, comportamentos, ideias e produção social.

2.2 AS DCNS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A percepção de Campos (2005) sobre estarmos vivendo um momento fundamental das reformas educacionais ainda faz todo o sentido. As permanências e discontinuidades constatadas nas trocas de governos desde a redemocratização, ora sob governos mais abertos ao diálogo conduzindo os processos de conciliação e consenso pelo viés democrático; ora, sob governo com um discurso de reação e combate ao sistema e necessidade de mudanças radicais, porém num contexto fascistizante; na prática, não revelam alteração no curso no aprofundamento das dinâmicas neoliberais para as políticas sociais, tendo a política educacional, como ferramenta potente de reestruturação produtiva.

A posição do Banco Mundial assumida pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003) manteve-se nos governos de Lula (2003–2010) e Dilma (2011–2016). Isto é, a expansão do ES ocorreu substantivamente em IES privadas, de tipo terciárias e EaD, tendo esse processo recrudescido a partir do segundo governo Lula (Shiroma et al, 2017, p. 36).

Neste contexto, como se sabe, os instrumentos regulatórios cumprem seu papel. A LDBEN (1996) institui a obrigatoriedade da formação de todos os profissionais da educação básica, incluindo a educação infantil, agora regulamentada, em função das exigências internacionais. Também está no horizonte o cumprimento da meta de formação em uma década não cumprida, na qual, o contingente de profissionais sem a qualificação mínima para o trabalho é consideravelmente maior nessa etapa do que nas demais. No entanto, a obrigatoriedade de se regulamentar a formação/ habilitação dos professores que atuavam com as crianças foi igualmente instituída.

Para viabilizar tal deliberação, consolidou-se a criação dos institutos superiores de educação e curso normal de ensino superior. Isso acabou incorrendo no afastamento da formação dos professores de educação infantil – já à margem dos processos de profissionalização e oriundos de uma tradição de assistência social - das universidades e desvinculação com as demais licenciaturas; os tornou ainda mais alheios aos debates

educacionais. Além disso, a explosão de abertura de licenciaturas EaD, com especial destaque para a pedagogia, desde então, confere aos graduados, um contexto formativo cada vez mais instrumental e de caráter individual.

A proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, elaborada pelo MEC na primeira metade do ano de 2000, para ser encaminhada para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE), deixa bem claro a que veio num contexto maior de reformas educacionais pautadas na responsabilização de professores, no foco do desenvolvimento econômico do país, no ensino por competências e na atribuição da escola como uma das principais responsáveis pela consolidação da democracia e redução de desigualdades, elementos norteadores presentes em todo o texto.

O texto deixa claro, já em sua parte introdutória, seu vínculo como os direcionamentos sugeridos pelos RCNEIs/98, elaborados para as diferentes etapas da educação básica, de orientação conteudista e fragmentada, embora com avanços na instituição dos temas transversais; e em seu compromisso com as novas exigências educacionais internacionalmente referendadas. Partindo do princípio de que economicamente situados, historicamente temos ocupado a margem do sistema capitalista, é possível presumir que isso significa nos adequar às necessidades de desenvolvimento de quem está no centro.

A alternância dos momentos de construção e instituição de políticas públicas, marcados pelas trocas de governo fica constatável nas discontinuidades das políticas que regulamentam a formação de professores no Brasil, consistindo nada menos que três dentro dos últimos vinte anos, ou quatro, se levarmos em consideração a BNC formação (2019) e BNC formação continuada (2020) individualmente; ou cinco, contando com as diretrizes específicas para o curso de pedagogia (2006).

A instituição da primeira diretriz nacional para formação de professores no Brasil em 2002 marca a trajetória da educação nacional, tanto positiva, pois consolida legalmente a legitimidade de uma formação específica para os trabalhadores que se dedicam à atividade do ensino na educação básica; quanto questionável por outro lado, se considerado todo um movimento de reconfiguração das políticas sociais em escala global, na qual os principais argumentos balizadores não são epistemológicos mas pragmáticos, orientados por um discurso econômico (Freitas, 2018).

[...] a centralização das competências, o reduzido tempo mínimo para efetivação do curso (três anos) e a redução da função docente ao cuidado com a aprendizagem, atestam uma concepção simplificada e tecnicista da docência, construída em uma formação aligeirada (Fichter Filho *et al.*, 2021, p. 953).

A primeira resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena; já considerando a educação infantil como parte da educação básica, foi aprovada com fundamento em dois pareceres do CNE de 2002, e se apresentava como:

um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil/CNE, 2002, Art. 1º).

Para fazer cumprir essa determinação legal na sua especificidade, a educação infantil é citada três vezes no documento, e, em sua primeira menção, é evidente a preocupação da política com a ampliação de vagas em cursos superiores para atender ao contingente de professores que atuam na educação infantil sem habilitação. Não há, em nenhum momento, qualquer indicativo sobre as adequações teórico-metodológicas na formação de pessoas que trabalham com bebês e crianças bem pequenas, pelo contrário, os professores da primeira infância são incluídos na categoria de professores multidisciplinares.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregarem os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica (CNE, 2002).

A Diretriz formativa se anuncia como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos. A leitura integral do documento permite compreender que os princípios e fundamentos se resumem a "competências", restando os procedimentos, ou seja, as orientações a serem seguidas na organização e funcionamento dos cursos.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas: I – periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso (CNE, 2002).

Na instituição da competência como valor geral na formação do professor de educação básica, e portanto, de educação infantil, fica implícita a necessidade recorrente e controlada de avaliação para aferir o alcance de tais competências pelos cursos. É interessante notar neste contexto, a presença do conceito de “simetria invertida” já defendido no texto da proposta de política elaborada pelo MEC em 2000, que pressupõe uma formação de professores submetida a um treino como aluno para aperfeiçoar a abordagem de ensino-aprendizagem como processo vetor de sua formação. Na concepção desse ensaio, é realmente incômodo pensar na educação infantil.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, [...]. Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total (CNE, 2002).

Parece relevante citar, nesse sentido, o direcionamento dado à pesquisa nesta política, porque a restringe somente ao campo da prática pedagógica, desconsiderando a ampliação da perspectiva teórica dos professores reduzindo a educação a um espaço pragmático e utilitarista de aperfeiçoamento de técnicas. Com efeito, toda a produção educacional no âmbito da formação dos professores tende a ter um caráter restritivamente didático sem diálogo com a educação que busca o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como preconiza a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205.

Ainda no ano de 2002, no entanto, ocorre a troca de governo e uma nova dinâmica passa a vigorar nos debates da educação e, conseqüentemente, na concepção das políticas. A entrada de um governo mais progressista assegurou a adoção de uma condução governamental com maior participação de intelectuais, representantes da sociedade civil

organizada e composição de ministérios a partir de quadros qualificados com um posicionamento na defesa da escola pública, democrática e de qualidade, o que permitiu alguns avanços. A formação de professores em contexto de interferência dos organismos internacionais, por sua vez, permanece como política em disputa na esfera legal.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), foi elaborada as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e a formação docente em nível superior tornou-se política privilegiada pelo governo federal. Interessante ressaltar que ficou fora desse processo precisamente o Curso de Pedagogia. Apenas em maio de 2006 o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou Resolução, nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – DCNP. Tais diretrizes foram antecedidas de inúmeros debates entre educadores, pesquisadores da área e governo, particularmente no ano de 2005 (Evangelista; Triches, 2009, p. 1).

As diretrizes de 2006 consistem na política de formação de professores pela qual se traduz o reconhecimento dos sujeitos de até dez anos à condição de criança, pois diferencia a docência da pedagogia das demais docências; valoriza as dimensões culturais e históricas no processo de ensino; estabelece valores éticos e estéticos entendendo que educação não é um processo neutro; agrega a perspectiva etnico-racial e atende ao que a Constituição preconiza sobre a pluralidade de ideias em seu artigo 206 (Brasil, 1988).

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (CNE, 2006, Art. 2).

Desconsiderando o fato de que se trata de um documento específico para os cursos que habilitam para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais, as diretrizes de 2006 avançam em relação ao documento de 2002 pela perspectiva diferenciada que adota em

relação a dois aspectos: avaliação e pesquisa. Na avaliação, por tomá-la no sentido de medição externa por instâncias superiores como no texto anterior, mas também como instrumento de reflexão e qualificação dos diferentes processos e segmentos da instituição educativa, e na pesquisa, por constituí-la como elemento da prática docente, mesmo que numa perspectiva limitada a questões metodológicas.

A política de 2006 poderia ter avançado na inclusão de formação continuada, tendo em vista que incluindo elementos contextuais na formação de professores, até então inéditos para a realidade brasileira, é previsível que uma formação inicial não daria conta de tais considerações, ainda mais reconhecendo a escola como parte estruturante da reprodução de práticas sociais. Esta crítica é especialmente levantada quando considerada a condição da educação infantil naquele momento ainda extremamente frágil em referências e identidade pela sua inserção recente no debate educacional do ponto de vista das políticas.

Evangelista e Triches (2009, p. 3) indicam na literatura da época da sua resolução que “as DCN–Pedagogia expressam uma correlação de forças entre projetos distintos e contrários para a reformulação do curso de Pedagogia”. Ainda em 1998, conduzido pela Comissão de Especialistas de pedagogia, uma ampla discussão se deu em âmbito nacional, envolvendo diretamente as principais entidades e associações científicas para elaborar as diretrizes do curso, resultando em um documento que foi encaminhado para o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995 após muita pressão pelo MEC que tinha a intenção de construir diretrizes para o curso normal superior. Pode-se dizer que esse momento de resistência e articulação das entidades assegurou a não implementação total do viés neoliberal permitido na LDBEN/1996 (Aguiar *et al.*, 2006).

Neste intervalo entre maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio curso de pedagogia (Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES n. 133/01, Resoluções n. 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para Formação de Professores) causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos, a tal ponto que hoje a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do Poder Público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida, de modo que se preservem as iniciativas positivas e se estabeleçam metas para o aprimoramento da qualidade de outras. (Aguiar *et al.*, 2006). Para a autora, a forma como a licenciatura é compreendida nas DCN–Pedagogia possibilita uma formação teórica e

propulsora do pensamento crítico sólido em diálogo com as diferentes ciências que estão presentes na pedagogia.

Outros posicionamentos são colocados. Evangelista e Shiroma (2007), por exemplo, apontam para uma primazia da docência em relação à constituição do professor que pode restringir seu papel enquanto sujeito pedagógico. Poderíamos dizer, histórico, concreto. Também há indícios de responsabilização do professor tanto no sucesso/insucesso pedagógico como nas questões sociais encontradas dentro da escola. Evangelista e Kenji (2017) identificam na Resolução aproximações entre o tipo de professor proposto na Resolução CNE/CP no 1/2006 (BRASIL, 2006) e aquele encontrado em documentos de Organizações Multilaterais (OM) e de seus intelectuais.

As francas tentativas de reduzir a formação pedagógica a um conjunto de práticas e instrumentos, com o objetivo de desenvolver técnicas e habilidades profissionais, mobilizam a intelectualidade orgânica da burguesia a construir retóricas em torno desse campo permanente de disputa. “A crítica à formação docente atinge as instituições formadoras, especialmente as universidades públicas que, na visão dos reformadores, não formam bem o professor, em razão de sua abordagem considerada excessivamente teórica e ideológica” (Shiroma, et al 2017, p. 26). Nesse sentido, as autoras argumentam que a flexibilização da formação pedagógica que qualifica para atuar em pelo menos dez campos diferentes promove o esvaziamento da formação teórica e política, ampliando as disciplinas de práticas e gestão (Shiroma; Evangelista, 2015).

Ainda que em sólido momento de implantação de reformas, a perspectiva de espaço para o debate entre todos os setores interessados, característico do governo naquele momento, os profissionais de educação que atuam na educação básica, com crianças da educação infantil e anos iniciais da educação básica, puderam, entre avanços e recuos, contar com uma diretriz própria, pensada para sua área de atuação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCN/2006). Sonia Kramer (2006, p. 807), ao tecer considerações sobre a política, avalia o contexto da educação infantil:

No que se refere à formação inicial, convivemos na educação infantil, neste momento, com importante conquista: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Sem me deter na análise do texto da resolução que a institui (Brasil/CNE, 2006), destaco a relevância política da sua aprovação. Diante da gravidade do contexto de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que

atuam em creches, em escolas de educação infantil e de turmas de educação infantil que funcionam em escolas de ensino fundamental sem formação nem em nível médio nem em ensino superior, assumir para dentro do curso de pedagogia esta etapa da educação básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar formadores, de longa data um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis (Kramer, 2006, p. 807).

Sonia Kramer (2006) faz uma referência particular à educação infantil por conta da ainda recente inclusão dessa etapa na educação básica pela LDBEN/96, e portanto, um déficit problemático de pessoas atuando nesses espaços sem habilitação alguma. Além disso, há um grande número de profissionais inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, também com formação precária ou insuficiente.

Em 2015, fruto de avanço na compreensão do conceito de formação docente como um pré-requisito dentro de uma política mais ampla de valorização dos profissionais da educação, e, diante da necessidade de regulamentação da formação continuada e sua contribuição na construção de uma educação básica de qualidade, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (CNE, 2015).

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares (CNE, 2015).

De fato, não são as indicações específicas da educação infantil nessas diretrizes que são relevantes para os apontamentos propostos por este trabalho, mas a sua importância no sentido conceber a formação dos professores como um processo que vai muito além do rol de conhecimentos que constituem a formação inicial, o tempo dedicado à sua apropriação e a concepção de educação referendada, embora esses sejam elementos de análise importantíssimos e que tiveram avanços em seus domínios em relação às diretrizes anteriores.

Dessa forma, o documento de 2015 constitui o um instrumento de valorização dos professores, considerando as condições de formação inicial, assumindo para si a organização da formação continuada e contemplando as questões trabalhistas como aspectos importantes para a profissionalização docente. Além disso, preocupa-se com a integração das etapas da educação básica, num duplo movimento, em que as diferenças são reconhecidas mas não isoladas. Este é sem dúvidas, um dos aspectos mais importantes para a formação do professor que atua na educação infantil, tendo em vista a histórica dificuldade dessa etapa em estabelecer sua identidade.

As DCN/2015 se fundamentaram em ideias mais críticas, compreendendo professores como sujeitos “formativos de conhecimento e cultura”, com “valores éticos e políticos”. Pautaram uma concepção de valorização profissional que articulou formação inicial e continuada com condições de trabalho e carreira [...] (Fichter Filho *et al.*, 2021, p. 952 – grifos do autor).

Como se espera dos espaços de luta estabelecidos entre políticas de estado e organização das forças produtivas, a formação continuada passa a constituir um elemento de disputa na formação docente. Nesse sentido, teoriza-se sobre a maior ou menor ênfase na continuidade de uma política pensada para a formação prática. Para Shiroma (2018, p. 100) “A ênfase no praticismo é reproduzida nas novas diretrizes para os cursos de formação de professores no Brasil, Resolução nº 2, de 2015, em que se eleva a carga horária destinada à prática como componente curricular”.

Os debates se intensificaram desde o final da década de 1990, tendo a LDB 9394/96 desempenhado um papel fortemente indutor, ao estabelecer requisitos obrigatórios de formação inicial, ao mesmo tempo em que inseriu a formação continuada como direito e dimensão constituinte da valorização profissional. Em 2015, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), estabelecendo diretrizes nacionais para os cursos de formação inicial e, pela primeira vez, também para a formação continuada. O capítulo VI é dedicado a essa modalidade, conceituando-a, estabelecendo as modalidades e cargas horárias. Sem dúvida, trata-se de um importante avanço em termos de política de formação de professores (Campos *et al.*, 2019, p. 171).

Ainda que seja necessário atentar-se sobre o caráter dessa “valorização profissional” percebe-se que um dos pontos de avanço que podemos considerar no texto destas diretrizes é a preocupação com a integralidade das políticas ao instituírem as questões relativas à

valorização dos profissionais da educação, desde formação continuada, condições de trabalho, e remuneração. As DCN/2015, representavam, no contexto brasileiro, um salto no que diz respeito à legislação educacional.

A instituição das diretrizes de 2015, no entanto, não significaram mudanças para a formação dos professores para além do âmbito do debate, pois, embora tenham sido instituídas por resolução do CNE, o início da vigência da mesma foi adiada por nada menos que três vezes, num curto espaço de tempo entre o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a reconfiguração de um projeto de governo nos círculos de poder das diferentes esferas nacionais, consolidada pela eleição do presidente Jair Bolsonaro.

Como já fica evidente na literatura acadêmica, nos processos de descontinuidade de projetos de governo que raramente se tornam projetos de Estado no Brasil, os ventos da política partidária é que dão o tom dos movimentos que constituem a construção e instituição das políticas educacionais nacionais. Os bastidores em que onde o golpe parlamentar se organizava previram também uma radical mudança de rota quanto ao caráter das políticas sociais em curso de implementação, em especial, da educação.

O fim do governo Dilma, marcado por um golpe parlamentar (BASTOS, 2017), abriu espaço para um novo ciclo. Dourado e Siqueira (2019) compreendem uma “contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação” durante o governo Temer. As políticas que daí advieram agravaram o processo de desvalorização e enfraquecimento do status profissional da docência (Fichter Filho *et al.*, 2021, p. 952).

Durante esse processo de reorientação sobre a condução do governo e o caráter das políticas, foram adotadas dinâmicas que excluíaam ou, pelo menos, em grande medida, dificultavam a transparência e a participação dos atores comprometidos com a construção coletiva e a qualidade de políticas como instrumento para assegurar uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada.

A Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do governo Temer (PMDB), após o golpe de 2016, foi anunciada então, Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, ex-presidente do INEP nas gestões de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), apresenta as medidas polêmicas como a criação de uma “Base Nacional de Formação Docente” para nortear o currículo da formação de professores, sem distinguir claramente sua função em relação às “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)”, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e a

implantação do “Programa de Residência Pedagógica” (Shiroma, 2018, p. 100 – grifos do autor).

No caso da educação infantil, tal quadro ficou evidente durante a aprovação da terceira e definitiva Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/2018), já no então governo Jair Bolsonaro. Nesse processo, ocorre o cerceamento da democracia e desrespeito aos quadros teóricos e a uma história de debate e construção científica já consolidada no campo, sobretudo, por meio de aceleração dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), substituição de conselheiros no meio de seus mandatos, aprovação sem unanimidade e com solicitação de vistas (Aguiar; Dourado, 2018).

Tais legislações têm sido promovidas a portas fechadas e pretendem alterar, sobremaneira, os objetivos, fundamentos e estrutura dos sistemas escolares. Assim, é imprescindível que as reformas que estão sendo impostas sejam objeto de conhecimento, análise e debate da comunidade acadêmica da Educação em Ciências para urgente e candente posicionamento e ação crítica (Rodrigues *et al.*, 2021, p. 3).

A (des) cordialidade com a qual os condutores do governo passado trataram intelectuais contra-hegemônicos, lideranças sociais, oponentes políticos e trabalhadores da educação, não somente colocam em risco o regime democrático e as conquistas já alcançadas, em especial, no que se refere a direitos daqueles que se inserem nos debates sobre educação, como pais de crianças, alunos ou docentes, nas diferentes etapas da educação; mas também criaram um clima de tensão onde contrapontos são substituídos por rivalidades e críticos são percebidos como inimigos. O empobrecimento das políticas curriculares, parece também, servir a este propósito.

As DCN/2019, já no governo Bolsonaro, parecem agravar esse ciclo político ideológico. Retomando questões superadas pelas diretrizes de 2015, se reaproximaram das concepções vigentes em 2002, como a centralização da formação em competências, um esvaziamento crítico e a possibilidade de aligeiramento da formação, em decorrência da não especificação de um tempo mínimo para efetivação dos cursos (Fichter Filho *et al.*, 2021, p. 953).

Tal retorno a uma concepção de formação reducionista e despolitizada de professores, que converte a educação a um condicionamento articulado às exigências de economia

dependente, diz muito sobre nossa condição histórica e necessidade de mobilização para além de espaços institucionais, governos e políticas.

É na relação de tensão que se estabelece sobre a instituição da LDBEN (1996), desde a sua concepção, que mais uma lei altera seu texto, agora no que se compreende por base, onde a terminologia “base comum” é modificado para “base comum curricular” (Lei nº 12.796/2013), que explicitou regras importantes em relação à carga horária, à frequência e à avaliação da educação infantil. No entanto, a alteração do termo deixa espaço para interpretações acerca do alinhamento a uma política de controle e voltada para conteúdos específicos. Embora a elaboração de uma base esteja prevista na Constituição Federal (1988), a forma como tal previsão se cumpriu, não necessariamente, deveria ter sido esta.

Num movimento em que legislações são criadas para atender a exigências de legislações anteriores, e estas, por vezes alteradas para esse fim, torna-se compreensível que uma parcela dos trabalhadores da educação não compreenderem o contexto no qual algumas necessidades educacionais são criadas. Além da BNCC, outra legislação educacional importante para a educação que se implementa em função de exigência legal anterior, o PNE:

Como parte constituinte do marco legal da educação brasileira, há o PNE (2014–2024), aprovado pelo Congresso Nacional. A Emenda Constitucional nº 59/2009 transformou o PNE em uma exigência constitucional, a ser construído a cada dez anos, de maneira a torná-lo base para os planos estaduais, distrital e municipais. É uma forma de estimular a colaboração entre os entes federados, que podem atuar de forma articulada em prol das metas do Plano. O cumprimento do PNE busca garantir a constituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), vinculando suas ações ao percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser investido na educação (Abuchaim, 2018, p. 18).

O PNE, como evidencia o texto acima, é de fundamental importância para a consolidação de uma política educacional porque dá uma direção orçamentária para sua viabilização. Não chega a ser um vínculo a uma fonte palpável de recursos como o FUNDEB. Contudo, o mais importante, é que impõe metas que devem ser atingidas por força de lei. Nem sempre são atingidas nas condições e prazos estipulados, mas representam o compromisso político de uma sociedade para com seu sistema educacional.

Entre as metas do segundo PNE, há aquelas que são específicas da educação infantil, reconhecida como etapa integrante da educação básica e para a qual se dedica mais esforço na

ampliação de ofertas de qualidade. De grande relevância para a educação infantil, também são as metas que tratam da formação e da carreira docente:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Abuchaim, 2018, p. 18).

É importante mencionar que o maior déficit da formação em nível superior entre os professores está na educação infantil, dado ao fato de ser reconhecida somente a partir da Constituição de 1988. Esta etapa, sendo a última consolidada como parte da educação básica, busca diariamente a construção de sua identidade, cujo primeiro passo de construção é a formação inicial. No entanto, não menos importante para a consolidação da educação infantil é a formação continuada.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Abuchaim, 2018, p. 19).

Pode-se conceber que a instituição desta meta está ligada a valorização da educação continuada como mecanismo de atualização, especialização e aprofundamento dos conhecimentos para além da formação inicial, que leva à profissionalização dos professores a um novo nível. Do ponto de vista da educação infantil, dada a construção ainda recente das concepções teóricas de infância e o histórico de reprodução das práticas aulistas do ensino fundamental – muitas vezes são desconsiderando as especificidades da criança pequena – não apenas em termos da existência de políticas, mas com a garantia de espaços de reflexão sobre a prática:

[...] a formação inicial dos professores e professoras da infância é frágil. Com uma frágil formação de base, é baixo o poder de resistência às pressões, seja dos familiares ou dos professores e professoras do ensino fundamental que pensam a educação infantil como preparatória para o ensino fundamental e para o mercado de trabalho. E tanto na educação familiar como na escola, a

expectativa que se tem para a educação infantil é a da antecipação dos conhecimentos ditos escolares (Mello, 2018, p. 71).

Mesmo os RCNEI/1998, em que pese todos os equívocos conceituais e estrutura muito próxima de uma organização curricular por áreas do conhecimento, já abordavam as especificidades da infância. Contudo, a história da educação infantil no Brasil revela que a existência da política sem o exercício da reflexão sobre o trabalho pode torná-la estéril. A formação como valor agregado do trabalho cria necessidades de valorização do trabalhador em seu salário.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (Abuchaim, 2018, p. 19).

Sonia Kramer (2006) traz a relação entre salário do professor e faixa etária das crianças atendidas, sendo que os dois valores são diretamente proporcionais. Existe uma evidente desvalorização dos profissionais que atendem as crianças pequenas, em parte pela predominância feminina no atendimento em creches e pré-escolas, em parte por uma parcela da sociedade desconsiderar o aspecto educacional do atendimento com crianças em idade anterior à escolar e, em grande parte, pela desprofissionalização desses profissionais, começando pela precarização de suas condições de trabalho. Nesse sentido, a garantia de um plano de carreira eleva o status do professor, agregando reconhecimento e prestígio em sua área de atuação.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Abuchaim, 2018, p. 19).

O cumprimento das metas do PNE, sem dúvida, representaria um avanço para as políticas educacionais e consolidação de um Sistema Nacional de Ensino que desse conta das demandas de ampliação, qualificação e fortalecimento das redes municipais e estaduais de educação. No entanto, o projeto educacional de nação, ao ficar à mercê dos desígnios políticos resultantes das trocas de governo, nem sempre sendo assegurado o devido processo

democrático, acaba por ser comprometido pelas discontinuidades. Exemplos desse movimento se consolidam após o *impeachment* de 2016 com a aprovação, ainda no mesmo ano, da Emenda Constitucional n.º 95 também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos que alterou a Constituição brasileira de 1988, congelando por vinte anos o investimento em saúde e educação.

Não somente no âmbito das metas e financiamento, a educação sofreu duros golpes nesse momento, mas no que diz respeito ao endurecimento governamental na intervenção sobre as concepções das políticas curriculares, em evidente demonstração de cerceamento da participação de espaços acadêmicos e associações científicas com e abertura de grupos ligados, sobretudo, aos setores editoriais e privados da educação. O processo que levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff foi o ponto de inflexão da nossa história educacional em que se interrompeu um conjunto de avanços na concepção das políticas que se estendeu durante o período dos governos progressistas do Partido dos Trabalhadores. De acordo com Fichter Filho, 2021, p. 947): “Esse período traz indicativos que as resoluções CNE/CP 01/2017 e CNE/CP 03/2018, que adiaram o prazo de adequação das Licenciaturas às DCN/2015, já sinalizavam esforços para substituí-las”.

A posterior eleição do presidente Jair Bolsonaro apenas aprofundou este processo de reversão de conquistas e, assim, na seara das políticas educacionais, cá estamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC–Formação/2019), e, 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 (BNCV–Formação Continuada/2020).

A BNC Formação apresenta-se num formato fortemente instrucional, ainda que os marcos legais devam ter espaço privilegiado na formação de professores.. As considerações acerca da educação infantil no texto da BNC Formação, na verdade, não se diferem das que seriam feitas considerando as outras etapas da educação básica. É um documento formatado e alinhador de competências, estas como possibilidade intelectual máxima esperada para um trabalhador da educação.” O BM propõe que a base curricular nacional balize tanto o ensino na educação básica quanto às reformas na formação docente, recomendação que deixa evidente o viés pragmático dessa agenda (Shiroma, 2018, p. 99).

Art. 13. § 2º Para o curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, as 1.600 horas devem também contemplar: I – as especificidades das escolas de Educação Infantil – creche ou pré-escola – seus modos de organização, gestão e rotinas; II – as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola; III – os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações das DCNs da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – para garantir a consecução dos objetivos de desenvolvimento e a aprendizagem organizados nos campos de experiência da Educação Infantil conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular: a) o Eu, o Outro e o Nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) escuta, fala, pensamento e imaginação; d) traços, sons, cores e formas; e e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (CNE, 2020).

No decorrer do texto, são introduzidos termos caros aos educadores como mediação, interação, entre outros, numa perspectiva superficial; e omite-se a presença constante do conceito de simetria invertida como dinamizador da formação dos professores da primeira infância. Ou seja, dá-se uma nova roupagem para uma antiga cartilha, tão linear e padronizante que a educação infantil nem mesmo chega a ser mencionada na BNC Formação Continuada. Neste pêndulo de perspectivas políticas de governo em detrimento da continuidade das políticas de Estado, seguem os professores da educação infantil procurando por identidade e reconhecimento.

Não é sem motivo, então, que se tem declarado que a proposta da BNCC mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional, por meio da avaliação das crianças desde a educação infantil, além da avaliação dos trabalhos dos professores por meio do Enameb. Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas (Barbosa *et al.*, 2019, p. 84).

A educação infantil segue, nesse sentido, um conjunto de projeções e expectativas lançadas sobre a política educacional como um todo, num quadro conjuntural em que os processos de racionalização do trabalho em todos os seus níveis exigem a escolarização em uma escala global em uma perspectiva muito restrita e específica; e que pela situação de

desemprego crônico e precarização de trabalho, inviabiliza as mobilizações dos trabalhadores da educação pela definição desta política (Neves, 2008).

A separação entre os trabalhadores da educação e o campo educacional, tanto na esfera concreta quanto na esfera simbólica, se materializa pela progressiva privatização do setor, começando pela gestão e atuando fortemente nas políticas regulatórias de currículo e avaliação e formação, bem como na produção de material didático (Freitas, 2018). O volume nas intervenções se revela um elemento que legitima a responsabilização docente.

Vive-se no Brasil, nesse instante, um momento de retomada do governo pela mesma facção progressista e democrata do período 2002 a 2016 que em meio ao trabalho de retirar o país de destruição das políticas sociais por meio do aprofundamento das medidas privatistas, ainda não houve, talvez, tempo para rever os retrocessos do campo educacional que pode significar um quadro muito complexo de aprofundamento neoliberal, uma orientação já assumida quanto ao atendimento agora integral dos documentos produzidos pelo BM e outros organismos, ou mesmo, à consolidação de um cenário que conforma os dois elementos.

2.3 CONCEITOS GRAMSCIANOS APLICADOS ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM PROJETO DE HEGEMONIA

O termo política, no contexto aqui proposto, está ligado ao conceito de hegemonia. Como já mencionado anteriormente, para o pensamento marxista e, portanto, para Gramsci (1978, 1980, 1982), hegemonia diz respeito à cultura, agregando relações de dominação e de poder. A hegemonia burguesa nos Estados ocidentais como o Brasil combina o consenso com os setores aliados e a violência na imposição e defesa de sua ideologia. O Estado, nesse sentido, se constitui de um conjunto de instituições para assegurar tais condições ideológicas. A dimensão politizadora que se busca na pesquisa, diz respeito à consciência política, assim definida por Gramsci (1978, p. 21): “A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam”.

O movimento dialético da práxis, articulação entre teoria e prática, possibilita a compreensão de uma sociedade construída sobre as bases materiais de produção, tendo a educação papel fundamental nesse processo, pois é ela que forma os trabalhadores, bem como possibilita constatar as contradições entre as condições materiais de produção da vida e os

valores ideológicos que dão sustentação a essas condições. As dimensões materiais e ideológicas dizem respeito ao que Gramsci (1978) denomina de bloco histórico. Nesse sentido: “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas, é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (Gramsci, 1978, p. 52).

Tendo o indivíduo consciente dos movimentos de tensão e manutenção das estruturas sociais nas quais sua vida se insere, pode, enquanto agente social, articulado aos seus pares, identificar as possibilidades e limites de atuação para intervir na estrutura material das relações de produção de forma a promover mudanças qualitativas em favor da classe que produz os meios de vida, ou mesmo, para o aprofundamento de relações de produção que favorece a classe detentora dos meios de produção, dependendo da relação que se estabelece com a ideologia dominante, ou seja, sua relação com a hegemonia.

Partindo do pressuposto de que a materialidade da vida implica a definição de nossa compreensão de mundo e que os aparelhos ideológicos (a escola, por exemplo), por sua vez, incidem sobre a organização da vida material em um determinado tempo e período de desenvolvimento das forças produtivas:

[...] “bloco histórico” [...] são as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma - sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já, que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem a forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais. (Gramsci, 1978, p. 63 – grifos do autor).

Reafirmando a formulação de Marx e Engels (2007) sobre o fato de que a consciência se estrutura a partir das condições materiais de produção da vida, é nesse sentido que cabe aos objetivos desta pesquisa compreender as determinações da dimensão politizadora da formação continuada nas instituições de educação infantil, tendo como escopo empírico as pesquisas realizadas nesse campo e buscando elucidar em que medida as reformas econômicas que perpassam a educação têm sido instrumento para a defesa da hegemonia burguesa.

Pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? Eis por que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica, E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o modo

concreto através do qual se apresenta toda a reforma intelectual e moral (Gramsci, 1980, p. 9).

As reformas, sendo a materialização de uma configuração social pretendida que se alinha a uma reorganização de ordem global das forças produtivas na divisão internacional do trabalho, chegam nas pessoas carregadas de jargões para consolidar uma consciência social que lhes dê legitimidade. São corroboradas pelos aparelhos de superestrutura do Estado burguês como mídia, religião e judiciário. Contudo, como toda configuração social é histórica é passível de ser mudada, a atuação dos intelectuais torna-se fundamental. “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 1982, p. 7).

Antonio Gramsci (1982) amplia a ideia de intelectual no sentido de considerar todo e qualquer uso da inteligência de qualquer atividade humana, uma vez que a realização da operação mais simples envolve algum grau de esforço intelectual. Mas no que implica para essa pesquisa, mais importante que isso, foi a separação que Gramsci (1982) faz entre intelectual tradicional e orgânico. Os tradicionais seriam originalmente os especialistas como os intelectuais da igreja ou das ciências aplicadas. Os orgânicos, por outro lado, atuam junto ao seu grupo, exercendo influência de caráter político e cultural, como as lideranças dos movimentos sociais e partidos.

Não há por que um intelectual não exercer as mesmas funções concomitantemente na sociedade. Um intelectual tradicional pode ser engajado em questões de interesse coletivo, bem como uma liderança em seu grupo pode aprofundar seu conhecimento do mundo que transversaliza as pautas nas quais atua, fomentando a práxis e qualificando suas ações.

Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista "ideológica" dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (Gramsci, 1982, p. 9 – grifos do autor).

Apropriar-se da ideologia dominante, no sentido de ter consciência das determinações históricas, materiais e ideológicas, possibilita as condições práticas para mobilização e organização de categorias e grupos de pessoas. A preocupação dos organismos internacionais e grupos econômicos com a formação de professores diz muito sobre essa questão. A

realidade está repleta de intelectuais orgânicos capazes de fomentar verdadeiras disputas de poder em torno de projetos de sociedade, basta que se olhe por alguns segundos para a atuação da Bancada Evangélica e do Movimento escola sem partido que contam com seus aparelhos hegemônicos de ideologia, dogmatizando as culturas.

Propor um movimento contra-hegemônico, por outro lado, pressupõe um compromisso com o exercício de “pensar ao contrário de tudo que está dado”. É ser um intelectual que instiga e não recebe acriticamente as orientações em seus momentos de formação. No caso dos professores, é compreender que por mais alienante que seja o trabalho docente, esse é responsável não somente pela sua própria construção de consciência, mas de toda uma geração. Trata-se de libertar-se da visão romântica de que a educação carrega uma missão de construir valores separados das dimensões política e material da vida.

Pensar os projetos educacionais como projetos societários se revela fundamental para a compreensão dos elementos determinantes que se impõem nas diferentes esferas de sua constituição. É preciso perceber que as disputas ideológicas pelos processos de formação em massa se dão em diferentes esferas. Nesse sentido, a presente investigação deparou-se com fatores e espaços que considerou fundamentais para a elaboração de um quadro que se aproxima da formação continuada nas instituições de educação infantil e sua dimensão politizadora. Seriam, a saber: a produção científica (iniciação e consolidada) e as políticas de formação de professores e curriculares, entendendo-as por seu alcance social como verdadeiros veículos de difusão e consolidação dos valores hegemônicos que representam os interesses do bloco histórico atual.

Discorrer sobre as condições das forças estruturais e superestruturais que dão sustentação ao quadro atual, descrito por Neves e Sant’Anna (2005) para o conceito de bloco histórico, é tratar das raízes do consentimento social:

No plano econômico, a reprodução ampliada do capital – sob a direção do grande capital, a partir do emprego diretamente produtivo da ciência e da técnica -, a expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia, por intermédio da intensidade do trabalho e do aumento da produtividade da força do trabalho. No plano político, um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões de relações sociais vigentes (Neves; Sant’Anna, 2005, p. 20).

Os autores trazem para o debate as contradições desse tempo entre socialização do

trabalho e concentração da renda, bem como, a socialização da política e a “apropriação individual ou grupista do poder” (Neves; Sant’Anna, 2005, p. 22). Eles invocam Gramsci para referir-se ao momento posterior aos anos 1970 quando as sociedades se industrializaram rapidamente instituindo uma organicidade de produção e os contextos pós-guerra faz com que os indivíduos desenvolvam uma consciência política mais definida em torno de um dos modelos antagônicos de sociedade, então em debate.

A constituição do espaço de trabalho enquanto local de organização da vontade coletiva e mobilização de luta por direitos, resultou em uma gama de conquistas e ampliação de direitos. Contraditoriamente, essa mesma mobilização das massas politizadas em torno da melhoria das condições da classe trabalhadora, constituiu as ferramentas para a classe dominante identificar nessas lutas mecanismos de conversão de condições de bem-estar social em modos de armadilhas para a conquista do consentimento e adesão aos valores da ideologia dominante, na medida em que desfoca as lutas de base da esfera da produção e incentiva a setorialização das demandas populares, valorizando iniciativas de emancipação social que não passam pelo questionamento de como a estrutura vigente produz tais necessidades de emancipação (Neves, Sant’Anna, 2005).

O Estado, como parte da superestrutura que representa os interesses do grande capital e fomenta os aparelhos produtores de hegemonia, toma a forma de um Estado Educador, colocando em prática a “Pedagogia da hegemonia”, termo cunhado não por Gramsci, mas inspirado no seu pressuposto de que toda relação hegemônica é necessariamente pedagógica em todos os níveis da conjuntura. Isso porque somente um conjunto de forças muito bem articulado como um bloco histórico poderia criar mecanismos de manutenção das condições vigentes de produção, diante de todas as contradições que a própria estrutura social produz (Neves; Sant’Anna, 2005).

Nesse sentido, as conquistas outrora galgadas com mobilização e o horizonte sobre a condição de disputa de classes posta, são usadas na reorganização dos aparelhos ideológicos de Estado como moedas de troca para acalmar os descontentamentos, construindo uma ideia de que há uma efetiva participação popular na condução desses processos, fazendo com que a conciliação para com os interesses dos grupos dominantes sejam vistos como concessões necessárias para o avanço das lutas. Ao mesmo tempo, toma-se demandas históricas de opressão separadas das condições estruturais e materiais que lhe conferem lógica fazendo do identitarismo uma ferramenta potente de manipulação.

Por intermédio de ações, proposições e concepções como a Igreja Católica, os meios de comunicação em massa, as associações recreativas e sindicais, as associações de defesa de interesses corporativos distintos, entre outras, articulam-se às classes socialmente dominantes, constituindo-se num bloco histórico responsável pela dupla e complexa tarefa de, preservando suas maneiras específicas e próprias de atuação nas questões sociais, harmonizar os interesses das classes e frações de classes em nome das quais atuam, como também organizar e organizar as proposições mais afeitas a esses interesses particulares, constituindo-se como gerais (Neves; Sant’Anna, 2005, p. 27).

Esse movimento de evidência das questões como o machismo, racismo, xenofobia, lgbtfobia – em especial em campanhas publicitárias e fomento na visibilidade dos movimentos sociais – e outras questões que são caras às vítimas dessas opressões, em especial nas classes mais desfavorecidas economicamente, aliado ao avanço progressivo de algumas pautas como conquista de voto, políticas sociais de inclusão, tipificação criminal para algumas violências etc levam à constituição de sujeitos com uma construção política de consciência muito ampla, porém genérica e descolada da perspectiva de totalidade no que diz respeito a análise das estruturas de uma dada sociedade.

Em linhas gerais, a pedagogia da hegemonia nos anos do fordismo e de “americanismo” constituiu em um alargamento da cidadania político-social, de modo a impedir que o nível de consciência e de organização das classes dominadas ultrapassasse o segundo momento econômico-corporativo das relações da força política. Foi assim que os partidos revolucionários que atingiram o nível ético-político de consciência coletiva foram-se transformando, especialmente na Europa, em social-democratas, hegemonzando, sob a batuta do capital, a classe trabalhadora (Neves; Sant’Anna, 2005, p. 31 – grifos do autor).

A cooptação das pautas da classe trabalhadora e suas demandas para a seara do reformismo superficial como único horizonte possível para pensar os pilares sobre os quais sustentamos os valores e convenções sociais vai dando a permissão necessária para que os mecanismos de regulação das políticas oferecidas às pessoas, como instrumentos estatais – mesmo que garantida a participação dos diferentes segmentos da sociedade civil em sua construção – sejam a confirmação de cada grupo em suas demandas particulares respondem aos percalços da desigualdade, da violência e da exploração de forma única, assumindo para si a inteira responsabilidade de humanizar o sistema socioeconômico que justamente cria tais

condições de desumanidade.

A pedagogia da contra-hegemonia, por sua vez, apesar de garantir expressivas vitórias em formações sociais periféricas, foi perdendo seu poder de persuasão nas formações capitalistas centrais e, finalmente, com a queda do muro de Berlim e com o fim da União Soviética, vem tendo muita dificuldade para convencer a classe trabalhadora de que processos como a expropriação, a exploração e a dominação por ela vivenciadas são historicamente construídos, como resultado da hegemonia burguesa. Mesmo assim, em todos os cantos do planeta, embora de forma minoritária, aparelhos privados de hegemonia proletária – nos quais se incluem partidos, sindicatos, movimentos sociais e até algumas organizações não-governamentais - continuam sua tarefa de persuadir o conjunto da população de que um outro mundo é possível (Neves; Sant’Anna, 2005, p. 32).

A substituição do papel do Estado de bem-estar social pelo papel de Estado neoliberal, em que este perde a função de promotor na estrutura de reprodução da vida social, divide as pessoas em categorias diferentes se eximindo da responsabilidade de discutir desigualdade social.

De produtor de bens e serviços, o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelar as várias formas de discriminação das desigualdades de classe (Neves; Sant’Anna, 2005, p. 33 – grifos do autor).

Essa forma moderna de conduzir a configuração social, atravessada por contradições e políticas que não alcançam o conjunto de sua população, evidencia a necessidade de convencimento sobre as novas diretrizes adotadas. Nesse contexto, a participação e o protagonismo do professor são fundamentais, não na construção dessas diretrizes, mas, na sua implementação.

No bojo da denominada modernização do Estado, agências internacionais, como se sabe, propõem a adoção da administração gerencial tanto para racionalizar o gasto público quanto para administrar professores [...]. O

Consenso de Washington (1989), entre outros acontecimentos, impôs a regulamentação do campo social de acordo com a nova ordem econômica, ademais de pretender operar mudanças conceituais, canalizando as aspirações sociais e a ação comunitária por meio de projetos que não permitissem a ultrapassagem em relação às metas estabelecidas. No horizonte, está a problemática da governabilidade, razão pela qual o Estado busca legitimação e coesão social, difíceis dada a política que desenvolve de supressão de benefícios sociais historicamente conquistados, em particular no Brasil (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 534).

2.2.1 O projeto educacional do Banco Mundial para a América Latina

Ainda em meados do século passado – em contexto de guerra fria¹² – os dirigentes do capital financeiro internacional, por meio das agências internacionais de financiamento, entre as quais se destaca o Banco Mundial, vêm realizando intervenções nas políticas sociais dos países do bloco capitalista em desenvolvimento, com destaque para as educacionais de países pobres como condição para a concessão de empréstimos.

O fim da Segunda Guerra Mundial e a consequente reestruturação da divisão internacional do trabalho sob a hegemonia estadunidense foram acompanhados, no Brasil, pela queda do regime autoritário de Getúlio Vargas, marcando o início de uma nova fase do processo de modernização capitalista no país (Neves, 2008, p. 39).

Esse momento novo da política nacional, marcada pela instituição de uma democracia limitada instituída pela Constituição de 1946, tinha como principal preocupação dar conta do processo de modernização que se desenhava no horizonte do país. Foi necessário, articular os interesses do capital estrangeiro e nacional, bem como frações minoritárias entre os trabalhadores, e assim criar condições para “[...] a ampliação e complexificação da aparelhagem econômica, como parte do processo de monopolização do capital (Neves, 2008, p. 39).

A necessidade de o capitalismo colocar-se como potência mundial hegemônica e modelo da ordem civilizatória faz com que as organizações em questão tenham um papel estratégico no estabelecimento de relações internacionais em torno de ideias como coesão e liberdade. Nesse contexto, a organização que foi criada para articular politicamente as

¹² Guerra fria - Período de tensão geopolítica entre a União Soviética e os Estados Unidos e seus respectivos aliados, o Bloco Oriental e o Bloco Ocidental, após a Segunda Guerra Mundial. Considera-se geralmente que o período abrange a Doutrina Truman de 1947 até a dissolução da União Soviética em 1991 (Wikipédia - 15 de julho de 2023).

relações entre os Estados ocidentais de então foi a Organização dos Estados Americanos (OEA):

A OEA¹³ foi criada em 1948, no imediato pós-guerra, tendo como finalidade “a defesa dos valores democráticos” na região, sob a direção dos EUA. Dela participam 34 países, exceto Cuba, que foi excluída em 1962. O BID¹⁴, criado em 1959, teve como finalidade acelerar o processo de desenvolvimento econômico e social, individual e coletivo, dos países membros regionais “em vias de desenvolvimento”, logo depois que a Revolução Cubana de 1959 tornou mais urgente o ímpeto estadunidense pela integração americana. Daí em diante, enquanto a OEA passa a se dedicar mais especificamente à manutenção da “paz social na região”, celebrando acordos políticos entre países-membros para garantir a coesão social, o BID, por sua vez, vem propiciando, mediante empréstimos gerais e setoriais, a concretização desses acordos, inclusive com financiamentos destinados à formação para o trabalho complexo, mais especificamente para o ensino superior e para ciência e tecnologia [...]. De modo geral, os empréstimos do BID seguem as mesmas diretrizes preconizadas pelo Banco Mundial para as formações sociais “em desenvolvimento”, adequando-as à geopolítica regional (Neves, 2008, p. 99 – destaques do autor).

Considerando a importância de todas as organizações que compõem os mecanismos de representação dos interesses do grande capital, como já mencionado anteriormente, as análises desse texto se concentram na atuação do Banco Mundial, pois este, junto a Unesco, têm se destacado na produção de documentos para orientar as políticas educacionais dos Estados de capitalismo dependente e vincular tais orientações aos empréstimos concedidos. No entanto, a partir da década de 1970, o papel do BM era propor ajustes para tornar esses países – já endividados pelos valores subtraídos em razão dos programas de infraestrutura – territórios mais adequados às necessidades de consolidação do sistema sócio-econômico. Ou seja:

O objetivo dos programas de ajustes é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo, alto grau de introversão, entre outras. A ideia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, sobretudo, na rigidez de suas economias. Consequentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser consideradas mais importantes do que o alívio da dívida (Soares, 2009, p. 23 – destaques do autor).

¹³ OEA – Organização dos Estados Americanos (Neves, 2008).

¹⁴ BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento (NEVES, 2008).

De acordo com os documentos oficiais do próprio órgão, foi no ano de 1962 que o BM passou a intervir na área educacional dos países com vistas a desenvolver tecnicamente a mão de obra do campo e da cidade. A partir da década de 1970, sob direção de McNamara e mediante o preocupante endividamento desses Estados e pouco resultado em face dos recursos dos empréstimos empregados, o foco das orientações para o desenvolvimento educacional passou a ser o combate à pobreza (Neves, 2008). Na prática, os resultados dessas intervenções são complexas e determinados por muitos fatores internos dos países e, em algumas análises, porque a intenção principal é a realização dos empréstimos para ter influência sobre as políticas internas dos Estados e não, necessariamente, para resolver tais problemas.

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. Apesar do aumento significativo dos recursos para a educação [...] a ausência de uma política consistente na área tem gerado críticas crescentes (Soares, 2009, p. 30 – destaques do autor).

Esse processo se dá de uma maneira específica para os países que constituem a periferia do mundo capitalista, onde se encontra a América Latina. De um modo geral, os discursos dos organismos internacionais se alinham e se detêm às especificidades de conjuntura de cada Estado, principalmente ao conjunto de forças que se formam e disputam o cenário político. Para além das interferências de organismos como o BM no contexto governamental dos países em desenvolvimento por meio de políticas diplomáticas e auxílio financeiro, há uma tradicional dinâmica de participação nos conflitos internos e externos desses países pelos governos estadunidenses, onde esses organismos são sediados ou têm maioria em seus colegiados.

Essa especificidade na intervenção dos organismos internacionais na vida dos países periféricos, incluindo-se aí as formações sociais latino-americanas, torna a análise de suas diretrizes regionais – gerais e setoriais – instrumento pertinente para uma explicação mais abrangente das políticas públicas de cada formação social da periferia do capitalismo, acrescentando mais uma determinação no estudo das políticas públicas locais (Neves, 2008, p. 98).

As mudanças nas ações e nos discursos dos organismos internacionais no decorrer de

sua atuação nos países membros da OEA, pautadas sobretudo pela conjuntura de crise entre os blocos econômicos no pós-guerra, pelas mudanças nas estruturas de produção e divisão internacional do trabalho e pela ineficiência de suas intervenções anteriores para resolução dos problemas que impedem o desenvolvimento dos países latino-americanos. Em especial, a erradicação da miséria e o baixo desenvolvimento educacional fazem com que intervenções mais agressivas sejam imputadas a esses Estados, interferindo em suas políticas internas e autonomia de governo.

Em parte devido ao cumprimento das metas de ajuste estrutural pelos países-membros, em parte devido ao crescimento das desigualdades sociais em nível mundial e, mais agudamente nos países de capitalismo dependente, a dupla BM-FMI, dando início a uma nova etapa do processo atual de reestruturação capitalista, propôs no final do século passado a efetivação de reformas superestruturais – especialmente a reforma da aparelhagem estatal e da estrutura e dinâmica da sociedade civil – para tornar “o Estado mais próximo do povo” (Neves, 2008, p. 95-96 – destaques do autor).

O mecanismo discursivo é a mais importante ferramenta de convencimento desses povos atualmente. Anterior à própria OEA, o Fundo Monetário Internacional (FMI) já instituiu o ideário de “cooperação econômica” pela implementação de políticas que, na teoria, promovia o desenvolvimento equilibrado dos países membros, enquanto que, na prática, o abismo social entre eles só aumentava. Nesse sentido, velhas práticas se revestem de novos discursos e novas ferramentas para atingir o objetivo de colocar as formas de produção da vida, bem como a sociabilidade dos Estados – alvo sob o controle do capital internacional.

O Banco Mundial vem denominando o período a partir da crise mexicana em 1994 da era pós-ajuste. Contraditoriamente, as políticas propostas para a América Latina, denominadas de “reformas de segunda geração”, são calcadas no aprofundamento do processo de desregulamentação e abertura econômica iniciadas nos anos 80, aliadas a execução de programas sociais focalizados na população mais pobre (Soares, 2009, p. 28 - destaques do autor).

O movimento mundial de concessões ao mercado para a pacificação das nações e uma pretensa evolução gradual de conquista de direitos para a classe trabalhadora não previu que o poder econômico tinha o conceito de democracia mais como retórica e estratégia discursiva do que como condição necessária ao desenvolvimento do livre mercado. Na prática, apenas os grupos progressistas entendem que precisam fazer concessões ao capital para assegurar

democraticamente a representação dos segmentos sociais na seara política. Para o capital, é melhor garantir a manutenção e ampliação das estruturas produtivas baseadas na exploração da classe trabalhadora por meio do consentimento, o que não lhe impede de recorrer à coerção, se necessário.

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e não ter compromisso com a democracia, mas apenas com a instauração do livre mercado – o que surpreendeu o “socialismo democrático” e a “social-democracia”, que tinham na democracia liberal seu parâmetro constitutivo (Freitas, 2018, p. 14 – destaques do autor).

Várias teorias têm se ocupado de explicar e situar historicamente conceitos como globalização e evidenciar cientificamente o trabalho sistemático e contínuo do capital de construir uma consciência onde “ele” é a razão para o fomento das políticas de estado, bem como de reorientar politicamente os grupos que atuam na defesa dos seus interesses. “Identifica-se que o centro das preocupações da Terceira Via não se relaciona aos efeitos nefastos que se abateram de forma radical sobre os trabalhadores, mas sim, o grau de estabilidade político-social vivida pelos países” (Lima; Martins, 2005, p. 45).

Nesse sentido, as políticas sociais têm a função de legitimar a nova configuração do Estado e da sociedade civil. No mesmo sentido, a educação tem, a partir das transformações estruturais dos anos 1990, um novo e importante papel. O pressuposto geral, agora, é a necessidade de não só adequar a educação básica e superior à lógica das empresas como torná-la uma etapa anterior da vida no trabalho, incluindo suas imprevisibilidades e mudanças.

Decker (2017), por exemplo, se dedica a análise das publicações do BM e afirma um viés discursivo que defende as reformas no qual a educação é proposta como instrumento de restauração, tanto econômica quanto social; de; formação de capital humano na perspectiva das competências e; para atender as necessidades da padronização e privatização.

Laval (2004) analisa que as reformas educacionais, se pretendendo de alcance

planetário em função da economia globalizada, buscam consolidar meios para assegurar a descentralização, padronizar os processos de ensino/aprendizagem e o currículo por meio da profissionalização docente e gerenciamento. A escola que “[...] antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional mas também no valor social, cultural e político do saber (Laval, 2004, p. 13), torna-se espaço de desenvolvimento da competitividade.

É primordial compreender que, “discursivamente”, a competitividade garantirá uma boa qualificação profissional quando na realidade, vem para construir uma consciência de sua necessidade e justificar a inexistência de trabalho para todos, além de instituir no sujeito a ideia de que a precarização das condições de trabalho são resultado de sua dificuldade em lidar com as adversidades e adaptação às novas necessidades.

Neves (2008, p. 157) contribui com a tese da necessidade do capital introduzir a educação no processo de globalização, indicando na programação do BM para os países em desenvolvimento “[...] uma educação básica generalizada e uma educação terciária massificada e estratificada. Perpassando ambos, um processo de educação continuada, capaz de atualizar a força de trabalho na adaptação ao constante processo de revolução tecnológica”.

A massificação da educação escolar ou a sua democratização, conforme escolha do governo brasileiro, tem como fundamentos os princípios da equidade e da meritocracia. A equidade seria conseguida por meio da flexibilização das oportunidades escolares e o mérito seria resguardado pela concessão de bolsas de estudo, de créditos educativos, de assistência estudantil, de ação afirmativa e de inclusão social que possam garantir aos novos segmentos populacionais que chegam ao nível superior de educação escolar, em geral pobres, a ajuda necessária para garantir o acesso e a permanência nos cursos oferecidos pela rede pública ou privada de ensino (Neves, 2008, p. 120).

A análise dos dois lados das medidas que tanta diferença fizeram para o acesso de tantos brasileiros aos direitos como se fossem oportunidades em especial a um recorte muito específico entre a população historicamente mais excluída das políticas sociais, ajuda a compreender como a perspectiva da terceira via unifica justiça e consentimento político. Tal contexto cria condições para a inserção cada vez maior de agentes não públicos nos espaços públicos. A instituição, pelo BM, da necessidade de envolvimento do setor privado na execução das políticas sociais, em especial na educação, incita o assédio desse setor sobre esse campo (Decker, 2017) e cria novas diretrizes para o imaginário docente e da sociedade

como um todo.

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (Freitas, 2018, p. 11-12 – destaques do autor).

Como a instituição de uma nova forma de ver uma determinada política depende de um conceito de legitimação a questão do professor é colocada de uma forma que o antigo deve ser rechaçado para que o novo treinava na Perspectiva do Banco Mundial possa ser reconhecido pela sociedade assim o banco operacionaliza o seu projeto marcando o trabalho de formação de professor pela flexibilização pragmatismo instabilidade provisoriedade da economia (Decker, 2017).

O novo professor, na perspectiva da nova era, é treinável porque o trabalhador que sai da educação também deve sê-lo. Nesse sentido, as matérias que estão ligadas à questão comportamental e competências para tornar o trabalhador mais flexível e polivalente são essenciais. Autoformação, nesse sentido, é um valor a ser instituído para um profissional com as competências necessárias a esse novo momento da divisão do trabalho e seus mecanismos tecnológicos. “A escola está presente para assegurar um tipo de acumulação primitiva de capital humano” (Laval, 2004, p. 46).

Sendo o indivíduo responsável pela sua aprendizagem contínua ao longo da vida, é alçada uma estratégia que Laval (ano, p. chama de desreguladora, para instituir, no mesmo plano, escolas empresas, tornando a aprendizagem uma condição genérica e não de apreensão de cultura e conhecimentos acumulados pela humanidade. “Efetuado dentro e fora das instituições, o aprendizado ao longo da vida está por toda parte e em nenhuma, ele se confunde com a vida de um eterno aprendiz” (Laval, 2004, p. 52).

Como a legitimidade de uma nova forma de ver a escola e a ciência passa por todos os mecanismos do estado e aparelhos do Estado, a pesquisa é indispensável nesse processo, Nesse sentido o BM também dá recomendações muito específicas para os países em desenvolvimento “[...] busca da excelência seletiva, ou seja, a escolha e a concentração do esforço nacional no fortalecimento de determinadas disciplinas científicas que representem vantagens comparativas em relação à investigação” (Neves, 2008, p. 134).

Esse processo é a massificação da pós-graduação que, como explica Neves, envolve a

criação de programas de Mestrado voltados para a formação em serviço dos professores do Ensino Fundamental; articulação com o sistema de ensino à institucionalização dos mestrados profissionais; e a criação de consórcios entre instituições de pós-graduação e empresas além da instalação de cursos na área da cultura na perspectiva interdisciplinar para atender às demandas dos diversos atores sociais.

Dessa forma, a nova política de pós-graduação, ao mesmo tempo que restringe substantivamente o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, limitando-a basicamente aos cursos de doutorado mais “vocacionados”, expande consideravelmente, em graus diferenciados, o número de intelectuais orgânicos da “nova” ordem social (Neves, 2008, p. 137-138 – destaques do autor).

Lima e Martins (2005) nos advertem sobre o papel fundamental das agências e organismos internacionais, tendo como representantes do projeto do neoliberalismo os atores da terceira via para a mundialização do capital e harmonização social com o objetivo final à conformação social (Lima; Martins, 2005). As construções discursivas para a educação, campo no qual os problemas estruturais são sempre os mesmos, e que, portanto, apenas alimentam um movimento em círculo; têm como um de seus objetivos criar a sensação de que move-se em direção ao futuro de forma moderna, sagaz e ousada, quando em termos práticos, as pautas da classe trabalhadora no campo estão estagnadas e paulatinamente sendo ridicularizadas pelo apoteótico avanço da agenda neoliberal.

2.2.2 Os mecanismos nacionais de conformação docente

Os conceitos de educação e relativos à sua função estão sempre em transformação de acordo com o papel desempenhado como aparelho ideológico de uma certa configuração e determinações históricas, dentro de um determinado contexto local e temporal. No Brasil, essas transformações se deram sempre num movimento de contra-ofensivas para recuperação de posições originalmente dadas pelas estruturas desiguais.

Algumas vezes, como nos anos 1930, reivindicou-se para a educação a função de “criar” cidadãos e de reproduzir/modernizar as “elites”, simultaneamente a de contribuir para o trato da “questão social”. Em outras, como no regime militar, a ela foi atribuído o ofício de formar capital humano, moldado pela ideologia da segurança nacional. Nos anos de 1990,

renova-se o pleito da centralidade da educação, mas em termos mais adequados ao tempos de celebração - ou recelebração? - das virtudes do mercado: realidade inescapável que aloca recursos e benefícios sob o imperativo da eficiência capitalista. Nesse contexto, trata-se de convencer com o uso mínimo da ação estatal e da força. Trata-se de persuadir e construir novo consenso (Shiroma et al, 2000, p. 8-9 – destaques do autor).

Num contexto específico de substituição do projeto do Estado de bem estar social, que sequer chegou a se realizar nos países periféricos do capitalismo, pelo modelo de imposição de reformas estruturais recai, ainda, a responsabilização destes pelos ajustes e resultados das políticas sociais imputadas. No caso brasileiro ainda há a particularidade de estar em processo de recuperação da ordem democrática e estado de direito, e portanto, vivendo a efervescência e clima de disputa na defesa de sua nova constituição.

É consensual na literatura brasileira que o país emergiu do período da ditadura militar (1964-1985) muito mais complexo econômico e político-ideologicamente. Embora o processo de ocidentalização brasileiro ainda preserve traços de autoritarismo, não resta dúvida de que o processo de socialização da participação política se alargou consideravelmente a partir dos anos de abertura (Neves, 2005, p. 85).

A política nacional para a educação é tema permanente de disputa desse processo, pois não se restringe a uma disputa por um projeto de educação em si, mas constitui parte de um projeto maior de adequação das políticas de Estado para o capital. O momento de construção da constituinte, marcado por um processo específico de urbanização e industrialização, deu visibilidade para os blocos de forças que representavam os interesses, de um lado, da sociabilidade burguesa, e por outro, das pautas do proletariado, que, de acordo com Neves (2005, p. 86), “foram-se constituindo em sujeitos políticos coletivos que passaram a disputar a hegemonia política e cultural, intelectual e moral da sociedade brasileira na aparelhagem estatal e na sociedade civil”.

Esse período - final da ditadura militar - é confirmado pela literatura brasileira como importante no avanço tanto intelectual das questões conjunturais para a educação quanto para a capacidade de mobilização e organização popular em torno destas questões. Em termos governamentais, o período ditatorial também se configura como um momento de resistência para com a aderência aos ajustes propostos pelos organismos internacionais, porém, mesmo apresentando uma notável demora no alinhamento de suas políticas internas aos pressupostos

dos documentos produzidos por esses organismos, não deixou de fazê-lo (Neves, 2008). De acordo com Soares (2009, p. 36), “apesar do país ser considerado rebelde às políticas do Consenso de Washington, a verdade é que o Brasil vem adotando uma série de reformas propostas pelo modelo liberal, sobretudo a partir do governo Collor”.

[...] se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80 (Freitas, 2002, p. 141 – destaques do autor).

Os anos 1990 foram, de forma gradual, porém sólida, instituindo objetivos educacionais redefinidos como base em elementos cognitivos e comportamentais para produzir e competir e para responder a ideia de “qualidade total” disseminada desde então, abrindo os caminhos necessários às reformas (Neves, 2008). Martins, citando Fiori em 2005, elucida um quadro político:

Ao longo do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, uma nova acomodação política na classe burguesa pôs fim à crise de hegemonia que se arrastava a anos no Brasil, dado que o novo presidente “foi concebido para viabilizar a *coalizão de poder* capaz de dar sustentação e permanência ao programa de estabilização do Fundo Monetário Internacional (FMI) e viabilidade política ao que faltava ser feito das reformas preconizadas pelo Banco Mundial” (Martins, 2005, p. 145 – grifos do autor).

O governo FHC se comprometeu de forma orgânica e profunda com esse processo, alterando, no âmbito constitucional, tópicos referentes a direitos fundamentais dos brasileiros, atendendo às propostas do BM. Destacam-se “a reforma do sistema previdenciário, a revisão do sistema tributário, a flexibilização dos monopólios, a concentração dos recursos para educação no ensino básico, entre outras” (Soares, 2009, p. 37). Nesse sentido, quando Algebaile (2005) afirma ter sido um movimento de adequação da legislação brasileira importante para a construção da pedagogia da hegemonia, ilustra com o dado a seguir:

Sob a influência do Banco Mundial, o governo FHC implementou a Lei nº 9.637/98 de 15 de maio de 1998, primeiro dispositivo legal para regulação da relação entre Estado e sociedade civil. Nessa lei, inscreve-se o conceito de Organizações Sociais (OS). Tal legislação abriu a possibilidade de terceirização de algumas agências do governo, além de criar mecanismos que

permitem às OS maior “facilidade” no recebimento de financiamento público. De acordo com essa lei, a organização social não precisa ser obrigatoriamente nova, criada para esse fim; ao contrário, teoricamente as OS podem ser entidades privadas sem fins lucrativos (Algebaile, 2005, p. 197 – grifos do autor).

Neves (2005), indica o período a partir da década de 1990 como complexo e fundamental para compreender os alicerces sob os quais a educação é entendida hoje e como seus conceitos chegam aos professores, de modo relacional com um movimento global de reconfiguração produtiva. No mesmo sentido, as novas perspectivas que as representações do povo têm assumido diante desse quadro:

Essa tem sido também a história de tentativa de segmentos minoritários das forças políticas de esquerda de manterem viva a utopia socialista, em face da adesão cada vez mais significativa de segmentos da classe trabalhadora e postulados em ações neoliberais da Terceira Via, que fundamentam a nova pedagogia da hegemonia (Neves, 2005, p. 89).

No contexto de troca de governo, Melo e Falleiros (2005) e Melo (2005), avaliam que os discursos contra a prática liberalizante mudam bem mais do que as práticas de governo, revelando a força tradicional do Partido dos Trabalhadores como nada mais além do que uma voz contra-hegemônica atuante dentro dos limites estreitos do capital. Pontualmente, Melo e Falleiros (2005, p. 187) afirmam que Lula da Silva, após eleito, “tornar-se-ia símbolo da coesão social, já que ele próprio, retirante e líder sindical proletário, representava melhor que ninguém o ‘pacto nacional’ necessário ao aprofundamento da pedagogia da hegemonia no país”.

O Brasil inicia seu ajuste estrutural em 1988, realizando a partir de então sua reforma financeira, seguida da liberalização do comércio e da privatização das empresas estatais durante a conjuntura dos anos 1990. A reforma da Previdência realiza-se na conjuntura dos anos 2000, já no governo Lula da Silva (Neves, 2008, p. 95).

Melo e Falleiros (2005) alertam sobre as novas “demarcações semânticas”. Parece importante para o partido que representa a maior concentração de militância de esquerda da América Latina, substituir a expressão Terceira Via por outras enunciações, embora os propósitos sejam os mesmos. O governo do Partido dos Trabalhadores, mesmo com uma tendência liberal, muito embora, com um forte compromisso de assegurar a universalização

dos direitos constitucionais à todos no desenvolvimento das políticas educacionais, assegurou em seu primeiro e segundo mandato, o espaço para o debate entre os diferentes setores, deu visibilidade às universidades e demonstrou por vários mecanismos inclusivos acreditar na educação como um processo de emancipação. Não necessariamente, uma emancipação no sentido marxiano de superação de todas as formas de exploração e expropriação do trabalho, mas uma emancipação que garante acesso a bens e oportunidades.

Enquanto o BM–Unesco estimula a expansão internacionalizada da educação terciária, aproveitando as novas possibilidades das TICs, o governo brasileiro, inversamente, parece se resguardar da “abertura ampla, geral e irrestrita” de suas fronteiras educacionais. A visão de educação como ‘mercadoria’ sujeita às mesmas regras que regulam trocas comerciais, tal como defendida pela Organização Mundial do Comércio, restringe a viabilidade das imprescindíveis e estratégicas políticas nacionais autônomas no campo da educação superior (Neves, 2008, p. 125 – grifos do autor).

A postura de Luiz Inácio Lula da Silva, enquanto chefe de Estado e presidente do Brasil de então, pode ser vista pelo prisma de toda a completude de sua história, que inclui um rol de superação e ineditismo tanto pessoal, quanto na vida pública. A maior liderança sindical do país, tendo o início de suas atividades ainda sob o regime da ditadura e sendo o primeiro presidente da república oriundo da classe trabalhadora formada pela camada de retirantes do estado de São Paulo, e notável articulador na defesa da soberania nacional, bem como, nas relações diplomáticas, mesmo sem nenhuma tradição na academia ou política.

O homem que se cercou de homens como Paulo Freire para fundar o maior partido de esquerda do continente conquistou outros aliados deste mesmo meio em sua trajetória construiu Universidades públicas e abriu vagas de universidades privadas para os que não tivessem acesso. Seu limite foi a avaliação inadequada sobre o papel do setor privado e do capital estrangeiro nesse processo. Num contexto complexo como o da política brasileira, é fundamental elucidar as diferenças de ocasião entre concessões ao capital e conciliação com o bloco hegemônico que exerce o poder.

A concepção de educação superior como um bem público que cumpre a sua função social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão tem referência republicana e nacional. Essa é alternativa ao conceito de “bem público global” (Banco Mundial), o qual conflita com um projeto de educação superior de inserção nacional soberana no processo de mundialização, diluindo-o na confluência entre a governança e as estratégias de expansão

dos provedores educacionais transnacionais (Neves, 2008, p. 126 – grifos do autor).

Na difícil tarefa de avançar num projeto de sociedade que conquiste a dignidade pelo acesso a direitos previstos constitucionalmente, lidar com a sede de poder das estruturas oligárquicas centenárias que se beneficiam da condição atual e corresponder, em parte, às expectativas dos aliados que militam em defesa da educação pública e de qualidade que ainda não alcança a totalidade da população nem mesmo no primeiro quesito. Os acordos possíveis vão sendo traduzidos em conquistas e, por consequência, dessa forma se consolidando no imaginário social, convertendo-se de acordos em pilar da pedagogia da hegemonia.

Esta posição brasileira de defesa da soberania nacional, ao mesmo tempo que protege os empresários educacionais nacionais da concorrência internacional, tranquiliza a fatia de seus intelectuais que defende a preservação do patrimônio cultural nacional. A menção ao caráter nacional e republicano da reforma da educação superior na exposição de motivos do anteprojeto de lei da reforma da educação superior contribuiu para a assimilação de parte da intelectualidade brasileira à proposta de massificação da educação e resguardou as prerrogativas de parceiros importantes no processo de expansão privatizada da educação superior nas últimas décadas (Neves, 2008, p. 126).

O governo do Partido dos Trabalhadores, de qualquer forma, se constitui num ponto fora da curva do processo de entreguismo que se seguiu até então. Mantém-se na amplitude do projeto de hegemonia pela via da educação dos organismos internacionais ao alinhar-se às linhas gerais das diretrizes que dizem respeito às parcerias público-privadas internamente, ao consolidar as políticas de avaliação em larga escala para toda a educação básica, média e superior, ao direcionar uma enorme quantidade de recursos públicos para a inserção de pessoas pobres nas universidades privadas e ao beneficiar os bancos com a ampliação de financiamento estudantil.

Por outro lado, esta gestão deu sustentação para os intelectuais brasileiros terem voz de destaque na elaboração das políticas educacionais emancipadoras e produzir documentos visando à formação dos professores por meio de comissões e também departamentos específicos no Ministério da Educação (MEC), promoveu a verdadeira participação dos educadores de todos os níveis nas discussões importantes como a Conferência Nacional de Educação (CONAE) que dá base para o Plano Nacional de Educação (PNE), sustentou as

discussões das cotas, construiu, como nunca, Universidades Federais e ainda criou os Institutos Federais de Educação.

Ao mesmo tempo, esse amplo leque de possibilidades de acesso à educação superior contribui para consolidar também a tendência à privatização do ensino, ampliando as possibilidades de mercantilização da educação superior. Aliás, os organismos internacionais na atualidade reforçam a importância da iniciativa privada, tanto no financiamento como na prestação de serviços educacionais na sociedade do conhecimento. A iniciativa privada, ao mesmo tempo que viabilizaria com recursos a maior interseção entre indústria e universidade no âmbito da pesquisa, seria a responsável direta pela maior parte da formação para o trabalho em diferentes níveis para o mercado de trabalho da “nova” sociedade (Neves, 2008, p. 129 – grifos do autor).

A orientação que é explicitamente defendida pelos organismos internacionais para a educação superior dos países em desenvolvimento é a cobrança da mensalidade escolar, o que desencadearia provavelmente, no caso brasileiro, segundo Lúcia Maria Neves (2008), um convulsão de protestos, haja vista que os alunos das instituições privadas já o fazem (pagamento) e os alunos das instituições públicas têm acesso a um nível de organização política estudantil, bem como a um histórico de atuação em grêmios e diretórios, que “desencadearia uma manifestação em massa desses estudantes, instalando-se assim uma situação de confronto que os governantes nacionais neoliberais da terceira via e os organismos internacionais tentam evitar a todo custo” (Neves, 2008, p. 130).

De qualquer maneira, os interesses do capital privado foram assegurados, de modo que a educação dualista nunca foi, de fato, abandonada nas escolas e universidades brasileiras. O embate discursivo na busca incessante pela consolidação de uma ideia hegemônica de formação das pessoas, acaba sempre colocando a educação como mercadoria, seja a erudita para a classe dominante, seja a profissional para a classe dos trabalhadores. Isso porque se legitimou a prerrogativa de que a educação é algo que nunca estagna, num mundo que se modifica constantemente e que a atualização é essencial para quem precisa se manter útil ao mercado.

É fundamental pontuar que a crítica no sentido da busca pela atualização não se dá por ela mesma, mas por se integrar a um mecanismo de dominação de um grupo humano sobre o outro. As pessoas, nessa lógica, já não são exploradas apenas no contexto do trabalho, mas na sua necessidade de qualificação para o trabalho. Elas já não são submetidas à rivalidade

dentro da classe apenas pela insuficiência de vagas de trabalho, mas pela diferença de status atribuída a quem atende e não atende às expectativas de qualificação e atualização, enquanto a margem de lucro dos detentores dos meios de produção só aumenta, flexibilizando as condições de contratação ou de valorização dos trabalhadores. Meritocracia é a palavra na qual o bloco hegemônico tem se apoiado para justificar tais contradições.

Esse trânsito livre entre níveis de ensino, tipos de instituição, de cursos e de programas de naturezas distintas viabiliza ao mesmo tempo uma estruturação pedagógica de qualidade também hierarquizada, que tem como princípio norteador a educação ao longo da vida. De acordo com o BM-Unesco, a educação ao longo da vida responde de modo mais adequado à curta “vida útil” do conhecimento, das habilidades e ocupações inerentes à nova “sociedade do conhecimento”, e à necessidade de atualização periódica das capacidades e das qualificações individuais (Neves, 2008, p. 132 – grifos do autor).

O desemprego estrutural cria a necessidade das políticas compensatórias e a qualificação constante. Nessa seara é que atua o conjunto de ferramentas discursivas da Terceira Via, na qual se consolida o quadro da exploração e uma constante preocupação com os menos favorecidos. O setor educacional constitui aparelho hegemônico de potência ímpar nesse processo.

Afirma-se que, assim, o Estado garantirá às massas miseráveis a inclusão social. Ainda que proporcionalmente ínfimas em termos de orçamentos em relação aos gastos com os juros, as políticas compensatórias, unificadas pelo programa Bolsa Família, voltam-se declaradamente para o poder de compra dos mais pobres e para a redução da pressão da oferta de mão-de-obra sobre as empresas privadas (Melo; Falleiros, 2005, p. 191).

Helena Freitas (2002) discute com propriedade os processos de pesquisa no campo educacional dos anos da década 1990, em que o foco e a atenção das investigações científicas eram as questões referentes ao que acontecia dentro da sala de aula com grande ênfase nos debates metodológicos e como consequência, à desvalorização das implicações conjunturais como um todo para a educação, bem como à substituição do trabalho como categoria de análise pelas categorias: “prática” ou “prática reflexiva”.

Dado o momento de reabertura política e democratização da escola, a positiva recuperação da construção docente numa perspectiva de sujeito do processo de ensino acabou por desencadear um efeito colateral consentido quase sem resistência e totalmente

despercebido pelos olhares mais desatentos.

[...] a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral (Freitas, 2002, p. 141).

Toda essa mudança de perspectiva não é por acaso. Como já mencionado acima, nesse momento ocorre um movimento de reestruturação em nível mundial para organizar o contexto político dos Estados da periferia capitalista, em especial, dos países que mesmo contraindo a situação de endividamento pelas políticas de reconstrução das agências internacionais nas décadas anteriores, ainda se encontravam num panorama de subdesenvolvimento, desigualdade e pouco avanço em áreas como a educacional.

Evidenciava-se, no meio acadêmico brasileiro, o recorrente uso da concepção ‘protagonismo docente’ como “fato” – situação estabelecida –, de modo a articular o consenso entre professores de que seu protagonismo na reforma era efetivo, contribuindo para a sua autonomia profissional e emancipando-o (Alves, 2017, p. 140 – grifos do autor).

Nesse sentido, mais do que nunca é necessário adotar abordagens que revertam a responsabilidade pelo insucesso aos governos e governados desses países. A conversão dos organismos internacionais de majoritariamente financiadores para orientadores dos países tidos como subdesenvolvidos sobre como devem lidar com sua inabilidade de gestão por não superarem suas crises, “apesar do apoio de tais agências” é parte fundamental de uma política ideológica de consentimento e submissão.

A partir de uma suposta constatação de que a crise enfrentada pelo capitalismo mundial decorria da natureza burocrática e excessivamente regulatória do Estado, a classe dominante e dirigente brasileira, no início da década de 1990, instituiu mecanismos para minimizar tanto o raio de ação do Estado em sentido estrito na vida em sociedade como seu papel na condução desta sociedade – sobre a reforma administrativo-gerencial (Melo; Falleiros, 2005, p. 175).

A atuação dos organismos internacionais, visando à desregulação estatal sobre as estruturas públicas dos países cuja reforma estrutural/econômica suas agências financiam;

ocorre no sentido de construir uma imagem na qual o setor privado assume compromissos com as demandas sociais e inserção comunitária. Porém, a ação que parece ser o carro-chefe da consolidação dos mecanismos hegemônicos é a produção de pesquisas, dados, relatórios, planificações e mapeamentos. Em torno do mundo, existe uma verdadeira estrutura de “produção de conhecimento” que investiga e analisa implicações sócio-econômicas de regiões e países tomados individualmente e faz indicações para a condução estatal de todas as áreas, assumindo educação posição de destaque nesses debates (Laval, 2004).

Tais como os meios de comunicação de massa, o aparelho escolar também tem tido um papel pedagógico fundamental na conformação do novo homem coletivo requerido pelo neoliberalismo da Terceira Via. Sob essa perspectiva, de modo mais sistemático a partir de 1995, vêm sendo postas em prática reformas educacionais que alteram substantivamente as funções econômicas e político-sociais da escola brasileira. Essas reformas têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de uma capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possam criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes, corroborando a tese gramsciana de que a escola tem, no mundo contemporâneo, a função primordial de formar intelectuais de diferentes níveis (Neves, 2005, p. 104).

Lúcia Maria Neves (2005) retira do texto do relatório do BM de 2003, o fragmento que aponta a “indicação” muito específica sobre as políticas educacionais para a garantia de um conjunto de ferramentas, que ora por meio da coerção, ora por meio do convencimento, tem o objetivo de fomentar e defender os valores hegemônicos do capital, com especial atenção para a educação superior que incide sobre a formação dos professores, maior categoria profissional do serviço público:

Estado forte deve concentrar suas energias no estabelecimento de mecanismos eficazes que se apliquem a todas as instituições de educação superior, em todas as modalidades de ensino, quer sejam públicas, quer sejam privadas, com ou sem fins lucrativos. Para isso, os governantes devem criar um sistema independente de avaliação e de credenciamento que possa ajudar a manter um ensino e uma aprendizagem de padrão superior nos sistemas nacionais de educação (BM, 2003 *apud* Neves, 2008, p. 113).

É pertinente lembrar que as condições de financiamento estão vinculadas a tais “indicações”, cerceando a autonomia dos Estados em estabelecer suas próprias diretrizes de desenvolvimento e tendo como premissa o favorecimento do capital estrangeiro. Neves

(2008) aponta para uma particularidade do contexto brasileiro: “Vale salientar que a definição do limite entre autonomia das instituições e controle do sistema em seu conjunto pelo Estado tem se constituído, no Brasil, em ponto permanente de conflito entre governos e empresários educacionais” (Neves, 2008, p. 113).

Apesar das contradições internas que revelam o conflito de interesses entre capital interno e externo, prevalece a lógica globalizadora de abertura de mercado para o capital externo e desenvolvimento industrial e tecnológico das periferias econômicas de acordo com as necessidades das grandes corporações sediadas nos centros financeiros do planeta. Orquestrar essas condições em um contexto planetário requer ferramentas discursivas muito eficientes e representantes de tais teses em cada uma das nações que não têm autonomia para determinar quais critérios sob os quais devem planejar seu crescimento e desenvolvimento. Para Neves (2008):

No Brasil, a maior submissão das universidades públicas e privadas aos propósitos empresariais vem sendo garantida pelos projetos de parceria entre universidade e empresa para atividades de pesquisa, ensino e extensão, presencial ou a distância (Neves, 2008, p. 135–136).

Os intelectuais orgânicos desse movimento legitimam as reformas educacionais e criam retóricas (Laval, 2004) que invocam os valores em torno do conceito de modernidade e “padrões” de qualidade:

O novo sistema de educação terciária, como novo modelo dos organismos internacionais para a educação superior, passa a se constituir em resposta do capital para conferir maior organicidade, na nova sociedade do conhecimento, ao crescimento exponencial de um ensino fragmentado e privatista por ele impulsionado e simultaneamente promover a aceleração dessa expansão, por eles denominada de “massificação”. Aliás, o termo “massificação” só recentemente veio a ser utilizado pelos organismos internacionais. Ele apareceu na Declaração Mundial da Educação Superior no Século XXI de 1998, para indicar uma tendência mundial de expansão desse nível de educação escolar. Depois, voltou a ser empregado, em 2003, quando o Banco Mundial apresentou suas proposições educacionais para construir a educação terciária nas sociedades do conhecimento (Neves, 2008, p. 118 – grifos do autor).

Na esteira da massificação do projeto em contraponto com as particularidades conjunturais e processos distintos de constituição histórica de cada país, tais individualidades

vão sendo ignoradas e, em alguns casos como no Brasil, é justamente a desconsideração pelas particularidades contextuais que é historicamente usual revelando uma dificuldade em traduzir nos projetos de Estado os interesses que são de Sociedade, ou seja, o conjunto que abarca a maioria da população.

A criação de sistemas diversificados e hierarquizados de educação escolar foi facilmente assimilada no Brasil, em boa parte devido a sua histórica dualidade educacional e, mais especificamente, devido à utilização de “parceiros” na execução das políticas educacionais, em especial a Igreja Católica, os empresários em geral e os empresários educacionais, bem antes da implementação das políticas sociais neoliberais (Neves, 2008, p. 122 – grifos do autor).

Pensar os “parceiros” das reformas educacionais como integrantes do bloco histórico que fomenta a ideologia dominante nos ajuda a compreender a categoria de totalidade e a relação recíproca de contradições e complementaridade dos diferentes contextos e suas múltiplas determinações. É importante pontuar que a forma como têm se conduzido historicamente os processos de construção e implementação das políticas educacionais nacionais, embora por vezes seus interesses choquem-se com outras forças, sejam internas ou externas, refletem uma lógica que estrutura os processos de trabalho que se desenvolvem em toda a porção do mundo onde a expropriação do trabalho constitui a sociabilidade oficial.

Os organismos internacionais que articulam as relações no mundo capitalista se organizam atualmente de tal modo, que entre eles, o BM e a Unesco assumiram oficialmente o papel de fazer os tensionamentos necessários para que as discussões acerca das políticas sociais, com especial ênfase às políticas de educação, se alinhem aos ditames da divisão internacional do trabalho. Lúcia Neves elucida o fato de que:

Embora nem o Banco Mundial nem a Unesco tenham sido citados explicitamente como referências na elaboração dos documentos que alteram a formação para o trabalho complexo no Brasil de hoje, não resta dúvida quanto à decisiva influência desses organismos nas formulações do governo brasileiro para a educação de natureza tecnológica, científica e de alta cultura na atualidade (Neves, 2008, p. 122).

Freitas (2018) traz elementos sobre a nossa constituição política como os movimentos de troca de governo, a dança de cadeiras que envolve os blocos de poder estabelecidos no governo brasileiro e como esses movimentos têm sido impactantes no desenvolvimento e na

disputa sobre as políticas educacionais.

Ainda não temos uma teorização acabada que possa dar conta das mudanças pelas quais passou o país mais recentemente, culminando com o golpe jurídico-parlamentar em 2016 que afastou a coalizão do PT do poder, mas pode-se dizer que 2016 representa um momento de inflexão na política brasileira, não por acaso com o apoio incondicional do PSDB e do antigo PFL, agora DEM – sem contar o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de cujas fileiras era o vice-presidente na coalizão PT-MDB, elevado pelo golpe à condição de presidente da República em 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Mas pode-se dizer que 2016 representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira (Freitas, 2018, p. 10).

Dá-se especial atenção aos movimentos organizados nas bancadas legislativas como o movimento “escola sem partido” e ao aumento na inserção de propagandas publicitárias na mídia, além de um avanço assombroso de institutos associações e os mais diversos segmentos dos interesses privados para com a educação.

Esses novos intelectuais orgânicos têm como tarefa fundamental promover a desvalorização da igualdade enquanto valor primordial da convivência social e, em seu lugar, consolidar a liberdade individual como valor moral radical. O bem-estar social, que era tarefa do Estado, passa a se constituir enquanto tarefa dos indivíduos e dos grupos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o “americanismo”, que no período fordista de acumulação capitalista se espalhava pelo mundo sob a forma do consumo de massas e do *american way of life*, irradia-se também nesse momento, no âmbito da prática política, por meio da constituição de uma nova cidadania política (Neves, Sant’Anna, 2005, p. 37 – grifos do autor).

A ideia que se cria organicamente de que a sociedade civil se tornaria um bloco de ajuda mútua em que as classes sociais se harmonizam faz com que a terceira via e os organismos apresentem uma forma de sociabilidade em que “disputas antagônicas, típicas do “mundo das polaridades”, deveriam ser tomadas como referência para fortalecer e dinamizar as novas relações sociais” (Lima; Martins, 2005, p. 53).

O conceito de filantropia substituído por responsabilidade social e empresarial traz para o Brasil, de uma forma muito organizada e estabelecida, um contexto em que o modelo de estado de bem-estar social não atua mais diretamente sobre a situação de vida dos trabalhadores e cria uma relação de amizade pela intervenção direta da vocação social dos

empresários que, para além de oferecer empregos, também se “preocupam” com a qualidade de vida das pessoas (Martins, 2005).

Martins (2005) atribui ao sistema sindical patronal essa nova dinâmica de sociabilidade do estado em que o empresariado se torna um educador social com base na análise do plano estratégico de 2005 do Serviço Social da Indústria (SESI), instituído como cartilha do empresariado para abordar responsabilidade social com seus colaboradores (Martins, 2005). O chamado terceiro setor, nesse sentido, ganha papel fundamental para a sociabilidade que se espera como uma entidade separada que não é nem o estado nem o mercado, ou seja, ocupando o papel de responsabilidade do poder público organizar a vida social e promover relações construídas sobre a solidariedade. E é na participação de todos que acontece a política social de fato.

[...] a esse terceiro setor caberia a implementação das políticas públicas, que que tanto o Estado, na fase keynesiana, quanto o mercado, no neoliberalismo “mais radical”, fracassaram, ao passo que a “sociedade civil” poderia ser mais eficaz que esses dois outros setores, por não estar presa ao autoritarismo, como o Estado, e não buscar o lucro, como o mercado – citando cardoso em 2000 [...] (Melo; Falleiros, 2005, p. 183 – grifos do autor).

Chama atenção o novo significado que se dá ao conceito de sociedade civil que no conceito de gramsciano se resoluta no espaço de Concepção de disputa de mundo e difusão de ideias. Trata-se de um projeto sociedade cujo objetivo é a consolidação de uma hegemonia de uma classe A sociedade civil passa a ser local de legitimação de ideias que já são dominantes pela propagação das suas ideias embutidas dos seus valores e concepções naturalizadas diante das contradições (Melo; Falleiros, 2005).

A reunião desse conjunto de mecanismos é o que vai consolidar a pedagogia da hegemonia, na medida em que estabelece como única a perspectiva de que uma sociabilidade sem conflitos é necessária para o avanço de todos os segmentos sociais. Nesse movimento, é inculcada na classe trabalhadora a ideia de que seus valores são parecidos com os da classe dominante, encantados com as propostas de empreendedorismo, enquanto que a iniciativa privada, por sua vez, amplia seus espaços de aproximação da execução das políticas sociais, e portanto, de seu orçamento (Algebaile, 2005).

Na medida em que tais dinâmicas se aprofundam, a modalidade de empregabilidade com direitos diminui e a modalidade de contrato precariza-se por contínuas terceirizações.

Nesse sentido, Coraggio (2009), aborda os processos em andamento de políticas educacionais na América Latina que “[...] baseadas em uma teoria questionável: mais que isso, as pesquisas que a assessoria orienta produzem evidências não conclusivas ou até contrárias às próprias hipóteses que norteiam suas recomendações”.

O mercado financeiro, na prática, não se encontra próximo, mas totalmente inserido na reorientação do ideal educacional:

Os projetos que o Banco está financiando no Brasil contemplam medidas relativas ao fornecimento de livros didáticos, aumento do tempo de instrução, capacitação dos professores, reestruturação da gestão e fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação. Não incluem, entretanto, medidas que visem a influir sobre a motivação dos professores e o aumento das oportunidades profissionais (Tommasi, 2009, p. 200).

Fonseca (2009) pontua que as décadas de 1990 e 2000 foram um período de fundamentação dos créditos concedidos ao setor da educação para os países da América Latina e da consolidação de duas tendências nas exigências do BM para os acordos. A primeira refere-se ao alinhamento desse campo à política de desenvolvimento da entidade para toda a comunidade internacional e a segunda, ao caráter compensatório como forma de alívio das desigualdades, principalmente quando o país em questão está em processo de submissão a ajustes econômicos.

Campos (2021) realiza uma reflexão importante sobre o período pandêmico no Brasil no sentido de identificar a identidade dos sujeitos coletivos que dentro do CNE fizeram coro tanto à implementação do ensino a distância alinhado aos objetivos, habilidades e competências da BNCC como à continuidade dessa modalidade após a pandemia. Tais medidas são sintomas da busca pelo consenso em torno da ideia de governança, qualidade expressa na capacidade administrativa e gerencial de governo, pormenorizando as lutas, conflitos e pressões em torno das políticas sociais como a educação.

O aval do CNE é elucidado para essa orientação pela aprovação do Parecer reportada pelo Instituto Millenium em 28/7/2020, em matéria intitulada: “Adoção do ensino híbrido: próximo nó da educação em tempos de pandemia” (Campos, 2021, p. 239). Nesse contexto de “emergência”, cria-se a Associação Nacional de Educação Básica Híbrida, cuja agenda de formação prevê o debate sobre a possibilidade do ensino híbrido na educação infantil.

Em meio às disputas, é necessário a conquista do consenso. Esta se solidifica em nossa

prática política. Nos anos da ditadura, se destaca a atuação dos intelectuais brasileiros do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais e Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IPES/IBAD) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), criado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). No mesmo sentido, Shiroma, Morais e Evangelista (2000, p. 29) destacam: “Importante registrar a parceria entre IPES e a PUC-RIO, promovendo fóruns de debates que resultaram em uma publicação. ‘A educação que nos convém’ de 1969, formulando a síntese das aspirações à educação, de empresários e intelectuais aliados ao regime.

Outro momento marcante na construção do consenso foi a adoção e conversão das lutas históricas travadas pelos trabalhadores da educação, fazendo com que seus avanços já consolidados nos anos de 1980 pudessem alicerçar a conquista de uma nova etapa do consentimento nacional em torno do projeto de sociedade para o país e, portanto, para a educação. Nesse sentido, as medidas dos anos de 1990, reelaboram conceitos.

A apropriação operada não era suficiente aos desígnios governamentais. Tornava-se imprescindível ressignificá-las: capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (Shiroma; Morais; Evangelista, 2000, p. 44).

Se mostrou muito fecundo o esforço do governo para congregiar todos os atores possíveis na consolidação do projeto delineado pelos organismos internacionais que já haviam advertido

[...] que o êxito dessa política dependeria de um processo de negociações e de persuasão dos interessados dentro e fora do sistema, posto que uma ruptura entre eles poderia conduzir a supressão das condições de efetivação das reformas (Shiroma; Morais; Evangelista, 2000, p. 63).

Na sua busca por capital político, FHC patrocinou em 1995 um encontro entre ministérios e segmentos da sociedade civil, em sua maioria, entidades representantes de empresários, mas que incluía as centrais sindicais. “A partir de um documento base nomeado ‘Questões críticas da educação brasileira’, discutiram-se e traçaram-se estratégias para a

educação, publicadas em 1995 sob o mesmo título” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 65).

As autoras dão conta das coincidências evidentes entre o que foi discutido nessa reunião e o que foi implementado pelo governo até o final daquela década e que, inclusive, naquele momento já tinha sido gestado. Mais tarde, essa estratégia de consulta e construção coletiva - assegurando a presença de representantes da sociedade civil - haveria de se repetir para a aprovação da terceira versão da BNCC, em que, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 67-68): “A um só tempo, alertava-se para as mudanças que estavam por vir e procurava-se atribuir legitimidade à reforma educacional, dado que - caso questionada.”

Tal subterfúgio para envolver todos os setores, inclusive aqueles de defesa dos direitos dos trabalhadores, foi extremamente acertado no sentido de confundir e inibir as possíveis resistências. Em função dessa constatação nessa e em outras situações, é que (Shiroma; Moraes; Evangelista (2007) apontam para uma unanimidade da literatura consultada até aquele momento sobre o consenso ou pelo menos a existência de resistência pelos professores ser condição fundamental na implementação de qualquer reforma no campo da educação

Reunindo as evidências levantadas nos estudos consultados, é possível visualizar os mecanismos de moldar consciências e construir sociabilidades tendo a educação como recurso primordial para sua instituição, mas não somente. Uma rede articulada de disseminação de ideias, ora presentes na formação de professores, ora nas iniciativas comunitárias onde as empresas se inserem, ora na mídia, ora na cultura, ora na religião. A pedagogia da hegemonia se dá em espaços cujos fins são a formação das pessoas e, portanto, está assentada nas questões do campo da educação direta ou indiretamente.

Algumas das evidências mais pertinentemente repetidas pelos estudiosos da área dizem respeito ao processo de responsabilização docente tanto pelos problemas educacionais como por protagonizar as mudanças necessárias, como relacionar profissionalização docente com versatilidade e maleabilidade, além de supor e “comprovar” em relatórios que o entrave no desenvolvimento nacional se ancora na resistência do setor educacional à inovação (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Não menos importante é incutir a ideia de que a educação é uma mercadoria cujos clientes são as crianças e famílias, desenvolvendo a percepção de que a escola deve atender às necessidades e convicções particulares dessa clientela e, de tabela, caso as atenda, colocar a escola como representante desses valores acima das contradições e disfunções da sociedade,

tal como a igreja (Laval, 2004). Gradualmente, a educação deixa de ter uma orientação de formação geral com fundamentação científica para tornar-se um serviço que vai ao encontro das expectativas de quem o contrata.

O enfoque gerencial na administração pública foi introduzido com vigor na Grã Bretanha no governo conservador de Margareth Thatcher, iniciado em 1979. Os governos neoliberais procuraram justificar a necessidade de uma “nova gestão pública” como forma de tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para o cidadão. Este discurso foi amplamente difundido para justificar as privatizações, o encolhimento do espaço público e patrocinar a investida do privado nos setores não-exclusivos do Estado, como a educação e saúde pública (Shiroma, 2018, p. 90-91– grifos do autor).

É importante considerar igualmente necessário, o convencimento sobre a eficiência da gestão privada e seus benefícios para a educação e melhor gestão dos recursos públicos, e, conseqüentemente, o controle dos processos. A objetividade de uma educação baseada em disciplinas que vão, de fato, agregar valor a um futuro profissional estreita os limites da formação humana à formação para o trabalho. Não menos importante, a pluralidade que se defende genericamente nos documentos curriculares que estão alinhados às avaliações de grande escala, é desconsiderada no momento em que elas ocorrem, já que tais avaliações têm em si inculcidas uma “cultura oficial” (Freitas, 2018).

Campos (2013) explana sobre como as avaliações em larga escala se popularizaram pela América Latina e ganham status no Brasil como instrumento de grande importância na conquistas de posições nos *rankings* internacionais pela relevância dessas conquistas para um país cujo contexto é qualificado como “emergente” economicamente. No mesmo movimento em que as avaliações são indicativos de como devem ser empregados os recursos da educação enquanto desqualificam o serviço público - alvo de desmonte e inserido frequentemente em contextos de carências sociais – se dá com a gestão educacional.

A distância entre as metas das reformas e as prioridades econômicas reforçou uma concepção de qualidade baseada no modelo de eficiência gerencial. O acirramento da competição por recursos públicos levou à promoção de alguns níveis e de algumas modalidades de ensino, em prejuízo de outros; o recurso à terceirização e à privatização; a focalização em lugar da universalização; e a descentralização dos serviços educativos, sem a garantia de recursos materiais, humanos e, muitas vezes, sem condições políticas de controle social (Campos, 2013, p. 26).

Toda essa gama de valores se traduzem nas recomendações dos organismos internacionais. O relatório do BM que trata das “Habilidades do Século 21” que deveriam ser desenvolvidas no Brasil preconiza que o desafio do país para o próximo decênio seria o de desenvolver: “[...] capacidade de pensar analiticamente, fazer perguntas críticas, aprender novas habilidades e operar com alto nível de habilidades interpessoais e de comunicação, inclusive com o domínio de idiomas estrangeiros (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 320).

Tão importante quanto tudo o que até aqui tem sido pontuado, a formação continuada docente é sempre estratégica para esses aparelhos burgueses de hegemonia, sobretudo, a formação política. A própria submissão dos professores às monitorias de resultados colabora nesse processo, pois cria nos professores o medo de sentirem-se obsoletos e a ideia de gerencialismo que causava estranheza nos anos de 1990, aos poucos, vai fazendo parte da constituição dos sujeitos da educação.

A publicação de resultados nos testes e o debate sobre os indicadores alimentam o discurso sobre as falhas. Dentre as possíveis soluções, pensa-se nas que produzirão os resultados esperados pelos avaliadores. Empresas de consultorias se proliferam vendendo receitas e expertise, numa lógica simples de que se salvaram empresas da crise, salvarão as escolas (Shiroma, 2018, p. 95).

Ao apoiarem-se na “proclamação do fim das ideologias no discurso neoliberal cuja decorrência foi a unificação ideológica em torno de critérios de eficácia e rentabilidade” (Libâneo, 2017, p. 7), os empresários da educação podem reivindicar uma posição neutra e pura da educação como fiscalizadores do trabalho docente, já que, anulando as perspectivas e visões de mundo, a única razão para defender mudanças curriculares e de concepções é pautada pela evolução natural do ensino.

Como anunciado no início desse capítulo, as reflexões trazidas colaboram para as análises tecidas no próximo capítulo, buscando corresponder aos objetivos de analisar, dentro de um recorte gramsciano, algumas contribuições do acúmulo teórico no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras enquanto ferramentas fundamentais para um projeto societário global; bem como examinar as Diretrizes Nacionais, referentes ao currículo e a formação de professores de educação infantil no que se refere a atribuição docente, com vistas ao diálogo com os dados.

3. A TEMÁTICA DA PESQUISA E OS PERCURSOS DA INVESTIGAÇÃO: TECENDO MOVIMENTOS DIALÉTICOS

O difícil desafio de articular os dados empíricos aos autores e ao aporte epistemológico elegidos para essa dissertação, exigiu um esforço teórico metodológico na direção do que Saviani (2011) aponta, considerando que:

Toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Conseqüentemente, o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que explica o estudo de sua gênese (Saviani, 2011, p.4 – grifos do autor).

Tal desafio – na sua radicalidade, se deu no sentido de percorrer os objetivos da pesquisa, em especial o geral ao se propor investigar e hipotetizar sobre a dimensão politizadora da formação continuada nas instituições de educação infantil em diálogo com o EC, bem como ao de categorizar aspectos relevantes deste processo a partir da análise de teses e dissertações que investigaram tal processo *in loco*. E, de modo transversal, com os demais objetivos que indicam analisar dentro de um recorte gramsciano, algumas contribuições do acúmulo teórico no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras enquanto ferramenta fundamental para um projeto societário global, e examinar as Diretrizes Curriculares de EI e de formação de professores na sua perspectiva instrumental de conformação social, bem como, possibilidade de debate de professores.

3.1 PERCURSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS: A MATERIALIZAÇÃO DE UM *CORPUS* DE PESQUISA

O objeto de pesquisa desta investigação, sendo amplo e complexo; demandou a escolha cuidadosa dos meios pelos quais seus objetivos seriam atingidos. Tendo que considerar o tempo para a realização de uma pesquisa, a amplitude do objeto e as fontes que melhor fornecem informações sobre a estrutura e a dinâmica da temática escolhida, é que, com vistas aos procedimentos de busca de dados e pormenorizar os aspectos mais importantes

da realidade social investigada, a pesquisa dar-se-á nos tipos bibliográfica, documental e com base empírica nas produções acadêmicas correspondentes às pesquisas de teses e dissertações, disponibilizadas no Banco de teses e dissertações da CAPES, no período de 2015 a 2021, voltadas ao campo da formação continuada para a educação infantil, constituindo assim, um Estado do Conhecimento. Para fundamentá-lo cientificamente, apoiar-se-á em Morosini *et al.* (2021), para quem:

[...] o Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização, que levem à reflexão e síntese sobre produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini *et al.*, 2021, p. 22).

A realização do Estado do Conhecimento é procedimento fundamental para o levantamento de evidências na busca de elaborar teoricamente o objeto da presente pesquisa, pois como pontua Morosini *et al.* (2021), é a partir dele que é possível realizar uma reflexão categorizada da produção científica de uma determinada área em um determinado espaço de tempo. Esta é condição privilegiada para conferir historicidade aos dados levantados, bem como, acessar uma perspectiva de totalidade no que diz respeito a produção teórica e estabelecer relações com os contextos sócio-políticos e regulatórios.

Sobre a importância de desenvolver o melhor arcabouço metodológico possível, tendo como referência a natureza do objeto:

O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito "tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas" (Marx, 1968, p. 16). Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação, etc. [...] Cabe observar que, no mais de um século decorrido após a morte de Marx, as ciências sociais desenvolveram um enorme acervo de instrumentos/ técnicas de pesquisa, com alcances diferenciados - e todo pesquisador deve esforçar-se por conhecer este acervo, apropriar-se dele e dominar a sua utilização (Netto, 2011, p. 26 – grifos do autor).

O reconhecimento e a categorização dos dados levantados a partir do Estado do Conhecimento, tendo a perspectiva de Morosini *et al.* (2021) como base conceitual, constitui o primeiro movimento de contato com o objeto investigado. O levantamento do Estado do

Conhecimento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o intuito de trazer ao *roll* de análises as contribuições das pesquisas em campo que, em algum nível, debruçaram-se sobre as formações continuadas instituídas pelas redes de ensino no interior das instituições de educação infantil.

Acessar a “fala” de professores a respeito dos seus processos de formação continuada em seus locais de trabalho por meio de pesquisas de colegas possibilita uma primeira leitura deste objeto – uma visão aparente – já que os objetivos das pesquisas produzidas atendem a outros interesses. Para possibilitar a teorização dos dados selecionados com vistas aos objetivos desta investigação, no âmbito da revisão bibliográfica, pela consulta de teóricos e autores que abordam as áreas de Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores (com ênfase nos processos e espaços de formação continuada) e Educação Infantil (no contexto brasileiro).

Os principais referenciais teóricos são: Canan (2016), Laval (2004), Neves (2005, 2008), Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Tommasi, Warde e Haddad (2009), Evangelista e Seki (2017), Evangelista e Shiroma (2007), Freitas H. (2002), Shiroma (2018), Shiroma e Evangelista (2015), Aguiar e Dourado (2018), Barbosa. C. *et al* (2016), Barbosa. I. *et al* (2014, 2019), Campos, Rosemberg e Ferreira (1992), Campos (2011, 2013, 2021), Faria e Palhares (2005), Machado (2011), Rosemberg (2013), Teles, Santiago e Faria (2018), Campos (2008, 2019), Evangelista e Triches (2009), Floriani (2008), Kramer (2006, 2008) e Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002).

Quanto ao levantamento documental, foram consultadas as políticas educacionais referentes às diretrizes para formação de professores e diretrizes curriculares da educação infantil a partir da Constituição de 1988. O *corpus* de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores se constituirá dos documentos: DCN/2002 (Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002), DCN/2006 (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006), DCN/2015 (Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015), BNC-Formação/2019 (Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019), e BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020). Os documentos mandatórios que versam sobre o currículo da educação infantil são: DCN/99 (Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999), DCN/2009 (Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009), BNCC/2017 (Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017), porém, são feitas referências a outros documentos curriculares da educação infantil no sentido

de melhor contextualizar a pesquisa.

A opção pelas diretrizes, em meio ao vastíssimo repertório de documentos que compõem as políticas educacionais para a educação infantil brasileira, mediante à impossibilidade de apropriação do todo imputada pelo tempo destinado à pesquisa; se dá porque diretrizes são documentos de caráter “mandatário, permanente e regulatório”. Tais características são importantes para a análise das políticas de um determinado campo (no caso, a educação infantil) porque são importantes para a compreensão do contexto governamental e das forças hegemônicas que as propõem, bem como, as contradições históricas que as constituem na materialidade de sua implementação. Abordar o objeto pesquisado num contexto de prática social como parte de um organismo vivo e transversalizado por suas determinações, traz à luz a sua essência, aquilo que permanece.

3.1.1 O percurso científico na construção da empiria

Dado ao rigor metodológico que se espera das investigações científicas, conquistas importantes têm se galgado no sentido de realização do levantamento e sistematização de dados. No contexto das pesquisas do campo social – em especial da educação – que se efetivam na revisão bibliográfica, o desenvolvimento de metodologias como a da construção do Estado do Conhecimento legitimam cada vez mais a forma como a literatura científica lhes dá sustentação. “Sendo o Estado do Conhecimento um tipo de metodologia bibliográfica, este está sendo cada vez mais utilizado para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento” (Morosini *et al.*, 2021, p. 61).

A área da educação, por sua própria natureza, é perpassada pelos mais diferentes contextos políticos, legais e ideológicos e congrega, em si, questões temáticas que também pertencem a várias outras áreas do conhecimento. É catalisadora e também difusora das tensões, tendências e polêmicas que emergem e se consolidam nos mais diversos campos da sociedade. Nesse sentido, os conhecimentos produzidos por ela, para ela, ou em sua função, nem sempre são reconhecidos como tal. O Estado do Conhecimento, desta forma, “[...] contribui sobremaneira, para a construção do campo científico e indiretamente para que a Educação ocupe e consolide seu território entre as áreas do conhecimento” (Morosini *et al.*, 2021, p. 35).

As etapas do Estado do Conhecimento propostas por Morosini *et al* (2021, p. 61) e adotadas para a construção da base empírica desta investigação, são: “Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva”. É fundamental estabelecer que antes de qualquer sistematização o objetivo da busca esteja definido, bem como a base de dados na qual a busca será feita. Como já apontado em tópico anterior, a temática da pesquisa aqui apresentada se direciona ao objetivo de buscar às pesquisas de mestrado e doutorado acadêmicas, realizadas no Brasil a partir de 2015 – ano em que, pela primeira vez, uma diretriz nacional de formação de professores trouxe em seu texto, a especificidade da formação continuada - que investigaram os contextos de formação continuada realizados dentro das instituições de educação infantil e a base de dados utilizada, a da CAPES.

As buscas foram feitas durante o primeiro semestre de 2022 tendo o ano de 2021 como limite temporal da pesquisa, considerando que os meses restantes do ano seriam dedicados a leituras dos trabalhos selecionados e que a plataforma realiza a seleção dos trabalhos com base em anos e não em meses. O primeiro conjunto de tentativas para situar e refinar os resultados na plataforma de busca foi realizado com os termos “educação infantil” AND “formação continuada” AND “politização” que gerou apenas dois (02) resultados sem recorte temporal.

Tratavam-se das pesquisas: “Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil”, dissertação de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo de Larissa Ferreira Rodrigues de 01/08/2011, e “Grupos de Formação – análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil”, dissertação de mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, de Fernandes (01/12/2000), sendo ambos os trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira.

Entendendo que o termo politização seria central na investigação cujo objeto trata da dimensão politizadora de processos de formação, optou-se por utilizar-se de palavras chaves que estabelecem relação de proximidade dentro da literatura teórica educacional. A combinação das palavras chave “educação infantil” AND "formação continuada" AND “formação política”, “educação infantil” AND "formação continuada" AND “formação crítica” e “educação infantil” AND "formação continuada" AND “formação politizada” resultaram exatamente nos mesmos 194 trabalhos, dispostos em sequências diferentes.

Diferente da situação gerada em torno do termo “politização”, a definição pelo termo “formação continuada” se deu pela sua adoção nos documentos oficiais da legislação educacional brasileira. Kramer (2008) elucida algumas questões problemáticas sobre termos utilizados em redes de ensino como “reciclagem” ou “capacitação” que oferecem o entendimento de que o sujeito da formação está totalmente desatualizado ou é incapaz. Pontuando que formação continuada é uma forma correta de denominar, a autora propõe:

[...] em serviço, como ainda gosto de chamar [...], assumindo – nos dois casos – seu papel de formação científica e cultural. Este tanto se relaciona, ainda, com o muito que é preciso pesquisar, estudar, indagar, ver e escutar, propor, subsidiar com teorias, metodologias e práticas. Este tanto se refere ao muito de militância e defesa da pluralidade de alternativas para que a educação infantil – direito social de acordo com a Constituição e direito humano em inúmeras situações de extrema pobreza – seja uma parte, uma parcela, pequena, mas nem de longe insignificante, na luta tenaz, consistente contra a desigualdade e a injustiça social (Kramer, 2006, p. 814).

Morosini *et al.* (2021) pontua a importância dos descritores em relação aos objetivos da pesquisa para atender a amplitude e a especificidade da temática.

Os filtros utilizados permaneceram os mesmos na sequência, a saber: grau acadêmico (mestrado e doutorado acadêmico), ano (2015 a 2021), grande área do conhecimento (ciências humanas), área do conhecimento (educação), área de avaliação (educação) e área de concentração (educação/ pensamento educacional brasileiro e formação de professores). Durante a realização da primeira etapa do EC, denominada Bibliografia Anotada, em que se realiza a leitura flutuante dos resumos e que além da bibliografia completa anota-se o número ordinal (chamado de rótulo), o ano, o autor, o título, as palavras-chaves. Os 194 resultados não serão disponibilizados no corpo deste trabalho em função da opção pela não divulgação de muitos de seus autores na plataforma consultada.

Na etapa seguinte, denominada de Bibliografia Sistematizada, os trabalhos foram organizados em um segundo quadro disponibilizado no Apêndice A, com as informações: número, ano, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Trata-se de uma segunda seleção, em que os objetivos da pesquisa podem alterar o número de trabalhos selecionados. No caso da pesquisa aqui proposta, houve uma redução significativa dos resultados, não somente pela aplicação da sistematização, mas outras questões também relevantes aos objetivos do trabalho.

Sobre a seleção dos trabalhos feita após a leitura de seus resumos, para assegurar o recorte estabelecido como processos de politização em contextos de formação continuada realizadas pelas redes de ensino no interior das instituições de educação infantil, não foram selecionados pesquisas de campo em que a formação foi proposta ou viabilizada pelo agente da investigação ou cujos sujeitos da pesquisa fossem majoritariamente docentes do campo da pedagogia e atuantes na educação infantil, para assegurar o enfoque sobre o tema da pesquisa que é a politização docente.

Também não foram consideradas pesquisas que investigam processos de formação continuada para os docentes de educação infantil em instituições universitárias e creches instaladas em empresas, pesquisas sobre formação continuada de professores cujos dados são obtidos pela análise de índices oficiais como aprovação ou permanência escolar, ou, pesquisas que abordam contextos específicos (e não projeto de rede) como possibilidade de formação continuada como livros ou salas de recursos.

Pela leitura dos resumos, não é possível verificar em todos os casos se a situação de formação continuada investigada pela pesquisa é uma formação de rede/institucional ou política de estado como no caso das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); casos em que os trabalhos passaram por reavaliações. Foram desconsideradas para análise pesquisas com divulgação não autorizada e, portanto, sem acesso disponibilizado na plataforma do catálogo de teses e dissertações da CAPES. Ao final, constituem o escopo da busca, cinquenta (50) trabalhos. É preciso dizer que, embora tenham sido selecionados, os casos de investigação sobre a formação continuada no local de trabalho é pouco significativo.

A Bibliografia Categorizada, que constitui a terceira etapa do EC, “[...] diz respeito a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações” em que os trabalhos são agrupados em blocos temáticos/categorias que, por sua vez, podem ser criados “[...] a partir da literatura ou a partir apenas dos trabalhos encontrados” (Morosini *et al.*, 2021, p. 69). No caso específico desta pesquisa, para essa etapa, os trabalhos foram lidos com mais integralidade – em especial a parte da aplicação das pesquisas e apresentação de seus resultados – e as leituras teóricas prévias tiveram influência para a definição das categorias.

Importante destacar que cada categoria necessita ser explicada epistemologicamente, ou seja, na redação do texto do Estado do Conhecimento, a denominação da categoria necessita apresentar o viés teórico ou o preceito epistemológico que a constitui, ou seja, o entendimento adotado na pesquisa para denominar [...] (Morosini *et al.*, 2021, p. 72).

Nesse sentido, após uma análise mais criteriosa das pesquisas selecionadas, é possível enunciar a bibliografia categorizada, conforme orientações de Morosini *et al.* (2021), com o agrupamento de trabalhos por categorias estruturadas a partir da análise dos dados obtidos à luz da abordagem teórica pretendida e, no caso do exercício aqui proposto, à luz do materialismo histórico dialético.

O agrupamento das pesquisas, organizada no Quadro 1, apresenta os trabalhos selecionados a partir de três (03) categorias identificadas como unidades de sentido: Programas de Formação Continuada de Professores; Desestrutura na Operacionalização e Execução das FC e; Presença do Discurso Mercadológico na FC. Os trabalhos se repetem nos agrupamentos das categorias com bastante frequência, considerando-se que estas são inerentes ao conteúdo da seleção como um todo.

A concepção da primeira unidade de sentido “Programas de Formação Continuada de Professores” diz respeito a projetos de formação continuada que apareceram com bastante frequência nas pesquisas dos trabalhos selecionados, desde projetos municipais no contexto da música, da arte e da sustentabilidade até projetos de âmbito nacional como o PNAIC. Para além da identificação dessa temática de interesse por parte dos pesquisadores, as contribuições dos autores que dão sustentação teórica para essa investigação chamam a atenção para o perfil de formações continuadas que vêm se desenhando nas redes a partir das orientações de grupos econômicos (Laval, 2004).

“Desestrutura na Operacionalização e Execução das FC” é a segunda unidade de sentido concebida a partir da identificação da carência das condições estruturais para a efetivação da formação continuada de forma bastante recorrente na fala dos professores participantes das pesquisas selecionadas. De acordo com a teoria crítica ao neoliberalismo que identifica a negligência na execução das formações de professores como estratégia de um quadro de desmonte gradual das políticas sociais que mercantiliza a educação na medida em que se abrem espaços para assessoramentos pedagógicos privados nos equipamentos públicos e outras modalidades de privatização (Shiroma; 2018; Campos, 2008).

“Presença do Discurso Mercadológico na FC” – terceira unidade de sentido, é resultado das reflexões sobre o conceito de hegemonia e o papel do intelectual orgânico na manutenção ou no tensionamento de um determinado tipo de consciência a partir do seu lugar de influenciador nos equipamentos do Estado em consonância com os movimentos de intervenção do capital na concepção das políticas, acentuadamente nas diretrizes governamentais para a formação de professores e na produção de "ciência" como mecanismo de conformação social (Neves, /2005, 2008, Gramsci, 1978, 1980, 1982).

Importante apontar que, embora as unidades de sentido se estruturam também a partir da análise da perspectiva dos/as professores/as entrevistados/as nos trabalhos do EC, a classificação dos mesmos para as unidades se dá a partir das conclusões elaboradas por seus autores e seu enfoque próprio de investigação.

Quadro 1 - Bibliografia Categorizada

Programas de Formação Continuada de Professores	Desestrutura na Operacionalização e Execução das FC	Presença do Discurso Mercadológico na FC
005 - REGINA COELE CORDEIRO. <i>Formação continuada das professoras da educação infantil: ações do município de Montes Claros / MG.</i> Belo Horizonte. Dissertação. 2018.	005 - REGINA COELE CORDEIRO. <i>Formação continuada das professoras da educação infantil: ações do município de Montes Claros / MG.</i> Belo Horizonte. Dissertação. 2018.	
006 - DANIELA GURESKI RODRIGUES LADCHUK. <i>A formação continuada do professor de educação infantil em educação ambiental.</i> Curitiba. Dissertação. 2018.	006 - DANIELA GURESKI RODRIGUES LADCHUK. <i>A formação continuada do professor de educação infantil em educação ambiental.</i> Curitiba. Dissertação. 2018.	
	007 - KAYANE CELISE	007 - KAYANE CELISE

	ANTONIACOMI. <i>Formação continuada e as representações sociais de professores de centros municipais de educação infantil - Curitiba - Paraná.</i> Curitiba. Dissertação. 2015.	ANTONIACOMI. <i>Formação continuada e as representações sociais de professores de centros municipais de educação infantil - Curitiba - Paraná.</i> Curitiba. Dissertação. 2015.
	008 - LIDIANE DE CASTRO RETO. <i>Formação do professor de educação infantil: entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas: um estudo analítico do município do Rio de Janeiro.</i> Duque de Caxias.	
013 - CINTIA DE CASSIA SILVA SALES. <i>A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo.</i> São Bernardo do Campo. Dissertação. 2015.	013 - CINTIA DE CASSIA SILVA SALES. <i>A contribuição da formação continuada para as professoras de educação infantil do município de São Paulo.</i> São Bernardo do Campo. Dissertação. 2015.	
	014 - LAIS DE CASTRO AGRANITO RODRIGUES. <i>A formação e a ação do professor de educação infantil em municípios de Mato Grosso do Sul: um olhar interdisciplinar.</i> Campo Grande. Dissertação. 2016.	
015 - CHRIZIAN KAROLINE OLIVEIRA. <i>Ecoformação do professor: caminhos para a formação continuada de educação ambiental na educação infantil.</i> Curitiba. Dissertação. 2020.	015 - CHRIZIAN KAROLINE OLIVEIRA. <i>Ecoformação do professor: caminhos para a formação continuada de educação ambiental na educação infantil.</i> Curitiba. Dissertação. 2020.	
	016 - GABRIELA ALVES DE SOUZA VASCONCELOS DOS REIS. <i>Formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professores da educação infantil.</i> Niterói. Dissertação. 2016.	
	017 - MARIA HELENA BERLATO DAVANZO. <i>As significações da docência na educação infantil: construídas e compartilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo.</i> Taubaté. Dissertação. 2020.	
	020 - THIAGO GONCALVES SILVA. <i>Os aprendizes fazeres</i>	

	<i>docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um cmei da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE. Caruaru. Dissertação. 2018.</i>	
021 - ANA PAULA DE OLIVEIRA ITEN. <i>Contribuições do programa institucional arte na escola à formação continuada de professores da educação infantil.</i> Blumenau. Dissertação. 2015.	021 - ANA PAULA DE OLIVEIRA ITEN. <i>Contribuições do programa institucional arte na escola à formação continuada de professores da educação infantil.</i> Blumenau. Dissertação. 2015.	
	024 - LETICIA CAVASSANA SOARES. <i>Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na educação infantil.</i> Vitória. Dissertação. 2017.	
025 - GARBARETH EDIANNE DE MATTOS. <i>Experiências estéticas musicais: um leitmotiv para o desenvolvimento profissional docente?</i> Blumenau. Dissertação. 2019.	025 - GARBARETH EDIANNE DE MATTOS. <i>Experiências estéticas musicais: um leitmotiv para o desenvolvimento profissional docente?</i> Blumenau. Dissertação. 2019.	
	028 - CLAUDIA ZAJAC DUDAR. <i>Formação continuada: concepções das professoras da educação infantil.</i> Joinville. Dissertação. 2017.	
	032 - RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS. <i>Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil.</i> Vitória. Dissertação. 2018.	
	033 - DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA. <i>SIM, EU SOU PROFESSORA: formação continuada na visão do docente da educação infantil.</i> Taubaté. Dissertação. 2019.	
	034 - KALLYNE KAFURI ALVES. <i>Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos.</i> Vitória. Tese. 2019.	
	036 - MARIA DE JESUS	

	ASSUNCAO E SILVA. <i>Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente</i> . Teresina. Tese. 2017.	
043 - PAULA BRANDAO CAMPOS. <i>PNAIC Educação Infantil: as representações e percepções de professores da pré-escola da rede municipal de Nova Iguaçu</i> . Niterói. Dissertação. 2019.	043 - PAULA BRANDAO CAMPOS. <i>PNAIC Educação Infantil: As representações e percepções de professores da pré-escola da rede municipal de Nova Iguaçu</i> . Niterói. Dissertação. 2019.	
	045 - MARLE APARECIDA FIDELES DE OLIVEIRA VIEIRA. <i>Educação Infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos</i> . Vitória. Dissertação. 2016.	
	046 - FRANCISCA JELMA DA CRUZ SOUSA. <i>Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente</i> . Teresina. Dissertação. 2016.	
048 - EDLANE DE FREITAS CHAVES. <i>A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará</i> . Fortaleza. Dissertação. 2015.	048 - EDLANE DE FREITAS CHAVES. <i>A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará</i> . Fortaleza. Dissertação. 2015.	
	049 - REGIANE SANTANA DE SOUZA. <i>Formação continuada docente na educação infantil e suas implicações na prática pedagógica</i> . Salvador. Dissertação. 2018.	
	050 - FRANCISCA JANICE SILVA. <i>Formação continuada de professores de educação infantil em Paragominas/Pa</i> . Belém. Dissertação. 2019.	
052 - CELIA REGINA DA SILVA. <i>Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada</i> . São José do Rio Preto. Dissertação. 2019.	052 - CELIA REGINA DA SILVA. <i>Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada</i> . São José do Rio Preto. Dissertação. 2019.	

	053 - NATHALIA CRISTINA MATOS. <i>A Formação continuada e suas dimensões ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis/SC.</i> Florianópolis. Dissertação. 2015.	
058 - EDUARDO AUGUSTO RIBEIRO RAMIRO. <i>Formação continuada de educadoras: impactos do "programa mesa educadora para a primeira infância.</i> Campinas. Dissertação. 2018.	058 - EDUARDO AUGUSTO RIBEIRO RAMIRO. <i>Formação continuada de educadoras: impactos do "programa mesa educadora para a primeira infância.</i> Campinas. Dissertação. 2018.	
	065 - MEIRA CHAVES PEREIRA. <i>A formação continuada de professores da Educação Infantil de Sorocaba(SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013.</i> Sorocaba. Dissertação. 2017.	
	073 - DEYVIS DOS SANTOS COSTA DE CASTRO. <i>Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica.</i> Teresina. Dissertação. 2016.	
	081 - MARCIA NUBIA DA SILVA OLIVEIRA. <i>A Formação continuada e sua significação para professoras da educação infantil.</i> Mossoró. Dissertação. 2018.	
	096 - JESSICA RAUTENBERG. <i>Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade.</i> Blumenau. Dissertação. 2018.	
	103 - MAILA APARECIDA FERREIRA BORGES. <i>Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas.</i> São Paulo. Dissertação. 2015.	
	105 - HELIENE PIMENTEL DE SOUSA. <i>A Escola do campo da Amazônia Paraense: um estudo da formação continuada de professores da educação infantil.</i> Santa Maria. Dissertação. 2020.	

113 - ANA PAULA FERREIRA TRINDADE. <i>Concepções de professores alfabetizadores em relação ao pnaic: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil.</i> Jataí. Dissertação. 2020.	113 - ANA PAULA FERREIRA TRINDADE. <i>Concepções de professores alfabetizadores em relação ao pnaic: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil.</i> Jataí. Dissertação. 2020.	
	116 - JORSINAI DE ARGOLO SOUZA. <i>Formação continuada para professores da educação infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (BA).</i> Vitória da Conquista.	116 - JORSINAI DE ARGOLO SOUZA. <i>Formação continuada para professores da educação infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (BA).</i> Vitória da Conquista.
	117 - MARILZA GALLAN FLOR. <i>Formação continuada e ressignificação da prática pedagógica do professor da educação infantil: desafios e perspectivas.</i> Frederico Westphalen. Dissertação. 2021.	
	130 - CRISTIANE SALES CORREA. <i>A formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na educação infantil.</i> Lages. Dissertação. 2020.	
	131 - KARIN PATRICIA OLIVEIRA. <i>Formação continuada de professores da pré-escola da rede municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia.</i> São Paulo. Dissertação. 2020.	
132 - ALINE KLIMECK FRAGOSO. <i>Repercussões do PNAIC nas políticas de formação continuada para professores de educação infantil no município de Santa Maria – RS.</i> Santa Maria. Dissertação. 2020.	132 - ALINE KLIMECK FRAGOSO. <i>Repercussões do PNAIC nas políticas de formação continuada para professores de educação infantil no município de Santa Maria – RS.</i> Santa Maria. Dissertação. 2020.	
	133 - ANTONIA APARECIDA LIMA LOPES. <i>Narrativas de professoras da educação infantil sobre letramento: lógica de formação continuada.</i> Rio Branco. Dissertação. 2018.	133 - ANTONIA APARECIDA LIMA LOPES. <i>Narrativas de professoras da educação infantil sobre letramento: lógica de formação continuada.</i> Rio Branco. Dissertação. 2018.
145 - GEISSYANE APARECIDA OLIVEIRA DOS REIS. <i>A (re)significação das práticas docentes na educação infantil e anos iniciais a partir das</i>	145 - GEISSYANE APARECIDA OLIVEIRA DOS REIS. <i>A (re)significação das práticas docentes na educação infantil e anos iniciais a partir das</i>	

<i>formações continuadas em metodologias ativas. Brasília. Dissertação. 2021.</i>	<i>formações continuadas em metodologias ativas. Brasília. Dissertação. 2021.</i>	
	148 - SUSI COUTO KOCHÉ. <i>A formação continuada de professoras da educação infantil: desafios para a construção coletiva dos saberes docentes.</i> Lages. Dissertação. 2020.	
151 - VERA REGINA LUNARDI. <i>Projeto músico da família ao vivo: uma proposta de formação continuada em educação musical com professores de educação infantil no Município de Curitiba/PR.</i> Curitiba. Dissertação. 2018.	151 - VERA REGINA LUNARDI. <i>Projeto músico da família ao vivo: uma proposta de formação continuada em educação musical com professores de educação infantil no Município de Curitiba/PR.</i> Curitiba. Dissertação. 2018.	
158 - FERNANDA PASTORI FRANZE. <i>A Formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil.</i> Bauru. Dissertação. 2019.	158 - FERNANDA PASTORI FRANZE. <i>A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil.</i> Bauru. Dissertação. 2019.	
	160 - MARCIA DE FATIMA DE OLIVEIRA. <i>Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará.</i> Belém. Dissertação. 2017.	
	162 - MIRVANE DIAS DE SOUZA. <i>Educação Física na Educação Infantil e formação continuada: reflexões de professores e professoras.</i> São Paulo. Dissertação. 2021.	
	169 - ZENAIDE VIANA SOARES FORTUNATO. <i>Formação continuada de professores de educação infantil: olhares a partir de discursos docentes.</i> Vitória da Conquista. Dissertação. 2018.	
	171 - NILVA TERESINHA CAMARGO DA SILVA ALEXANDRE. <i>Formação continuada de professores da educação infantil: saberes necessários no cotidiano pedagógico.</i> Lages. Dissertação.	

	2021.	
	173 - ANA MARIA MENDES BARREIRO NUNES. <i>Afetividade e desenvolvimento cognitivo na educação infantil: um olhar sobre a formação continuada no município de João Pessoa/PB.</i> João Pessoa/PB. Dissertação. 2018.	
182 - CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNCAO. <i>Percepções dos professores da educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba sobre a formação continuada para uso das tecnologias da informação e comunicação.</i> Curitiba. Dissertação. 2018.	182 - CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNCAO. <i>Percepções dos professores da educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba sobre a formação continuada para uso das tecnologias da informação e comunicação.</i> Curitiba. Dissertação. 2018.	

Fonte: elaborado pela autora.

Na etapa final do EC, denominada Bibliografia Propositiva, o pesquisador debruça-se de maneira mais consistente e orientada sobre os trabalhos analisados no sentido de inferir propositivamente sobre as mesmas. Nesse sentido, ressalta-se que para a realização deste movimento teórico, essa pesquisa que possui uma ancoragem dialética, movimentou-se por outros campos em que se materializam a temática da pesquisa, neste caso, as DCNs e a teoria que trata das relações produtivas no campo da educação.

É esta "viagem de volta" que caracteriza, segundo Marx, o método adequado para a elaboração teórica. Ele esclarece: O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo (...). No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (Netto, 2011, p. 43 – grifos do autor).

Como etapa fundamental para a conclusão do EC como propõe Morosini *et al.* (2021), no Quadro 2, elucidam-se, a partir do estudo realizado, as possibilidades vislumbradas de avanço na pesquisa acerca dos processos de politização na educação infantil.

Quadro 2 – Bibliografia Propositiva

Unidades de Sentido	Proposições de Estudo
Programas de Formação Continuada de Professores	Fomentar a realização de pesquisas que melhor elucidem as possibilidades de uma política orientadora para estruturar o trabalho docente durante o 1/3 de hora-atividade cumpridos na unidade com ênfase na autonomia das instituições para deliberar sobre suas necessidades formativas.
Desestrutura na Operacionalização e Execução das FC	Realizar pesquisas que contribuam na constituição de um banco de dados nacional que indique a proporção e a evolução das parcerias público-privadas na formação continuada de professoras nas redes públicas que atendem a educação infantil, majoritariamente, as municipais.
Presença do Discurso Mercadológico na FC	Desenvolver estudos no sentido de compreender o significado atribuído por docentes aos termos modernizantes que dão sustentação ideológica ao projeto educacional neoliberal, contextualizando tais construções discursivas para instrumentalizar a ação de espaços contra-hegemônicos como os fóruns de educação.

Fonte: elaborado pela autora

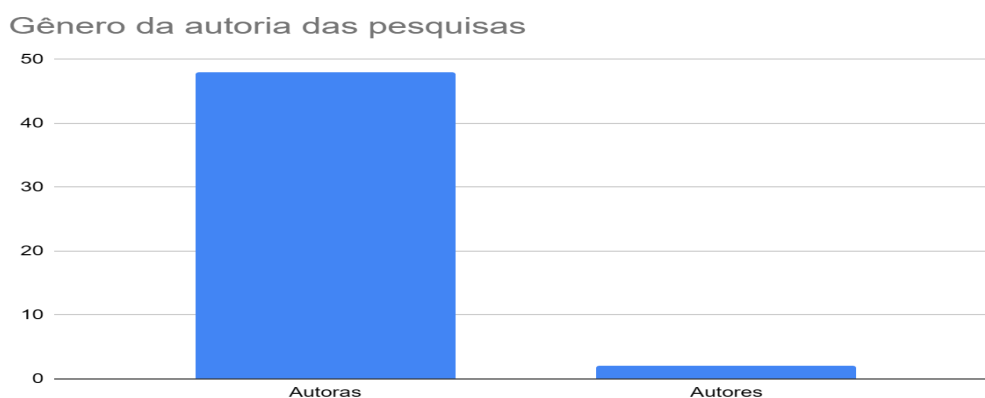
3.1.2 A formação continuada na Educação Infantil sob a ótica do Estado do Conhecimento

O processo de organização de dados identificados e categorizados na construção do EC possibilita ao pesquisador, além de perceber as principais determinações que constituem a integralidade do objeto, refinar sua elaboração sobre a forma como o campo empírico se caracteriza e como o objeto de pesquisa é percebido pela comunidade científica. O campo empírico de que se fala são as cinquenta (50) produções de teses e dissertações produzidas no período compreendido entre 2015 e 2021 e selecionadas pelas razões já mencionadas. O que une todas elas é a ocorrência das palavras-chave educação infantil e formação continuada ou correspondentes.

Sobre isso, é interessante verificar que embora a palavra-chave “politizadora” tenha sido empregada na base de dados, o termo “política” aparece apenas uma vez nas palavras-chave das pesquisas selecionadas, ilustrando a evidência menor que o conceito ocupa nas produções. No que diz respeito às características do campo de empírico, este levantamento permite destacar os aspectos a seguir. Como esperado, a esmagadora maioria de autoria é de mulheres, numa proporção de quarenta e oito (48) para dois (02), como reflexo de constituição da própria educação infantil enquanto campo. “A maioria dos docentes, em todas

as etapas, é do sexo feminino. A proporção de mulheres em relação à de homens, no entanto, é muito maior na educação infantil” (Saffioti, 1978, p. 128). O Gráfico 1 ilustra a proporção entre as produções resultado de pesquisa cuja autoria é do gênero feminino em relação às pesquisas produzidas pelo gênero masculino.

Gráfico 1 – Gênero da autoria das pesquisas

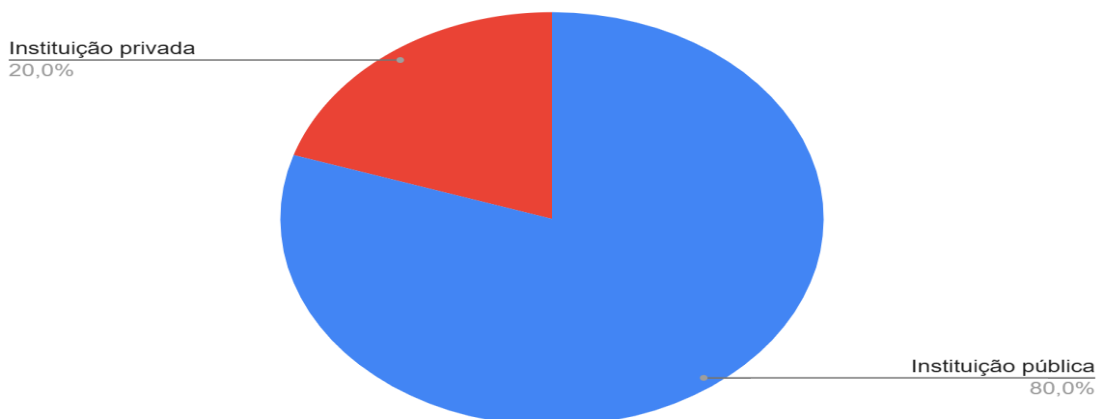


Fonte: elaborado pela autora

Quanto a considerar a temática “educação infantil e formação continuada” como relevante para as produções científicas, dos cinquenta trabalhos (50), quarenta e oito (48) foram realizados no âmbito do mestrado. Considerando que a rede privada de educação infantil atende cerca de 2 milhões de crianças enquanto a pública atende quase mais de 8 milhões (INEP/CENSO 2021), o fato de a temática em questão ser, em oitenta por cento (80%) das ocorrências, objeto de interesse de pesquisadores de universidades públicas – mesmo ofertando menos vagas que as universidades públicas – (INEP/CENSO 2021) pode indicar a tensão teórica pela defesa de uma ideia que conceba a educação infantil e a formação continuada numa perspectiva de direito. A distribuição das pesquisas está representada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas por tipo de Instituição de Ensino Superior

Distribuição das pesquisas por tipo de Instituição de Ensino Superior



Fonte: elaborado pela autora.

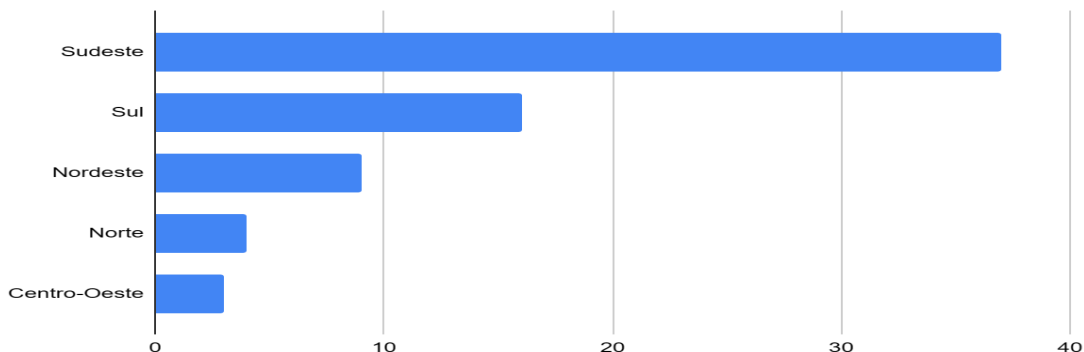
O predomínio da região sudeste na localização das produções teses e dissertações que se constituíram com o objetivo de debater a temática proposta, seguida do sul, nordeste, norte, e centro-oeste, este último com apenas três (03) das cinquenta (50) pesquisas analisadas, confirma que o desenvolvimento regional perpassa as questões da produção científica. Do mesmo modo, a concentração nas regiões sul e sudeste, reafirma as mazelas históricas das desigualdades e assimetrias regionais do acesso à pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil. Sobre essa problemática, Colombo (2018), aponta que,

(...) há argumentos para sustentar que as chances de ingresso na pós graduação podem ser afetadas pelo local onde foi concluído o curso de graduação de diferentes formas, incluindo: a disponibilidade e oferta local de vagas em programas de mestrado e doutorado; a concorrência no processo seletivo; a disponibilidade de financiamento; os custos diretos e indiretos de migração para estudar em outra cidade ou estado; as relações sociais; ou o retorno desse investimento em diferentes mercados e contextos econômicos. COLOMBO (2018, p. 261).

O Gráfico 3 ilustra a distribuição das pesquisas pelas cinco (05) regiões da Federação.

Gráfico 3 – Número de pesquisas por região brasileira

Número de Pesquisas por região brasileira

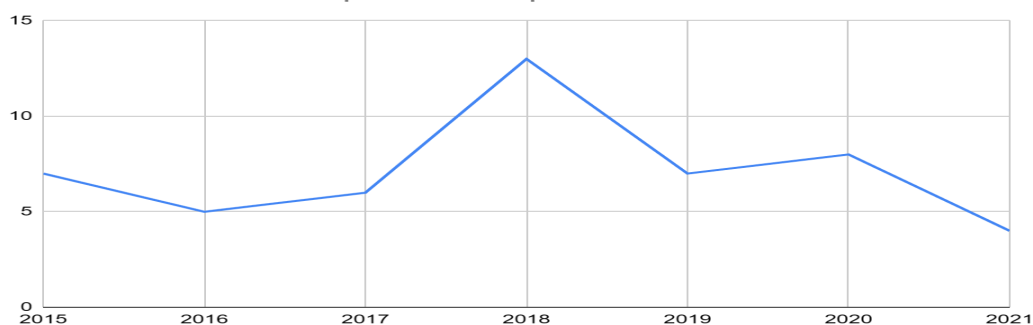


Fonte: elaborado pela autora.

A média no número de pesquisas anuais tomando o recorte de busca (2015 à 2021), em que entre 2015–2017 e entre 2019–2021, se estabeleceu em seis (06) pesquisas, enquanto que para 2018 – ano da implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a educação infantil – houve a seleção de treze (13) pesquisas, revela uma aparente mobilização da comunidade científica em torno da instituição desse novo marco regulatório que tem representado para teóricos e associações científicas, um retrocesso pautado no retorno ao ensino por competências. O Gráfico 4 ilustra essa inconstância na produção das pesquisas selecionadas.

Gráfico 4 – Número de trabalhos produzidos por ano

Número de trabalhos produzidos por ano.



Fonte: elaborado pela autora.

As pesquisas selecionadas são profundamente comprometidas com a perspectiva docente, como fica evidente no Quadro 3, que elenca fragmentos retirados de alguns objetivos gerais:

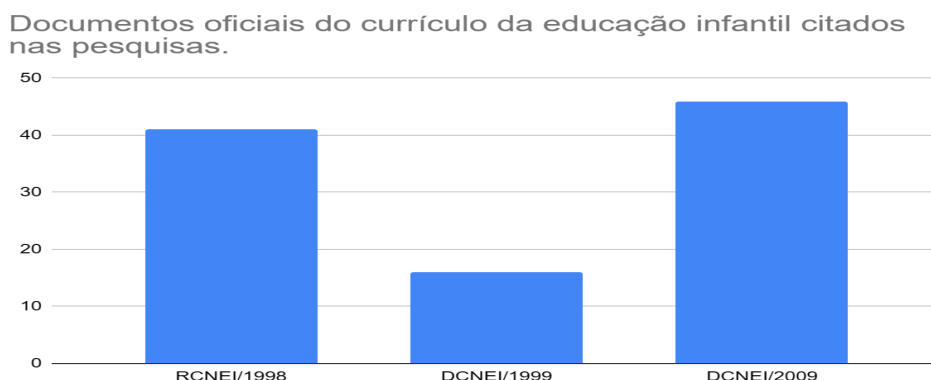
Quadro 3 – elementos presentes em objetivos gerais das pesquisas selecionadas

autonomia e heteronomia, como esfera importante da formação
desdobramentos na prática pedagógica
representações sociais de professores
perspectivas
professoras reflexivas sobre sua prática, que saibam o significado e entendam a relevância de seu trabalho
analisar o que dizem as professoras
refletir sobre os sentidos, nas vozes dos seus professores
compreender as significações que as professoras
analisar os modos como os/as docentes da Educação Infantil experienciam
compreender os enunciados docentes
conhecer as concepções das professoras
compreender os sentidos atribuídos pelos professores
identificar a visão das professoras
analisar discursos de professores
implicações na articulação teórica e prática pedagógica
compreender as percepções das professoras
apreender os sentidos e significados constituídos por professoras
identificar quais os desafios e perspectivas
a partir das experiências das professoras
explicitar narrativas sobre letramento, evidenciando lógicas de formação continuada que vivenciaram
analisar os significados das formações continuadas
em constante reelaboração e ressignificação
atende às expectativas das professoras
compreender as repercussões das experiências
concebem o espaço de formação continuada
descrever e interpretar a visão dos professores e das professoras

Fonte: elaborado pela autora.

No decorrer das leituras dos trabalhos, mais um dado relevante para a constituição de um quadro de características que compõem o escopo da pesquisa – cujas produções anunciam Educação Infantil e Formação Continuada como palavras-chave – diz respeito ao contemplamento dos marcos regulatórios. A relação de referências está no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Documentos oficiais do currículo da educação infantil citados nas pesquisas



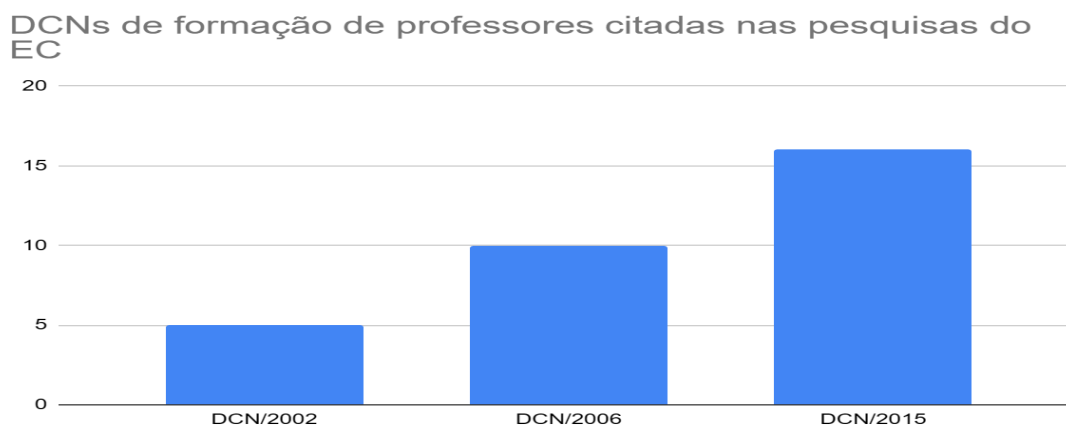
Fonte: elaborado pela autora.

No tocante à contextualização histórica da educação infantil, percebe-se a indicação dos RCNEI/98 e das DCNEI/09, não considerando muitas vezes a existência da primeira edição das DCNs em 1999 e a polêmica gerada em torno do lançamento dos dois documentos quase que de forma concomitante.

Em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem que os apelos dos pareceristas por mais tempo para debates e discussões fossem atendidos. Outro aspecto que merece destaque é que o RCNEI atropelou também as orientações do próprio MEC, uma vez que foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, estas sim mandatórias, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Cerisara, 2002, p. 336).

Da mesma forma, a análise sobre a contemplação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores indica a possibilidade de aprofundamento deste procedimento para melhor qualificar as investigações sob o aspecto da regulação, em especial no que tange aos mecanismos mandatórios, tendo o Brasil instituído, em menos de vinte (20) anos, nada menos que cinco (05) DCNs para formação de professores que trabalham com a primeira infância. Vemos a evolução da referências as diretrizes de formação no Gráfico 6:

Gráfico 6 – DCNs de formação de professores citadas nos trabalhos selecionados



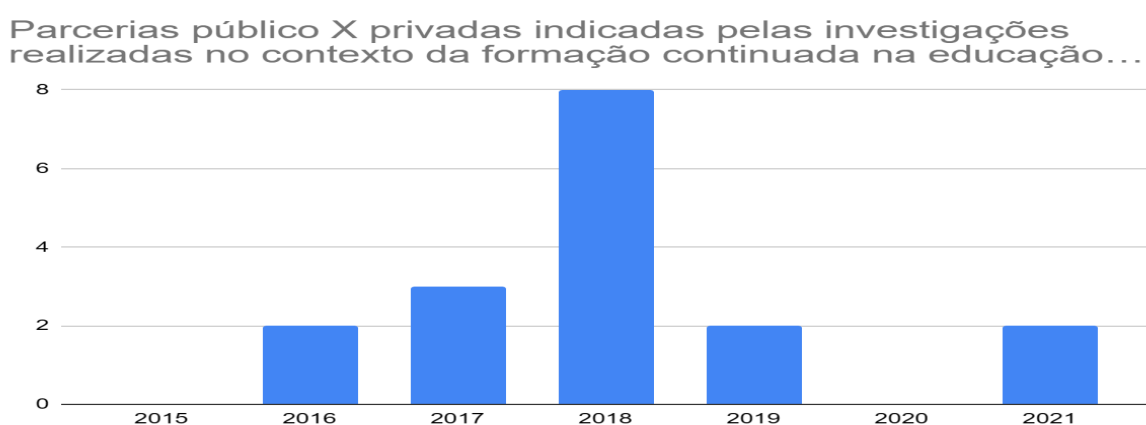
Fonte: elaborado pela autora

As resoluções que se referem as diretrizes de formação de professores que atuam com crianças da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em pouco mais de duas décadas são: DCN/2002 (Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002), DCN/2006 (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006), DCN/2015 (Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015), BNC Formação/2019 (Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019), e BNC Formação Continuada (Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020). A DCN/2015, embora nunca tenha sido implementada, de fato, por disputas políticas é a primeira a contemplar em seu texto, a especificidade da formação continuada. No tocante à contemplação das resoluções que instituem a Base Nacional Comum (BNC), todas as pesquisas fizeram referências, tanto a de 2017 (BNCC da educação infantil), quanto às de 2019 e 2020 (BNC da formação de professores e formação continuada, respectivamente); salvo nos casos em que a pesquisa foi concluída em período anterior à homologação dos referidos documentos.

Sobre a busca em banco oficiais de dados de pesquisa, pode-se afirmar que a prática é privilegiada no referido escopo de produções. Entre as cinquenta (50) teses e dissertações, apenas dezesseis (16) não realizam um Estado da Arte e/ou Estado do Conhecimento. Outro dado quantitativo muito interessante de se observar é que trinta e duas (32) pesquisas não mencionam a influência dos organismos multilaterais na condução das políticas de Estado dos países em desenvolvimento para impor uma agenda neoliberal como destaque para as políticas educacionais, enquanto 18 mencionam.

Nesse sentido, em face das pressões que grupos econômicos do país ligados ao mercado da educação pela privatização de serviços como a formação continuada dos professores chamados de “assessorias”, é interessante observar a ocorrência de parcerias público privadas no contexto das investigações selecionadas para compor o escopo do EC. O número de pesquisas que indicaram haver algum nível de assessoramento privado nas investigações que empreendeu, foi dezessete (17) entre as cinquenta (50). A concentração de parcerias por ano pode ser melhor visualizada no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Parcerias público-privadas indicadas pelas investigações realizadas no contexto da formação continuada em educação

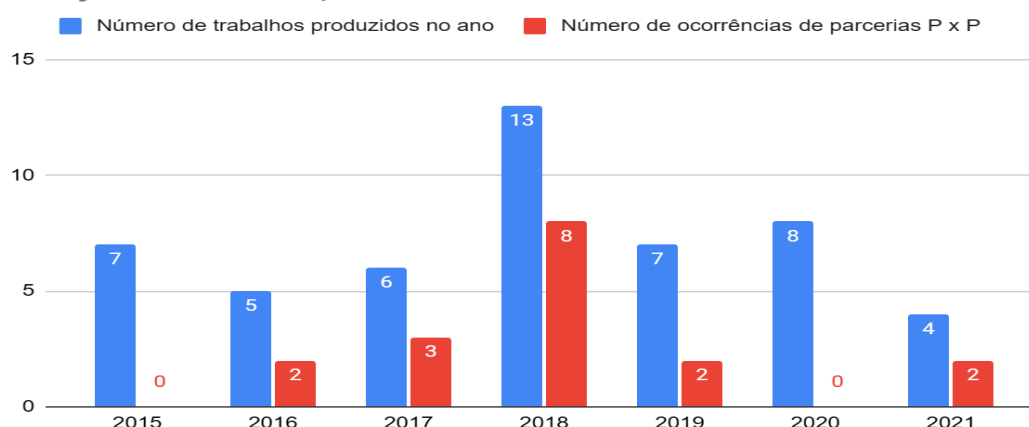


Fonte: Elaborado o pela autora

É preciso analisar esse dado levando em consideração que os anos de 2020 e 2021 foram marcados pelo distanciamento social em virtude da pandemia de COVID –19, o que pode comprometer a verificação da realidade. A relação entre os trabalhos produzidos ano a ano no escopo do EC e a ocorrência de parcerias público-privadas na concretização da formação continuada está representada no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Relação de parcerias público-privadas identificadas

Relação trabalho e parcerias P x P identificadas



Fonte: Elaborado pela autora

No tocante às considerações finais dos textos analisados, a insuficiência de formação continuada no local de trabalho, a inadequação do modelo estruturado em eventos anuais e a formação a partir de temáticas que não contemplam a especificidade da educação infantil configuram uma unanimidade nas indicações conclusivas das pesquisas, bem como, a importância da formação continuada para a “troca de experiências”.

Em relação ao teor das falas docentes que aparecem como dados levantados nas pesquisas selecionadas, em que trinta e sete (37) entre cinquenta (50) se utilizam de variadas modalidades de entrevistas para obtê-los (entre outros instrumentos de coleta); os argumentos apresentados estão divididos entre considerações positivas e considerações negativas, organizadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Considerações positivas e negativas dos professores participantes das pesquisas acerca das formações continuadas

Considerações <i>positivas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada	Considerações <i>negativas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada
esclarecer a função da linguagem, da leitura e da escrita para a educação infantil, trocas de experiências, surpresa ao perceber a não imposição da alfabetização, a formação é importante por que a educação muda o tempo todo inclusive a criança	retirada das bolsas de incentivo após algumas edições da formação
desconstrução da imagem descontextualizada da infância e da criança, reconhecimento da criança	a formação continuada só é qualificada quando vem acompanhada de boas condições de trabalho,

Considerações <i>positivas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada	Considerações <i>negativas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada
como sujeitos de direitos, vontades e individualidades com especial atenção para a questão de gênero e racial, troca de relatos, contextualização das datas comemorativas	formação insuficiente principalmente para os docentes que atendem o pública da educação especial
contribuiu para a padronização do planejamento	perda da autonomia com a padronização do planejamento, instituição de práticas burocráticas, formação rasa para as atividades práticas
instrumentalizou para exploração dos materiais com as crianças, desenvolvem a perspectiva de estar no lugar das crianças, troca de experiências	pouca disponibilidade de referências para pesquisa
tem muita oferta de formação, qualifica a prática, inovação, ampliação de conhecimento, reflexão crítica, atualização, qualificação, continuidade de aprendizagem, troca de reflexão e diferentes saberes	formação esporádica, sem permanência, vagas insuficientes, temáticas pouco relevantes para a prática
trocas de experiências, estudos a partir do contexto de trabalho	falta formação sobre os documentos orientadores, formação insuficiente, gestores que boicotam a formação nas unidades
trocas de experiências, tempo para a reflexão, relação teoria x prática, amplia o repertório, qualifica a prática	gestores que boicotam a formação nas unidades, cansativo por ser uma demanda a mais no trabalho, formação insuficiente, vagas insuficientes nas formações
trocas de experiências, a formação respalda escolhas, amplia conhecimentos, reflexão sobre a prática	pouca participação docente na escolhas dos temas de estudo, não é assegurado as condições para a participação de todos
qualificou a relação com as crianças, a ecoformação cria uma nova relação entre a gente e o mundo, a ecoformação tem um potencial permanente, trabalha a visão da natureza de uma maneira sistêmica	
esclarecimento sobre a função da educação infantil, abordagem não romantizada do formador	formação muito genérica, formação em momento fora da carga horária de trabalho, não participação docente sobre os temas de formação, pouco diálogo com a secretaria em relação a assuntos pertinentes à formação, comparação entre a formação da rede e a formação do pibid sendo o segundo mais adequado
formação como instrumento de troca e partilha de conhecimento, formação fortalece a auto estima, formação faz repensar o planejamento, se beneficiar da formação é uma escolha e uma atitude, formação acrescenta conhecimento teórico, momento de leitura de textos, formação é contato com diferentes perspectivas, momento de pensar a aplicabilidade das teorias, importante sobre a necessidade de atualização	palestras repetidas desmotivam, falta estudo dirigido das diretrizes curriculares na h/a, tempo limitado para a formação

Considerações <i>positivas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada	Considerações <i>negativas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada
disponibilidade e comprometimento da equipe formadora, os temas são pertinentes e refletem a prática, atmosfera de diálogo entre docentes e formadoras, estudo de documentos norteadores, partilha sem estrelismo, a formação na hora atividade fundamental	tempo insuficiente para a formação proposta, inadequação do espaço, pouco foco na prática e produção de materiais, falta formação sobre inclusão
as trocas e partilhas com os pares nos momentos coletivos	poucos momentos de formação, muita exigência administrativa nos momentos coletivo de planejamento, implementação descontextualizadas das políticas curriculares
a formação permite a reelaboração da prática e repensar a relação com a criança, teorização que emerge do contexto, incita o gosto pela pesquisa	
autonomia dos docentes na escolha das temáticas, comprometimento coletivo	a formação é insuficiente
importante para a qualificação da prática e assegurada por lei	
autonomia dos docentes na escolha das temáticas, comprometimento coletivo	a formação é insuficiente
importante para a qualificação da prática e assegurada por lei	baixas frequência nas formações, necessidade de formações em que todos participem e que sejam específicas da educação infantil e de acordo com a necessidade docente, a formação não está atrelada a compensação financeira, as docentes sentem falta de momentos para trocar experiências
mudanças por conta da formação dentro da jornada de trabalho, aprender a organizar coletivamente um espaço para estudar, abordagem dos contextos da instituição, formação no chão da escola, alternar modos e lugares da formação, partilha de concepções, inserção de docentes menos mobilizados epistemologicamente, constância, suporte ao professor iniciante, espaço de disputa de discursos, compreensão das políticas curriculares, atualização, instrumentalização e qualificação pedagógica, identificação dos limites e potencialidades das práticas, instrumento importante de diálogo entre efetivos e temporários	dificuldade em reunir as condições materiais necessárias para uma formação em horário de trabalho, ausência do coordenador pedagógico em algumas instituições, pouca interação entre as instituições, retrocesso com a volta da formação por adesão e fora do horário de trabalho, descompromisso de alguns docentes com o momento da formação, mudanças de governo que comprometem a perspectiva da formação
troca de experiências, autonomia para expressar concepções e ideias, sentimento de inclusão e empoderamento da voz docente, reelaboração da prática	necessita mais profundidade teórica olhares de fora, perda de qualidade na formação atualmente, descontinuidade dos programas de formação
às vezes, consegue-se um palestrante gratuitamente	não acontece formação continuada, esporadicamente vem um formador sem conhecimento do contexto de trabalho, sentimento de diferenciação e desvalorização das servidoras das conveniadas em relação às servidoras

Considerações <i>positivas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada	Considerações <i>negativas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada
	da educação pública não somente no âmbito da formação continuada como em todas as outras questões de direitos e condições de trabalho
atualização, consciência da prática, reflexão coletiva, a importância de políticas públicas que assegurem a formação continuada, debates, instrumentaliza para rever a prática, momento de pensar sobre a formação integral da criança, promove segurança na prática, melhora o rendimento dos alunos	algumas informações não aplicáveis, parte da formação se assemelha a uma prestação de contas, às vezes pode ser muito determinista da prática, não parte da necessidade da prática, processo fragmentado, muita atividade pronta e nada de profundidade teórica, pouca discussão das leis curriculares
a formação tem garantia legal, a formação tem função de contribuir na ressignificação da prática	descontinuidades na formação, conceito genérico de criança, na maior parte das vezes acaba sendo uma reciclagem, temáticas sem base no contexto
troca de experiência, direcionamento do MST concepção de educação	formação específica da educação no campo insuficiente, dificuldade em articular as exigências do sistema educacional instituído e as concepções do movimento social, diminuição das formações da rede municipal
ajuda muito com os desafios da docência, conhecer pensadores da educação, produção de material em oficinas, orientações práticas, trocas de experiências, encontros motivadores, encontro da teoria com a prática	a formação é uma reprodução de sequências didáticas, modelos para executar, carece de perspectiva crítica, é basicamente suporte prático, é insuficiente
atualização, continuidade, benevolência da rede, importante a formação com foco na alfabetização, as falas dos colegas são estimulantes, faz refletir sobre a prática	desconhecimento sobre a formação ser um programa federal, sobre ter um eixo na educação infantil, assuntos repetitivos, falta articulação entre os diferentes momentos de formação, pouco tempo para refletir coletivamente as proposições da formação, não tem tempo para fazer a leitura do acervo de livros da instituição, momentos de pesquisa se limitam basicamente ao acesso a internet, pouca profundidade nas questões psicomotoras, inclusão e limites das crianças, não se tem momentos de troca com outras instituições da rede, não há formação para todos os segmentos da instituição, pouca diversificação de estratégias na formação
atualização, aperfeiçoamento, ajuda na inovação da prática, atende às expectativas	repetitivo, a formação necessita de recursos que não são oferecidos, pouco tempo de formação, necessidade de cobrar do poder público pela melhoria da formação continuada, pouca troca com outras instituições da rede, os professores não participam do planejamento da formação, preparação para as mudanças, mais instrucional do que reflexiva
atualização, frequência na formação, estimula a olhar para a criança como ela é, direcionamento do trabalho, ampliação de conhecimento, possibilidade de embasamento teórico, reflexão sobre a prática, a proposta curricular do município dialoga com a formação continuada, a formação revela as potencialidades pedagógicas da brincadeira	muita oficina, falta escuta dos professores, pouco embasamento nas necessidades da instituição, pouca formação para auxiliar na produção da avaliação infantil, pouca oficina e muita palestra

Considerações <i>positivas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada	Considerações <i>negativas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada
passaram a realizar as atividades ou melhoraram as suas práticas com relação a essas atividades, O estudo sobre esses temas colaborou para a reflexão sobre a prática docente, Colaborou com o planejamento das atividades, passaram a fazer melhores intervenções e melhoraram as suas estratégias de ensino, Passaram a fazer melhor uso dos jogos com intervenções para ensinar alguns conteúdos da matemática, Aprenderam a encaminhar e mediar as pesquisas das crianças, Passaram a fazer melhor escolhas de livros literários, Melhoraram as conversas antes e depois da leitura literária, Passaram a observar melhor as crianças em ação	o programa de formação não colaborou em nenhuma mudança
ajuda a reconhecer as especificidades da educação infantil, propiciam refletir sobre as concepções pedagógicas, aperfeiçoamento, troca de experiências, reforça e atualiza o conhecimento, dá respaldo às escolhas pedagógicas, formadores qualificados teoricamente, assuntos de interesse do grupo	a formação continuada apenas sem outras condições de valorização do professor é insuficiente, temáticas abordadas são muito distantes dos referencias pedagógicos municipais, muita teoria e pouca exploração de projetos, repetitivo, pouco impacto na prática, necessária mudança de metodologia para envolver todos na discussão, muito tempo entre um encontro e outro, a formação não é necessária, mais momentos para estudo dos documentos orientadores, pouco comprometimento de uma parte dos professores em valorizar a formação continuada no horário de trabalho como um direito conquistado, pouca orientação sobre documentação pedagógica, pouca formação sobre bebês
a parceria com a universidade pública trouxe algum impacto positivo na prática	formação terceirizada não é for continuada da rede, algumas formações fora do horário de trabalho, aberto ao público comprometendo as vagas necessárias para as professoras de educação infantil, má distribuição da hora atividade muito tempo em função de leitura e discussão para produção de documento curricular, em geral poucos cursos
contribui de maneira importante no planejamento, documentação pedagógica, atualização e aquisição de novos conhecimentos, parte integrante da cultura profissional, contribui para a resolução das lacunas da formação inicial	
é importante por que a aprendizagem se dá em comunhão, busca de conhecimento, atualização, renovação, buscar formação é condição de quem se realizou profissionalmente, significa uma oportunidade de melhorar sua prática, ajuda o profissional a descobrir se tem de fato perfil para a educação infantil, reflexão por ouvir alguém mais experiente, oportunidade de partilhar projetos e estudar junto, muito importante para desmistificar questões como a inclusão, preparação para desafios que virão	as vezes pouco espaço de expressão e troca entre os participantes, diminuição das formações por conta da mudança de gestão municipal, a não participação docente na escolha da formação, a formação oferecida revela uma desvalorização em relação a educação infantil
os momentos de orientação escolar na instituição tem	as formações poderiam ser mais concentradas por

Considerações <i>positivas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada	Considerações <i>negativas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada
aspectos de formação continuada ocorrem trocas de experiências, os momentos da formação que envolvem passeios e visitas em outras instituições são importantes para a reflexão sobre a prática, os momentos de formação voltados ao stress dos professores faz com que se sintam valorizados, as trocas entre os pares nos momentos de formação "humanizam"	região facilitando locomoção e manejo de horários, a maioria das unidades não tem estrutura adequada para formação continuada, os temas abordados nas reuniões pedagógicas poderiam ter mais abordagens práticas, necessita maior articulação entre teoria e prática, precisa ser mais pautada na realidade, políticas descontinuadas de formação em função das mudanças de governo, necessita maior articulação entre os momentos da formação para poder ser considerada continuada
fomento de formações para a constituição dos documentos institucionais como o ppp (pesquisadora)	pouco envolvimento docente no planejamento e execução das formações nas instituições, ausência de formações sobre as questões pertinentes a profissionalização docente (pesquisadora)
	pouca formação, carência de tecnologias nas formações que tem
na troca percebe, formas diferentes de abordar didaticamente o mesmo contexto, potencializa o brincar pedagogicamente, os textos utilizados são atuais, trabalhar sequência didática, troca de experiências	foi pouco tempo, faltou produção de materiais para usar com as crianças, a última edição do curso perdeu qualidade, frustração por ter sido anunciado presencial e executado de forma on line, para a formação ter efeito deve haver o comprometimento do docente, as formações precisam de uma continuidade posterior na instituição com o acompanhamento do orientador, falta ajustamento da abordagem da formação às necessidades dos docentes, o processo da formação é constantemente interrompida pela necessidade de atender as burocracias da função, muitos elementos alfabetizadores e não pré-alfabetizadores
automação, inovação, atualização, ampliação de repertório prático, melhora das metodologias, reflexão, formação global, capacitação, troca de experiência, renovação, comprometimento da rede com a formação, orientação na implementação da BNCC, fundamentação teórica, foco nas atividades práticas com as crianças	poderia haver mais formações para a área tecnológica, falta de reconhecimento para os docentes que se comprometem com a formação, maior participação na escolha das temáticas, falta temáticas mais direcionadas, temáticas mais contextualizadas na realidade onde se dá a docência, pouca troca de experiências entre diferentes instituições
reflexão, qualificação, troca de experiências, reflexão, atualização das metodologias, a formação depende da postura docente a escolha, contínuo aperfeiçoamento, reflexão compartilhada, vídeos com crianças em situações de brincadeiras não dirigidas com materiais não estruturados	não contribui muito para a prática avaliativa, carencia de formações mais voltadas para o contexto educacional, falta curso sobre outras especializadas para lidar com questões estruturais como racismo, nutrição, abuso sexual..., tem se resumido á implementação da base
diversificação nas abordagens da literatura, formação feita no horário de trabalho docente	a formação continuada obrigatória gera incômodo e não mobiliza, muita ênfase no aspecto fonológico dos momentos de exploração das literaturas, formação diferenciada para docentes da creche e pré-escola, incômodo dos docentes da pré-escola sendo colocadas junto com os primeiros anos do ensino fundamental
ampliação da concepção sobre ambiente letrado	formação sem ouvir as considerações docentes, formação sobre a proposta curricular fica muito no

Considerações <i>positivas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada	Considerações <i>negativas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada
	campo da teoria, pouca abordagem sobre o cotidiano das instituições, controle burocrático da prática docente a partir da formação, imposição de concepções, dificuldade docente em se desprender de uma perspectiva alfabetizadora de letramento
contribuiu para compreensão das metodologias ativas, a formação em MA tornaram a prática mais aberta a intervenção dos alunos, torna o aprendizado mais divertido	nem sempre a formação da conta de instrumentalizar o docente em construir o protagonismo da criança, falta clareza na diferenciação sobre a abordagem da MA entre ed infantil e ensino fundamental
troca de experiências, autonomia para expressar concepções e ideias, sentimento de inclusão e empoderamento da voz docente, reelaboração da prática	é necessário ampliar o diálogo com os docentes sobre as temáticas, é necessária aumentar a frequência das formações, é necessário aumentar a formação sobre relação como as famílias
articulação entre teoria e prática, troca de experiências, melhora da relação docente com sua própria corporeidade, boas repercussões por parte das famílias	faltou um maior aprofundamento sobre as bases teóricas da yoga para crianças, a não aceitação da formação por parte do corpo docente cria uma atmosfera de hostilidade
as assessoras procuram estar atentas às especificidades das crianças acompanhadas, trocas de experiências	falta estrutura para que a formação de assessoramento se efetive, não há suporte nos dois turnos deixando um sem, o suporte e pontual e não constitui uma prática contínua de acompanhamento, os cursos ocorrem no horário de trabalho sem dispensa
as melhores formações são as que propõem trocas de experiências, instrumentaliza para as situações inusitadas e imprevistas, dá embasamento para a dimensão pedagógica da brincadeira, é importante formular a formação com a participação docente, é importante na apropriação dos documentos orientadores	não tem vindo de encontro com as necessidades dos professores, momento enfadonho, muita teoria sem conexão com a realidade
foi muito importante no estudo de temáticas da especificidade da educação infantil, trocas de experiências	a rede ofereceu apenas 1 formação continuada
todos os momentos formativos são importantes tanto os obrigatórios quanto os não obrigatórios, é importante por que a educação está em constante mudança, proporciona a incorporação das tecnologias de edição de vídeo no trabalho pedagógico com a participação das crianças e famílias, troca de experiências	a formação em TIC se resume basicamente a utilizar o tablet adotado pela rede, proposição da formação sem consulta ao corpo docente, abordagem metodológica única não permitindo que todos docentes se apropriarem do conteúdo da formação
instrumentaliza para explorar com as crianças diferentes possibilidades de produção de sons e ampliação de repertório musical, aguçar a sensibilidade quanto às diferentes linguagens, troca de experiências	não dá conta de engajar todos os professores, descontinuidade das formações musicais na rede, insuficiência de formadores musicais
cadernos de memórias é um recurso de auto-reflexão tanto da teoria quanto da prática, muitas dinâmicas aplicáveis no contexto da instituição, ampliação de repertório, atenção e carinho no preparo do ambiente para a formação, a formação causou impacto na	boa parte das formações são realizadas no fds e em lugares de difícil acesso e locomoção, descontinuidade nas políticas com as mudanças de governo, dificuldade em conseguir vaga nas formações nos horários contrários ao do trabalho

Considerações <i>positivas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada	Considerações <i>negativas</i> dos/as professores/as participantes da pesquisa quando questionados sobre a formação continuada
organização dos espaços das crianças, troca de experiências	
ajuda a se colocar no lugar do outro, entender a criança como sujeito, ampliação de conhecimentos, troca de saberes	
importante em função da formação inicial deficitária que se teve no específico da educação infantil, propõe discussões necessárias sobre a psicomotricidade, troca de experiências	podem ser ainda mais definidas por objetivos claros, poderia ser mais voltada ao planejamento

Fonte: elaborado pela autora

É importante salientar que os dados constantes na mesma linha dizem respeito à mesma pesquisa, portanto, quando há discordância sobre um mesmo tema, significa que são contribuições de participantes diferentes com opiniões divergentes. A análise sobre as considerações feitas pelos participantes das pesquisas revelam alguns aspectos importantes no que tange às contribuições e deficiências da formação continuada.

As considerações positivas apontam para a atualização de conceitos, dentre os quais são os mais citados: infância; letramento; diversidade; sustentabilidade; estudo; políticas curriculares; práticas pedagógicas; psicomotricidade e, até mesmo, recursos para a educação infantil como materiais não estruturados (todo e qualquer recurso lúdico pedagógico que não reproduz um objeto com função social definida como por exemplo, a panelinha). É um dado que remete às condições de formação inicial, partindo do pressuposto que não se tratam de conceitos novos dentro da perspectiva de uma formação pedagógica. Um/a dos/as participantes em uma das pesquisas menciona “formação deficitária”.

Nesse contexto de compreender a formação continuada como possibilidade de atualização ou forma de sanar possíveis deficiências na formação inicial dos/as docentes, há o uso recorrente de termos como: capacitação, qualificação, ampliação de conhecimentos ou repertórios, instrumentalização (no sentido prático), automação, inovação, renovação, oportunidade, aperfeiçoamento, padronização, orientações práticas e até encontros “motivadores”. Tais termos carregam, em especial no contexto em que estão sendo proferidos, conceitos muito parecidos com os que se aplicam numa lógica empresarial (Laval, 2004).

Por outra perspectiva, pode-se também observar, embora de maneira menos recorrente, termos como: desconstrução, contextualização, reflexão, relação teoria X prática,

sistêmico, partilha, embasamento teórico, diálogo, pesquisa, coletivo, teorização, autonomia, alternância, concepções, consciência, formação integral, relação, cultura, articulação, especificidade; compreendidos num contexto de troca de experiências horizontalmente constituído, ou como diria um/a dos participantes, “sem estrelismo”.

Entre as considerações negativas dos/as docentes participantes das pesquisas, destacam-se críticas tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da estrutura e condição de realização das formações. No que diz respeito às questões relativas ao conteúdo, há uma recorrência de falas sobre a “inaplicabilidade” prática dos temas abordados. Sobre os aspectos referentes à estrutura, podemos destacar a problemática da descontinuidade ou mesmo da baixa frequência, bem como as dificuldades de uma parte considerável das redes de ensino em assegurar “vagas” para todos os docentes nas formações continuadas oferecidas.

Durante o diálogo com o EC, esse trabalho aborda questões estruturantes nos campos político-econômico-hegemônico que incidem na formação continuada do/as professores/as brasileiros/as que atuam na educação infantil no sentido de contribuir na elucidação daquilo que é essencial para o seu processo de (des)politização. Percebe-se, ao analisar os elementos sistematizados neste capítulo que as dinâmicas para o desenvolvimento de capacidades altamente moldáveis, flexíveis e rasas de profundidade conceitual produzem um sujeito apto para adaptar-se a inúmeras situações sem necessariamente compreendê-las, numa velocidade não vista antes.

Fazendo uma analogia com o pensamento de Antonio Gramsci sobre a natureza da intervenção do Estado no conjunto das relações sociais nos Estados Unidos da América durante os anos iniciais do fordismo com os anos de neoliberalismo no país, é possível afirmar que nunca antes no Brasil o Estado interveio tão rápida e organicamente na formação de um novo tipo de trabalhador e de homem. Para isso, vem se utilizando do aparato escolar e das estratégias educadoras de um novo conformismo no cotidiano social, embora saibamos que as tarefas educadoras do Estado, no Brasil urbano-industrial, remontem aos anos 1930 (Neves, 2008, p. 56).

Ideologia passa a ser, na “construção ideológica dominante”, um termo atrelado a uma forma de pensamento ultrapassada que ignora as inúmeras maneiras subjetivas do ser e estar no mundo, como que buscasse uma padronização não baseada nas intersecções reais, escamoteando deliberadamente a compreensão da práxis e as relações entre objetividade e subjetividade na constituição da realidade. Proclama-se que uma perspectiva universalista de

caráter emancipatório da educação nega as diferenças para fetichizá-las e desmobilização da classe trabalhadora e elevação dos critérios de eficácia e rentabilidade como único horizonte de unificação ideológica. “Com isso, de um lado e de outro, tem sido cada vez mais rara a invocação de razões pedagógicas para mudanças dos currículos e na organização das escolas” (Libâneo, 2017, p. 7).

O desafio de articular os dados empíricos aos autores e às unidades de sentido que emergiram no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, requereu um movimento dialético em constante tensionamento, revelando – ora as afirmações, ora as contrariedades, e ora, os consensos – portanto, desafio que exigiu a superação rasa do pensamento dual, ou seja, nem isto ou aquilo, mas isto e aquilo, na dimensão do processo triádico hegeliano.

4 TECITURAS FINAIS

Como enunciado no capítulo terceiro, o desafio de articular os dados empíricos por meio do EC aos autores e as unidades de sentido que emergiram no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, requereu um movimento dialético em constante tensionamento, revelando – ora as afirmações, ora as contrariedades, e ora, os consensos – portanto, desafio que exigiu a superação rasa do pensamento dual, na dimensão do processo triádico hegeliano.

Neste sentido, a partir da identificação das unidades de sentido – Programas de Formação Continuada de Professores; Desestrutura na Operacionalização e Execução das FC; e; Presença do Discurso Mercadológico na FC – construídas no agrupamento ou blocos das pesquisas selecionadas na etapa do Estado do Conhecimento denominada de Bibliografia Categorizada – é possível indicar que a formação continuada enquanto política pública de formação docente vem enfrentando problemas para oferecer e consolidar uma identidade da formação continuada nas instituições de educação infantil. No mesmo sentido, Kramer, (2008, p. 217) afirma: “O campo das políticas direcionadas à infância tem tido avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso e perdendo nas ações concretas”.

Em relação aos avanços - conquista de $\frac{1}{3}$ do horário de trabalho dedicado à estudo, avaliação e planejamento, por exemplo - , o conceito de formação política sustentada em Gramsci (1978, 1980, 1982) no início deste trabalho se aproxima de alguma maneira do que Kramer (2008) defende a partir de uma formação que acontece em lugares de reivindicação como fóruns mas também na instituição educativa, assegurando-se estudo, leitura e debate.

A compreensão da formação continuada enquanto direito da comunidade escolar contempla uma formação permanente no campo científico, cultural e político, concebendo esse processo para além da abordagem didático-pedagógica no sentido de se ampliar para um debate de sociedade (Kramer, 2008). Nesse sentido, partindo do objetivo proposto por esse estudo, pode-se concluir, pela análise dos dados obtidos no EC, que a realidade recente tem criado uma lacuna crescente entre formação docente e formação política.

Essa constatação cria um dissenso entre o movimento que originou as creches – legitimamente político – e a consolidação do conhecimento dentro dessas instituições, dando indícios de desconhecer sua própria história pelo papel social que representam na emancipação profissional das mulheres que [...] “inevitavelmente, nas condições materiais contemporâneas são obrigadas a conciliar trabalho e família, em duplas ou mais jornadas,

considerando a ainda perversa invisibilidade do trabalho doméstico” (Silva; Macedo, 2018, p. 147).

As autoras trazem o conceito de “despatriarcalização” como um processo de descolonização das estruturas fundantes na divisão social do trabalho que a creche foi capaz de produzir. Ademais, diz respeito à política social que possibilita compreender como se estabelece as relações entre adultos e crianças de diferentes gêneros, classes sociais, raças, culturas e outras questões e apreender os mecanismos de legitimação de práticas excludentes (Rosa, 2018). Tais considerações não se mostraram relevantes nas pontuações dos participantes das pesquisas analisadas.

A concepção da primeira unidade de sentido, “Programas de Formação Continuada de Professores” diz respeito a projetos de formação continuada que apareceram com bastante frequência nas pesquisas dos trabalhos selecionados, desde projetos municipais no contexto da música, da arte e da sustentabilidade até projetos de âmbito nacional como o Pnaic. Para além da identificação dessa temática de interesse por parte dos pesquisadores, as contribuições dos autores que dão sustentação teórica para essa investigação chamam a atenção para o perfil de formações continuadas que vêm se desenhando nas redes a partir das orientações de grupos econômicos (Laval, 2004).

Kishimoto (2011) chama a atenção para a crise cíclica na formação do professor da educação infantil em função de uma não consolidação de um perfil profissional adequado à essa etapa educacional. “Esse fazer de ‘cuidar’, passou a ser ‘atividade de mulher’; o que exige pouca qualificação” (Kramer, 2011, p. 125). No entanto, apenas isso não explica os problemas da educação que se manifestam na formação de professores. Há uma tendência de se criar uma narrativa de que os problemas da educação se resumem e se resolvem com uma gestão pedagógica mais “atenada” em estratégias que engajam toda a comunidade educativa, evitando os excessos teóricos contumazes das universidades que resistem às necessidades modernas da educação (Libâneo, 2017). Falas nesse sentido aparecem no EC no sentido da defesa de uma formação que aborda situações práticas do cotidiano infantil.

Tanto na literatura quanto nos dados obtidos na construção do EC, os termos mais presentes no discurso do consenso têm significados múltiplos e estão longe de ser expressões puras de ideologias ou neutras. Nas abordagens das políticas sociais dos anos 1960, em que “modernizar” significava converter as sociedades ou setores da sociedade ainda tradicionais à modernidade rompendo os costumes, eliminando maneiras de ser e de fazer que repugnavam

a primazia da eficácia e da racionalidade” (Laval, 2004, 190). O conceito de moderno é invocado nas formações por meio de *slogans* como “uma nova alfabetização”, “uma nova abordagem”, “uma nova sociabilidade” e dá forma ao próprio conceito de formação.

Libâneo (2017) adverte sobre a redução do potencial da mobilização e organização social da classe de trabalhadores da educação, pois a formação restrita às demandas da prática pedagógica gera o risco de os educadores não compreenderem a prática como parte da totalidade da realidade inviabilizando sua leitura crítica. Em se tratando da educação infantil, Figueiredo *et al.* (2008) corroboram com Libâneo evidenciando a histórica desconsideração das mulheres que atuam nessa etapa como sujeitos em seus processos formativos “[...] como também a autonomia não tem se colocado como um requisito nesse processo” (Figueiredo *et al.*, 2008, p. 161), repercutindo na constituição de seus papéis e parâmetros de qualidade perseguidos no exercício da profissão. No âmbito do EC são frequentes as manifestações das professoras em relação à necessidade que sentem de dinâmicas mais autônomas como partilha de práticas e participação no planejamento da formação.

Nesse sentido, Silva (2011) problematiza a questão da organização das formações no local de trabalho como uma responsabilidade do formador de conhecer a realidade do contexto de trabalho contribuindo para que as educadoras em questão, além de receberem uma formação, sejam instrumentalizadas para reconhecer os fundamentos que embasam suas práticas. Portanto, tratar-se-ia de formar professores e formadores. A autora ainda reforça que desenvolvendo habilidades de auto-organização para a formação, elucidam-se as verdadeiras necessidades e possibilidades de melhorar as práticas.

Por outro lado, a chamada profissionalização docente a que Laval (2004) define atualmente como “atitudes” e “socialização” na lógica empresarial – tira do trabalhador a possibilidade de ser protagonista de sua formação cuja mola propulsora é a leitura da realidade a partir do seu contexto de trabalho para torná-lo alvo de dinâmicas que buscam a adaptação ao mercado sob o discurso de modernização e democratização. “Mas ela constitui sobretudo uma reabilitação da empresa, quando não estigmatiza a educação pública.” (Laval, 2004, p. 65-66).

Desqualificar o trabalho docente, embora necessário a esse projeto, não é suficiente para incutir valores empresariais na concepção da educação, como nos lembra Evangelista e Shiroma (2007), no entanto, cumpre papel fundamental ao lado das reformas instituídas em cada uma das esferas da atividade docente, do currículo à gestão. Num contexto de educação

infantil cujos papéis muitas vezes não estão bem definidos e diretrizes ainda estão em processo de construção, a confusão desencadeada leva a ideologia dominante a ser o horizonte mais possível. Porém, nesse, assim como em outros campos de disputa por consenso, só há disputa por haver resistência. Nesse sentido, Campos (2013) indica um movimento inicial de tentativa da educação infantil em organizar-se de maneiras mais colaborativas para realizar seus processos, como, de acordo com uma professora entrevistada do EC, o fomento de formações para a constituição dos documentos institucionais como o PPP (Projeto Político Pedagógico).

Floriani (2008) reflete sobre a reestruturação produtiva que leva a formação do professor a uma atualização que visa ao suprimento de competências progredir em direção oposta a uma formação continuada na educação infantil com o tempo necessário para a compreensão da realidade estudada. Em conformidade com o quadro de dados construído a partir deste EC, Micarello (2008) cita as falas de professoras entrevistadas sobre o processo de formação continuada num contexto que limita sua compreensão a respeito de uma permanente exigência de atualização pedagógica numa perspectiva em que são apenas aplicadoras de fórmulas alienadas da concepção do trabalho que executam. Essa não compreensão da realidade estudada diz respeito à impossibilidade concreta de apreciá-la na sua totalidade, pois o papel da ideologia dominante é o de escamotear as conexões que revelam as contradições dialéticas que há entre esse campo e as relações produtivas. Nesse sentido, as ideias dominantes são percebidas como processo natural do avanço teórico, “[...] concebendo com isso todos esses conceitos e ideias singulares como ‘auto-determinações’ do conceito que se desenvolve na história” (Shiroma; Michels; Evangelista; Garcia, 2017, p. 50).

Compreende-se, nesse trabalho, que a formação continuada de professoras da educação infantil configura uma ampliação do domínio de assuntos pedagógicos pelo viés metodológico da troca de ideias a partir da análise da realidade em que esses processos se inserem. Portanto, o que se percebe na maioria dos contextos anunciados pelos docentes, as formações continuadas consistem treinamentos temáticos desvinculados do quadro educacional, independentemente da amplitude do programa ofertado, desde o âmbito nacional (PNAIC) até municipal (artes ou música). Tais intervenções são importantes e cumprem função fundamental reverberando resultados efetivos na aprendizagem; porém, sugere-se um olhar cuidadoso ao classificá-los como formação cujo sentido se refere a um processo

complexo, multidimensional e integral. Como indica Sônia Kramer (2011) formar um professor pressupõe dimensões para além da didática/pedagógica, como a cultural e política.

Parece também relevante levantar a questão sobre a diferença fundamental entre formação inicial e continuada. As políticas verificadas ignoram, como já pontuado anteriormente, que a formação continuada se dá com um indivíduo que se encontra em pleno exercício profissional, vivendo todas as questões que transversalizam tal condição, como as de trabalho, as formulações que têm sobre ensino e aprendizagem, o conhecimento genuíno das condições de vida e motivações da comunidade onde atuam. É interessante supor como seria a inserção desses programas sendo apresentados por elementos contextuais trazidos pelos professores e professoras, hipótese não constatada em nenhuma das pesquisas analisadas, sobretudo considerando, que alguns/algumas pontuam a formação continuada como uma forma de suprir lacunas da formação inicial.

Barbosa *et al.* (2019) demonstram preocupação com essas questões ao apontar a perspectiva cartesiana e linear do trabalho com a educação infantil proposto pela BNCC (2017) que descaracteriza a totalidade, complexidade e integralidade das intervenções que constituem essa etapa. Entende-se que a instituição do conhecimento sequenciado e alheio aos aspectos (familiares, emocionais, sociais, cognitivos, estruturais etc) que transversalizam o desenvolvimento de uma criança pequena, cria a ideia de que esse trabalho não tem uma dimensão intelectual e, portanto, a formação superior é dispensável “[...] mantendo-se, ademais, a formação continuada como apenas atualização pragmática, centrada no ‘como fazer’, isto é, em uma ótica puramente instrumental (Barbosa, *et al.*, 2019, p. 86).

A polêmica que se instalou entre os defensores das políticas e ampliação das vagas no ensino superior, em especial para as licenciaturas nos primeiros governos Lula e os críticos ao esvaziamento teórico produzido na oferta das UAB (Universidade Aberta do Brasil) – polos universitários de formação à distância, fornece inúmeras chaves de leitura para a compreensão do contexto de formação continuada a partir da análise do EC. Entre elas, a presença constante de discursos que buscam a formação continuada como um treino para a atualização de práticas condizentes com os desafios atuais. Neves (2008) pontua o quanto esse movimento foi rápido e definitivo para a consolidação da hegemonia dominante, priorizando a “[...] formação de seus intelectuais orgânicos aqueles que são responsáveis a curto e médio prazos pela interiorização da sua concepção de mundo, por meio da escolarização das próximas gerações de brasileiros” (Neves, 2008, p. 88-89).

Na construção desse novo tipo de intelectual que é orgânico e plenamente inserido nas relações de produção de toda uma nova geração de trabalhadores, uma ferramenta indispensável no discurso do consenso é a defesa da diversidade. Para materializar essa perspectiva, descentraliza-se intensamente várias instâncias do funcionamento da instituição educativa, criando-se uma atmosfera de gestão democrática, enquanto, ocorre “[...] de outra parte, certa centralização dos objetivos, dos programas, das prescrições metodológicas e dos exames. Qual é o sentido exato dessa evolução paradoxal?” (Laval, 2004, p. 225). Constatase na análise do EC que, entre as queixas por pouca autonomia e participação docente na constituição da formação continuada, não se percebe nenhuma em relação aos documentos e políticas instituídas.

No que diz respeito às considerações conclusivas do/as pesquisadores/as que realizaram os trabalhos que constituem o corpus do EC, nos limites da discussão da unidade de sentido “Programas de Formação Continuada de Professores”, é relevante mencionar a pesquisa de Regina Coele Cordeiro (2018) que traz os dados sobre uma rede municipal que estrutura toda sua política de formação de professores a partir da contratação de monitoria privada e apostilamento; assim como Daniela Ladchuk (2018) conclui o pouco conhecimento dos educadores sobre a temática da reciclagem dentro da educação ambiental, tão importante para a sociedade como um todo, porém, com pouca visibilidade no contexto pedagógico.

Constata-se o aspecto amplo da formação continuada, a partir das pesquisas de: Cíntia Sales (2015) e Célia Regina da Silva (2019) elucidam a importância de um planejamento de rede de formação continuada; Chrizian Oliveira (2020) desenvolve a reflexão sobre a necessidade do educador e da educadora compreender seu papel para com a formação de cidadão para além do contexto institucional; Ana Paula de Oliveira Iten (2015) contribui com a compreensão de que a formação docente necessita de uma formação cultural em espaços diversos corroborando com Garbareth Mattos (2019) e Vera Regina Lunardi (2018) sobre a formação musical de professores; Geissyane dos Reis (2021) que indica uma ampla gama de possibilidades docentes pelas metodologias ativas, bem como Claudete Pereira Assunção (2018) ao mencionar as tecnologias da comunicação; e, Fernanda Pastori (2019) versa sobre as possibilidades de corporeidade no contexto da yoga.

Por outro lado, se coloca a importância de compreender a especificidade da educação infantil como um dos aspectos apontados no trabalho de Eduardo Augusto Ribeiro Ramiro

(2018) sobre as formações que abordam aspectos específicos da educação infantil para valorização do profissional que atua nessa etapa.

Também se revela pertinente apontar para as diferentes perspectivas de pesquisadores em relação a um mesmo tema. Paula Brandão (2019) relata que na experiência em que se deu sua pesquisa, o Pnaic foi ferramenta de rupturas de preconceitos e ampliação de olhares. Em contraponto, Edlane Chaves (2015) indica entre os aspectos problemáticos, uma formação continuada voltada à aplicação de modelos, espaços reduzidos para trocas de experiências e reflexões críticas e necessidade de mais formações a partir da realidade em que se atua. Já Ana Paula Ferreira Trindade (2020) constata em seu campo de pesquisa uma perspectiva de formação técnica por parte do Pnaic. Aline Fragoso (2020) denuncia em sua pesquisa a não garantia dos insumos necessários para a consolidação do Pnaic em prazos e recursos.

“Desestrutura na Operacionalização e Execução das FC” é a unidade de sentido concebida a partir da identificação da carência das condições estruturais para a efetivação da formação continuada de forma bastante recorrente na fala dos professores participantes das pesquisas selecionadas e, de acordo com a teoria crítica ao neoliberalismo, quanto à negligência na execução das formações de professores fazer parte de um quadro de desmonte gradual das políticas sociais transformando direito a educação em mercadoria na medida em que se abrem espaços para assessoramentos pedagógicos privados nos equipamentos públicos e outras modalidades de privatização (Shiroma, 2018; Campos, 2008).

É necessário também indicar que a formação continuada investigada nas pesquisas selecionadas ocorrem em um número bem reduzido, especificamente dentro da unidade educacional, como uma estratégia das redes para potencializar o $\frac{1}{3}$ de hora-atividade assegurado pela lei do piso com o objetivo de planejamento, estudo e avaliação. Constata-se que algumas experiências de formação investigadas, inclusive, acontecem fora do horário de trabalho, em local de difícil acesso e não disponíveis para todos os profissionais da rede; fazendo das condições estruturais uma das condições mais problemáticas levantadas no EC.

Nesse sentido, pode-se perceber que pela exposição do Quadro 1, a categoria de Desestruturação e Operacionalização da FC é contemplada na grande maioria das teorizações presentes nos trabalhos investigados. Tratando-se de investigações que contemplam o olhar docente sobre a formação continuada, é possível hipotetizar sobre o peso das condições de materialidade de trabalho a que estão submetidos. Figueiredo *et al.* (2008) teoriza sobre um dado muito recorrente nas falas dos docentes observadas no EC: a formação continuada

característica por cursos esporádicos, sem continuidade, focados em aquisição de técnicas e habilidades, concebidos sem nenhuma contribuição da categoria de sujeitos que melhor conhece a realidade educacional: os professores e professoras.

“Entendemos que uma política nacional se caracteriza por ter diretrizes, recursos e dados e consideramos que no Brasil não existe uma política nacional para a educação infantil, nem de formação de seus profissionais” (Kramer, 2008, p. 226). Ao corroborar com a compreensão de Kramer sobre a definição de política nacional, constata-se na literatura e nas experiências de formação analisadas que a produção de dados que legitima os critérios para elencar os programas de formação – federais fundamentalmente – são de agências que representam o mercado e não de um comitê de servidores públicos que atuam na realidade educacional.

As críticas feitas ao formato multiplicador das formações que não contemplam todo o corpo docente são feitas tanto pelos pesquisados que denunciam a insuficiência de vagas quanto por Helena Freitas (2002) que questiona a formação concentrada na figura do especialista escolar que reproduz as orientações para os colegas para a instituição dos PCNs, lógica já superada em décadas anteriores. Freitas (2018, p. 149-150) chama a atenção para o aspecto da formação realizada na unidade escolar trazer “[...] elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade”

Nesse contexto, as formações que são “repassadas” para os professores e professoras prezam pela eficiência e pelo bom uso dos recursos, já constituindo como um de seus pressupostos uma lógica de mercado que acaba orientando as ações para os demais campos da instituição. A condução empresarial das escolas está fazendo com que a própria escola se organize como uma empresa (Freitas, 2018; Laval, 2004). Uma gestão empresarial institui sutilmente todos os processos da escola aos moldes da produtividade, e sendo o aspecto regulatório de especial importância nesse quadro, pesquisas pertinentes como a de Campos *et al.* (2019) contribuem para esclarecer tal relação ao comentar a formação continuada pela análise dos seguintes documentos: LDB 9.394/ 1996 – PNE 2001 – RFP 1998 – Parecer 009/ 2001). Entre os apontamentos feitos, além da progressiva diminuição do Estado, identificou-se: “[...] avaliação do desempenho, formação inicial aligeirada em Institutos de Educação Superior, responsabilização individual do professor por sua formação (Campos *et al.*, 2019, p. 126).

Campos *et al.* (2017) apontam para o dissenso entre a crescente importância dada à formação continuada docente para a implementação de políticas curriculares, e à falta de políticas públicas articuladas para esse fim. Nesse sentido, a BNCC, com uma concepção de educação pública muito específica torna-se norte condutor em todos os processos – desde propostas pedagógicas até formação de professores – articulando todas as esferas governamentais, em especial no alinhamento dos currículos e avaliações padronizadas. A determinação legal de que o MEC deve proporcionar, no prazo de um ano, ferramentas tecnológicas para a implementação da BNCC no currículo e formação docente, prevendo a produção de novos materiais, justifica a atuação do setor educacional privado, em que um novo nicho de mercado se consolida. Esse aspecto muito apontado na literatura não se evidencia de forma muito clara nos trabalhos analisados no EC.

Da mesma forma que o uso dos resultados educacionais para contextualizar e justificar a formação continuada, como adverte Campos *et al.* (2019) a partir da análise dos documentos regulatórios de sua pesquisa, não constitui dado de relevância nas falas dos docentes entrevistados nos trabalhos do EC. Essa constatação pode se dever ao fato de que a educação infantil não realiza avaliações padronizadas de grande escala, mesmo que inserida na mesma lógica de aquisição de habilidades e competências linearmente. Ao analisar a dinâmica proposta para a formação docente, Campos *et al.* (2019, p. 176) indicam a “[...] partilha de poder e envolvimento de todos; cria compromissos e responsabilizações, trazendo para o terreno da escola os princípios morais que orientam a filantropia empreendedora”.

As autoras alertam para a produção atual de documentos que orientam sobre os critérios para a formação docente alinhada à BNCC e que visam à intersecção entre comunidade escolar e o setor privado, nas quais o Movimento pela Base tem atuado de maneira fundamental. Nesse contexto, a educação infantil é alvo de muitas ações no quesito produção de materiais, além da disponibilização gratuita de formações para disseminar de forma simplificada o conceito de campos de experiências. Um destes cursos está disponibilizado no sítio da Revista Nova Escola, sendo oferecido pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Singularidades e Movimento pela Base (Campos *et al.*, 2019, p. 178). Junto desses grupos econômicos – socialmente configurados como terceiro setor – está a Fundação Lemann, que se destaca, entre outras ações, pela disponibilização do livro digital BNCC na prática: Educação Infantil (Campos *et al.*, 2019).

A emergência das redes de organizações empresariais inaugura uma nova forma de agir empresarial, mais articulada e mais orgânica, configurando-se, no sentido gramsciano, como aparelhos privados de hegemonia. Sua atuação ocorre de forma direta, portam um novo discurso sobre a filantropia – que passa a ser designada como “investimento social privado” e atuam como fortes indutores de metodologias empresariais na gestão pública (Campos *et al.*, 2019, p. 180 e 181 – grifos do autor).

Compreender tais processos não como um movimento natural, positivista e neutro de uma modernização inevitável das relações de formação/produção de trabalhadores, e sim, como um conjunto de ferramentas do sistema socioeconômico que atua e intervém nas relações de produção. Nesse sentido, coloca-se em tela a pertinência da concepção de formação continuada de Sônia Kramer (2011) e nos situa sobre a distância que estamos de construir nossos próprios aparelhos contra-ideológicos pela total ausência dessa concepção nos dados levantados no EC:

Eu entendo que a teoria, os estudos, as discussões se misturam, costumam aos conhecimentos e vivências, aos saberes que vem da prática. Eu acredito que a formação acontece em diferentes espaços e tempos: (I) formação prévia do ensino médio ou superior [...]; (II) formação no movimento social, fóruns associações, partidos, sindicatos, que pode ter uma orientação de cunho político, mas pode se voltar também a temas gerais ou específicos; (III) formação em cada escola, creche e pré-escola que garanta estudo, leitura e debate, horários de estudo conjunto, em que se fortaleça cada unidade e fica assegurado o estudo individual e coletivo para compreender a realidade mais ampla e o que acontece no dia-a-dia [...]; (IV) formação cultural que pode favorecer experiências com a arte em geral [...] e que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática [...] (Kramer, 2011, p. 127 e 128).

No que tange ao que as pesquisas do EC concluem em relação à unidade de sentido “Desestrutura na Operacionalização e Execução das FC” indica-se que para além da unanimidade dos trabalhos se perfilarem às formulações que constituem essa categoria; há uma recorrência sobre a necessidade de consolidar uma política de formação continuada nas redes, Nesse sentido, destacam-se as pesquisas de: Antoniacomi (2015), Reto (2015), Rodrigues (2016), Reis (2016), Davanzo (2020), Ducar (2017), Novais (2018), Silva (2017), Sousa (2016), Chaves (2015), Souza (2018), Silva (2019), Matos (2015), Ramiro (2018), Pereira (2017), Castro (2016), Oliveira (2018), Rautenberg (2018), Borges (2015), Sousa (2020), Souza (2017), Flor (2021), Koche (2020), Oliveira (2017), Souza (2021), Fortunato (2018), e, Alexandre (2021).

“Presença do Discurso Mercadológico na FC” é resultado das reflexões sobre o conceito de hegemonia e sobre o papel do intelectual orgânico na manutenção ou no tensionamento de um determinado tipo de consciência a partir do seu lugar de influenciador nos equipamentos do Estado em consonância com os movimentos de intervenção do capital na concepção das políticas e, de maneira bem acentuada, nas diretrizes governamentais para a formação de professores e na produção de "ciência" como mecanismo de conformação social (Neves, 2005, 2008; Gramsci, 1978, 1980, 1982).

O tal discurso mercadológico e seus mecanismos de convencimento, no campo educacional, se apoia fortemente no conceito de avaliação de larga escala. Laval (2004) aponta para esse fenômeno que opera ideologicamente à racionalidade educacional iniciada nos Estados Unidos e que se espalha para outros países como forma de precificar os resultados educacionais como se fossem produtos. O discurso do valor agregado se revela na forma como muitos docentes entrevistados nas pesquisas do EC qualificam a importância da formação continuada. Sendo a formação continuada um valor agregado ao serviço educacional ofertado, Freitas (2002) alerta que “No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores.” (Freitas, 2002, p. 149).

Trata-se de ressignificar a teoria do capital humano reafirmado como uma busca pela autoqualificação dentro de um contexto de valorização de habilidades e competências, ou seja, uma qualificação de caráter produtivista que, de acordo com Neves, (2008, p. 67- 68): “[...] ao supervalorizar o saber da experiência vivida e subdimensionar o conhecimento teórico e historicamente produzido, subtrai da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomos”. De maneira geral, a preocupação manifestada pela maioria dos docentes entrevistados nos trabalhos do EC sobre suas expectativas em relação à formação continuada, concentra-se em questões restritas ao cotidiano de trabalho.

O enfoque na auto responsabilização docente que desnuda a agenda de formação de professores da América Latina e o Caribe, pautada no protagonismo docente, desvirtua o papel social do educador e da educadora que forma sujeitos para além de suas interações na instituição educativa (Libâneo, 2017). Esse quadro não seria possível sem a contribuição das políticas para o ensino superior: “Nessa perspectiva de formar intelectuais urbanos de novo

tipo, a educação superior acaba por desempenhar o importante papel de instrumento de repolitização da sociedade civil (Neves, 2008, p. 117).”

Repolitizar por meio da inserção do debate racial na formação sem abordar as estruturas do colonialismo que materializam o racismo, inserir debate de gênero sem considerar que o papel desempenhado pelas mulheres assegura a lógica da exploração atuando na produção de trabalhadores... romântico, pontual e com grande efeito de conformação.

[...] A educação superior contribui para o surgimento de cidadãos ilustrados que são imprescindíveis para a democracia, objetivo que se alcança, inculcando as normas e as atitudes pertinentes nos próprios estudantes que mais tarde chegarão a ser os professores, advogados, jornalistas, políticos e líderes empresariais, cujas práticas estenderão a cidadania ilustrada a toda a sociedade (BM, 2000, p. 49 *apud* Neves, 2008, p. 117).

O papel do discurso nas conformações ideológicas são fundamentais nos processos de conformação social e portanto, na instituição das reformas estruturais nos setores sociais (Evangelista; Shiroma, 2007). Além disso, assumir uma posição de questionamento dos vocábulos adotados pelos governos é tarefa difícil, não somente pela necessidade de apontar as contradições entre o dito e executado, como por exigir lidar com as mudanças de significado que os termos-chave podem ter e suas concepções pelo senso comum, tornando-os mais acessíveis afetivamente para quem ouve. Ocorre recorrentemente com os termos autonomia – do aluno – e protagonismo – do professor (Shiroma; Evangelista, 2015). Ademais, todo discurso dá significado à realidade. “Discursos, por si, não mudam a realidade, mas portam concepções de mundo, são veículos de ideologia” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 323).”

O projeto educacional estando entre os alicerces de um viés societário que busca a lucratividade em todos os seus campos e processos, revela ao fim e ao cabo, uma intensa mercantilização dos serviços educacionais por corporações e sistemas de ensino em busca da “qualidade internacionalmente referenciada (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 330).” A operacionalização da avaliação como indicativo dessa qualidade impõe a necessidade de que as reformas, bem como, as ressignificações semânticas se deem em cadeia. Portanto, se explica a instituição de uma BNCC que tem o intuito de alinhar todos os segmentos educacionais segundo suas diretrizes, desde produção de material didático à formação superior de professores.

Embora seja necessária uma disciplina e um esforço sistemáticos para encontrar e potencializar as contradições sociais e criar as condições de apreensão e transformação da realidade, bem como um “esforço inaudito” para tanto, essa não é uma tarefa impossível nem solitária. É necessário e possível resgatar o compromisso com a educação da classe trabalhadora, promover a contra-interiorização do projeto burguês, a desalienação, investir na formação de consciência crítica nos cursos de formação docente e nas lutas sociais (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 332 – grifos dos autores).

Ao que diz respeito à relação da Unidade de Sentido “Presença do Discurso Mercadológico na FC”, o fato de apenas três (3) entre cinquenta pesquisas (50) que analisam o ponto de vista docente sobre a formação continuada, trazer em suas considerações finais indicações sobre as formulações que constituem essa unidade; é elucidativo sobre a dimensão da politização ou despolitização dos professores e professoras em seu processo de formação no contexto do trabalho.

No entanto, as pesquisas identificadas trazem contribuições relevantes para a temática aqui abordada. Antoniacomi (2015) estabelece em sua conclusão uma importante relação com as falas atribuídas a professoras e professores envolvidos na realização das pesquisas do EC, como a vinculação da palavra conhecimento com termos como “atualização”, “capacitação” e “qualificação”. Souza (2017) denuncia a desvalorização docente como projeto para a manutenção do sistema capitalista; e, Lopes (2018), afirma em suas conclusões que a formação continuada desenvolvida em seu campo de investigação guiaram-se pela lógica da responsabilização do desempenho e do gerenciamento de resultados.

Os conceitos indicados pertencem ao rol de formulações desenvolvidas por estudiosos que teorizam sobre os processos educacionais enquanto ferramenta de consolidação da ideologia que assegura aos grupos detentores do poder social a manutenção de seus privilégios, e que em alguma medida foram explorados ao longo desse trabalho para a compreensão destes mecanismos.

Deste modo, é fundamental apontar, nesse momento de conclusão, que as possibilidades de repensar aspectos da formação continuada – notadamente em relação à dimensão politizadora – devem assentar-se no contexto do trabalho pedagógico, no entanto, sem perder a conexão com as esferas externas e maiores – conjuntura e estrutura – que a influenciam, próprio do movimento dialético.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Joana El-Jaick. O feminismo marxista e a demanda pela socialização do cuidado para com as crianças *In*: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295 p.
- AGUIAR, Maria Angela da Silva; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 out. 2023.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife, ANPAE, 2018.
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.
- ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. Mecanismos regulatórios como elementos constitutivos da nova pedagogia da hegemonia *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.
- ALVES, Mari Celma. Rede Kipus e a construção do consenso: o protagonismo docente *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alan K. (Org). **Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53/2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 19 dez. 2006.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição

Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 11 de nov. 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acessi em 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril. de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2002, Seção 1, pp. 103-106

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. Resolução CNE/CP n. 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). Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BARBOSA Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Ap. Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05 out. 2023.

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? **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 8, n. 16,

jul./dez. 2016. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p11. ISSN 2175-6600

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação infantil: Políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05 out. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar**: por onde anda a educação infantil? Revista PERSPECTIVA. Florianópolis. v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil No Contexto Das Reformas. **Revista Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 326-345. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 out. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais da educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **Formação em contexto: Uma estratégia de integração**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: Só há intervenção quando há consentimento?** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. Infância confinada: Liturgias de escolarização e privatização da educação infantil. **Revista Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>. Acesso em: 05 out. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 05 out. 2023.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n.148, p. 22-43 jan./abr. 2013.

COLOMBO, Daniel Gama. A desigualdade no acesso à Pós-Graduação Stricto Sensu brasileira: análise do perfil dos ingressantes de Cursos de Mestrado e Doutorado. *In*: **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, p. 241-275, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2018.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os vinte anos da LDBEN (1996-2016): Limites e Desafios na Atual Conjuntura Política e Social do Brasil. **Revista Poiésis**. Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 08- 21, Jan/Jun 2017.

DECKER, Aine. A formação docente no projeto político do banco mundial (2000-2014) *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alan K. (Org). **Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Curso De Pedagogia: Docência, Gestão e Pesquisa. *In*: ANPED-Sul - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2009 **Anais [...]**.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alan K. (Org). **Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iEsp.1.14930>. Acesso em 05 out. 2023.

FREITAS, Luís Carlos. **A reforma empresarial da educação: novas direitas, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. (pdf não paginado)

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional *In*: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25 edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992. (pdf não paginado)

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 Anos De Embate Entre Projetos De Formação. **Revista Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 out. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios**. 5 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, Sônia Cristina Lima. **Grupos de Formação** - análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil a partir da década de 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis, 2008.

FIGUEIREDO, Fabiana; MICARELLO, Hilda; BARBOSA, Silvia Neli. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira, e o professor se vira”. *In*: KRAMER, Sônia (Org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro, 1982.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2021 : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2022. 70 p. : il.

KRAMER, Sônia. **A título de conclusão: formação de professores, a necessidade de democratização da educação infantil** *In* KRAMER, Sônia (Org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96. Ed. Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. Formação dos profissionais de educação infantil: questões e tensões *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Prefácio *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alan K. (Orgs). **Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2017.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra Madeira. (Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: Uma qualidade restrita de educação escolar**. 1 ed. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LAVAL, Christian. **Escola não é empresa: O Neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva Martins. Pressupostos, princípios e estratégias *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. Tradução Rubens Enderle. Ed. especial. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

MARTINS, André Silva. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da terceira via *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: Novas estratégias de legitimação social *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

MELLO, Suely Amaral. Educação infantil no século XXI: o que ainda falta? *In*: PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs). Marília: Editora Oficina Universitária/ São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2018.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? *In*: KRAMER, Sônia (Org). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: Teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NETO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova pedagogia da hegemonia *In*: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Editora Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Stela Maria Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. (2021). Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 5 out. 2023.

ROSA, Clélia Virgínia. Creche, raça e classe: relações complexas numa creche de empresa privada *In*: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia

Goulart de. (Orgs). **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 295 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Revista Cadernos de Pesquisa**. v. 43 n. 148 p.44-75 jan./abr. 2013.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil**. Dissertação de mestrado na Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e realidade**. Petrópolis, Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In*: 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2008. **Anais** [...].

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Revista Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago., 2018. E-ISSN 2316-3100.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; NETO, Aníbal Correia Brito. Em nome da qualidade: Construindo estándares para o gerenciamento de professores. **Revista de Educação Movimento**. Universidade Federal Fluminense. Ano 2, n. 2, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces *In*: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Alan K. (Orgs). **Formação de professores no Brasil: Leituras a contrapelo**. 1 ed. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2000.

SILVA, Maria Abádia. Prefácio *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra Madeira. (Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: Uma qualidade restrita de educação escolar**. 1 ed. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves; ZANATTA, Beatriz Aparecida *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra Madeira. (Orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: Uma qualidade restrita de educação escolar. 1 ed. Goiânia, Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questão sobre a formação dos profissionais que estão em serviço *in* MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas *In*: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

TONET, Ivo. **Método científico**: Uma abordagem ontológica. 2 ed. Maceió: Editora Coletivo Veredas, 2018.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação *In*: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

APÊNDICE A - SEGUNDA ETAPA DO EC - BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

005 - REGINA COELE CORDEIRO. Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil: ações do município de Montes Claros / MG. Belo Horizonte. Dissertação. 2018.		
1		
Objetivo	Metodologia	Resultados
analisar as ações de formação continuada da (SME) destinadas às professoras da Educação Infantil 2013 -2016.	pesquisa qualitativa: consulta de documentos produzidos pelo Sistema Municipal de Educação (SME)/ entrevistas semiestruturadas.	identificou-se na gestão 2013-2016 a presença de três ações da SME que influenciaram direta ou indiretamente na formação das professoras, sendo elas: a contratação de uma empresa para prestação de serviços de consultoria, a legalização de uma carga horária específica para formação continuada das professoras – designada Atividades Complementares (AC) – e a contratação de um Sistema de Ensino Apostilado. Os resultados indicam que as ações de formação associadas a práticas e instrumentos voltados para organização e sistematização do trabalho de supervisoras e professoras da Educação Infantil.
006 - DANIELA GURESKI RODRIGUES LADCHUK. A Formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. Curitiba. Dissertação. 2018.		
2		
Objetivo	Metodologia	Resultados
analisar a relação entre os cursos de Educação Ambiental oferecidos pela Rede Municipal de Curitiba – Paraná aos professores de Educação Infantil e seus desdobramentos na prática pedagógica.	Abordagem qualitativa. As técnicas escolhidas para o levantamento de dados foram: análise documental, entrevista semiestruturada e observação.	Os resultados revelaram o desconhecimento das professoras de EI em relação à Educação Ambiental e o predomínio das práticas naturalistas e conservacionistas (SAUVÉ, 2005). Podem-se destacar, na fala dessas professoras, dois aspectos: a importância de proporcionar à criança o contato com a natureza e a exploração dos seus elementos, o que, assim como a concepção do curso, traz elementos da corrente naturalista (SAUVÉ, 2005); e a importância da reciclagem, da preservação do ambiente e da separação do lixo, remetendo a características da corrente conservacionista/recursista, a mesma que se destacou na ementa do primeiro curso analisado (Gestão de Resíduos), apesar de nenhuma dessas professoras tê-lo realizado.
007 - KAYANE CELISE ANTONIACOMI. Formação continuada e as representações sociais de professores de centros municipais de Educação Infantil - Curitiba - Paraná. Curitiba. Dissertação. 2015.		

3		
Objetivo	Metodologia	Resultados
<p>analisar a relação entre as representações sociais de professores de CMEI's da Rede Municipal de Ensino de Curitiba- Paraná sobre formação continuada e as políticas de formação de professores.</p>	<p>abordagem qualitativa com aporte da Teoria das Representações Sociais, questionário de perfil sociodemográfico e o teste de evocação livre de palavras, sendo que os dados do teste foram processados pelo software EVOC.</p>	<p>a centralidade das representações sociais está na palavra “aprendizagem”, responsável por estabelecer forte conexão com a palavra “conhecimento”, evidenciando a formação continuada como um processo de aprendizagem para adquirir conhecimento que se encontra relacionado fortemente aos termos “atualização”, “capacitação” e “qualificação”. As demais conexões da palavra “aprendizagem” com os elementos da representação social destacam o processo de aprendizagem da formação continuada ligada a uma questão prática e experiencial. As análises possibilitaram inferências de que a palavra “crescimento” encontra-se muito presente apenas no discurso dos participantes, percebendo-se um silenciamento a respeito do tipo de crescimento que os professores buscam na formação continuada. Por fim, destacamos que embora a formação continuada do município contemple diversas ações formativas, nas representações sociais dos professores ela está muito ligada com os cursos do plano anual de formação continuada do município.</p>
<p>008 - LIDIANE DE CASTRO RETO. Formação do professor de educação infantil: entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas: um estudo analítico do município do Rio de Janeiro. Duque de Caxias. Dissertação. 2015.</p>		
4		
Objetivo	Metodologia	Resultados
<p>compreender o processo de formação em serviço do professor de EI através do desvelamento das estratégias privilegiadas na formação continuada</p>	<p>Pesquisa de cunho qualitativo, descritiva, bibliográfica e de campo, com a realização de grupo focal, envio de questionários</p>	<p>os resultados demonstraram que a formação concentrada majoritariamente em encontros anuais e trocas de experiências durante os horários de planejamento da unidade, são insuficientes para uma formação continuada sólida de educação infantil e que as formações específicas para a educação infantil ainda constitui um desafio para a rede. além disso, aponta que há carência de pesquisas nesse sentido.</p>
<p>013 - CINTIA DE CASSIA SILVA SALES. A contribuição da formação continuada para as professoras de Educação Infantil do município de São Paulo. São Bernardo do Campo. Dissertação. 2015.</p>		

5		
Objetivo	Metodologia	Resultados
investigar se a FC oferecida às profissionais da EI tem contribuído para formar professoras reflexivas sobre sua prática, que saibam o significado e entendam a relevância de seu trabalho enquanto parte do processo de construção de conhecimento sobre a criança.	pesquisa qualitativa, revisão documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, a pesquisa apresenta uma discussão teórica acerca da formação das professoras da EI no Brasil finalizando com uma pesquisa de campo que avalia o Projeto Estratégico de Ação – PEA	O estudo constatou também que este projeto vem sendo alterado de forma positiva e significativa, a partir de ações direcionadas às necessidades específicas da Educação Infantil, com uma concepção sobre a criança como um sujeito de direito à voz e dotado de competências. Nesta pesquisa, como possibilidade de formação, observou-se ainda a contribuição do PEA, que em momentos coletivos, permite a troca entre os pares e a reflexão sobre suas práticas, tornando-as professoras mais autônomas em seu papel enquanto parte do processo de construção de aprendizagem pela criança.
014 - LAIS DE CASTRO AGRANITO RODRIGUES. A formação e a ação do professor de educação infantil em municípios de Mato Grosso do sul: um olhar interdisciplinar. Campo Grande. Dissertação. 2016.		
6		
Objetivo	Metodologia	Resultados
analisar os limites e as perspectivas de formação e atuação dos professores de Educação Infantil em diversos contextos municipais.	A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa qualitativa, por meio de procedimentos como a aplicação de questionário, a análise documental e a entrevista semiestruturada.	Os dados coletados foram analisados sob o enfoque da Análise de Conteúdo conforme Bardin (2004) e Franco (1986) e mediante a perspectiva da pesquisa interdisciplinar defendida por Fazenda (2001, 2012) e Mello (2004). A pesquisa revelou três categorias: formação inicial e continuada do professor da Educação Infantil; prática docente e atuação interdisciplinar na Educação Infantil; e construção da identidade profissional docente. Essas categorias apontaram não só limites e perspectivas na formação e atuação dos professores de Educação Infantil, como uma ruptura de conceitos e ações cristalizadas pelos profissionais da Educação.
015 - CHRIZIAN KAROLINE OLIVEIRA. Ecoformação do professor: caminhos para a formação continuada de educação ambiental na educação infantil. Curitiba. Dissertação. 2020.		
7		
Objetivo	Metodologia	Resultados

apontar as contribuições da Ecoformação para a formação continuada em Educação Ambiental voltada aos professores que atuam na Educação Infantil.	abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso único: análise documental, dos documentos oficiais que norteiam a EA e a EI, entrevista semiestruturada com os professores atuantes na EI, observações.	a interpretação e análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), na qual emergiram três categorias: Esfera de ação ontológica; Esfera de ação Epistemológica; e Esfera de ação Metodológica. Por meio da análise foi possível verificar que, Ecoformar apresenta-se como um caminho viável e eficaz na árdua tarefa de reconectar o ser humano a natureza, neste caso, reencantar o professor para suas atribuições fundamentais, na formação de cidadãos e cidadãs com uma visão planetária. Contudo, por meio deste estudo foi possível evidenciar as ataduras, ou seja, resquícios da formação reducionista e fragmentada na qual essas professoras foram formadas, no entanto isso não se apresenta como ponto negativo, mas positivo, uma vez que foi possível constatar o processo de consciência de si, quando foram capazes de reconhecer suas fragilidades e se modificarem a partir disso.
016 - GABRIELA ALVES DE SOUZA VASCONCELOS DOS REIS. formação continuada e prática pedagógica: percursos e narrativas de professores da educação infantil. Niterói. Dissertação. 2016.		
8		
Objetivo	Metodologia	Resultados
revelar a trajetória dos processos formativos dos professores da educação infantil, por meio de suas narrativas, sobre a formação continuada oferecida pela rede municipal de Itaboraí	pesquisa (auto)biográfica e, para tanto, o principal instrumento metodológico utilizado foi a “entrevista narrativa”, um dispositivo de geração e análise de dados narrativos,	As memórias narradas deram visibilidade a inúmeras questões vividas pelos professores no processo de tornarem-se professor de educação infantil, as quais contribuem para que, tantos as instituições formadoras (universidades), como os gestores públicos (secretarias de educação), repensem os moldes de formação continuada propostos aos professores de Educação Infantil. Ao reafirmarem (e reivindicarem) a importância de espaços para estudo e reflexão sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano educativo, os professores reforçam um termo que articula a relação teoria-prática: a experiência compartilhada.
017 - MARIA HELENA BERLATO DAVANZO. As Significações da docência na educação infantil: construídas e partilhadas por professoras em horário de trabalho coletivo. Taubaté. Dissertação. 2020.		
9		
Objetivo	Metodologia	Resultados
investigar os	abordagem qualitativa e	As análises realizadas por meio dos Núcleos de

aspectos históricos, sociais e educacionais que envolvem a prática docente na Educação Infantil, bem como conhecê-la em sua organização didático-pedagógica, em suas condições de ensino e aprendizagem	quantitativa, análise documental, questionário e entrevista semiestruturada, informações obtidas por meio desses instrumentos foram transcritas e analisadas a partir da abordagem sócio-histórica referenciada pelo teórico Lev Vygotsky	Significação: opção pelo magistério, dificuldades e desafios da docência, a Formação Continuada propicia novas aprendizagens, a formação em serviço e sua repercussão na docência e a formação continuada sobre a BNCC apontaram como a formação continuada em horário de trabalho coletivo contribuiu de modo significativo para a docência. As participantes destacaram, nos processos de formação continuada, a importância dos momentos de estudo, a articulação entre a teoria e a prática, as trocas de experiências entre os pares. Salientaram a necessidade de mais momentos para a socialização de práticas. Assim, na busca de uma docência que seja construída de forma a fazer sentido, espera-se, com o presente estudo, fomentar reflexões, divulgar e ampliar entre os professores e profissionais a importância da participação em formação continuada para o reconstruir contínuo da docência.
---	---	--

020 - THIAGO GONCALVES SILVA. Os aprenderes-fazereres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE. Caruaru. Dissertação. 2018.

10

Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender os modos como esses/as docentes experienciam, inventam e tecem seus aprenderes-fazereres nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos de formação continuada do município de São Bento do Una-PE	exercício investigativo cartográfico, que se constitui no acompanhamento dos aprenderes-fazereres de docentes e de suas invenções, tecidas em movimentos de FC em um CMEI, observações, registros escritos, fotográficos, áudios, conversas	As linhas e mapas construídos, através da inspiração cartográfica na escola pesquisada, nos revelam que, mesmo a formação sendo instituída através de protocolos normalizados (planejamento de aula, atividades, repasse de conteúdos), os professores recebem, acolhem, vivenciam, mas, também resistem, transgridem esse movimento, através de partilhas, de bons encontros, conversas, planejamentos informais, trocas de experiências e aprendizagens. Os professores movem práticas de formação inventiva, produzindo conhecimentos e práticas pedagógicas dialógicas, processuais e não planejadas previamente, que vão emergindo no cotidiano escolar. A pesquisa pode nos indicar, também, a importância dos/das docentes se envolverem no encontro com a infância e com os/as próprios/as docentes, da mesma forma que mostrou a força e a potência dos aprenderes-fazereres de professores/as, das crianças e da infância, tecidos no cotidiano escolar, que apostam e inventam alternativas para pensar e afirmar o lugar da docência, das crianças e da infância no contexto

		da Educação Infantil.
021 - ANA PAULA DE OLIVEIRA ITEN. Contribuições do programa institucional arte na escola à formação continuada de professores da Educação Infantil. Blumenau. Dissertação. 2015.		
11		
Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender as contribuições do Programa Institucional Arte na Escola à formação continuada de professores da Educação Infantil	a entrevista semiestruturada e o memorial de formação, a técnica utilizada para a interpretação dos dados foi a análise de conteúdos Bardin (2010)	os resultados evidenciaram que o Programa Institucional Arte na Escola contribuiu para a formação dos professores no sentido de potencializar experiências com a arte, o que influenciou na prática pedagógica das professoras participantes, é importância de possibilitar, junto aos professores, a ampliação de conhecimentos nas formações continuadas e mobilizar saberes que permitem potencializar aprendizagens acerca das linguagens da arte na infância, assim como destacamos a importância dos professores vivenciarem experiências estéticas ao longo da formação docente.
024 - LETICIA CAVASSANA SOARES. Enunciações docentes sobre O brincar nos processos de formação continuada na Educação Infantil. Vitória. Dissertação. 2017.		
12		
Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender os enunciados docentes sobre o brincar nos encontros formativos em uma instituição de Educação Infantil	abordagem qualitativa, observações das atividades de formação continuada, entrevistas, aplicação de questionário e rodas de conversa com as docentes	Os resultados apontaram para a importância de tematizar a brincadeira nos processos formativos, pois oportunizam o compartilhamento de saberes, ideias, relatos, projetos e práticas que insiram o brincar no trabalho educativo com as crianças. Assim, no desafio de suscitar o desenvolvimento de professores brincantes e, além disso, de uma instituição brincante, de modo que a dimensão lúdica integre o conjunto de ações que se efetivam nesse espaço, acena-se para a relevância de pensar o brincar como ação que não se limita às práticas pedagógicas, mas questiona, tensiona e mobiliza novas práticas brincantes que reconheçam a brincadeira como atividade que permeia o cotidiano da Educação Infantil.
025 - GARBARETH EDIANNE DE MATTOS. Experiências estéticas musicais: um leitmotiv para o desenvolvimento profissional docente? Blumenau. Dissertação. 2019.		
13		

Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender as repercussões das experiências estéticas musicais no desenvolvimento profissional docente de professoras da Educação Infantil do município de Blumenau	abordagem qualitativa, os instrumentos de geração de dados foram: memorial de formação e entrevistas narrativas episódicas. O procedimento de análise dos dados se deu por meio da análise textual discursiva	Observamos que foi em momentos específicos e também o PMI dentro do espaço da Educação Infantil que provocou nitidamente, em cinco sujeitos da pesquisa um curto-circuito nos fios condutores da experiência estética, ou seja, um motivo condutor para a mudança de pensamento, intencionalidade e ação docente. Por fim, ressaltamos a necessidade de compreendermos o papel da música, bem como sua ampliação no desenvolvimento profissional docente das professoras da Educação Infantil, pois além da constituição sensível do professor, esse processo poderá repercutir nos contextos que envolvem crianças, vibrando no seu processo de humanização.
028 - CLAUDIA ZAJAC DUDAR. Formação Continuada: Concepções das professoras da Educação Infantil. Joinville. Dissertação. 2017.		
14		
Objetivo	Metodologia	Resultados
conhecer as concepções das professoras da Educação Infantil sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, bem como suas necessidades formativas e fontes de aprendizagem	abordagem qualitativa, do tipo survey e utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário. Compuseram a amostra de respondentes deste estudo um total de 59 professoras de EI, análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016) e Franco (2012)	Os resultados revelam que, para as professoras, a formação continuada deveria ser específica na área de atuação (Educação Infantil) e aplicável à prática, o que subjaz uma perspectiva utilitarista e pragmática do conhecimento, em que a formação seria útil na medida em que os conhecimentos por meio dela adquiridos pudessem ser aplicados na prática profissional de cada professor. Sobre as necessidades formativas dos docentes, destaca-se que os principais desafios estão relacionados às estratégias e metodologias de ensino acerca da música, contação de história, brincadeiras, ludicidade e projetos na Educação Infantil. Com relação às fontes de aprendizagem, a maioria das professoras indicaram a internet como principal subsídio para o exercício da docência. Os resultados obtidos no estudo viabilizaram apresentar proposições à Rede Municipal pesquisada com vistas a possíveis adequações em suas ações de formação continuada, a fim de aproximar os aspectos teóricos-críticos e práticos para o exercício da docência na Educação Infantil.
032 - RUSLANE MARCELINO DE MELLO CAMPOS NOVAIS. Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil. Vitória. Dissertação. 2018.		

15		
Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender os sentidos atribuídos pelos professores à sua trajetória de formação, articulada com a participação em projeto de formação continuada da Educação Infantil	Com ancoragem em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, o estudo de natureza qualitativa com abordagem (auto)biográfica, utilizando a metodologia narrativa	Os sentidos compreendidos no diálogo com as narrativas das professoras (participantes e formadoras) afirmam a relevância da formação continuada justificada por motivações diversas. Assinalam, também, numa análise de sua organicidade, a validação da instituição de Educação infantil como lócus privilegiado de formação continuada, mas acrescentam a necessidade do investimento em outras oportunidades fora da escola, possibilitando uma interlocução diferenciada com sujeitos diversos. Assim, os sentidos compreendidos enunciam sobre uma formação continuada que comporta uma multiplicidade de configurações e sentidos e sinalizam para que sua constituição se dê, cada vez mais, partilhada com o professor.
033 - DANIELA CRISTINA BERALDO DOS SANTOS SILVA. SIM, EU SOU PROFESSORA: formação continuada na visão do docente da educação infantil. Taubaté. Dissertação. 2019.		
16		
Objetivo	Metodologia	Resultados
identificar a visão das professoras da Educação Infantil no que tange a sua participação na formação continuada, realizada na rede municipal de ensino, em um município do Vale do Paraíba Paulista e se esta contribuiu ou não com a sua trajetória profissional	pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com as participantes e relatos de sua vida profissional, apoiados em narrativas autobiográficas, descritas por elas em diários reflexivos	A partir desta pesquisa, foi possível constatar que o programa de formação continuada oferecido pela referida rede de ensino municipal contribuiu com a profissão das docentes da Educação Infantil, a partir de momentos oportunos para estudo, trocas de experiências, reflexão sobre a prática, que embasaram as ações realizadas pelas participantes, em suas escolas, mas devem ser ampliados no sentido de promover o encontro dos docentes com os pares de outras unidades escolares, especialistas e pesquisadores da educação, conferindo voz às docentes, para que participem com autoria e autonomia do delineamento da formação a partir das reais necessidades que emergem do seu trabalho. Além disso, verifica-se que o processo de formação continuada vivenciado pelas participantes, se apresenta como fator potente para o desenvolvimento humano, pois contribui com a formação do indivíduo, a partir das múltiplas relações que se estabelecem.
034 - KALLYNE KAFURI ALVES. Formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos. Vitória. Tese. 2019.		

17		
Objetivo	Metodologia	Resultados
<p>Conhecer os sujeitos que manifestam interesse pela matrícula na EI; b) Identificar os enunciados comunicados/manifestados pelas famílias no momento da fila de vagas para matrículas na EI; c) Analisar os sentidos que emergem das famílias sobre a EI na fila de vagas para matrículas</p>	<p>pesquisa qualitativa, análise documental de normativas legais e de levantamento da produção acadêmica, observação, questionário, entrevista semiestruturada por meio de registros em diário de campo, em fotografia, gravação de áudio</p>	<p>como resultados, apontamentos sobre a FC nas IEICs sem fins lucrativos do Espírito Santo, evidenciando o perfil das instituições, especialmente, abordando as ações de FC. Os dados indicam que os processos formativos são alterados pela política de convênio, impactando a participação, a vinculação e o direito à formação de professores, com efeitos na garantia dos direitos previstos em legislação, como a laicidade, a organização e a mobilização da FC.</p>
<p>036 - MARIA DE JESUS ASSUNCAO E SILVA. Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da Prática Docente. Teresina. Tese. 2017.</p>		
18		
Objetivo	Metodologia	Resultados
<p>analisar as relações da formação continuada de professoras da educação infantil com a prática docente</p>	<p>pesquisa narrativa, método autobiográfico, Nóvoa e Finger (2010), entre outros, memoriais autobiográficos Passeggi (2014), entre outros, grupos de discussão Weller e Pfaff (2013) entre outros, análise de conteúdo Bardin (1977)</p>	<p>O estudo constata que as professoras percebem o processo formativo como necessário para a revisitação da prática docente. No tocante à formação continuada que vivenciam, compreendem que 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 há necessidade de se organizar essa formação a partir da realidade das práticas docentes, de modo a contribuir com o desenvolvimento integral da criança. Em 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.</p>
<p>043 - PAULA BRANDAO CAMPOS. Pnaic Educação Infantil: As representações e percepções</p>		

de professores da pré-escola da rede municipal de Nova Iguaçu. Niterói. Dissertação. 2019.

19

Objetivo	Metodologia	Resultados
dissertar sobre a Educação Infantil, formação continuada de professores, e, compreender a relação da inclusão da EI num programa de alfabetização.	pesquisa possui uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos análise de documentos acerca da EI e entrevistas semiestruturadas.	Ao entrevistar as docentes, pôde-se perceber que estes tinham o receio, antes de iniciarem o curso, de que o mesmo as obrigasse a alfabetizar os seus alunos, o que não condiz com a prática de Educação Infantil realizada na rede municipal e com as DCNEI. Todos foram unânimes em afirmar que o PNAIC contribuiu enormemente para a mudança de visão delas em relação à sua prática pedagógica e à forma de olhar para a criança pequena. Todas falaram que o PNAIC só trouxe contribuições fizeram com que elas mudassem algumas práticas pedagógicas e largassem mão de certos olhares e preconceitos que possuíam.

045 - MARLE APARECIDA FIDELES DE OLIVEIRA VIEIRA. Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos. Vitória. Dissertação. 2016.

20

Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender como se efetiva a formação continuada dos educadores da EI que atuam em assentamentos de Reforma Agrária	abordagem qualitativa exploratória, entrevista semiestruturada, roda de conversa, observação participante	Demonstramos a partir dos dados analisados acerca do atendimento às crianças do campo residentes em assentamentos de Reforma Agrária no contexto do ES, que este atendimento, além de reduzido em relação à demanda, é oferecido em salas anexas à rede estadual, problematizando a institucionalidade da EIC. Também demonstramos que a formação dos educadores se dá na materialidade da vida, da luta, nos diversos espaços e tempos em que atuam, e que os espaços de formação organizados pelo Setor de Educação do MST são concebidos como alicerces de uma formação com vinculação e pertencimento ao campo. Os dados também demonstram a necessidade de o setor de educação pautar e lutar pela EI em áreas de assentamento, reconhecendo-a como direito das crianças pequenas.

046 - FRANCISCA JELMA DA CRUZ SOUSA. Formação continuada de professores da educação infantil: interfaces com a prática docente. Teresina. Dissertação. 2016.

21

Objetivo	Metodologia	Resultados
----------	-------------	------------

analisar as relações da formação continuada na educação infantil com a prática docente	pesquisa narrativa Conelly e Clandinni (1995), memoriais de formação Passeggi (2008), análise de dados Bertaux (2010)	Entendendo a formação como um processo de planejamento, evidenciamos a necessidade de uma articulação entre teoria e prática e não as meras discussões de situações do cotidiano das escolas. Percebemos por meio das narrativas das interlocutoras que a formação ofertada pelo município não dá 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.
--	---	---

048 - EDLANE DE FREITAS CHAVES. A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da Educação Infantil em um município do Ceará. Fortaleza. Dissertação. 2015.

22

Objetivo	Metodologia	Resultados
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	abordagem qualitativa, a pesquisa contou com a participação de oito professoras de Educação Infantil e utilizou como técnicas de construção de dados: entrevista, questionário, observação e análise de documentos.	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. Contudo, também evidenciaram a ideia de formação continuada como suporte para superação de dificuldades ou mesmo de modelos a serem “aplicados” nas ações pedagógicas. Quanto à relevância da formação continuada nas práticas pedagógicas, as professoras declararam que 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 pedagógicas com as crianças e na ampliação de conhecimentos por meio dos referenciais teóricos propostos nos encontros de formação. Entretanto, elas também evidenciaram 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. Portanto, é possível concluir que há necessidade de proporcionar às professoras oportunidades de formação continuada condizentes com a realidade que atuam e que estimulem o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas, diante das suas

		práticas pedagógicas cotidianas.
049 - REGIANE SANTANA DE SOUZA. Formação continuada docente na Educação Infantil e suas implicações na prática pedagógica. Salvador. Dissertação. 2018.		
23		
Objetivo	Metodologia	Resultados
investigar sobre o processo de formação continuada do professor da Educação Infantil e suas implicações na articulação teórica e prática pedagógica. Apreciando a formação continuada que é desenvolvida nos Centros de Educação Infantil no município de Amargosa-BA	abordagem qualitativa, Estudo de Caso; base epistemológica a dialética e nos ancoramos em aportes teóricos que embasaram potencialmente as discussões, observação participante, entrevista semiestruturada	As implicações da formação continuada na prática pedagógica ocorrem de maneira satisfatória para a maioria das professoras, e favorecem as possibilidades de buscar estratégias para a prática diferenciada e refletirem sobre suas ações (práxis). A articulação entre teoria e prática apresenta-se insuficiente, com necessidade maior de trocas de experiências com colegas de outras instituições. Foram evidenciadas práticas pedagógicas expressivas e mediadoras das aprendizagens das crianças. Algumas contradições foram demonstradas entre as gestoras e docentes com relação à elaboração da formação continuada, desse modo, para superar possíveis desafios, é preciso favorecer um ambiente dialógico e colaborativo na instituição. De modo geral, considerando a proposta, a formação continuada possui implicações positivas na prática pedagógica.
050 - FRANCISCA JANICE SILVA. Formação continuada de professores de Educação Infantil em Paragominas/PA. Belém. Dissertação. 2019.		
24		
Objetivo	Metodologia	Resultados
analisar a formação continuada de professores da Educação Infantil de Paragominas, a partir da elaboração do currículo da rede pública de ensino, e verificar se a política de formação atende às necessidades de melhoria da sua prática	abordagem qualitativa analítica e, para análise e sistematização dos dados, privilegiou-se os pressupostos teóricos de Oliveira e Mota Neto (2011) e Franco (2008), entrevista semiestruturada e a análise documental	Os resultados apontam que o pouco tempo destinado à formação e a falta de escuta dos professores no que tange às temáticas estudadas na formação são aspectos que inviabilizam o percurso da formação continuada, assim, conclui-se que a formação continuada é parte integrante da prática pedagógica do professor, que é necessário que o projeto de formação seja elaborado a partir do olhar, interesse e necessidades dos professores, mas, para isso, é necessário que a Secretaria de Educação promova momentos em que eles sejam escutados, a fim de que os seus anseios e desejos sejam revelados nas ações de formação. Além disso, fortificou-se a certeza de que a formação contribui com a melhoria da prática do professor, além de que a alavanca do processo educacional

pedagógica		não está associada apenas ao desenvolvimento da formação continuada, mas a outros fatores de ordem social, política, econômica e cultural, que acabam influenciando no andamento do processo educacional.
------------	--	---

052 - CELIA REGINA DA SILVA. Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada. São José do Rio Preto. Dissertação. 2019.

25

Objetivo	Metodologia	Resultados
analisar um programa de formação continuada em serviço desenvolvido no município de São José do Rio Preto, no período de 2012 a 2016, identificando suas contribuições e limitações na formação de professores que atuam com crianças de três a cinco anos de idade	estudo de natureza qualitativa, cujos dados foram coletados por meio da análise de documentos e questionários que foram enviados para cerca de 700 professoras da rede, obtendo respostas de 327	A caracterização das participantes mostra um grupo majoritariamente de mulheres, com um número elevado de professoras com formação em curso superior e pós-graduação. As limitações do Programa praticamente não são apontadas e a avaliação é positiva por quase todas as participantes no que se refere a trazer colaborações para os seus trabalhos. O Programa teve limitações, uma delas é ser uma formação com temas e pautas iguais para todas as docentes, porém, ainda que seja um programa de governo, e por isso se aproximar do que Candau (1996) chama de modelo “clássico”, também tem características que a autora chama de “nova perspectiva”.

053 - NATHALIA CRISTINA MATOS. “A Formação continuada e suas dimensões ao professor de educação física da educação infantil de Florianópolis/SC”. Florianópolis. Dissertação. 2015.

26

Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender e analisar a Formação Continuada e suas contribuições no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na Educação Infantil da Rede	pesquisa descritivo-exploratória, de abordagem qualitativa e quantitativa, análise documental e observação simples, questionário com questões abertas e fechadas, técnica de grupo focal, análise de Conteúdo Bardin (2011), os quantitativos estatística descritiva	Os resultados convergiram para as contribuições positivas que os momentos de Formação Continuada desta rede vêm proporcionando aos seus professores. Contudo, a ausência de alguns docentes e as sugestões analisadas por meio dos instrumentos apontam para o desejo de mudanças. Pode-se constatar assim, que os professores perceberam que os momentos de formação são muito importantes, tanto para seu crescimento profissional quanto para o pessoal, e que a maioria se mostra satisfeita com os resultados alcançados. No entanto, pode-se asseverar que os educadores

Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF/SC)		anseiam por propostas mais contextualizadas às suas práticas cotidianas, além de pleitearem maior motivação e reconhecimento, aumento na frequência de encontros e variabilidade nas temáticas e metodologias abordadas.
058 - EDUARDO AUGUSTO RIBEIRO RAMIRO. Formação Continuada De Educadoras: Impactos Do “Programa Mesa Educadora Para A Primeira Infância”. Campinas. Dissertação. 2018.		
27		
Objetivo	Metodologia	Resultados
analisar como as profissionais da educação infantil do município de Guarulhos/SP concebem o espaço de formação continuada “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância”	pesquisa de campo envolvendo a realização de entrevistas na perspectiva da história oral, cartas iniciais e avaliativas e os cadernos de memórias	Os resultados apontam que as participantes da pesquisa consideram o Mesa Educadora um programa relevante para a sua formação profissional, reconhecendo o seu valor como uma proposta de aproximação entre teoria e prática por meio da partilha de experiências e da vivência e conhecimento de práticas lúdicas, tendo em vista o brincar como uma atividade social da criança. Indubitavelmente, o programa Mesa Educadora é uma ação formativa de grande relevância, entretanto, as educadoras expuseram a necessidade de mais espaços formativos, nos quais possam debater os complexos temas da educação infantil, sobretudo aqueles relacionados ao universo do lúdico e do brincar.
065 - MEIRA CHAVES PEREIRA. A formação continuada de professores da Educação Infantil de Sorocaba(SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013. Sorocaba. Dissertação. 2017.		
28		
Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender as percepções das professoras da educação infantil atuantes nas escolas do município sobre como estas compreendem o processo de formação continuada oferecido pela Secretaria de	abordagem quantitativa e qualitativa Minayo (1996), levantamento bibliográfico do tema, a contextualização da nova organização da educação básica na esfera nacional e municipal por meio de documentos oficiais, análise de conteúdo com base em Bardin (2009)	Segundo as professoras, até houve um empenho por parte de uma gestora em específico em trabalhar temáticas voltadas para a educação infantil, mas a condição de participação se esbarra em questões temporais, encontros fora do horário de trabalho, não há um incentivo para participação além da utilização do certificado para evolução funcional. A desvalorização profissional acontece não só por falta de reconhecimento do campo da educação infantil como espaço de desenvolvimento da criança em suas múltiplas faces, mas também como remuneração salarial, a defasagem salarial é algo que afeta o desenvolvimento profissional.

Educação, após a implementação da Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir de quatro anos de idade no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba (SP)		Muitos docentes cumprem dupla jornada para ter uma renda compatível com suas necessidades e isso afeta sua participação em programas de formação e resulta numa carga intensa de trabalho. O financiamento da sua própria formação também é tratado na fala das professoras, “a secretaria de educação nos oferece poucos cursos, geralmente o próprio professor é que tem que particularmente procurar o que interessa.
--	--	--

073 - DEYVIS DOS SANTOS COSTA DE CASTRO. Formação continuada de professores da educação infantil: entrelaces com a prática pedagógica. Teresina. Dissertação. 2016.

29

Objetivo	Metodologia	Resultados
Analisar a constituição da formação continuada de professores da educação infantil e sua inter-relação com as práticas pedagógicas.	estudo qualitativo na vertente narrativa, método da pesquisa etnográfica, observação participante, entrevista e carta etnográfica, análise de conteúdo Bardin (2011) e Franco (2008)	Os resultados da análise mostram que os projetos/cursos de formação continuada ofertados às interlocutoras/colaboradoras contribuem para o fortalecimento da prática pedagógica desse grupo de professoras, mesmo que, muitas vezes, se apresentem distantes das reais necessidades formativas dessas educadoras. 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 cultura profissional docente, que se consubstancia no entrelaçamento da formação continuada com a prática dos professores articulando saberes e fazeres na Educação Infantil. As novas demandas legais, a exemplo da Leis 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 lócus para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

081 - MARCIA NUBIA DA SILVA OLIVEIRA. A formação continuada e sua significação para professoras da educação infantil. Mossoró. Dissertação. 2018.

30

Objetivo	Metodologia	Resultados
apreender os	abordagem se fundamenta	No processo de análise e interpretação das

<p>sentidos e significados constituídos por professoras da educação infantil da Rede Municipal Ensino de Mossoró/RN acerca das atividades de formação continuada</p>	<p>no Materialismo Histórico-Dialético proposto por Marx e Engels e tem como principal teórico o psicólogo Lev Vigotski, entrevista reflexiva, procedimento de análise que segue princípios da Psicologia Sócio-Histórica</p>	<p>informações foram constituídos 4 núcleos de significação intitulados: Formação inicial e continuada no campo da Educação Infantil: críticas e contribuições; Necessidade de formação continuada: compromissos e perspectivas de valorização profissional; Metodologia de formação continuada: pesquisa, planejamento e relação entre sujeitos; Vivências de formação continuada: relacionando teoria, prática e reflexão. A análise e interpretação dos núcleos de significação permitiu apreender que as professoras sentem necessidade da constância de planejamento e pesquisa, de conversar com os seus pares, de se relacionar com o outro mais experiente. Quanto às atividades de formação continuada, os discursos das professoras incitam reflexões sobre as relações entre os governos federal e municipal, sobre como as atividades de formação continuada devem ser contextualizadas com as realidades locais.</p>
<p>096 - JESSICA RAUTENBERG. Formação continuada de professoras da Educação Infantil: em análise a hora-atividade. Blumenau. Dissertação. 2018.</p>		
<p>31</p>		
<p>Objetivo</p>	<p>Metodologia</p>	<p>Resultados</p>
<p>compreender as implicações da hora-atividade como um tempo/espço de formação continuada de professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC</p>	<p>abordagem qualitativa, o campo de investigação foram doze CEIs, entrevista semiestruturada com uma professora de cada CEI, registros de observações dos PPPs, análise de conteúdo de Bardin (2016)</p>	<p>Os resultados evidenciaram que o tempo destinado à hora-atividade está definido por lei, mas o espaço adequado ainda não é realidade em todos os CEIs. A formação continuada na hora-atividade acontece em muitos CEIs, mas predomina uma perspectiva individualizada de formação. De acordo com os sujeitos, há falta de relação entre teoria e prática nas formações oferecidas pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação), sinalizando a necessidade das formações partirem da realidade de cada CEI, bem como as rotinas pedagógicas poderem ser momentos de trocas entre os pares e, conseqüentemente, de formação. Identificamos, também, o ponto de vista dos sujeitos sobre o papel do coordenador pedagógico como formador nesses momentos. Diante dos resultados, recomendamos ampliar o tempo da hora-atividade para 33% da carga horária semanal, conforme a legislação, bem como uma maior cultura de valorização da hora-atividade como um tempo/espço profícuo à formação continuada de professores.</p>
<p>103 - MAILA APARECIDA FERREIRA BORGES. Formação continuada de professores na</p>		

rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas. São Paulo. Dissertação. 2015.

32

Objetivo	Metodologia	Resultados
<p>analisar a formação continuada do professor de educação infantil, desenvolvida no contexto de duas pré-escolas públicas, no município de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo</p>	<p>abordagem qualitativa e utilizou como estratégia de coleta de dados, a análise documental</p>	<p>Os principais resultados da pesquisa revelam que, no âmbito municipal, a despeito de contradições e da não priorização de uma abordagem específica para a educação infantil, existe um quadro legal prescrito que estrutura a formação continuada nas unidades. No âmbito das pré-escolas investigadas, os resultados indicam que as concepções que balizam o trabalho formativo são mais amplas do que as orientações municipais, sugerindo a contribuição das histórias de formação das equipes gestoras e de assessorias passadas. Observou-se, também, o pequeno espaço ocupado pelo protagonismo docente na formação continuada no lócus escolar, e o papel decisivo assumido pelas equipes gestoras nesse processo.</p>

105 - HELIENE PIMENTEL DE SOUSA. A escola do campo da amazônia paraense: um estudo da formação continuada de professores da educação infantil. Santa Maria. Dissertação. 2020.

33

Objetivo	Metodologia	Resultados
<p>analisar como acontece a formação continuada dos docentes da Educação Infantil nas escolas do campo, na Região de Várzea da Amazônia no Estado do Pará, na cidade de Santarém</p>	<p>abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com análise do conteúdo de Bardin (2007), com o uso do questionário</p>	<p>Os resultados mostram a necessidade de uma política de formação continuada voltada para a Educação Infantil do Campo. Nesse sentido, ressurte-se de maior valorização desses profissionais, uma vez que os educadores buscam a formação por meios próprios. Portanto, ressalta-se assim, a necessidade do empreendimento de políticas de formação para a Educação Infantil do Campo de modo a potencializar a valorização dos docentes e o compromisso constante uma educação de qualidade e transformadora para os povos do campo.</p>

113 - ANA PAULA FERREIRA TRINDADE. Concepções de professores alfabetizadores em relação ao Pnaic: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil. Jataí. Dissertação. 2020.

34

Objetivo	Metodologia	Resultados
----------	-------------	------------

compreender a importância da formação continuada para professores de Educação Infantil, implementada por meio do Pnaic	abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica e de campo, o referencial materialismo histórico-dialético – como orientação, questionários fechados, entrevistas semiestruturadas	As análises que foram propostas pelo Pnaic apresentam uma formação continuada voltada para o encantamento, e o foco central da proposta são as habilidades, competências e a troca de experiências realizadas pelo professor, revelando que a formação continuada no âmbito do Pnaic prioriza a formação técnica, em detrimento da formação teórica e não cumpre, de maneira efetiva, o que propõe, uma educação de qualidade social para a EI.
--	---	---

116 - JORSINAI DE ARGOLO SOUZA. Formação continuada para professores da educação infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (Ba). Vitória da Conquista. Dissertação. 2017.

35

Objetivo	Metodologia	Resultados
analisar o que dizem os professores da Educação Infantil acerca dos programas de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação	técnica do grupo focal com nove professores de duas escolas de Educação Infantil, uma entrevista semi-estruturada com a representante da Secretaria de Educação, coordenadora da Educação Infantil.	A análise dos dados da pesquisa nos faz afirmar 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. 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.

117 - MARILZA GALLAN FLOR. Formação continuada e resignificação da prática pedagógica do professor da educação infantil: desafios e perspectivas. Frederico Westphalen. Dissertação. 2021.

36

Objetivo	Metodologia	Resultados
identificar quais os desafios e perspectivas para que os conceitos epistemológicos e	pesquisa bibliográfica e de campo utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa, questionário	Esse conjunto de estudos levou a considerar que não há um programa nacional de formação continuada para professores a Educação Infantil, ficando essa em sua maioria a cargo dos municípios, que a partir do relato dos professores

metodológicos da formação continuada sejam incorporados pelo professor da Educação Infantil		de Juína – MT é possível averiguar um processo de ressignificação da prática pedagógica desses professores proporcionada pelos conhecimentos construídos por meio da formação continuada, que os professores identificam que há integração de teoria e prática em sua formação, porém apontam para a necessidade de ampliar essa integração, outro aspecto identificado foi a importância que os professores atribuem para as atividades formativas que promovem trocas de experiências entre os pares.
---	--	---

130 - CRISTIANE SALES CORREA. A formação continuada de professores como espaço de estudos e reflexões para o ato de avaliar na educação infantil. Lages. Dissertação. 2020.

37

Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender como a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil é abordada na formação continuada de professores da Secretaria da Educação do Município de Lages (SMEL) a partir das experiências das professoras	abordagem de caráter qualitativo, com embasamento metodológico em Flick (2009, 2013), questionário e uma entrevista semiestruturada	As entrevistadas enfatizaram a necessidade da SMEL abordar, na formação continuada, temas relevantes que atendam às suas expectativas e que tenham articulação com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, por exemplo, para que, desta maneira, consigam trabalhar da melhor forma com as necessidades reais de cada criança. As docentes, têm a concepção de avaliação enquanto processo e norteadora de caminhos para suas práticas educativas. Em seus relatos, citam que se utilizam de registros escritos, feitos a partir da observação atenta em relação à criança, e também fotos, vídeos, portfólios como instrumentos avaliativos. Os relatos mostraram a importância da formação continuada para o processo avaliativo na Educação Infantil e apontaram lacunas, como o da formação em serviço por exemplo. Os discursos também evidenciaram que há um movimento de ruptura de paradigmas avaliativos que precisam ser trabalhados na formação continuada de professores da SMEL.

131 - KARIN PATRICIA OLIVEIRA. Formação continuada de professores da pré-escola da rede municipal de São Paulo: um estudo sobre a autonomia e heteronomia. São Paulo. Dissertação. 2020.

38

Objetivo	Metodologia	Resultados
e identificar se a formação	Essa é uma pesquisa documental que toma	Compreende-se que, para a implementação de políticas educacionais, são necessários, além de

<p>continuada possibilita uma formação que visa o princípio da autonomia dos professores em suas atividades, de tal modo que – no exercício de sua função – tenham condições de discutir a autonomia das crianças, sobretudo no que se refere à efetivação de experiências formativas autônomas.</p>	<p>como fontes: a) os registros publicados pela Secretaria Municipal de Educação – SME, no período de 2013 a 2018; e b) os registros elaborados por professores, que atuam em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo, durante o mesmo período.</p>	<p>documentos oficiais elaborados pelos representantes da SME, a participação dos professores e gestores educacionais para o estudo e a reflexão acerca dos conceitos tratados nos documentos e, finalmente, a implementação dos conteúdos nas práticas pedagógicas dos professores. Nota-se, então, que as políticas educacionais da SME, quando implementadas, visam subsidiar o trabalho pedagógico da unidade educacional. Sendo assim, ao pensar sobre as políticas educacionais, observa-se os aspectos ideológicos que permeiam os documentos orientadores distribuídos às escolas e que, nem sempre, são de interesse dos professores, mas que precisam ser discutidos de maneira a considerar, minimamente, as proposições formativas voltadas a uma política progressista e emancipadora das ações humanas.</p>
--	--	---

132 - ALINE KLIMECK FRAGOSO. Repercussões do Pnaic nas políticas de formação continuada para professores de educação infantil no município de Santa Maria – RS. Santa Maria. Dissertação. 2020.

39

Objetivo	Metodologia	Resultados
<p>compreender como se articulam as propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil, empreendidas pela rede municipal de ensino de Santa Maria – RS/ PNAIC</p>	<p>pesquisa qualitativa se sustentou na abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994) (MAINARDES, 2006), para a produção dos dados, as entrevistas semiestruturadas e o questionário online</p>	<p>Assim, identificamos que as formações empreendidas pelo PNAIC na Educação Infantil, no município de Santa Maria – RS, tiveram várias interpretações e sua execução se deu devido às concepções dos sujeitos responsáveis por colocá-lo em prática, diante de muitas fragilidades e situações de descaso por parte do governo. Nesse contexto, presenciamos a criação de um outro Programa de formação continuada – PROMLA – que também não garantiu os subsídios necessários para um processo formativo de qualidade e que respeitasse as especificidades de cada faixa etária de modo contextualizado, reforçando discursos e práticas de ensino preparatórias e tradicionais.</p>

133 - ANTONIA APARECIDA LIMA LOPES. Narrativas de professoras da educação infantil sobre letramento: lógica de formação continuada. Rio Branco. Dissertação. 2018.

40

Objetivo	Metodologia	Resultados
<p>explicitar</p>	<p>abordagem qualitativa,</p>	<p>O processo investigativo evidenciou que a</p>

narrativas sobre letramento, evidenciando lógicas de formação continuada que vivenciaram (as professoras)	Bakhtin/Volochínov (2014), Portelli (1996) (2010) Larrosa (2004) Nora (1993) referências em linguagem e narrativa, entrevista coletiva com professoras, Ball (2005) foi a referência para a análise	temática letramento foi construída pelas professoras a partir das formações continuadas programadas pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (SEME) e que os princípios orientadores de construção e desenvolvimento dessas formações guiaram-se pela lógica da responsabilização do desempenho e do gerenciamento de resultados.
---	---	--

145 - GEISSYANE APARECIDA OLIVEIRA DOS REIS. A (Re)Significação Das Práticas Docentes Na Educação Infantil E Anos Iniciais A Partir Das Formações Continuadas Em Metodologias Ativas. Brasília. Dissertação. 2021.

41

Objetivo	Metodologia	Resultados
analisar os significados das formações continuadas em Metodologias Ativas (MA) para a prática de docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I do município de Araputanga-MT	abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com procedimentos metodológicos bibliográficos e empíricos, entrevista semiestruturada, dados coletados foram analisados partir da Análise Textual Discursiva (ATD)	Constatou-se que as entrevistadas dispuseram das mesmas oportunidades de formações continuadas em MA, que contribuíram para uso das MA no cotidiano por meio do envolvimento dos alunos com cooperação e motivação, participação da família, da comunidade escolar e do campo social, provocando o sentimento de felicidade e empolgação diante de aulas diferentes das tradicionais e promovendo diálogo e trocas de experiências práticas e coerentes com a realidade, resultando na formação de indivíduos criativos, críticos e autônomos. Logo, mediante a atribuição de significado e a conexão com a realidade, as formações continuadas em MA provocam mudanças positivas nas práticas docentes, visto que os professores consideram a prática uma das principais ferramentas norteadoras da ação docente.

148 - SUSI COUTO KOCHÉ. A formação continuada de professoras da educação infantil: desafios para a construção coletiva dos saberes docentes. Lages. Dissertação. 2020.

42

Objetivo	Metodologia	Resultados
Compreender mais profundamente sobre a construção de um saber coletivo dentro dos processos de	sujeitos da pesquisa foram dez professoras atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Lages, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas, análise	As entrevistas realizadas confirmaram que o diálogo e a troca de saberes entre os pares contribui com os momentos de formação continuada. As participantes do estudo também demonstraram que a construção do conhecimento não deve levar em consideração apenas as experiências advindas de fora para dentro, de exigências externas, mas deve considerar seus

formação continuada de professores.	dos dados foi realizada com base em Uwe Flick (2013)	interesses, necessidades, valores, intuições e crenças, vinculando-se à sua própria existência. Verificamos, ainda, nos relatos da pesquisa que a formação continuada que mais contribuiu para a prática pedagógica foi aquela pautada no compartilhamento de ideias, vivências e experiências. Os resultados da pesquisa evidenciaram também que a formação continuada contribui para uma autoavaliação da prática docente. No entanto, há consenso entre as professoras de que a formação continuada poderia ter um planejamento mais concretamente voltado para o contexto da educação infantil e suas particularidades
-------------------------------------	--	--

151 - VERA REGINA LUNARDI. Projeto músico da família ao vivo: uma proposta de formação continuada em educação musical com professores de educação infantil no Município de Curitiba/PR. Curitiba. Dissertação. 2018.

43

Objetivo	Metodologia	Resultados
investigar a construção de saberes em Educação Musical com professores de Educação Infantil, no âmbito do Projeto Músico da Família ao Vivo, formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba	pesquisa qualitativa, coleta e produção de dados foram a análise documental do projeto, de toda a sua estruturação e as entrevistas	Os resultados da pesquisa permitiram destacar mudança e transformação dos professores a partir da formação continuada no que se refere à ampliação do olhar para sua profissionalidade docente, à mobilização para a descoberta dos saberes musicais das crianças, à construção de seus saberes em Educação Musical, por meio de sua ampliação de repertório. Diante de tais constatações, a formação continuada Projeto Músico da Família ao Vivo mobilizou, para além da construção de saberes em Educação Musical, o desejo em propor práticas musicais para as crianças da Educação Infantil.

158 - FERNANDA PASTORI FRANZE. A formação continuada de professores e a ressignificação dos conhecimentos nas práticas pedagógicas: a ioga na educação infantil. Bauru. Dissertação. 2019.

44

Objetivo	Metodologia	Resultados
analisar se os conhecimentos veiculados em um programa de formação	pesquisa qualitativa, levantamento bibliográfico, revisão sistemática da literatura e entrevista semiestruturada	Conclui-se que a formação em corporeidade e ioga promoveu a reelaboração e a ressignificação dos conhecimentos veiculados, possibilitando a continuidade da prática pedagógica de ioga na educação infantil, por meio de uma formação

continuada permanecem, após sua conclusão, em constante reelaboração e ressignificação, influenciando a prática pedagógica na educação infantil	com 17 professoras atuantes na Educação Infantil, na maioria Pedagogas, que concluíram o programa de formação continuada “Corporeidade e Ioga na escola”	constituída de elementos que possibilitem o protagonismo docente, o compartilhamento de práticas, as vivências pessoais, a articulação entre teoria e prática, a apropriação do conhecimento sobre a ioga, as percepções sobre os benefícios pessoais que envolvem melhoras na condição de saúde e no desenvolvimento da corporeidade das crianças e das participantes. Cabem aos programas de formação ofertados aos professores incluir em sua organização didática e metodológica processos que valorizem a formação pessoal do professor, agreguem novos conhecimentos e incluam as áreas de conhecimentos pormenorizadas, como a Educação Física e a valorização da corporeidade no processo de educação.
---	--	--

160 - MARCIA DE FATIMA DE OLIVEIRA. Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará. Belém. Dissertação. 2017.

45

Objetivo	Metodologia	Resultados
investigar como se efetiva o processo de formação continuada de professores da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Belém – PA com vistas à inclusão de crianças com deficiência	a pesquisa empírica de orientação teórico metodológica histórico-cultural, , análise de documentos e aplicação de questionários, observações e entrevistas,	Os resultados apontam que as formações continuadas se configuram como ações pontuais, com temas específicos da Educação Especial e com pouca articulação com a educação geral. As concepções que permeiam as formações têm suas raízes nas concepções “médico-pedagógica e psicopedagógica” (JANUZZI, 2004). Os professores de educação infantil reconhecem a importância do CRIE para a inclusão da criança com deficiência no ensino regular, no entanto, apontam a necessidade de as formações e os assessoramentos serem mais frequentes, que haja continuidade dos assuntos abordados e a possibilidade de participação de todos os professores nas formações. O estudo sugere que sejam implantadas e efetivadas políticas públicas de formações continuadas para que os processos formativos possam contribuir, de fato, para a formação docente.

162 - MIRVANE DIAS DE SOUZA. Educação Física na Educação Infantil e formação continuada: reflexões de professores e professoras. São Paulo. Dissertação. 2021.

46

Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender os	pesquisa qualitativa de	A análise dos resultados evidenciou que os

<p>significados e sentidos que professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil atribuem a estratégia de grupos de estudo no processo de formação continuada da rede municipal de Santo André</p>	<p>enfoque descritivo-interpretativo. Os instrumentos de coleta foram: 1. questionário online 2. entrevistas em grupo focal por meio de videoconferência, 7 professores</p>	<p>professores e professoras fundamentam a Educação Física na Educação Infantil em referenciais da psicologia do desenvolvimento e da psicomotricidade; reconhecem, entretanto que é preciso avançar nessa concepção, buscando estratégias de escuta das crianças; valorizam a formação continuada institucional como momento de aquisição de saberes e troca de experiências; reconhecem a dificuldade de compreensão sobre como deve funcionar um grupo de estudos, mas valorizam a experiência como estratégia formativa que permite a reflexão colaborativa sobre a prática potencializada pela diversidade de pontos de vista entre os docentes e pela troca de práticas e reflexões por meio de aplicativo de mensagens, mas advogam que é necessário aperfeiçoar o planejamento do trabalho formativo. Segundo os sujeitos, o grupo de estudos que se concretizou em 2019 foi limitado por atropelos do calendário de atividades como a realização dos jogos escolares, momentos burocráticos, falta de clareza sobre seus objetivos, espaço e tempo inadequado e descontinuidade entre as sessões; sugerem que a formação em grupo de estudo se efetive a partir de planejamento mais efetivo e de acompanhamento mais próximo da coordenação.</p>
--	---	--

169 - ZENAIDE VIANA SOARES FORTUNATO. Formação continuada de professores de educação infantil: olhares a partir de discursos docentes. Vitória da Conquista. Dissertação. 2018.

47

Objetivo	Metodologia	Resultados
<p>analisar discursos de professores atuantes na EI sobre as implicações da formação continuada nas suas práticas docentes</p>	<p>postulados foucaultianos: saber, poder, enunciado, governamentalidade e discurso, a partir dos quais realizamos as análises dos discursos, entrevista semiestruturada</p>	<p>Os resultados obtidos nos levam a afirmar que as professoras entrevistadas têm consciência do conceito de formação continuada, bem como de que esta é um direito assegurado por lei. Percebemos também que a formação continuada não é uma política pública do município de Bom Jesus da Lapa, visto que é realizado apenas um curso por ano, sob a forma de jornada pedagógica, idealizado por uma empresa em parceria com a Prefeitura Municipal. Tal curso, realizado sob uma perspectiva clássica de atualização, ou de divulgação do material didático da empresa, não apresenta contribuições significativas para a melhoria do trabalho docente no município, pois não favorece a reflexão sobre a própria prática nem considera o cotidiano e as realidades dos</p>

		professores de EI do município.
171 - NILVA TERESINHA CAMARGO DA SILVA ALEXANDRE. Formação continuada de professores da Educação Infantil: saberes necessários no cotidiano pedagógico. Lages. Dissertação. 2021.		
48		
Objetivo	Metodologia	Resultados
investigar se o processo de formação continuada desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) atende às expectativas das professoras da Educação Infantil, contribuindo para a realização do trabalho cotidiano em sala de aula	pesquisa de natureza qualitativa, tendo como instrumentos de coletas de dados, a pesquisa bibliográfica, o questionário e entrevistas semiestruturadas, com 08 professoras da Educação Infantil da Rede de Municipal de Educação de Lages	De acordo com os dados da pesquisa, observou-se que os encontros de formação são momentos de grande relevância, uma vez que oportunizam situações de trocas de experiências e crescimento profissional. No entanto, a formação continuada atende parcialmente às expectativas, necessidades e dificuldades docentes. Também, conforme o evidenciado durante a análise dos dados coletados, não há expressa preocupação por parte da formação em saber o que as professoras gostariam/precisariam que fosse abordado nos encontros. Há insuficiente valorização das especificidades do cotidiano da prática pedagógica das professoras, nessas abordagens. Diante dos dados analisados, compreende-se que é imprescindível haver políticas públicas de formação continuada, dirigidas aos professores de educação infantil. É pertinente que essa abordagem seja traduzida no acolhimento da prática voltada para a realidade encontrada em sala de aula, com as crianças na Educação Infantil, relacionando de maneira eficiente a teoria com a prática docente. Ação facilitadora para que isso ocorra é oportunizar encontros que priorizem a troca de experiência entre os pares.
173 - ANA MARIA MENDES BARREIRO NUNES. Afetividade e desenvolvimento cognitivo na educação infantil: um olhar sobre a formação continuada no município de João Pessoa/PB. João Pessoa/PB. Dissertação. 2018.		
49		
Objetivo	Metodologia	Resultados
compreender como a formação continuada dos docentes que atuam na educação infantil do município de João Pessoa/PB	pesquisa de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, aplicação de questionários, análise de conteúdo de Bardin	Os resultados mostraram que as profissionais pesquisadoras compreendem a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo das crianças, entretanto, é preciso que haja um aprofundamento por meio da formação continuada.

tem abordado a relação entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento cognitivo da criança		
182 - CLAUDETE PEREIRA DE ASSUNCAO. Percepções dos professores da educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba sobre a formação continuada para uso das tecnologias da informação e comunicação. Curitiba. Dissertação. 2018.		
50		
Objetivo	Metodologia	Resultados
analisar se os cursos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba contribuem para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em propostas pedagógicas, pelos professores da Educação Infantil	A pesquisa foi qualitativa de natureza interpretativa. A técnica de coleta de dados foi uma entrevista individual semiestruturada. Os participantes do estudo foram 13 professores que atuam na etapa da Educação Infantil	Os principais resultados do estudo foram: a importância da oferta de cursos de formação continuada para o uso das TIC, o reconhecimento da importância da utilização das tecnologias como recursos pedagógicos na Educação Infantil, a necessidade de incentivos e valorização de experiências pedagógicas inovadoras com a utilização das TIC e a necessidade da flexibilização dos conteúdos dos cursos de formação continuada para atender as expectativas e necessidades dos professores.