

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Mestrado em Educação

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS QUE REFLETEM
AVANÇOS OU RETROCESSOS?**

JOÃO PEDRO SANTIAGO MENDES CARDOTE

Santos/SP

2026

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
Mestrado em Educação

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS QUE REFLETEM
AVANÇOS OU RETROCESSOS?**

JOÃO PEDRO SANTIAGO MENDES CARDOTE

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Santos/SP

2026

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

- C268p Cardote, João Pedro Santiago Mendes
Políticas Educacionais e Formação de Professoras/es para Educação Infantil: Impactos que refletem avanços ou retrocessos?
João Pedro Santiago Mendes Cardote; orientadora Maria de Fátima Barbosa Abdalla. -- 2026.
175 f.
- Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2026.
Inclui bibliografia
1. Políticas Educacionais para Educação Infantil. 2. Impactos das políticas neoliberais na formação continuada das/os professoras/es. 3. Perspectiva de Paulo Freire. I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa - 1953-. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à juventude negra e LGBTQIA+, cujas existências são atos de bravura. Que este registro sirva de espelho e bússola, para que saibam que, embora o mundo se mostre hostil, nossa voz é semente e nossa sabedoria é o solo onde floresce a mudança. Que o caminho da educação seja a ponte para os mundos que ousamos construir!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, da sabedoria, da perseverança e do amor: sem Ele, nada seria possível.

À minha família, pelo apoio, carinho, compreensão, incentivo e auxílio incondicional. Vocês sempre estiveram ao meu lado de forma especial e imprescindível durante esta etapa da minha vida.

Expresso minha gratidão a todos/as que, de forma presencial ou remota, compuseram a trajetória que culmina neste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, cuja inclusividade transcende o campo acadêmico e alcança a essência. Estar sob sua orientação foi um aprendizado contínuo sobre o fazer científico, a ousadia intelectual e o compromisso com a justiça social. Sua confiança, paciência e a generosidade em compartilhar um saber tão vasto foram os alicerces deste sonho. Minha admiração e respeito são ímpares.

Aos mestres que enriqueceram este percurso:

- * Profa. Dra. Silvania Maria da Silva Gil, pelo companheirismo nato. Agradeço-lhe pela amizade forjada no Grupo de Pesquisa e pela paciência indispensável na decodificação das complexidades deste trabalho.
- * Prof. Dr. Alexandre Saul (*in Memoriam*), pela sensibilidade e compromisso com uma educação humanizada e com a busca pelo "Ser Mais". Sua presença continua viva em cada linha que defende a dignidade humana.
- * Profa. Dra. Fernanda Quatoze Voltas, pela disponibilidade em compor a Banca Examinadora e pelas contribuições precisas que refinaram a estrutura desta Dissertação.
- * Prof. Dr. Ricardo Costa Galvanese, pela clareza em seus conselhos e pela parceria nos momentos de resistência e luta pelo campo humanista.
- * Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo, pela prontidão e pelo diálogo constante nos caminhos da pesquisa.
- * Prof. Dr. Agustín Villarreal, pela assertividade acadêmica aliada a recomendações sempre cordiais.
- * Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca, pelo rigor e pontualidade em seus aconselhamentos.
- * Profa. Dra. Ivanise Monfredini, pela alegria contagiante e pela amizade acadêmica que

perdura desde nossas aulas com Pedro e Alan.

* Profa. Guadalupe Motta, pela inspiração que emana de sua prática docente.

* Prof. Roberto Rabelo, pelos cafés e pelas reflexões compartilhadas que tornaram as tardes de estudo mais leves.

A Ana, Solange, Bruna, Cláudia, Sarah, Patrícia e Rita, pelas trocas valiosas e momentos de partilha em eventos científicos.

Ao apoio de Priscila, Miguel e Manuel.

Às equipes escolares que viabilizaram o cotidiano: à E.M. Juliana Arias Rodrigues de Oliveira (Seduc Praia Grande), representada por Eliane Amaral e Paola Quirino Rodrigues dos Santos; às diretoras Maria Cristina Sansone (UME José Bonifácio) e Adriana Nascimento Magalhães (UME Maria Carmelita); e aos supervisores da Seduc Santos, Ana Claudia, Eneas, Jessé e Márcia.

Aos meus professores da graduação em Pedagogia da UNIP e da UFSCar/Sorocaba, que lançaram as primeiras sementes desta jornada.

Aos colegas e amigos de profissão, pelo apoio mútuo nos desafios da prática docente e pelos momentos necessários de lazer.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, pelo ambiente de construção coletiva e rigor científico.

Agradeço ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cujas políticas educacionais e de valorização das universidades federais tornaram possível a realização deste Mestrado, permitindo que a educação superior fosse uma oportunidade acessível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos e à CAPES, pelo apoio financeiro e institucional indispensável à execução deste trabalho.

Banca Examinadora

Profª. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Membro Nato - UNISANTOS

Prof. Dr. Ricardo Costa Galvanese
Membro Titular Interno - UNISANTOS

Profª. Dra. Silvania Maria da Silva Gil
Membro Titular Externo - Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo –*Campus* Registro

Profª. Dra. Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul Pinto
Membro Suplente Interno - UNISANTOS

Prof. Dr. Hermínio Ernesto Nhantumbo
Membro Suplente Externo (ESJ) - Escola Superior de
Jornalismo/Maputo/Moçambique

Pelo profundo compromisso ético na defesa da existência digna. No aprofundamento da teoria-ética de uma vida voltada para a liberdade, a verdade e a autenticidade dos sujeitos, contra a lógica do capital. A partir do amor revolucionário e do rigor crítico, reflexão sobre o que o ato de ensinar exige de educadores e educandos. A serviço do pensar, do decidir e do optar para a ação transformadora. Na perseverança, ousadia e crença nos homens e nas mulheres e na educação autêntica como o caminho necessário para a justiça e a paz. Na busca da ética crítica, competência científica e amorosidade autêntica, sob a égide de engajamento político libertador, ensinar de forma que com quem compartilho meios de aprender e ensinar e transformar o mundo, ou seja, os (as) educandos (as) serem Seres Mais.

(Comentário de Ana Maria Araújo Freire para o livro *Pedagogia da Autonomia* - Freire, 2019, contracapa)

CARDOTE, João Pedro Santiago Mendes. Políticas Educacionais e Formação de Professoras/es para a Educação Infantil: impactos que refletem avanços ou retrocessos? Mestrado em Educação: UNISANTOS, 2026.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar o avanço do neoliberalismo educacional nas políticas públicas implementadas, no período pós-golpe de 2016, até os dias atuais, com foco nos impactos dessas políticas na formação continuada das/os professoras/es da Educação Infantil. Parte-se da seguinte questão-problema: que tensões, contradições e possibilidades têm marcado as políticas e práticas de formação de professores/as da Educação Infantil, no contexto do avanço neoliberal sobre a educação nacional, especialmente, no período pós-golpe de 2016? Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que busca identificar os marcos legais das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Neste sentido investigam-se as teses e as dissertações que estão no Banco de Dados da Capes, assim como em artigos da Plataforma SciELO. Também, foram consultados trabalhos que estão registrados nos *sites* da ANPED e da ANFOPE. A intenção é levantar elementos no sentido de caracterizar os avanços e retrocessos das políticas educacionais voltadas para a Educação Infantil, em especial, no que tem a ver com as orientações pedagógicas e didáticas que sustentam a formação continuada das/os professoras/es dessa modalidade de ensino. Fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica aprofundada pela teoria freireana (1979, 1987, 1993, 1994, 1997, 2001, 2002, 2004, 2009, 2014, 2015, 2016, 2019) e seus princípios fundantes: a *dialogicidade*, o *pensamento crítico* e a *autonomia*. Ainda, são discutidas questões relacionadas às políticas de Educação Infantil (Abuchaim, 2018), às práticas pedagógicas e aos *saberes da docência*, conforme Tardif (2002), Abdalla (2006, 2008, 2015, 2016, 2020, 2021), Moreira e Candau (2008), dentre outros. A pesquisa se desenvolve de acordo com as seguintes etapas: 1ª pesquisa bibliográfica; 2ª abordagem metassíntese e suas fases; e 3ª uso da técnica de análise de conteúdo. Foi realizada análise de conteúdo, a partir de Bardin (1977) e dos referenciais teórico- metodológicos já mencionados, configurando-se em duas dimensões, a seguir: 1ª dimensão - *Formação de professores para a Educação Infantil*, que desenvolve a categoria de análise “Perspectivas de Paulo Freire” e suas respectivas unidades de sentido; e 2ª dimensão - *Políticas públicas para a Educação Infantil*, que analisa a categoria “Efeitos do neoliberalismo educacional” e suas unidades de sentido. Dentre os principais resultados encontrados, destacam-se em relação à *perspectiva de Paulo Freire*: a) a educação libertadora precisa orientar-se no sentido da humanização; b) a educação precisa agir sempre voltada à prática da liberdade; c) a prática pedagógica deverá se orientar sob a perspectiva da educação problematizadora, que representa o caminho para despertar o pensamento crítico consciente; d) sem autonomia não há produção de novos conhecimentos; e) na dialogicidade, o trabalho pedagógico envolve a escuta atenta das crianças, o reconhecimento de suas linguagens e a valorização de seus saberes; f) as políticas de formação docente orientadas pela lógica tecnocrática tende a inibir o desenvolvimento do pensamento crítico, ao priorizar a reprodução de conteúdos, métodos e avaliações padronizadas; g) a autonomia é uma conquista que se constrói no exercício da prática reflexiva e da responsabilidade ética, ou seja, junto com os alunos e não do professor consigo mesmo. Quanto aos *efeitos do neoliberalismo educacional*, indicam-se: a) as políticas de formação de professores atuais se posicionam ao lado da desumanização; b) as políticas têm sido centralizadoras e padronizadas, voltadas para a eficiência e meritocracia; c) há uma ruptura e desestruturação dos cursos de Pedagogia; d) as parcerias entre público e privado não são neutras, carregam consigo uma concepção de educação alinhada às demandas do capital, deslocando o sentido da formação docente de um projeto emancipatório para uma lógica instrumental e adaptativa; e) essas políticas produzem impactos significativos na identidade profissional docente, gerando processos de fragmentação, alienação do trabalho e precarização das condições de exercício da profissão; f) as tensões curriculares identificadas nos documentos e produções analisados — especialmente aqueles relacionados à BNCC, à BNC-Formação e à BNC-Formação Continuada — revelam um movimento de centralização normativa que reduz o espaço de decisão dos professores e das instituições formadoras; g) tais processos fragilizam a autonomia docente e comprometem a possibilidade de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, especialmente na Educação Infantil, etapa historicamente marcada por disputas em torno de sua função social; e, por fim, h) sem autonomia, não há produção de novos conhecimentos. Com efeito, espera-se que esse trabalho possa contribuir com a formação continuada de professores/as que desenvolvem suas práticas docentes e pedagógicas junto à primeira infância.

Palavras-chave: Políticas educacionais para a Educação Infantil. Impactos das políticas neoliberais na formação continuada das/os professoras/es. Perspectivas de Paulo Freire.

CARDOTE, João Pedro Santiago Mendes. Educational Policies and Teacher Training in Early Childhood Education: Progress Achieved or Setbacks Revealed? Master's in Education: UNISANTOS, 2026.

Abstract

This study examines the advance of educational neoliberalism in public policies enacted in the post-2016 coup period to the present, with a particular focus on how these policies have shaped and affected the continuing education of Early Childhood Education teachers. The study is guided by the following research question: what tensions, contradictions, and possibilities have shaped teacher training policies and practices in Early Childhood Education amid the neoliberal advance in national education, particularly in the post-2016 coup period? It consists of a literature review that seeks to identify and analyze the legal frameworks of public policies directed toward Early Childhood Education. In this regard, the study examines theses and dissertations available in the Capes Theses and Dissertations Database, as well as articles published on the SciELO Platform. In addition, papers available on the ANPEd and ANFOPE websites were also consulted. The aim is to identify and analyze elements that characterize both advances and setbacks in educational policies directed toward Early Childhood Education, with particular emphasis on the pedagogical and didactic guidelines that underpin the continuing education of teachers in this educational modality. The study is grounded in in-depth bibliographic research drawing on Paulo Freire's theoretical framework (1979; 1987; 1993; 1994; 1997; 2001; 2002; 2004; 2009; 2014; 2015; 2016; 2019) and its core principles: *dialogicity*, *critical thinking*, and *autonomy*. Furthermore, it addresses issues related to Early Childhood Education policies, drawing on the contributions of Abuchaim (2018), as well as discussions on pedagogical practices and *teaching knowledge*, based on the works Tardif (2002), Abdalla (2006; 2008; 2015; 2016; 2020; 2021), and Moreira and Candau (2008), among others. The study was developed through the following methodological steps: 1st literature review; 2nd meta-synthesis approach and its phases, and 3rd use of content analysis techniques. Content analysis was conducted based on Laurence Bardin (1977) and the previously mentioned theoretical and methodological frameworks, resulting in two analytical dimensions, as outlined below: First dimension – *Teacher training for Early Childhood Education*, which develops the analytical category “Perspectives of Paulo Freire” and its respective units of meaning; and Second dimension – *Public policies for Early Childhood Education*, which examines the category “Effects of educational neoliberalism” and its corresponding units of meaning. Among the main findings, the following stand out from the *perspective of Paulo Freire*: a) Liberating education must be oriented toward humanization; b) Education should consistently promote the practice of freedom; c) Pedagogical practice should be guided by a problem-posing approach, which constitutes the path toward the development of critical consciousness; d) The production of new knowledge is not possible without autonomy; e) Within dialogicity, pedagogical work requires attentive listening to children, recognition of their multiple languages, and appreciation of their knowledge; f) Teacher education policies grounded in technocratic logic tend to inhibit the development of critical thinking by prioritizing the reproduction of standardized content, methods, and assessment practices; g) Autonomy is an achievement constructed through reflective practice and ethical responsibility, developed collectively with students rather than in isolation by the teacher. Regarding the *effects of educational neoliberalism*, the study indicates that: a) current teacher training policies are aligned with processes of dehumanization; b) policies have become increasingly centralized and standardized, prioritizing efficiency and meritocracy; c) there has been a rupture and restructuring of Pedagogy degree programs; d) public-private partnerships are not neutral, as they carry an educational conception aligned with the demands of capital, shifting teacher education from an emancipatory project toward an instrumental and adaptive logic; e) these policies generate significant impacts on teachers' professional identity, producing processes of fragmentation, alienation of work, and precarious working conditions; f) the curricular tensions identified in the analyzed documents and academic productions—especially those related to the BNCC, to BNC-Formação, and to BNC-Formação Continuada—reveal a movement toward normative centralization that restricts the decision-making autonomy of teachers and teacher education institutions; g) such processes weaken teacher autonomy and compromise the conditions for a critical and reflective pedagogical practice, particularly in Early Childhood Education, a stage historically marked by disputes over its social function, and h) ultimately, producing new knowledge is not feasible without autonomy. Ultimately, it is hoped that this study will contribute to the continuing education of teachers who develop their teaching and pedagogical practices in Early Childhood Education.

Key words: Educational policies for Early Childhood Education. Impacts of neoliberal policies on the continuing education of teachers. Perspectives of Paulo Freire.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Fases da Metassíntese Qualitativa	69
---	-----------

TABELA 1- Democratização do acesso	93
---	-----------

QUADRO 1 – Levantamento de dados no Banco de Teses e Dissertações (CAPES)	22
QUADRO 2 – Levantamento de dados da Plataforma SciELO	29
QUADRO 3 – Levantamento dos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd	32
QUADRO 4 – Levantamento dos Anais das Reuniões Nacionais da ANFOPE	38
QUADRO 5 - Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido	73

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG – Associação Nacional de Pós-Graduando
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi – Custo aluno qualidade inicial
CBE – Câmara Brasileira de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CIMNE – Núcleo de Estudos e Pesquisas Cultura, Memória, Narrativa, Imaginário e Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional Extraordinária da Educação
COVID-19 – Coronavírus SARS-CoV-2
CP – Comissão Permanente
CRITinfância – Projeto de Formação de Professores para Educação da Infância
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DH – Direitos Humanos
DNCr - Departamento Nacional da Criança
DNpEDH – Diretrizes Nacionais para o Ensino em Direitos Humanos
Ead – Ensino a Distância
EC - Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
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
GERM – *Global Education Reform Movement*
LDB – Lei Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MT – Mato Grosso
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização não Governamental
OS – Organização Social
PIB – Produto Interno Bruto
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PL – Projeto de Lei
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura
PNME – Programa Novo Mais Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPP – Parceria Público Privada
PPPG – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional
PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RMBS – Região Metropolitana da Baixada Santista
RS – Rio Grande do Sul
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SNE – Sistema Nacional de Educação
TPE – Todos pela Educação
TRS – Teoria das Representações Sociais
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Campina Grande
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal do Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIMES – Universidade Metropolitana Santos
UNIP – Universidade Paulista
UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro
UNISANTOS – Universidade Católica de Santos
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: REPENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL	41
--	-----------

1.1 Políticas públicas educacionais e a formação de professoras/es de Educação Infantil	42
1.2 A Educação Infantil no cenário da política educacional brasileira: avanços e retrocessos	46
1.3 Reflexões sobre as perspectivas da Educação Infantil	53

CAPÍTULO II

PAULO FREIRE: ALGUNS CONCEITOS FUNDANTES PARA PENSAR CERTO A EDUCAÇÃO INFANTIL	57
---	-----------

2.1 Da dialogicidade para pensar as políticas na formação de professoras/es.....	57
2.2 Do pensamento crítico à conscientização	60
2.3 Da autonomia das/os professoras/es para a autonomia das crianças	63

CAPÍTULO III

DA PROPOSTA METODOLÓGICA	65
---------------------------------------	-----------

3.1 Da natureza da pesquisa	65
3.2 Da pesquisa bibliográfica	66
3.3 Da Metassíntese qualitativa como abordagem metodológica.....	67
3.3.1 Das fases da Metassíntese.....	69
3.4 Da técnica de análise de conteúdo.....	71

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE DOS DADOS AOS RESULTADOS DA PESQUISA	75
--	-----------

4.1 Formação de Professores/as para a Educação Infantil (1ª Dimensão).....	75
4.1.1 Perspectivas de Paulo Freire (Categoria de Análise)	78
4.1.1.1 Dialogicidade (1ª unidade de sentido).....	80
4.1.1.2 Pensamento Crítico (2ª unidade de sentido).....	81
4.1.1.3 Autonomia (3ª unidade de sentido)	83
4.2 Políticas Públicas para a Educação Infantil (2ª Dimensão).....	85
4.2.1 Efeitos do Neoliberalismo Educacional (Categoria de Análise)	87
4.2.1.1 Avanços (1ª unidade de sentido)	90
4.2.1.2 Retrocessos (2ª unidade de sentido)	94

CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	108
--------------------------	------------

APÊNDICES.....	120
APÊNDICE I – Levantamento de teses e dissertações no Banco de Dados da CAPES.....	121
APÊNDICE II – Banco de Dados da Plataforma SciELO.....	137
APÊNDICE III – Anais da ANPEd	140
APÊNDICE IV – Anais da ANFOPE	146
APÊNDICE V – Fichamento do Banco de Dados de Teses e Dissertações (CAPES).....	148
APÊNDICE VI – Fichamento da Plataforma SciELO	158
APÊNDICE VII – Fichamento dos Anais da ANPEd	164
APÊNDICE VIII – Fichamento dos Anais da ANFOPE.....	171

INTRODUÇÃO

O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (Freire, 1997, p.44)

Aceitando o convite de Freire (1997), para sermos epistemologicamente curiosos, é que buscamos, nesta Dissertação de Mestrado, investigar o avanço do neoliberalismo educacional nas políticas públicas implementadas, no período Pós-golpe de 2016, até os dias atuais, com foco nos impactos dessas políticas na formação continuada das/os professoras/es da Educação Infantil. Pretendemos, assim, identificar elementos, por meio de um levantamento bibliográfico, que possam discutir, em especial, os avanços e retrocessos dessas políticas e seus impactos na formação de docentes da primeira infância.

Assim, buscamos iluminar a formação educacional, frequentemente desprovida de fundamentação, especialmente, em um contexto marcado pelo avanço de uma lógica tecnocrática e neoliberal que permeia as políticas de formação.

Desde a infância, recordo-me de ter me inspirado na figura de uma cientista, motivado por uma conversa com uma professora que utilizava um jaleco com o desenho do personagem Dexter. Essa experiência inicial despertou, em mim, um profundo interesse pelo conhecimento e pela educação.

Com o passar dos anos, diversas figuras docentes, como os personagens Tíbio e Perônio, e a narrativa de Harry Potter, que se desenrola em uma escola; além de professores/as que se destacaram na política e em movimentos sociais, moldaram minha identidade como Estudante, Educador, Professor, Pesquisador e Político. Mesmo que, à luz de uma perspectiva teórica, essas funções possam não se interligar, elas coexistem e se influenciam em minha trajetória.

Durante a adolescência, entre 11 e 19 anos, participei de uma equipe de basquete da categoria nascida em 1998, no Clube Internacional de Regatas de Santos, localizado na cidade de Santos. Esse clube compete em campeonatos regionais, estaduais, nacionais e internacionais, o que proporcionou uma valiosa experiência esportiva. Ao longo desse percurso, tive o privilégio e a oportunidade de interagir com diversos professores e técnicos de basquete, figuras de grande importância em minha vida, entre os quais, destaco o Professor Dirceu Leal (Conhecido como Buru), também docente no curso de Educação Física da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), e o Professor Lauro Ruivo. Estes profissionais, que admiro profundamente, desempenharam um papel fundamental em minha formação pessoal e acadêmica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de

meu caráter, em razão de sua integridade e postura ética: características que os tornam referências em minha trajetória.

Engajado em movimentos sociais e no movimento estudantil, junto à União dos Estudantes (UNE), sempre militei em prol dos direitos dos trabalhadores. Ao concluir o ensino médio, preparei-me para prestar vestibulares em universidades públicas, mas hesitei devido à falta de suporte estrutural familiar. Assim, optei por cursar Pedagogia na Universidade Paulista, em um curso EaD, onde, através de uma bolsa do Prouni, encontrei um campo que me encantou desde o primeiro contato. O termo "Pedagogia" ressoou, em minhas pesquisas, como o "Curso do espírito livre e nobre", e a simbologia do caduceu de Hermes, acompanhada da flor de lis, reforçou minha conexão com a área.

Minha formação ocorreu em um contexto turbulento, marcado pela pandemia. Durante o isolamento, a ideia de buscar uma qualificação ressurgiu, levando-me a ingressar na Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, concomitantemente, ao curso da UNIP.

Nesse ambiente, participei de programas como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuei como representante discente e trabalhei como agente comunitário universitário de inclusão e acessibilidade. Mas, por força maior, interrompi este curso na UFSCar após 1/3 deste processo de formação e retornei à minha cidade natal, onde minha mãe, mulher negra, mãe solo de três filhos, desempenha um papel fundamental em minha vida como um exemplo de autonomia e garra no sentido de poder intransigente e força de vontade na luta por uma vida melhor e digna.

Embora tenha prestado concursos com breves passagens enriquecedoras, recentemente atuei como Educador no município de Praia Grande, em uma escola da comunidade da E.M. Juliana Arias Rodrigues de Oliveira. Essa experiência foi valiosa, pois permitiu-me conectar com profissionais comprometidos e sensíveis às demandas da educação pública.

Atualmente, estou como Professor Adjunto I Anos Iniciais e Fundamental I na Prefeitura de Santos, em uma escola de complexidade peculiar, de Ensino Fundamental I e II, que atende à comunidade da Encruzilhada e ao conhecido Mercado Municipal de Santos.

Movido por uma incessante busca por conhecimento e pelo sonho de me tornar um cientista, ingressei no Mestrado, nesta Universidade, e já tenho o objetivo de continuar no doutorado e pós-doutorado. Neste intuito, concorri a uma bolsa de Mestrado, onde fui contemplado e desenvolvo uma pesquisa focada em Políticas e Formação de Professores, tendo como referência a Prof.^a Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, cuja orientação tem sido

fundamental em minha trajetória acadêmica.

Esse percurso me leva a reflexões profundas sobre meu papel na formação de crianças: uma responsabilidade que encaro com satisfação. A alegria refletida nos olhos dos/as estudantes, ao chegarem à escola, é um testemunho do impacto positivo que a Educação pode proporcionar. Esse contexto enriquece minha prática educativa, promove meu crescimento pessoal e espiritual, e me lembra da importância do apoio mútuo em nossa jornada. E me motiva a escrever.

Neste contexto, sabemos que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) explicitou o direito das crianças a receberem um atendimento educacional em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), como um dever do Estado, reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Em relação à organização e à estrutura da Educação Infantil, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 1996 (Brasil, 1996a), que dispõe que a Educação Infantil é a “primeira etapa da educação básica, tendo 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, 1996a, p. 11).

Neste sentido a investigação, que realizamos, analisa documentos referentes a essa primeira etapa da educação básica, buscando compreender, logo de início, a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (Brasil, 2006a) e, também, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 1999), revistas, em 2009 (Brasil, 2009a). Tal dispositivo legal tem caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de Educação Infantil.

Ainda, é necessário mencionar a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Brasil, 2016a), que dispõe sobre o Marco Legal da Primeira Infância, que, de acordo com Abuchaim (2018, p. 20):

As políticas públicas para a primeira infância passam a se constituírem como áreas prioritárias, especialmente, no que tem a ver com a saúde, a alimentação e a nutrição, a convivência familiar e comunitária, a assistência social, a cultura, o brincar, o lazer, o espaço, o meio ambiente, bem como a proteção às crianças. (Abuchaim, 2018, p.20)

Também, não podemos deixar de mencionar o PNE (2014-2024) (Brasil, 2014a) como marco legal da educação brasileira até o momento¹. Este Plano busca, também, situar a importância da Educação Infantil perante o Sistema Nacional de Educação (SNE). Entretanto, chamamos atenção que, segundo Abuchaim (2018), é, ainda, a partir da LDB (Brasil, 1996a), alterada em 2013, pela Lei nº 12.796 (Brasil, 2013), que, pela primeira vez no país, a Educação Infantil passou a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Neste sentido, foram explicitadas regras importantes em relação à carga horária, à frequência e à avaliação dessa etapa de ensino.

Embora a inclusão da Educação Infantil (EI), na BNCC, possa ser considerada um avanço do ponto de vista legal — ao assegurar a centralidade dessa etapa no processo educacional e ampliar a carga horária mínima obrigatória —, compartilhamos de uma postura crítica quanto à forma como essa inserção foi realizada. Como destaca Abuchaim (2018), a construção da BNCC se deu de maneira verticalizada, com pouca escuta dos profissionais da área, o que contrasta com os processos mais democráticos que marcaram a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Além disso, a autora chama atenção para o risco de uma padronização excessiva da prática pedagógica na EI. A lógica escolarizante imposta pelo documento tende a reduzir a complexidade e a singularidade dessa etapa, desconsiderando sua natureza lúdica, relacional e experiencial. Isso se evidencia, por exemplo, na forma como os direitos de aprendizagem são associados a campos de experiência que, muitas vezes, acabam sendo interpretados de maneira prescritiva e avaliativa, em desacordo com os princípios defendidos pelas DCNEI.

Portanto, embora reconheçamos que a inclusão da EI, na BNCC, possa representar um marco normativo importante, concordamos com o trabalho que Abuchaim (2018) teceu, mapeando um panorama das infâncias, ao afirmar que essa incorporação deveria ter respeitado, mais profundamente, as especificidades da infância, garantindo autonomia curricular às redes e unidades de Educação Infantil, valorizando o brincar, as interações, a escuta das crianças e a diversidade cultural e regional. A simples inclusão normativa, sem o devido diálogo e cuidado com os fundamentos pedagógicos da EI, pode comprometer mais do que beneficiar essa etapa essencial da educação básica.

Além de todos os documentos até aqui mencionados, apresentamos também aspectos do Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação/CONAE/2024, cujo tema

¹ O PNE, estabelecido pela Lei. 13.005/2014 (Brasil, 2014a), teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025. E o Projeto de Lei n.2.614, de 2024, aprovou o Plano Nacional de educação para o decênio 2024-2034 (Brasil, 2024d).

tratou do “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável” (Brasil 2024a). Discutindo, em especial, os seguintes eixos: a) Eixo II - que trata da garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios; e b) Eixo V - que aborda a valorização de profissionais da educação, garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde.

Essas propostas são analisadas, uma vez que apresentam elementos, que podem contribuir para entender como se implementam as políticas nas escolas e como são discutidas pelos documentos mencionados, tanto pelos marcos legais, quanto pelos textos investigados.

Dessa forma, analisamos os dados provenientes das dissertações e teses do Banco de dados da Capes e dos artigos, que constam da Plataforma SciELO, a partir da definição da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006a); além de outros textos retirados de Anais de Eventos, como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE.

Tais textos têm debatido os *avanços e retrocessos* das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, procurando discutir:

- a) a formação inicial e continuada das/os professoras/es para as crianças pequenas, apresentando uma reflexão sobre a formação inicial do curso de Pedagogia e suas contribuições (ou não);
- b) as funções desses/as docentes, destacando os desafios e obstáculos no cotidiano escolar a partir da implementação de políticas públicas;
- c) os programas voltados para a formação continuada realizados em âmbito federal e/ou municipais, trazendo os seus efeitos (avanços e retrocessos);
- d) as condições do trabalho docente para a primeira infância, a partir da análise de dissertações, teses e textos publicados em periódicos classificados, trazendo informações sobre o Plano de Carreira Docente, a jornada de trabalho, o tipo de remuneração etc.; e
- e) como estes documentos indicam (ou não) questões em torno da atratividade da carreira de professores/as para a Educação Infantil e a sua evasão ou abandono.

Neste momento, uma questão se destaca: o que isso importa para a nossa reflexão sobre o avanço e/ou retrocesso de políticas liberais na Educação? Consideramos que já é tempo de enxergar o desmantelamento do processo de trabalho, ou seja, a alienação do trabalho docente,

como acontece em outras ciências e tecnologias no que se refere à formação crítica do profissional que educa, e também é necessário saber como se organizam sob uma lógica neoliberal (Bourdieu, 1998).

Neste cenário nos deparamos com problemas, tais como: a desvalorização desse/a profissional da educação, de seu plano de carreira, dos salários injustos e da falta de condições de trabalho no interior, em especial, de nossas escolas públicas. Diante disso, há uma série de questionamentos: será que o Estado tem uma política de formação de professores/as para a primeira infância que os tornem capazes de terem autonomia, fazerem suas escolhas e tomarem suas decisões? Há garantia de boa formação – inicial e continuada - para os profissionais da Educação, professores de primeira infância? Há um plano de carreira para o magistério?

Diante desses questionamentos, elencamos como **questão-problema**: Que tensões, contradições e possibilidades têm marcado as políticas e práticas de formação de professores/as da Educação Infantil, no contexto do avanço neoliberal sobre a educação nacional, especialmente, no período pós-golpe de 2016?

Neste trabalho de investigação, esperamos, assim, contribuir com o levantamento bibliográfico de dados referentes aos marcos legais, às pesquisas da área de Educação Infantil, registradas nos diferentes bancos de dados existentes (CAPES, SciELO), no sentido de abranger as temáticas mais importantes, destacando, em especial, os avanços e retrocessos das políticas públicas voltadas para a primeira Infância, que caminham diretamente com os nossos objetivos que seguem.

Assim, a pesquisa aqui desenvolvida tem como **objetivo geral**: investigar o avanço do neoliberalismo educacional nas políticas públicas implementadas, no período Pós-golpe de 2016 até os dias atuais, com foco nos impactos dessas políticas na formação continuada das/os professoras/es da Educação Infantil. E como **objetivos específicos**, os que seguem:

- Analisar como o neoliberalismo tem impactado as políticas públicas voltadas à Educação Infantil, no Brasil, especialmente Pós-golpe de 2016;
- Analisar as políticas de formação de professores para atuação na primeira Infância, de modo a identificar os retrocessos e avanços referentes à formação continuada desses profissionais;
- Identificar e analisar fundamentos teórico-práticos freireanos que ajudem a pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva democrática e inclusiva.

Neste sentido foi realizada, na primeira etapa da pesquisa bibliográfica, um levantamento

de dados no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram encontrados 526 trabalhos com aderência a este trabalho, a partir dos termos utilizados ou palavras-chave: *políticas educacionais para a Educação Infantil, impactos dessas políticas na formação continuada das/os professoras/es e condições de trabalho na Educação Infantil*.

Desses 526 trabalhos, foram selecionados treze, considerando o ano de 2016 como ponto de partida, e essas pesquisas estão melhor descritos no Apêndice I. Este recorte temporal foi escolhido por ter sido observado que, após o golpe que a ex- presidente Dilma Rousseff² sofreu, em seu segundo mandato (2016), desenvolveu-se um projeto de desmonte nas políticas públicas, que afetou também a área da educação, havendo, assim, vários retrocessos nas políticas educacionais e de formação de professores, como aponta Lima (2017). Dentre eles, mencionamos a revogação da Resolução do CNE/CP n. 2/2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, e que havia sido debatida e aceita por diferentes entidades científicas e sindicais da educação.

O Quadro 1, a seguir, dispõe esses treze (13) trabalhos, sendo que: dois se referem ao ano de 2016 (UFRN e UFU); dois foram defendidos em 2017 (UNISANTOS e UEM); dois em 2020 (UFMT e UERJ); dois em 2021 (UNISINOS e PUC/SP); dois em 2022 (UFMS e UFU); dois em 2023 (UFMS e UNISANTOS); e um em 2024 (UEL).

Quadro 1: Levantamento de dados no Banco de Teses e Dissertações (CAPES)

Ano	Autor/Instituição	Título	Dissertação/ Tese
2016	Carlineide Justina da Silva Almeida/UFRN	Representações sociais de professores da Educação Infantil de Angicos/RN sobre formação continuada	Dissertação
2016	Vanessa Cristina Alvarenga/UFU	Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na Educação Infantil: concepções e vivências de professoras	Tese
2017	Jessé Camatari Reis/UNISANTOS	A formação do professor para Educação Infantil: apontamentos para a formação do leitor	Dissertação
2017	Marcia Cossetin/UEM	As políticas educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para Educação Infantil	Tese

² A Presidenta Dilma Rousseff teve dois mandatos, de 2011 (1º mandato) e foi reeleita em 2015, sofrendo um golpe de Estado em 2016.

2020	Dineuza Conceição de Souza Silva/UFMT	Avaliação na Educação Infantil: significados propostos em políticas educacionais e suas interpretações no contexto da prática	Dissertação
2020	Cátia Cirlene Gomes de Oliveira/UERJ	Currículo para a Educação Infantil: que território é esse?	Tese
2021	Cristian Andrei Tisatto/UNISINOS	Os direitos humanos em contexto de reforma curricular: a Base Nacional e os interesses em Disputa no Currículo da Educação Infantil de uma Rede de Ensino	Dissertação
2021	Moacir Silva de Castro/PUC/SP	Políticas Educacionais e Formação Docente na Educação Infantil: uma análise do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância (2008- 2017)	Tese
2022	Bruna Lara Moreira Zottis/UFSC	Formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses na implementação das políticas públicas	Dissertação
2022	Menissa Cícera Fernandes De Oliveira Bessa/UFU	A reconfiguração do direito constitucional e a ingerência privatista na Educação Infantil	Tese
2023	Juliana Mélo da Costa/UFSC	Parâmetros para a qualificação da formação permanente de professores que atuam na Educação Infantil	Dissertação
2023	Kátia Aparecida Guimarães Ramires/UNISANTOS	Educação Infantil: da teoria à prática, um caminho de possibilidades na promoção do desenvolvimento de bebês	Dissertação
2024	Natasha Yukari Schiavinato Nakata/UEL	Infância e Formação Docente: uma experiência crítico-formativa em tempos pandêmicos	Tese

Fonte: elaboração do autor a partir dos dados coletados na pesquisa bibliográfica (Apêndice I).

Na dissertação de Almeida (2016), realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que tem como título “Representações Sociais de professores da Educação Infantil de Angicos/RN sobre formação continuada”, a autora propõe pensar de que forma essas representações sociais das/os professoras/es interferem nas práticas educativas, perpassando, ainda, motivações que encontram para participarem dessas formações. Almeida (2016) conclui que esses elementos novos integram as representações sociais (RS) dos/as docentes acerca da formação continuada; no entanto, não conseguem se configurar como novas RS desse campo em relação à formação docente, porque existem alguns obstáculos simbólicos impedindo a consolidação do discurso desses docentes na prática. Esse trabalho e os demais, que aqui são descritos, ajudam-nos a pensar como as/os professoras/es desenvolvem suas práticas a partir da formação continuada, e se há *avanços* ou *retrocessos*.

Na tese “Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na Educação Infantil: concepções e vivências de professores”, de Alvarenga (2016), da Universidade Federal de

Uberlândia (UFU), a autora correlaciona as políticas de Estado e as políticas governamentais aos processos de valorização do trabalho docente, relacionando, como hipóteses, as condições de trabalho e as políticas às quais os professores estão submetidos. Tece reflexões sobre as condições de trabalho dessas/es professoras/es da Educação Infantil de Uberlândia/MG, na busca de relacionar as políticas públicas nacionais voltadas para a Educação Infantil, e as condições de trabalho dessa etapa educacional na realidade desta cidade. Identifica elementos que apontam para a influência da legislação municipal para o estabelecimento das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil. Sua pesquisa demonstra que a legislação e os documentos oficiais nacionais, desde o final da década de 1980, foram fundamentais para assegurar questões importantes referentes às condições do trabalho docente na Educação Infantil. Constata-se que há um avanço nas políticas de Estado quanto à valorização docente, mas os governos locais encontram limitações quanto à implementação dessas políticas.

A tese de Alvarenga (2016) aponta para problemas estruturais de políticas de gestão da educação e de seu pessoal quanto à valorização e à formação continuada. Indica, também, que as/os professoras/es encontram satisfação no que fazem em sua profissão, porque são pautadas no amor e carinho, o que não é visto como uma política efetiva de valorização docente.

A pesquisa referente à dissertação de Reis (2017), intitulada “A formação do professor para a Educação Infantil: apontamentos para a formação do leitor”, produzida na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), indica elementos para a formação do professor que atua nessa modalidade de educação a partir da percepção do professor formador do curso de Pedagogia. Parte-se de um pressuposto de que a intervenção do professor pode contribuir na constituição de um sujeito leitor. Aproxima-se da pesquisa, que desenvolvemos, por se tratar da formação de professores/as para a Educação Infantil; além de abordar conceitos importantes como: hábitos, influência, desafios/dificuldades no contexto da formação docente.

Em sua tese, realizada na Universidade Estadual de Maringá (UFM), Márcia Cossetin (2017) desdobra-se sobre a temática das intencionalidades para a Educação Infantil. No trabalho de Cossetin (2017), o tema das políticas educacionais brasileiras foi o foco principal e seu trabalho delimita-se na construção e consolidação da atuação do empresariado, na definição e na implementação das políticas educacionais públicas no nível da Educação Básica, mais especificamente, para Educação Infantil. Discorre como as organizações, especialmente, o Todos Pela Educação (TPE) e seus parceiros, têm-se constituído como articuladores para a consolidação das parcerias público-privadas e disseminado arranjos

educativos, em especial, para faixa etária de zero a três anos, não ligados à educação formal. Este estudo busca compreender os enunciados e práticas que moldam essas relações, e, neste sentido, investiga como o Terceiro Setor (TPE) influencia parcerias público-privadas na Educação Infantil, analisando propostas de Fundações, Institutos, ONGs e OS. As propostas educacionais apresentadas refletem interesses da elite empresarial nacional e internacional, alinhadas com objetivos do Banco Mundial e UNESCO, e não necessariamente com as necessidades da comunidade escolar pública. Entendemos que os enunciados sobre a Educação Infantil revelam articulação com parcerias público-privadas, atendendo, de forma mínima, aos pobres; além da falta de perspectiva de universalização da educação, priorizando interesses econômicos.

O trabalho de dissertação de Silva (2020), realizado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), contempla a percepção e entendimento que temos sobre a Educação Infantil. A autora explica os discursos de profissionais docentes sobre as políticas educacionais referentes a essa modalidade de ensino, a partir de entrevistas e normativas assinadas nos âmbitos federal, estadual e municipal, em Rondonópolis-MT, identificando como tudo isso afeta a interpretação de luta e resistência dessas/es professoras/es. Concordamos com o que se defende sobre o contexto de influência dessas políticas educacionais, que foram elaboradas em um cenário de *avanços* do neoliberalismo, sendo marcada por influências internacionais, movimentos privatistas e, também, pela luta de organizações sociais representadas por famílias e profissionais da educação.

Oliveira (2020), em sua tese “Currículo para a Educação Infantil: que território é esse?”, defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), analisa as articulações e produções de sentido, presentes em textos políticos, assim como em nosso trabalho, destinados à Educação Infantil (EI), desde a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), passando pelo RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEI (Brasil, 1999) até a BNCC (2017a), entre outros. A autora, problematiza alguns aspectos relacionados às políticas curriculares para identificar e interpretar como, discursivamente, tem sido significado o currículo na EI. Procura perceber as significações de currículo que foram hegemônicas e fixadas, em determinado momento contextual, e os embates e articulações políticas que cercam essas significações, além dos antagonismos que elas carregam.

A pesquisa de dissertação de Tisatto (2021), intitulada “Os direitos humanos em contexto de reforma curricular: A base nacional e os interesses em disputa no currículo da Educação Infantil de uma rede de ensino”, defendida na Unisinos, destaca-se, principalmente,

por concordar e se opor em partes a esta reforma curricular que se apresenta e tem eixos similares que caminham por direções diferentes, e que culminam na formulação da BNCC. Tem-se um recorte político histórico similar – *impeachment* (Golpe político-midiático) de Dilma Rousseff e a observação da participação de atores não estatais, vinculados ao mundo do capital; e, portanto, que impõe uma lógica neoliberal às políticas educacionais. O trabalho traz um importante olhar sobre a inobservância de como as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNpEDH) estão sendo contempladas na formulação da política e resistem à racionalidade neoliberal que impera nas reformas recentes do Estado. E, a partir da pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas com os/as docentes da Educação Infantil de uma região do Vale do Rio dos Sinos, a autora observa a percepção dos docentes, ou seja, como entendem os Direitos Humanos (DH). Neste sentido, analisa o papel dos atores envolvidos na formulação de políticas públicas relacionadas aos DH, na EI, e a implementação dessas políticas. Conclui que a maioria dos docentes da EI reconhece a emergência da temática e, embora desconheça os textos oficiais, como a DNpEDH, desenvolvem práticas alicerçadas em valores que coadunam com a proposta. Nos encaminhamentos finais, a autora indica que os DH representam um projeto societário que contraria ideologias dominantes (neoliberais), que priorizam a competição e o mercado, no sentido de valorizar a igualdade, a justiça e a autonomia. No entanto, não concordamos com as colocações da autora em relação à BNCC (Brasil, 2017a), na EI, quando afirma que é vista como uma ferramenta de resistência contra políticas que diminuem o papel dos professores. Ou mesmo, quando diz que é um meio de fortalecer a política de EI e garantir qualidade e autonomia; pois, entendemos que a própria BNCC é uma ferramenta de lógica neoliberal que tira a autonomia do/a professor/a.

A tese de Castro (2021), “Políticas educacionais e formação docente na Educação Infantil: uma análise do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância (2008-2017)”, realizada Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, teve, como objeto de estudo, as políticas educacionais voltadas para a formação continuada na Educação Infantil. E, como objetivo, investigou uma proposta de formação continuada intitulada “Mesa Educadora para a Primeira Infância”, que visava a capacitar docentes e demais profissionais da escola para a melhoria da educação na primeira infância. Os resultados das análises evidenciaram que as políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, em especial a “Mesa Educadora para a Primeira Infância”, estão mais voltadas para atender às orientações de organismos internacionais e interesses econômicos de grandes grupos do que em resolver as urgentes

questões da Educação Infantil e da formação de seus profissionais.

Na dissertação de Zottis (2022), realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cujo título foi “Formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses na implementação das políticas públicas”, podemos ver como se articulam as políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Infantil no município de Santa Maria/RS. Consideramos como pressupostos, em comum, que esta etapa não tem como objetivo alfabetizar e, muito menos, preparar para o Ensino Fundamental. Também, levamos em consideração que, para a análise dos dados a serem analisados, utilizaremos a mesma técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A autora conclui que foi possível notar modificações sobre as reflexões nas formações dos anos seguintes, promovendo desenvolvimento docente, reflexões sobre as práticas com crianças e reconhecendo especificidades da Educação Infantil.

Bessa (2022), em sua tese, cujo título é “A reconfiguração do Direito Constitucional e a ingerência privatista na Educação Infantil”, defendida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), busca analisar as evidências e as características da omissão do Estado para com o objeto constitucional de garantia de direito e acesso das crianças pequenas à Educação Infantil. Os resultados demonstram que mesmo havendo o gradativo aumento das matrículas públicas, o acesso não foi garantido a todas as crianças, porque o número de vagas é insuficiente. Ademais, o processo de privatização de vagas públicas, como nas demais capitais, vem ecoando em Palmas, por meio das parcerias público- privadas. Portanto, a omissão de natureza estrutural do Estado com a educação da criança pequena evidencia-se na reconfiguração do direito, marcado, sobretudo, pela negligência em cumprir plenamente os preceitos constitucionais e pela ingerência privatista no setor educacional público.

Na dissertação “Parâmetros para a qualificação da formação permanente de professores que atuam na Educação Infantil”, de Costa (2023), realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vimos o escopo das produções no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade de Santa Maria (UFSM). A autora faz uma análise de políticas de formação permanente para educadores da Educação Infantil em instituições públicas, priorizando a qualificação dos profissionais que atendem crianças na primeira infância da rede municipal de Júlio de Castilhos/RS.

O trabalho de dissertação de Ramires (2023), defendida na Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e intitulada “Educação Infantil: da teoria à prática, um caminho de

possibilidades na promoção do desenvolvimento de bebês”, coloca um olhar sensível e necessário sobre a compreensão das necessidades dos profissionais da educação que trabalham com o desenvolvimento de bebês, para que possam contribuir com os sujeitos da ação educativa neste ciclo. A autora busca encontrar, em sua pesquisa, sustentação teórica e repertório prático sobre essa atuação de educadores de desenvolvimento e professores da rede municipal de Santos/SP nas creches. Por outro lado, também pretende levantar as demandas relativas às necessidades teóricas e práticas. As análises feitas sob uma pesquisa transversal, com questionário de múltipla escolha, detectaram incoerência sobre a teoria e prática, demonstrando, assim, a importância dessa articulação. A pesquisa também mostrou fragilidade em relação à compreensão do papel do professor sobre o cuidar e educar, por meio dos momentos de interações e nas atividades com os bebês. A contribuição para a pesquisa, que aqui desenvolvemos, tem a ver com a formação continuada e com conteúdo teóricos e práticos, que promovem reflexões e discussões a respeito dos temas abordados por Ramires (2023), tendo clareza de que a teoria do desenvolvimento não deve ser usada para rotular as crianças.

E, por fim, a tese de Nakata (2024), “Infância e formação docente: uma experiência crítico-formativa em tempos pandêmicos”, realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL), que apresenta, como objetivo, compreender como o CRITinfância pôde contribuir para o processo formativo de professores da Educação Infantil durante a pandemia da covid-19 a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade. Os resultados apontam que o evento, enquanto espaço formativo, oportunizou aos participantes vivenciar novas experiências, reavaliar suas práticas educativas e ampliar seus olhares para novos saberes e conhecimentos relacionados ao trabalho docente na educação da infância. Tais resultados contribuem para as nossas reflexões a respeito da formação continuada das/os professores/as, das práticas educativas desenvolvidas (e a desenvolver) e das relações com os pressupostos teóricos.

Nesta direção, foi realizada, em uma segunda etapa, na base de dados SciELO (<https://scielo.org/>), utilizando os termos Políticas educacionais, Formação de professores para Educação Infantil, em que foram apresentados dois (2) resultados: um referente ao ano de 2001 e outro ao ano de 2024. Ao centralizar a busca ao termo “Educação Infantil”, foram apresentados 1.497 trabalhos, e refinamos o filtro temporal entre os anos de 2016 e 2025 e foram encontrados 680 trabalhos.

Após a realização da leitura dos artigos, selecionamos 8 (oito), que são considerados os mais relevantes para este trabalho, e foram dispostos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Levantamento de dados da Plataforma SciELO

Ano	Autor/Instituição	Título
2016	Verônica Belfi Roncetti Paulino, Valdete Côco/ UFES Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016.	Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil
2018	Sandra Zákia Sousa/USP Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 43, n. esp., p. 1-18, jul. 2017.	Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais
2019	Carolina Robledo-Castro/Universidad del Tolima-Colômbia; Luis Hernando Amador-Pineda/Universidad del Tolima-Colômbia; José Julián Ñañez-Rodríguez/Universidad Tolima-Colômbia Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez, v. 17, n.1, p. 169-191, 2019.	Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil
2019	Márcia Angela da Silva Aguiar/UFPE Educ. & Soc. , Campinas, v.40, p. 1-24, e0225329, 2019.	Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE
2021	Edson Cordeiro dos Santos/PUC-RJ; Sonia Kramer/PUC-RJ; Maria Fernanda Rezende Nunes/UNIRIO Revista Educação em Questão , Natal, v. 59, n. 60, p. 1-26, e-24387, abr./jun. 2021.	Professoras, familiares e políticas públicas de Educação Infantil: “Esse futuro pode ser melhor”
2023	Fernanda de Lourdes Almeida Leal/UFCG; Ana Luisa Nogueira de Amorim/UFPB; Denise Maria de Carvalho Lopes/UFRN Cad. Cedes , Campinas, v. 43, n. 119, p.119-129, jan./abr., 2023	Formação de Professores da Educação Infantil: Experiências do curso de especialização em docência
2024	Maria Angélica Pedra Minhoto/UNIFESP; Carlos Eduardo Bielschowsky/UFRJ; Thiago Borges de Aguiar/UNIFESP Educação em Revista , Belo Horizonte, v.40, p. 1-22, e42261, 2024.	Expansão e mercantilização dos cursos de pedagogia: Deformação em larga escala de futuros pedagogos
2025	Carla Nascimento/UnB; Remi Castioni/UnB Arquivos analíticos de políticas educativas , v. 33, n. 26, p. 1-20, 2005.	Orquestrando as Políticas Nacionais de Alfabetização no Brasil: O Papel da União e as Complexidades na Governança de Redes

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa bibliográfica (Apêndice II).

O trabalho de Paulino e Côco (2016), “Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil” se aproxima diretamente com esta pesquisa ao abordar como as políticas públicas configuram a constituição da docência na EI, especificamente, em relação à tensão entre cuidar e educar – dimensão que tecemos ao tratar da formação e da valorização do professor para essa etapa de ensino. Crítica a lógica economicista nas políticas públicas para EI, discutindo como estão, muitas vezes, alinhadas a uma racionalidade neoliberal, tratando a educação como um investimento e os sujeitos como capital humano, reforçando o argumento de que parte dos retrocessos na formação e na carreira docente é decorrente dessa lógica.

O artigo “Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais”, de Sousa (2018), oferece contribuições relevantes para esta pesquisa, pontualmente sobre o contexto das Políticas de Avaliação. O artigo discute controvérsias em torno da avaliação da Educação Infantil no Brasil, destacando a tensão entre duas perspectivas: uma, que enfatiza o desempenho das crianças e, outra, que prioriza as condições de oferta da educação. Evidencia, também, como as escolhas avaliativas refletem projetos educacionais e sociais distintos, muitas vezes, alinhados às lógicas tecnocráticas e mercadológicas.

O artigo de Robledo-Castro *et al.* (2019), intitulado “Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil”, é resultado de uma pesquisa concluída, que identifica os desafios emergentes à formação dos pedagogos da Educação Infantil. Toma, como referência, as políticas educacionais nacionais e internacionais. Analisa conteúdo de textos axiais relativos a esta pesquisa como *políticas, primeira infância e formação de professores*, das quais dos resultados surgem novas categorias e subcategorias em relação aos saberes que são esperados do educador infantil: saberes gerais, saberes pedagógicos, saberes da didática e saberes transversais.

O artigo “Reformas conservadoras e a nova educação: orientações hegemônicas no MEC e no CNE”, de Aguiar (2019). Trata de reformas educacionais que impactaram diretamente a formação de professores no Brasil, analisando de forma crítica as políticas educacionais promovidas no governo Michel Temer, especialmente, no que diz respeito à BNCC (Brasil, 2017a), às reformas curriculares e à formação de professores. Investiga como as decisões sobre as políticas públicas afetam o cotidiano da educação básica e o trabalho docente. Aponta para mudanças implementadas no campo da formação docente a partir de 2016, que podem ser consideradas retrocessos nas políticas públicas, como especialmente na desconstrução da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) e a imposição de uma nova Base para a formação de professores sem diálogo com a comunidade acadêmica.

A aproximação entre essa pesquisa e o artigo de Santos, Kramer e Nunes (2021), “Professoras, familiares e políticas públicas de Educação Infantil: “Esse futuro pode ser melhor”, foi elaborada em três eixos principais: enfoque nas políticas públicas e sua implementação na EI; vozes de professoras e famílias como fonte de análise crítica; formação continuada e valorização docente como eixo crítico. A pesquisa e o artigo convergem ao analisar a distância entre a legislação e a prática concreta na EI. O artigo retrata que embora a EI esteja consolidada no marco legal brasileiro, a realidade das escolas revela desafios profundos relacionados ao acesso, à infraestrutura e à qualidade da educação ofertada.

Contribui com a nossa pesquisa, que investiga justamente como as políticas educacionais impactam a formação docente e a valorização profissional, revelando que o neoliberalismo contribui para o esvaziamento das políticas de formação e para a precarização do trabalho docente.

O artigo de Leal, Amorim e Lopes (2023), “Formação de professores da Educação Infantil: Experiências do curso de especialização em docência”, trata de um trabalho sobre formação de professores para EI a partir de uma perspectiva crítica sobre políticas públicas e seus efeitos concretos na prática docente. O artigo traz uma análise prática de uma política pública específica – os cursos de especialização ofertados pelo MEC em parceria com universidades federais –, destacando como essa política buscou responder às lacunas na formação de professores da EI.

O artigo “Expansão e mercantilização dos cursos de pedagogia: deformação em larga escala de futuros pedagogos”, de Minhoto *et al.* (2024), oferece subsídios críticos fundamentais para esta pesquisa a partir de sua conclusão que desvela “deformação em larga escala” dos cursos de Pedagogia – marcada pela financeirização, precarização e desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão. Dialogamos diretamente com os objetivos desta pesquisa sobre os avanços ou retrocessos na EI, evidenciada na expansão dos cursos de Pedagogia, especialmente, em instituições privadas. Estes cursos estão alinhados a um projeto neoliberal de educação, pautado na padronização técnica, na formação docente reduzida a competências mínimas (BNC-Formação), em detrimento de uma formação crítica e emancipatória; mercantilização, dominância de conglomerados educacionais com fins lucrativos, que priorizam o ensino a distância (EaD), e apresentam altas taxas de evasão e baixo desempenho no Enade.

O artigo de Nascimento e Castioni (2025), “Orquestrando as Políticas Nacionais de Alfabetização no Brasil: o papel da União e as complexidades na governança de redes”, oferece uma lente analítica poderosa para compreender o funcionamento atual da política educacional brasileira – centralizada, tecnocrática e orientada por resultados. Amplia-se, nesta pesquisa, a discussão sobre como essa lógica se manifesta na formação das/os professoras/es da EI, revelando impactos concretos sobre a carreira, a qualidade da formação e o cotidiano docente. A formação docente é transformada em treinamento técnico, e o professor deixa de ser sujeito ativo da política para ser executor de pacotes pedagógicos pré-formatados. A orquestração em rede descrita no artigo reforça o que se discute como a captura da política educacional pelo mercado, com destaque para as parcerias público-privadas e programas com

baixa participação docente na elaboração.

A busca de trabalhos no *site* da ANPED (<https://anped.org.br/>) englobou os trabalhos publicados em Anais das Reuniões Nacionais e Regionais Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, entre 2017 e 2024, e que foram apresentados aos GT 05 (Estado e Política Educacional), GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos), GT 08 (Formação de Professores).

Considerando a característica bienal das Reuniões Nacionais da ANPED, analisamos os Anais daquelas que ocorreram em 2017, 2019, 2021 e 2023 e Regional Sudeste 2024. Ao todo, foram analisados 50 trabalhos. É preciso destacar que: 03 trabalhos correspondem ao GT 05; 05 ao GT 07; e 05 ao GT 08. Após o escrutínio, 13 trabalhos foram separados para compor a pesquisa, os quais estão dispostos no Quadro 3, na sequência:

Quadro 3 – Levantamento dos Anais das Reuniões Nacionais da ANPED

Ano	Reunião/ GT	Autores	Título
2017	38ª/GT 05	Emília Peixoto Vieira; Neísa Pereira dos Santos de Castro; Cândida Maria Santos Daltro Alves.	A Educação Infantil nos municípios do território Litoral Sul da Bahia
2017	38ª/GT 07	Andréa Simões Rivero; Eloísa Acires Candal Rocha.	O Brincar e a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil
2017	38ª/GT 08	Joana Paulin Romanowsk; Pura Lúcia Oliver Martins; Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.	Pesquisas sobre políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica
2019	39ª/ GT 08	Liliane Barreira Sanchez	A filosofia e a formação docente: transformando saberes e práticas
2019	39ª/ GT 07	Ivone Garcia Barbosa	Educação Infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e base nacional comum curricular (BNCC)
2019	39ª/ GT 05	Simone Gonçalves da Silva; Iana Gomes de Lima; Alvaro Luiz Moreira Hypolito.	Redes de influência na agenda neoliberal e neoconservadora na educação brasileira
2021	40ª/ GT 05	João Luiz Horta Neto	A disputa em torno da definição de um currículo nacional para a educação básica no Brasil após a Constituinte.
2021	40ª/ GT 07	Lea Tiriba; Raianne da Silva Alves; Bernardo Thomaz	Conversas com Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet sobre infância, biofilia e desemparedamento

2021	40 ^a / GT 08	Andréia Nunes Militão	Paulo Freire como autor de referência para o campo da formação de professores
2023	41 ^a / GT 07	Michelle Liana Soria Cuesta Baggio; Adriana Ferreira Gentil; Heloisa Toshie Irie Saito	Identidade profissional do docente da Educação Infantil: realidade e desejos
2023	41 ^a / GT 08	Solange Pereira da Silva	A formação de professores do Curso de Pedagogia orientado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019
2024	16 ^a Sudeste/ GT 07	Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos; Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello; Isis Flora Santos	Perspectiva ecosófica: direito à alegria nas formações de educadores da Educação Infantil
2024	16 ^a Sudeste/ GT 08	Ana Carolina Sabino dos Santos; Cleonice Maria Tomazzetti	A diluição da formação didático-pedagógica nos cursos de pedagogia: entre a BNC-formação e o parecer nº4/2024

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa bibliográfica (Apêndice III).

Apreciamos as produções acima e acreditamos que elas possam contribuir com a nossa proposta investigativa, trazendo reflexões para nosso objeto de estudo. Assim seguem:

O artigo de Vieira, Castro e Alves (2017), “A Educação Infantil nos municípios do território Litoral Sul da Bahia”, ao analisar a organização estrutural das redes municipais de ensino do Litoral Sul da Bahia frente às exigências das políticas públicas para a Educação Infantil, oferece uma contribuição significativa à proposta investigativa, cuja centralidade está nos impactos das políticas educacionais na formação continuada de professores/as da Educação Infantil, com ênfase em avanços e retrocessos. O artigo revela a complexidade e a desigualdade na implementação das políticas públicas nos municípios, o que dialoga diretamente, com a pesquisa, quanto à eficácia das políticas em garantir a valorização e a qualificação docente.

O estudo de Rivero e Rocha (2017), “O Brincar e a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil”, ao investigar o brincar como instância constitutiva da vida social das crianças em contextos institucionais e familiares, oferece uma importante contribuição para a pesquisa. Ao considerar o brincar como fenômeno social, cultural e interpretativo — e não apenas como atividade espontânea ou preparatória para a vida adulta —, o artigo amplia o olhar para os desafios que envolvem a formação de professores/as da Educação Infantil. Esta concepção pedagógica se afina com a pesquisa ao pensar a formação continuada como um processo dialógico, crítico e comprometido com a justiça social — pilares inspirados em Paulo Freire.

O trabalho “Pesquisas sobre políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica”, apresentado por Romanowski, Martins e Vosgerau (2017), ao discutir a relação universidade-escola e as demandas para os cursos de licenciatura, contribui diretamente com a proposta investigativa, que desenvolvemos, em especial, por oferecer reflexões sobre a formação docente em um contexto histórico e estrutural que também é abordado na pesquisa. Além disso, o texto traz dados concretos sobre as mudanças nos currículos das licenciaturas e os limites dos programas formativos vigentes, o que corrobora a análise da proposta investigativa sobre os retrocessos e obstáculos enfrentados na efetivação de uma formação democrática, crítica e emancipatória para os professores da Educação Infantil.

O trabalho de Liliane Barreira Sanchez (2019), “A Filosofia e a formação docente: Transformando saberes e práticas”, ao refletir sobre a formação docente inicial e continuada a partir da prática das oficinas filosóficas em uma escola pública, oferece importantes subsídios teóricos e metodológicos para a proposta desta pesquisa, especialmente no que tange à formação de professores da Educação Infantil em tempos de retrocessos democráticos e lógicas neoliberais. A principal contribuição deste estudo reside na defesa de uma formação docente dialógica, crítica, ética e transformadora, baseada na “comunidade de investigação filosófica” idealizada por Matthew Lipman, como enuncia a autora. Nesse sentido, a formação proposta pelas oficinas filosóficas, sustentada em valores democráticos, de equidade, escuta e pensamento crítico, pode ser tomada como exemplo de política formativa alternativa e contra-hegemônica, capaz de inspirar práticas formativas mais coerentes com os objetivos de uma Educação Infantil democrática e inclusiva.

O trabalho de Ivone Garcia Barbosa, “Educação Infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e base nacional comum curricular (BNCC)”, dialoga ao explicitar as contradições estruturais que marcam a formação docente na Educação Infantil e seu entrelaçamento com as políticas públicas de corte neoliberal. A autora chama atenção para a fragmentação da formação docente entre teoria e prática, formação inicial e continuada, e a ausência de políticas robustas e integradas que considerem a complexidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Por fim, o artigo contribui ao destacar a necessidade de uma abordagem formativa fundamentada em princípios ético-políticos, que promova o resgate do valor social do trabalho docente, o fortalecimento da identidade profissional e a superação das estruturas que reproduzem a desigualdade e a exploração na Educação Infantil.

O artigo “Redes de Influência na Agenda Neoliberal e Neoconservadora na Educação

Brasileira”, de Silva, Lima e Hypolito (2019), demonstra, por meio da análise de redes e da etnografia de rede, a ascensão de atores não estatais na formulação de políticas públicas educacionais no Brasil, com foco nas agendas neoliberais e neoconservadoras. Amplia a compreensão dos mecanismos que condicionam e limitam as políticas de formação de professores/as da Educação Infantil, especialmente no que tange à influência de *think tanks*, fundações empresariais e movimentos como o Escola Sem Partido e o Movimento pela Base Nacional Comum. Denuncia os retrocessos provocados pela lógica tecnocrática e gerencialista imposta à formação docente e às práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Ainda contribui para o entendimento do processo de desvalorização docente, apontando como tais redes reforçam discursos meritocráticos e individualistas, esvaziando o caráter emancipador e democrático da formação continuada.

O artigo de Horta Neto (2021), “A disputa em torno da definição de um currículo nacional para a educação básica no Brasil após a Constituinte”, contribui ao aprofundar a análise crítica sobre os processos políticos e ideológicos que resultaram na construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto revela as tensões e disputas em torno da definição de um currículo nacional, destacando a atuação de grupos empresariais, organizações sociais e agentes políticos que imprimiram à BNCC uma lógica tecnocrática, performativa e alinhada ao modelo de competências da OCDE. Ao mostrar como a BNCC foi aprovada sob forte influência do Movimento pela Base e com pouca participação democrática, o artigo reforça a crítica à perda de autonomia docente e ao esvaziamento de uma perspectiva emancipatória e crítica da educação: elementos centrais à compreensão acerca do avanço ou retrocessos no campo da pesquisa em políticas e formação.

O trabalho “Conversas com Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet sobre infância, biofilia e desemparedamento”, de Tiriba e Thomaz (2021), ao propor um diálogo com os educadores clássicos — Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet — sob a perspectiva da biofilia e do desemparedamento, oferece importantes contribuições, sobretudo, por reafirmar a centralidade da infância como espaço de direitos e experiências formadoras. A crítica à lógica racionalista e disciplinadora que historicamente moldou os ambientes escolares — e que persiste nas políticas contemporâneas, como a BNCC — converge com o que anuncia esta pesquisa sobre o esvaziamento da autonomia docente e a subordinação da formação ao controle de competências. Assim, o desemparedamento e a biofilia surgem como práticas pedagógicas contra-hegemônicas que dialogam diretamente com o horizonte de uma educação democrática, inclusiva e humanizadora.

O texto “Paulo Freire como autor de referência para o campo da formação de professores”, de Andréia Nunes Militão, oferece contribuições valiosas à nossa pesquisa, especialmente ao reconhecer Paulo Freire como um referencial epistemológico fundamental para pensar a formação docente em contextos marcados por contradições políticas, sociais e pedagógicas. O trabalho destaca a necessidade de aprofundar a leitura das obras freireanas para localizar conceitos-chave como — *dialogicidade, autonomia, conscientização e prática educativa libertadora* — que sustentam uma formação crítica, democrática e humanizadora. Tais conceitos dialogam diretamente ao que queremos apresentar sobre que analisa os impactos das políticas educacionais na formação continuada de professores/as da Educação Infantil, considerando os avanços e retrocessos vivenciados na carreira do magistério. A proposta de Militão reafirma que a produção de Freire fornece não apenas uma base teórica, mas também uma orientação ética e política para resistir às tendências de mercantilização e padronização da educação — fenômenos amplamente discutidos em nossa pesquisa como produtos do avanço do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais.

O artigo “Identidade profissional do docente da Educação Infantil: realidade e desejos”, dos autores Baggio, Gentil e Saito, apresenta resultados parciais de uma pesquisa interinstitucional desenvolvida no Paraná e problematiza a precarização da formação exigida para o exercício docente. A descaracterização do papel do professor como sujeito formador e transformador, substituído por profissionais com perfil técnico-operacional, implica diretamente na qualidade da educação oferecida às crianças e no esvaziamento do caráter emancipador da docência. O artigo não apenas reforça o problema que pretendemos investigar, como também amplia nossas reflexões ao apresentar evidências empíricas concretas sobre a fragilidade da identidade docente na Educação Infantil, motivada por políticas que negligenciam a formação como direito e como processo contínuo, colaborativo e crítico. A aproximação teórico-metodológica entre os trabalhos fortalece nossa análise e oferece subsídios importantes para argumentarmos em defesa de uma política educacional mais justa, crítica e comprometida com a valorização do (a) professor (a) da primeira infância.

O artigo “A formação de professores do curso de pedagogia orientado pela resolução cne/cp nº 02/2019”, de Solange Pereira da Silva, oferece uma análise crítica dos impactos da Resolução CNE/CP nº 02/2019 sobre a formação docente no curso de Pedagogia. Sua contribuição é essencial para a nossa pesquisa, que se propõe a investigar os avanços e retrocessos das políticas educacionais na formação continuada de professores/as da Educação Infantil, à luz da crescente influência de diretrizes tecnocráticas e da lógica neoliberal. A

autora denuncia o alinhamento da formação docente às exigências de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, revelando a instrumentalização da educação à lógica de mercado. A pesquisa também aponta como o modelo de formação proposto pela Resolução nº 02/2019, que contribui para a fragmentação da docência, ao propor licenças específicas (Educação Infantil ou Ensino Fundamental) e ao reduzir a formação a um conjunto de práticas técnicas voltadas para o desempenho e a produtividade. Essa lógica afeta diretamente a formação continuada, ao afastá-la de uma perspectiva crítica, emancipadora e humanizadora.

O trabalho intitulado “Perspectiva Ecosófica: direito à alegria nas formações de educadores da Educação Infantil” contribui significativamente com nossa proposta investigativa ao trazer uma abordagem que articula o cuidado, a sensibilidade e a natureza como pilares formativos. Tal perspectiva dialoga com o objeto de estudo ao propor uma formação docente que vá além da técnica e da normatividade, valorizando a escuta dos afetos e o corpo como território de aprendizagem. A pesquisa de Santos, Mello e Santos (2024) amplia o campo da formação continuada ao considerar os desejos, memórias e experiências dos profissionais como elementos constituintes do processo formativo. Essa aproximação com o paradigma do cuidado ecosófico, que compreende a relação entre humanos e natureza como indissociável, enriquece nossa pesquisa sobre a análise crítica sobre os impactos das políticas educacionais na carreira do magistério. Este trabalho inspira reflexões sobre práticas formativas emancipatórias, que rompam com a lógica tecnocrática e instrumental da formação docente e reafirmam o direito à alegria como princípio ético-político na Educação Infantil.

O trabalho de Santos e Tomazzetti se aproxima de nossa pesquisa, pois evidencia os impactos das políticas curriculares centralizadoras na formação inicial docente, especialmente a partir da Resolução nº 02/2019 e do novo Parecer CNE/CP nº 4/2024. Ao abordar a segmentação da formação entre Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho, intitulado “A diluição da formação didático-pedagógica nos cursos de Pedagogia: entre a BNC-Formação e o Parecer nº 4/2024”, traz elementos essenciais para compreendermos os retrocessos impostos à formação continuada das/os professoras/es da primeira infância: eixo central do nosso objeto de estudo. Essa fragmentação curricular contribui para o empobrecimento epistemológico da formação docente e fragiliza a identidade profissional do pedagogo, aspectos que também estão presentes em nossa pesquisa sobre os efeitos do neoliberalismo educacional. O trabalho em questão denuncia a ausência de diálogo com a sociedade civil na formulação dessas normativas e questiona o enfraquecimento da

prática pedagógica como campo crítico e emancipador, o que dialoga também com nossa pesquisa.

Acrescentamos a este Trabalho, alguns resumos apresentados e disponíveis nos Anais da Anfope, como forma de ampliação da discussão e enriquecimento da nossa futura análise. Foram escolhidos trabalhos disponíveis dos anos de 2022 e 2023, ligados ao eixo da *Educação Infantil e formação de professores*. Dessa forma, o Quadro 4 e as sínteses dos textos seguem para apreciação:

Quadro 4 – Levantamento dos Anais das Reuniões Nacionais da ANFOPE

Ano	Reunião	Autores	Título
2022	XIII Seminário Nacional de Formação de Professores	Alexandra Alves dos Santos; Emilia Peixoto Vieira	Formação continuada para professores(as) da educação infantil: as produções acadêmicas da Anfope
2022	XIII Seminário Nacional de Formação de Professores	Daniela Neto Oliveira Peixer; Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva	BNCC e BNC-Formação Continuada de professores: reflexões necessárias
2022	XIII Seminário Nacional de Formação de Professores	Maria Nilceia de Andrade Vieira	Conquistas e desafios da formação continuada: diálogos com o plano municipal de educação de Vitória-ES
2022	XIII Seminário Nacional de Formação de Professores	Vivian Leite Pereira Montanher; Marta Regina Furlan de Oliveira	O processo de formação continuada para atuação na educação infantil: desafios contemporâneos
2023	Anais do XIV Encontro Estadual da Anfope- RJ	Flávia Ferreira de Castilho;; Iduina Mont’Alverne Chaves; Ruidglan Barros de Souza; Gilmar Oliveira da Silva	Formação docente a partir da prática: a experiência da educação infantil do colégio universitário da UFF
2023	Anais do XIV Encontro Estadual da Anfope- RJ	Maria José da Silva Vaz; Mariana da Silva Machado da Cruz; Daniele Fritz da Cunha Gonçalves; Heloisa Josiele Santos Carreiro	Formação continuada: diálogos entre estudantes de pedagogia e professores da educação infantil
2023	Anais do XIV Encontro Estadual da Anfope- RJ	Ana Paula dos Santos Monteiro; Inês Barbosa de Oliveira	Os saberes fazeres de professoras da educação infantil: formação continuada e práticas educativas cotidianas.

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa bibliográfica (Apêndice IV).

Os trabalhos selecionados refletem uma preocupação com a formação inicial e continuada das/os professoras/es perpassando pela prática, pela experiência, pelo diálogo e desafios surgidos a partir da implantação da BNCC e BNC- Formação Continuada, e os resumos

completos fazem parte do Apêndice IV. Os respectivos textos acabam por contribuir com nosso *objetivo geral*, que é investigar o avanço do neoliberalismo educacional nas políticas públicas implementadas, no período pós-golpe de 2016, até os dias atuais, com foco nos impactos dessas políticas na formação continuada das/os professoras/es da Educação Infantil.

Assim, resumimos que os dados, por nós coletados, no Banco de dados da CAPES/BDTD, nos Periódicos do SciELO e nos Anais da ANPED e da ANFOPE, que demonstram um forte interesse pelos estudos acerca da formação dos profissionais da Educação Infantil e a inserção das políticas mercantilistas neoliberais, que acabam por desvalorizar o trabalho docente.

Nesta perspectiva, partimos, primeiro, de uma revisão bibliográfica, como foi exposto anteriormente; em uma segunda etapa, realizamos uma análise a partir da abordagem da Metassíntese, e, em uma terceira etapa, desenvolvemos uma análise de conteúdo dos dados coletados, conforme Bardin (1977).

Com base nessas colocações, esta Dissertação se estrutura em quatro Capítulos, que descrevemos a seguir.

No **Capítulo I** - *Das Políticas públicas educacionais e de formação de professores/as: repensando a Educação Infantil* -, procuramos fazer um apanhado do que tem ocorrido no cenário da Educação Infantil brasileira, a partir da formação e do avanço neoliberal. Assim, foram abordados três tópicos: 1º tratamos de apresentar as políticas públicas educacionais e de formação de professores/as de Educação Infantil; 2º buscamos discutir a Educação Infantil no cenário da política educacional brasileira, identificando avanços e retrocessos; e 3º tecemos reflexões sobre as perspectivas da Educação Infantil.

O **Capítulo II** - *Paulo Freire: alguns conceitos fundantes para pensar certo a Educação Infantil* - trata das concepções teóricas que sustentam este trabalho. Estrutura-se, também, em três tópicos: 1º desenvolve o conceito de dialogicidade para pensar as políticas na formação de professoras/es; 2º discute questões referentes ao pensamento crítico e conscientização; e 3º aborda a autonomia dos/as professores/as e das crianças.

O **Capítulo III** - *Da proposta metodológica* - descreve o passo a passo metodológico usado na construção da pesquisa, apresentando: 1º a natureza da pesquisa; 2º a pesquisa bibliográfica; e 3º a Metassíntese qualitativa como abordagem metodológica. Discute, ainda, os seguintes procedimentos metodológicos: a análise documental; a abordagem metassíntese; e a técnica de Análise de Conteúdo.

A seguir, o **Capítulo IV** - *Da análise dos dados aos resultados da pesquisa* - apresenta

a análise e a interpretação dos dados, com base na fundamentação teórico-metodológica demonstrada nos capítulos anteriores.

Por fim, destacamos algumas **Considerações Finais**, revisitando a questão-problema, o objetivo geral e os específicos, e explicitando, de forma resumida, cada um dos capítulos desenvolvidos. Também, apresentamos os principais resultados e as considerações mais significativas da pesquisa, ressignificando, de um lado, as perspectivas freireanas com base nos conceitos de *dialogicidade*, *pensamento crítico* e *autonomia*; e, de outro, esclarecendo os *avanços* e *retrocessos* no sentido de problematizar os efeitos do neoliberalismo na educação. Além disso, mostramos também a necessidade de se ter uma educação mais humanizadora, crítica e emancipatória.

CAPÍTULO I

DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: REPENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, Art.227)

Na perspectiva do Estado brasileiro, há a necessidade de garantir à criança o seu desenvolvimento integral, complementando a ação da família. Dessa forma, compete a ele o cuidado em relação às políticas, programas e recursos para que a Educação Infantil, para que possa ser viabilizada de fato.

A educação de crianças pequenas ainda é recente, mas já se tornou um direito, visto que tem se tornado prestígio público para governos que lhe atribuem importância política e, também, na constituição do sujeito.

Neste sentido, “em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos) tem adquirido reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica” (Brasil, 2006a, p. 3).

Ao colocar a Educação Infantil nesse novo patamar, como etapa inicial da Educação Básica, procurou-se também valorizar o profissional que atua nesse campo, buscando uma formação que lhe habilite com as novas responsabilidades sociais e educativas esperadas para essa faixa etária. A LDB (Brasil, 1996a), em seu Art. 62, assim descreve a formação: “deverá ser realizada em nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Partindo desse contexto, temos como objetivo, neste Capítulo, revisar as políticas de formação de professoras/es para atuação na primeira Infância, de modo a identificar os retrocessos e avanços referentes à formação continuada dessas/es profissionais.

Para tanto, iniciaremos, apresentando o cenário das políticas públicas educacionais e de formação das/os professoras/es da Educação Infantil.

1.1 Políticas públicas educacionais e a formação de professoras/es da Educação Infantil

É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar [...]. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão anti- científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais. (Freire, 1994a, p.10)

Podemos considerar que essas reflexões de Freire (1994a) também nos fazem pensar no crescimento populacional e evolução constante da cidade, da sociedade, em geral. Nesta direção, pensar também em formas de organização de trabalho, que estão surgindo. O que faz necessário refletir sobre as novas formulações de ensino e novas demandas de serviço, que repartem mais e mais os processos de produção, fazendo com que seja preciso conhecer novas categorias de trabalho que surgem com demandas de formação diversa.

Os desafios para uma educação democrática incluem a promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica. Isso envolve a criação de políticas educacionais inclusivas que atendam às necessidades de estudantes com deficiências, estudantes de minorias étnicas e culturais, e outros grupos sub-representados. Além disso, a garantia da liberdade acadêmica e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico são essenciais para uma educação democrática. A promoção da participação cívica e o respeito pela diversidade também são desafios importantes a serem enfrentados na busca por uma educação verdadeiramente democrática, que seja justa e na perspectiva de uma educação inclusiva (Abdalla; Almeida, 2020).

As demandas sociais que se impõem simultaneamente ao crescimento das cidades, exigem, automaticamente, que haja a criação de novas formulações de ensino e atendimento a essas novas demandas de serviços. Isso resulta na diversificação dos processos de produção e no surgimento de novas categorias de trabalho, cada uma com necessidades específicas de formação.

Nesse contexto, a cidade desempenha um papel fundamental na refundação da democracia, pois é nela que as relações sociais se desenvolvem e onde as demandas por

educação e oportunidades de trabalho se materializam.

Portanto, é essencial que as políticas públicas e as instituições educacionais estejam preparadas para atender às necessidades decorrentes dessas transformações, garantindo uma formação diversa e inclusiva para todos os cidadãos, contribuindo, assim, para a construção identitária do/a professor/a, para práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras e para uma sociedade mais democrática e justa (Abdalla, 2006, 2015, 2016, 2020, 2021).

Ao fazermos um apanhado de como tem sido a educação brasileira, diante dessas transformações e urgências do mundo do trabalho e, especificamente, da Educação Infantil, buscamos apoio em Kuhlmann Jr. (2000). O autor nos ajuda a compreender os avanços e retrocessos nas políticas de formação de professores/as, que vêm ocorrendo desde a última quarta parte dos anos de 1900.

Kuhlmann Jr. (2000) enfatiza que foi, durante o período militar, que se iniciou a nova fase democrática do país, com a consolidação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da LDB (Brasil, 1996a). Segundo o autor, a “legislação nacional educacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, como parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica” (p.6). Ainda, Kuhlmann Jr. (2000) relata que, em 1985, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo publicou um número especial da Revista Escola Municipal, comemorativo dos 50 anos da pré-escola municipal, tal como segue:

A então Secretária de Educação, Guiomar Namó de Mello, abria a Revista na seção Carta da Secretária, considerando que o presente, “por não permitir ensaios, deixa de lado os desatentos com o processo histórico”. Seria necessário “inventariar o passado da pré-escola, em suas contradições, acertos ou desacertos, para entender o seu presente”. A carta anunciava a “vontade política de construir uma pré-escola pública, gratuita e comprometida com as necessidades das crianças das classes populares, contexto deste novo momento político e econômico”, marcado pelas lutas pela “redemocratização política do país”. (Escola Municipal, 1985, p. 1 *apud* Kuhlmann Jr, 2000, p. 6)

Para Kuhlmann Jr. (2000), em tom crítico, o texto da Secretária começa destacando a importância da História, mas termina concluindo com a sua minimização, ao tratar do passado com seus erros e acertos, como se fosse uma coleção de peças arqueológicas em relação ao período que agora se inaugurou.

Ao fazer um mapeamento da estrutura da EI ao longo dos anos no Brasil, o autor relata várias contribuições para esta pesquisa, mas optamos por escolher algumas como meio de enriquecer este documento. Assim, destacamos, segundo Kuhlmann Jr. (2000), que, em 1967,

devido à alta demanda por creches no país, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCR), do Ministério da Saúde, órgão que, entre outras atribuições, ocupava-se das creches. E indica igrejas para a implantação dos Centros de Recreação, propostos como programa de emergência para atender às crianças de 2 a 6 anos, seguindo as prescrições da UNICEF.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), o “Ministério da Educação só se ocupa da educação pré-escolar quando ela se torna ponto de destaque no II e no III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que eram desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos 1975-79 e 1980-85” (p.11). Além de solução para os problemas da pobreza, a Educação Infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau (Vilarinho, 1987). Sendo assim, o autor declara que:

As instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (Kuhlmann Jr., 2000, p.11)

Seguindo essa linha, o atendimento às crianças em creches a partir do nascimento passa a ganhar um caráter social, além de sua destinação aos filhos de pobres. Em São Paulo, isso ficou exposto devido à criação dos seguintes programas: Centros de Convivência Infantil, que atendiam aos filhos de servidores públicos no estado de São Paulo; creches em universidades públicas; a reivindicação em alguns sindicatos e do setor de serviços, como bancários, jornalistas e professoras/es.

Kuhlmann Jr. (2000, p. 12) enfatiza que a “defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições”, com a iniciativa de que o direito seria da criança e não da mãe e/ou família em si, afastando-se de seu caráter assistencialista.

A partir do marco Constitucional de 1988 (Brasil,1988), denominando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, proporcionando sua expansão de atendimento em creches e pré-escolas, têm surgido políticas públicas voltadas para considerar a criança pequena como sujeito de direitos.

Dessa forma, há uma elevação da exigência da escolaridade para o nível superior, dos profissionais que atendem a essa faixa etária, afirmado por Gomes (2018, p.7-8):

A elevação da exigência de escolaridade para o nível superior, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (Lei nº 9.394/96), as iniciativas governamentais de estímulo à qualificação profissional dos docentes em exercício, na formação em nível superior (primeira e segunda licenciatura), na formação contínua, em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação (*lato e stricto sensu*), trouxeram à ordem do dia a necessidade da formação de professores para um segmento etário diferenciado dos demais níveis e etapas escolares. Por outras palavras, se faz necessária uma formação que consiga situar o docente no quadro enigmático da infância (que nos desestabiliza, que nos desloca de convicções, conforme nos alerta Larrosa (2006), buscando o lugar lógico da infância do homem (Agamben, 2008), de modo a que se percebam sujeitos de conhecimento, intelectuais, em parte responsáveis pela formação das novas gerações - capaz de promover reflexões e novos sentidos para suas práticas profissionais.

Além disso, no contexto da primeira infância, a implementação de políticas, conforme Abuchaim (2018), deve estimular a formação continuada dos/as professores/as na perspectiva democrática e inclusiva, e contribuir diretamente para a promoção de uma educação mais igualitária e de qualidade desde os primeiros anos de vida das crianças.

No entanto, é importante considerar que questões sociais, como a desvalorização da carreira do magistério, dentre outros problemas, podem impactar negativamente a efetividade dessas políticas. Outro ponto é a redução do investimento público em Educação, o que pode impactar diretamente a qualidade do ensino, a formação de professores e o acesso a recursos educacionais essenciais.

A política educacional de hoje, introduzida, em especial, pela BNCC (Brasil, 2017a), de cunho neoliberal, pode favorecer a padronização do ensino, diminuindo a diversidade de abordagens pedagógicas e limitando a autonomia das escolas e dos/as professores/as. Ou seja, segue um percurso contrário do que se espera das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a) em relação à formação e à carreira docente. E, agora, na discussão, que foi realizada na CONAE 2024 a partir do Documento de Referência (Brasil, 2024a). O que presenciamos, atualmente, é que há políticas como as da BNCC (Brasil, 2017a), BNC-Formação Inicial (Brasil, 2019) e a BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), que têm o potencial de impactar negativamente a carreira do magistério, prejudicando não só a formação inicial das/os professoras/es para a Educação Infantil, mas também, e, principalmente, a formação continuada e os processos de ensino e aprendizagem no interior das escolas para a primeira Infância. O que vai na contramão de ações efetivas para a justiça social e inclusão,

como também indicam Abdalla (2020, 2021) e Abdalla e Almeida (2020).

Neste sentido, caminhamos para o nosso segundo tópico em que nos dedicamos ao atual cenário da política de Educação Infantil no Brasil, buscando destacar alguns avanços e retrocessos.

1.2 A Educação Infantil no cenário da política educacional brasileira: avanços e retrocessos

O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se atualiza, que não dialoga com os alunos, com os colegas, com a comunidade, está fadado à incompetência pedagógica. (Freire, 1996, p. 103)

Entender e estudar as formas de formação específicas que contribuem para a atuação do professor na construção de sua própria cidadania, na constituição de sua identidade profissional e de “práticas educativas” mais “comprometidas e eficazes”, como anuncia Freire (1997), na epígrafe acima, é fundamental para promover uma formação social democrática e inclusiva dos/as educandos/as.

Nesta perspectiva a formação do/a professor/a deve incluir o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à cidadania, como pensamento crítico, empatia, respeito à diversidade e promoção da participação na sociedade. Além disso, é importante que os/as professores/as sejam capacitados/as para reconhecer e lidar com as desigualdades presentes nos tempos atuais, garantindo que sua atuação contribua para a formação cidadã dos estudantes, preparando-os para o exercício pleno da vida em sociedade. Este é um tema crucial na busca por uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva (Ribeiro, 1995; Freire, 1997; Moreira; Candau, 2008; Abdalla, 2020, 2021; Abdalla; Almeida, 2020).

No sentido dos saberes diversos das/os professoras/es, buscaremos ao longo da pesquisa, debruçarmos, além de outros autores, em Tardif (2002), no livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”. Segundo este autor, o professor é um ser social, ao mesmo tempo, em que também é um profissional. E seus saberes e experiências, dentro e fora do ambiente escolar, impactam direta ou indiretamente na tomada de decisão, em que estratégias metodológicas e didáticas serão selecionadas para desenvolver sua prática pedagógica.

Nesta mesma linha de pensamento, Paulo Freire (1994,1997) contribui para que se reflita sobre os saberes necessários à prática educativa (Freire, 1997), e, para a compreensão do papel do/a professor/a na escola, quando se deseja promover um processo de ensino e aprendizagem “que contribua para a construção da autonomia dos educandos (Freire, 1994, 1997).

Também, mencionamos Abdalla (2006), que discute que o conhecimento profissional

do/a professor/a se dá no contexto da Escola, que também é o espaço social de formação e atuação docente. Além disso, Abdalla (2006, 2015, 2016) define que é, no contexto escolar, que o/a professor/a constitui sua identidade profissional e seus saberes, no enfrentamento dos desafios do cotidiano da sala de aula e das políticas públicas a serem implementadas (Abdalla, 2016). E propõe, assim, algumas pistas para inovar as práticas pedagógicas (Abdalla, 2015).

Diante disso, se desejamos uma formação docente coerente com os princípios da inclusão, da justiça social e da busca por autonomia, em especial, quando se pretende tratar da primeira infância, os autores que listamos aqui poderão contribuir com nossas reflexões a respeito dos impactos das políticas públicas na formação e atuação das/os professoras/es. Assim, buscaremos refletir sobre: a) a formação inicial e continuada das/os professoras/es para as crianças pequenas, apresentando uma reflexão sobre a formação inicial do curso de Pedagogia e suas contribuições (ou não); e b) as funções desses/as docentes, destacando os desafios e obstáculos no cotidiano escolar a partir da implementação de políticas públicas.

O que isso importa para a nossa reflexão sobre o avanço e/ou retrocesso de políticas liberais na Educação? É enxergar o desmantelamento do processo de trabalho, ou seja, a alienação do trabalho como acontece em outras ciências e tecnologias no que se refere à formação crítica do profissional que educa em suas colocações, e de como se organizam em uma lógica neoliberal (Bourdieu, 1998).

Neste cenário nos deparamos com problemas, tais como: a desvalorização desse/a profissional da educação, de seu plano de carreira, dos salários injustos e da falta de condições de trabalho no interior, em especial, de nossas escolas públicas.

Diante disso, há uma série de questionamentos: será que o Estado tem uma política de formação de professores/as para a primeira infância que os tornem capazes de terem autonomia, fazerem suas escolhas e tomarem suas decisões? Há garantia de boa formação - inicial e continuada - para os profissionais da Educação, professores de primeira infância? Há um plano de carreira para o magistério? Que tensões, contradições e possibilidades têm marcado as políticas e práticas de formação de professores/as da Educação Infantil, no contexto do avanço neoliberal sobre a educação nacional, especialmente, no período Pós-Golpe de 2016?

Partindo dessas questões, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CBE) nº 20/2009 (Brasil, 2009c), que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirma em seu histórico:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos,

compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. (Brasil, 2009c)

Essa afirmação caminha no sentido de uma maior democratização da Educação Infantil, concebendo o direito de todas as crianças à educação. Mas, sabemos, que nem tudo anda bem, quando se trata de ações políticas que visam, de fato, à inclusão, à permanência e à universalização do ensino para crianças e adolescentes. Nesta direção, citaremos, a seguir, algumas ações que revelam avanços e outras, que traduzem retrocessos dentro de nosso objetivo de pesquisa.

Como *avanços*, citamos:

- a) Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) - o FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006 (Brasil, 2006b), foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da EC nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. O FUNDEB superou as limitações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996, pela EC nº 14, que privilegiava, exclusivamente, o Ensino Fundamental. Esse novo Fundo incorpora todas as etapas e modalidades da Educação Básica e a Educação Infantil passou a ter direito ao seu uso;
- b) Estabelecimento de Piso Nacional Salarial do Magistério (Lei nº. 11.738/2008) (Brasil, 2008) - O estabelecimento de um piso para os profissionais da educação é considerado um avanço, principalmente para os que atuam na Educação Infantil. Aprovado, em 2008, sendo proporcional à formação acadêmica. Além do piso nacional, a obrigatoriedade da jornada do/a professor/a prevê 1/3 de suas horas para atividades extraclasse. Sabemos que nem todo município cumpre a legislação, mas é importante

que os sindicatos e as redes tenham um parâmetro para trabalhar em suas reivindicações de melhores salários e condições de trabalho;

- c) Obrigatoriedade da educação básica de 4 a 17 anos de idade - A EC nº59/2009 (Brasil, 2009b) estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos para todas as crianças e adolescentes brasileiros. E, também, estabeleceu, com a mudança de redação do Art. 214 da CF/88 e acréscimo do item VI a criação de um Sistema Nacional de Educação. Ficando, assim, estabelecido:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Brasil, 2009b)

- d) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº05/2009 (Brasil, 2009a), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil se colocam como um avanço, definindo objetivos, concepções de currículo e funcionamento das instituições de Educação Infantil;
- e) Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (Brasil, 2014a) - Na avaliação do primeiro PNE, constatou-se que a meta de expansão de atendimento às crianças de 0 a 3 anos foi a que menos se aproximou do objetivo proposto. O PNE 2014/2024 (Brasil, 2014a) estabeleceu a mesma meta:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (PNE. Meta 1, 2014/2024). (Brasil, 2014a)

Segundo dados da Agência Senado, coletados em julho de 2024, “houve progresso na cobertura da Educação Infantil, embora parte disso seja reflexo da queda da população em idade pré-escolar. A taxa de cobertura foi de 37% para crianças até 3 anos em 2019 e de 94,1% para 4 e 5 anos” (Brasil, 2024d). Para o PNE, PL 2.614/2024, a meta para a Educação Infantil continua sendo a ampliação da oferta de creches e universalização da pré-escola, que sabemos

que essa ação requer financiamento e investimento na formação e na atuação docente.

Quanto aos *retrocessos* para a Educação Infantil, apresentamos:

- a) Matrícula obrigatória no Ensino Fundamental – alguns estudiosos/as, como Arelaro (2017), consideram que a matrícula de crianças aos 6 anos de idade, no Ensino Fundamental, foi um retrocesso; pois, com essa regra, diminuiu-se em 1 (um) ano a permanência das crianças na Educação Infantil e, logo em seguida, o Ensino Fundamental foi ampliado para 9 anos, contando a partir dos 6 anos. Segundo a autora, muitas das justificativas se baseiam na condição de não organização pelos municípios da Educação Infantil;
- b) Privatização da Educação Infantil- Domiciano e Adrião (2020) explicam como, ao longo dos anos, vem sendo feita essa privatização na/da Educação Infantil:

Na Educação Infantil, as reformas fomentaram a transferência da oferta educativa para organizações privadas, generalizando-se como estratégia governamental durante a vigência do FUNDEF [...] - instituído pela Emenda Constitucional 14 de 1996 - que, dentre outras coisas, focalizou o financiamento educacional no ensino fundamental [...]. Essa transferência da oferta educativa foi aprofundada com a EC 19 de 1998, que normalizou e induziu o financiamento público para oferta privada de serviços públicos por meio da celebração de contratos e convênios e da parceria público-privada, exigindo novo marco regulatório para adequar a gestão pública às orientações de cunho gerencial [...], a EC foi agravada posteriormente à Lei de Responsabilidade Fiscal - Lei Complementar 101/2000 - que, ao fixar um teto de gastos com despesa de pessoal, induziu a desresponsabilização do setor público para com a oferta direta da educação [...]. A esse cenário agregam-se as contradições introduzidas pelo FUNDEB - decorrente da EC 53 de 2006 -, que, ao mesmo tempo, que inclui toda a Educação Infantil na dinâmica de financiamento do fundo, permitiu o repasses desses recursos ao setor privado não lucrativo. (Domiciano; Adrião, 2020, p. 1)

Infelizmente, esses dados corroboram com o que nós encontramos nos bancos de dados da Capes, da Plataforma SciELO, da ANPED e da ANFOPE, como demonstrado na introdução deste trabalho;

- c) Aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016. Reis (2023) indica que:

[...] de 2016 a 2021, o percentual da receita de impostos destinado às despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) foi reduzido de 25,77% para 17,89%. A EC nº 95/2016 congelou, em termos reais, a receita destinada ao financiamento das despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino e tem servido de instrumento para reduzir as despesas do governo

federal com a educação em relação à receita efetivamente arrecadada. (Reis, 2023, p. 1)

Ainda, Reis (2023) relata que essa proposta previa o congelamento das despesas não financeiras, incluindo as despesas com políticas sociais, por 20 anos e, na prática, congelou as receitas destinadas ao financiamento da educação;

- d) Inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Arelaro (2017) defende que houve um equívoco na inclusão da Educação Infantil na BNCC. Enfatiza que, na versão de abril de 2017, houve uma redução nas concepções de linguagens e de ensino-aprendizagem. A divisão em faixa etária remonta a um retrocesso à década de 60 e que a Pedagogia de Competências retorna aos parâmetros curriculares elaborados nos anos 1990. Complementa, expondo a retirada dos conceitos de gênero e de orientação sexual, expressando “o retrocesso dessa concepção e a atuação de grupos religiosos em negociação direta com o governo” (Arelaro, 2017, p.216);
- e) Projetos de Escola Sem Partido - O grupo Escola sem Partido tem agido fortemente no controle da atuação de professores/as da Educação Infantil ao ensino superior, atuando de forma agressiva sobre a autonomia e a gestão da sala de aula;
- f) Formação de professores/as e o ensino a distância (EaD) - No Censo da Educação Superior 2021 (Brasil, 2021), os dados coletados sobre o ensino a distância revelam que, entre 2011 e 2021, houve um aumento de 474% de ingressantes, sendo que, neste mesmo período, os ingressantes em cursos presenciais caíram para 23,4%. Segundo os dados, esse aumento de ingressantes foi viabilizado pela oferta de EaD na rede privada. Houve um registro de 2.574 instituições de educação superior, sendo 87,68% (2.261) privadas e 12,2% (313), públicas. Constatamos que as alterações são prejudiciais às licenciaturas, uma vez que BNCC “deve orientar os conteúdos desses cursos”, como já alertado na introdução desta Dissertação. Neste sentido, Almeida *et al.* (2021) nos apresenta o cerne deste documento, que colabora com a nossa colocação acima:

Esse documento, gestado em meio a disputas de poder, como é característico do currículo, foi criado para guiar gestores e professores quanto aos conteúdos mínimos a serem trabalhados na Educação Básica. Sua elaboração tem como

princípio básico o desenvolvimento de habilidades e competências – com destaque especial às competências socioemocionais –, e é resultado da “parceria” entre o Ministério da Educação (MEC), organismos internacionais e organizações sociais privadas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz, para cada série/ano, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades relativas às áreas do conhecimento, organizadas por meio de marcadores alfanuméricos que facilitam o controle por meio de testes e provas, além de cercear o trabalho do professor em sala de aula. Como esses conteúdos serão objetos de avaliação, gerando indicadores quantitativos do rendimento escolar, o professor se vê impedido de realizar um trabalho autônomo, adaptado à realidade sociocultural e regional de seus alunos e alunas. (Almeida *et al.*, 2021, p.12-13)

Os autores destacam a parceria público-privada na elaboração da BNCC (Brasil, 2017a) e descrevem as suas implicações no exercício da profissão docente, corroborando com nossa posição de que as formações em EaD, da forma como posta, são um retrocesso;

- g) Uso de recursos do FUNDEB pelo setor privado - Arelaro (2017, p. 2017) alerta-nos que a “mesma Lei 13.415/2017 que (des)organizou (grifos da autora) o ensino médio autoriza o uso dos recursos do FUNDEB para parcerias com o setor privado”, realizando parte dos itinerários formativos;
- h) PNAIC para a Educação Infantil – Ainda, continuando com a abordagem de Arelaro (2017, p. 218), a autora enfatiza que a Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017, ao dispor sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e ao incorporar a pré-escola no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) cometeu um grande equívoco. Isso porque a Educação Infantil, que é composta pela pré-escola, não tem caráter de promoção e, sim, de uma formação integral e humanizadora, como já havia sido concebida e realizada anteriormente.

Sabemos que não esgotamos os *avanços e retrocessos* que têm ocorrido na EI, e na educação brasileira em geral, mas buscamos trazer, aqui, os que mais nos têm incomodado. Encerramos, assim, apoiados em Arelaro (2017), que nos pede que continuemos lutando para:

- 1) Não incorporação do processo de alfabetização e letramento na pré-escola e em toda Educação Infantil; 2) Defesa intransigente do lúdico na Educação Infantil; 3) Resistência à aplicação de testes estatísticos para “medir a qualidade” da Educação Infantil; 4) Construção de projetos pedagógicos que atendam às crianças pequenas no conjunto de suas necessidades psicológicas, culturais, emocionais e educacionais; 5) Formação consistente teórica e

prática dos e das professoras de Educação Infantil, que lhes permitam a escolha de métodos diferenciados e coerentes para a infância; 6) Condição de dignidade de trabalho e de salário dos e das profissionais da educação brasileira, que vêm sendo desvalorizados sistematicamente. (Arelaro, 2017, p.218-219)

Passamos, agora, a algumas reflexões sobre as perspectivas da Educação Infantil.

1.3 Reflexões sobre as perspectivas da Educação Infantil

Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana. (Freire, 2009, p.41)

A epígrafe acima, de Freire (2009), demonstra bem o nosso sentimento nesse momento da história da educação pública brasileira. Nós sonhamos! Acreditamos que, apesar de todos os retrocessos já apresentados na pesquisa, em questão, seremos capazes de manter nossa existência, seremos capazes de esperar, para que de fato possamos buscar uma educação cada vez mais transformadora e emancipatória.

Nesse sentido, faremos um esforço para trazer algumas perspectivas para a Educação Infantil, com o desejo de demonstrar que ainda sonhamos e muito, utilizando dos referenciais de Freire (1987, 1994a, 1994b, 1997, 2009, 2016, 2019), Bourdieu (1998, 2013), Tardif (2002) e Abdalla (2006, 2015, 2016, 2020, 2021).

Nenhum dos autores falaram, especificamente, sobre a Educação Infantil em suas obras. Estamos, assim, aproveitando uma conotação político-pedagógica apresentada pelos autores, para pensarmos de forma crítica a infância.

Paulo Freire (1997, 2009) reconhecia que alguma coisa no mundo, no Brasil, não estava certa. Que mudanças econômicas e sociais precisavam acontecer. Sendo assim, sustentou um pensamento crítico, afetuoso e sensível em toda a sua obra.

Pierre Bourdieu (1998, 2013) pensava e vivia a educação como um elemento que reforçava as desigualdades sociais. Ao relacionar origem social e desempenho escolar, Bourdieu (2013), Bourdieu e Passeron (1970) e Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) perceberam que os sistemas de ensino não eram transformadores e democratizantes, pelo contrário, eram reprodutores e legitimadores das desigualdades.

Tardif (2002) trabalha com pesquisas ligadas à educação relacionadas aos saberes docentes, à formação profissional, à divisão do trabalho na escola e à profissionalização docente. E, nesta perspectiva, Abdalla (2006, 2015, 2016, 2020, 2021), ao tratar do senso prático de *ser e estar* na profissão docente, ao mesmo tempo, coloca questões que contribuem para

refletir sobre o conhecimento profissional, a profissionalidade docente e estratégias de formação e de aprendizagem profissional que nos ajudam a pensar sobre o cotidiano da escola e as práticas pedagógicas que ali desenvolvemos.

Nessa miscelânea de conhecimentos, propomos aqui algumas reflexões a partir de:

- Bourdieu (1998, 2013) e Freire (1997, 2009) – que foram críticos às práticas pedagógicas excludentes e meritocráticas, forjadas no sistema neoliberal dos sistemas de ensino. Ou seja, para Freire (1997, p.47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E essa relação só ocorre advinda de respeito mútuo e produção dialógica, no nosso caso, com as crianças pequenas. Saul e Silva (2011, p.4) complementam que:

O diálogo implica uma troca de saberes, mas não se esgota nela. É condição para a construção de conhecimento, porque na situação dialógica a comunicação entre os sujeitos que estão dialogando problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido.

Ainda, segundo os autores, há uma exigência que os/as educadores/as tenham uma observação atenta e crítica ao que está acontecendo com as crianças, porque elas não estão em um lugar de submissão e, sim, de expressão de vontades, curiosidades e linguagens próprias.

Nessa perspectiva, Tardif (2002) propõe aos profissionais da educação, a compreensão dos saberes disciplinares, dos conteúdos e os saberes curriculares. Freire (1997) acrescenta que os/as professores/as precisam ser dotados de conhecimento acadêmico, mas também de curiosidade, alinhando o saber teórico ao desenvolvimento da capacidade crítica de seus estudantes.

Por outro lado, Abdalla (2006, 2015, 2016, 2020, 2021) reforça o entendimento sobre a formação como espaço de mudança e a necessidade de reinventarmos estratégias de aprendizagem profissional e práticas pedagógica para superação dos desafios, que se impõem pelas políticas públicas sob uma lógica neoliberal e que tendem a estruturar a educação brasileira. E, neste nosso caso, a Educação Infantil.

- Críticas de Freire (1997) a uma educação bancária e a violência da ação pedagógica em Bourdieu (1970) - podemos observar, em Freire (1997), duas características das práticas pedagógicas tradicionais: i) transmissão acrítica e descontextualizada; e ii) não

reconhecimento dos conhecimentos (Van Acker, 2020). Essas características demonstram o elemento de conservação, reprodução e dominação (Bourdieu, 2013), enaltecendo nos aprendizes a ideia que são incapazes de aprenderem os saberes necessários.

Freire (1997, p. 21) chama a atenção dos educadores, pois compreende que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Ou seja, corrobora com Tardif (2002), de que os saberes experienciais, armazenados no dia a dia do trabalho, ajudam o/a professor/a a ter uma prática fundada no exercício da docência. E essa é uma perspectiva que buscamos na Educação Infantil, defendida por Saul e Silva (2011, p.4):

A criança traz consigo conhecimentos, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores e educadoras. Para Freire, é fundamental que o professor respeite esse saber de experiência feito e trabalhe, a partir dele, de modo que possa ser superado, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos educandos.

Neste sentido, entendemos que uma boa formação inicial e continuada dos/as professores/as da Educação Infantil é essencial para a validação do direito das crianças nessa faixa etária e, também, por oferecer segurança de avaliar o seu próprio trabalho e de seus pares. Dessa forma, Freire (1997) e Tardif (2002) também defendem que os/as professores/as se constroem no exercício diário de sua prática, em suas experiências e vivências.

Abdalla (2006, p. 112) complementa essas questões, afirmando que é preciso: “Tornar a formação como componente determinante da mudança e integrada no próprio exercício da profissão”. O que implica, continua a autora: “[...] refletir sobre a necessidade contínua de um melhor conhecimento, para fazer frente às novas exigências educacionais, e de uma educação mais comprometida com a cidadania dos educandos, na possibilidade de uma abertura para uma sociedade mais justa, democrática e humana” (Abdalla, 2006, p. 112).

Sabendo que não esgotamos as perspectivas para uma Educação Infantil, que seja dialógica, democrática, inclusiva e socialmente referenciada, finalizamos, mais uma vez, com as perspectivas de Saul e Silva (2011, p.5):

O diálogo, entendido numa acepção ampla, de expressão em múltiplas linguagens, permite a apreensão do saber de experiência feito e dos sonhos dos educandos. O sonho é o motor da transformação. Nas palavras de Freire, “Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana” (Freire, 2009, p.41). Para que os sonhos se tornem possíveis, numa perspectiva utópica de um tempo que ainda não veio, é preciso trabalhar e educar a esperança, não uma esperança vã, pura resignação, mas uma esperança ativa que constrói alicerces para alcançar os sonhos.

É isso que esperamos. E, no desejo de ampliar a abordagem da pedagogia freireana, o segundo Capítulo tem o objetivo de desenvolver alguns conceitos fundantes sobre o *pensar certo* na Educação Infantil. O que implica trazer para o nosso trabalho os conceitos fundamentais de sua teoria, como veremos a seguir.

CAPÍTULO II

PAULO FREIRE: ALGUNS CONCEITOS FUNDANTES PARA PENSAR CERTO A EDUCAÇÃO INFANTIL

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História. (Freire 2007, p. 54)

Com essa epígrafe, iniciamos este Capítulo, porque Paulo Freire (2007) não só se inseriu no mundo, mas virou sujeito da História, como mesmo afirma. Ele nasceu na cidade do Recife/PE, em 1921. Seu centenário foi comemorado no ano de 2021, reforçando a importância do seu legado e da sua pedagogia. Tornou-se um símbolo de resistência, marcado por suas ideias em defesa da Educação, da cultura e dos oprimidos. Seu legado tem sofrido ataques e tentativas de apagamento, por aqueles que excluem, oprimem e atacam as instituições democráticas.

Sabemos que todo esse conhecimento foi forjado ao longo de suas experiências ocorridas durante a sua vida. Daí, saíram suas ideias e teorias. A partir de um olhar sensível e crítico, Freire foi capaz de se indignar com a opressão, criar um método de alfabetização para adultos, tornando-os sujeitos de direito, inovando nas metodologias de ensino, dando um olhar de amor, sensibilidade e criticidade ao que ocorria ao seu redor.

Neste contexto amoroso é que ele se percebe dentro de nossa pesquisa. Acreditamos que esse olhar amoroso, sensível e verdadeiro é que desejamos para uma Educação Infantil que atenda às crianças pequenas em toda a sua plenitude e integralidade.

Na tentativa de alcance deste objetivo, trabalharemos ao longo dos itens seguintes com os seus conceitos fundantes: a *dialogicidade*, o *pensamento crítico* e a *autonomia*.

2.1 Da dialogicidade para pensar as políticas na formação de professoras/es

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (Freire, 2014, p.108)

Ao considerar as crianças como sujeitos cognoscentes, estamos colocando-as no lugar que Freire (2014) nos apresenta na epígrafe anterior: do homem sujeito, que pronuncia, que problematiza e que modifica. Para ele, não há existência humana silenciosa, é necessária uma relação dialógica e contínua, em que há o encontro entre quem ensina e quem aprende.

Ter uma postura ética voltada para o diálogo entre quem ensina e quem aprende, requer uma formação que não pode ser neutra. Há a necessidade de lutar contra as políticas partidárias, contra o avanço neoliberal e toda forma de educação que seja excludente e discriminatória, principalmente com as classes oprimidas e marginalizadas.

Sabemos que não é fácil se opor a um sistema de formação que está posto e que, muitas vezes, os/as educadores/as assumem uma posição ingênua diante dela. Salientamos que é, nesta hora, que precisamos nos unir a entidades que dialogam a nosso favor, pois não precisamos lutar sozinhos. Essa ação acompanhada pela conscientização, tão trabalhada por Freire (1997, 2016), é que nos leva a ação para mudanças necessárias.

Nesse sentido, citamos, como exemplo, a política pública de formação permanente de professores/as, implantada por Freire na cidade de São Paulo, nos anos de 1989-1992, fundamentada na dialogicidade com os/as educadores/as. Ana Maria Saul (2015) explica essa concepção:

Formação permanente, para Paulo Freire, implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e tem sempre a perspectiva de ser mais. Educação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em momentos de sua escolarização, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. Daí o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. Dizia Paulo Freire: A partir da prática que eles [os educadores] têm é que se deve descobrir qual é a “teoria embutida” ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores mesmo que não se saiba qual é essa teoria. (Saul, 2015, p.9)

Ainda, caminhando nessa concepção de uma educação voltada para o desenvolvimento do *ser mais*, aliada às demandas da realidade e ao desenvolvimento integral das crianças, em seu direito como sujeito dialógico, Freire destaca os princípios norteadores de sua política de formação:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser consttane, sistematizada porque a

prática se faz e se refaz.

4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.

5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular.

6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:

- a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
- a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
- a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (Freire, 2001, p.80)

Saul e Silva (2011, p. 12) compreendem que “a formação de educadores assumida, nesse texto, como núcleo da contribuição de Paulo Freire para inspirar políticas públicas de Educação Infantil, pode ser olhada como a outra ‘face da moeda’ da ‘reformulação curricular’ (grifos dos autores).

Hoje, a nossa “face da moeda” anda à mercê dos ditames neoliberais, caminhando para retrocessos cada vez maiores, porque a Educação é um espaço de disputa por diferentes projetos de sociedade, principalmente, após a implantação da BNCC (Brasil, 2017a) e a introdução da Educação Infantil em suas diretrizes, como já expusemos neste trabalho.

Como forma de manifestação contra uma posição ingênua, trazemos, aqui, o posicionamento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope, 2018, 2021), que, em seu processo de resistência, tem realizado, segundo Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 11), ações “[...] que vão em defesa da formação, profissionalização e valorização dos profissionais da educação”, principalmente, com enfrentamento à BNCC. Seguem alguns pontos desse processo, descritos por Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 345-347):

- a) Manifestação contrária à Política de Formação de Professores que tem como objetivo adequar os currículos de formação de professores às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de promover o ranqueamento das escolas “produtivas” (grifo dos autores);
- b) Colocou-se contrária à Escola sem Partido, ao amordaçamento dos professores e a sua perda de autonomia em sala de aula;
- c) Combateu a política de avaliação dos professores baseados na lógica meritocrática;
- [...]
- e) Posicionou-se contrária à Base Nacional Comum Curricular, tanto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio. Os problemas encontrados foram: fundamentação do tema “avaliar e punir”, tanto para professores quanto escolas e estudantes, minimização de conteúdos, adequação automática da formação docente à BNCC, material didático

previamente estabelecido, desvalorização de experiências em espaços não escolares, redução do processo de alfabetização e do papel da escola, esvaziamento do ensino médio (...);

[...]

g)Manifestou-se contrária às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio, denominada BNC – Formação (BRASL, 2019) que compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015. Também se manifestou contrariamente, às Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada), conforme Parecer CNE/CP 7/2020, de 19 de maio de 2020 (Brasil, 2020);

h)E, por fim, atua na defesa imediata da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério, conforme o Parecer n. 2/2015 e a Resolução CNE/CP n. 2, de 01/07/2015 (Brasil, 2015). (Abdalla; Diniz-Pereira, 2020, p.345-347).

Assim, também, no documento assinado por ANPED *et al.* (2018), encontramos posicionamento de várias entidades contrárias à padronização e controle impostos pela BNCC (Brasil, 2017). Assim, segue um trecho deste documento:

A aprovação açodada e irresponsável, pelo CNE, das Resoluções 2/2019 e 1/2020, atropelou o processo de implementação da Resolução CNE/CP 2/2015, revogando-a enquanto ainda se encontrava dentro do prazo estipulado para a adequação dos cursos. Essa medida se deu em processo autoritário e antidemocrático, marcado pela ausência de diálogo com as entidades nacionais do campo da formação, as instituições formadoras, as entidades representativas de professores/as e de estudantes. O CNE desconsiderou os saberes e as pesquisas da área da Educação e do Ensino construídos no campo da formação de professoras e professores e não realizou o necessário diagnóstico acerca do processo de implantação da Resolução CNE/CP 2/2015, que se desenvolvia nas Instituições de Ensino Superior - IES e nos cursos de licenciatura. Importante ressaltar que boa parte das IES públicas já efetivaram ou estão em processo de instituição de Projeto Pedagógico de Formação Inicial e Continuada tendo por referência esta resolução. (ANPED, 2018, p.1)

Dessa forma, consideramos que as políticas educacionais dos últimos anos estimulam o tecnicismo, reduzem a formação docente ao domínio dos conteúdos estipulados pela BNCC, na tentativa de transformar a Escola em uma mera transmissora de conteúdos, de técnicas e métodos, extirpando qualquer forma de diálogo, de amorosidade e de pensamento crítico, que é o objetivo de discussão da próxima parte deste Capítulo.

2.2 Do pensamento crítico à conscientização

[...] incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana constitui sempre um desafio. (Freire; Shor, 2021, p. 16)

Concordamos com a epígrafe acima, que tem sido um grande desafio incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana. Principalmente, para crianças pequenas que têm sido arrebanhadas pela internet, sem nenhum critério e cuidado. O celular virou a nova babá das crianças: sem medida e sem moderação.

Assim, precisamos de profissionais da educação que consigam, exercendo a dialogicidade, demonstrar para crianças pequenas outras formas de entretenimento alinhadas à ludicidade, à amorosidade e à rigorosidade de escolha. E isso é um desafio!

Esse é o caminho de uma educação libertadora, iniciada e praticada já com os pequenos. Segundo Freire (2015, p. 86), é essa ação educativa que “deve orientar-se no sentido da humanização de ambos”. Isso significa fortalecer a resistência contra a dominação. Em seu livro, *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2015) demonstra toda sua indignação frente às formas de degeneração educativa que promovam o conformismo e a submissão dos sujeitos. Educar, para ele, significa seriedade na construção crítica dos sujeitos para que consigam enfrentar o sistema de dominação que está posto. Assim:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutiná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (Freire, 2015, p.92)

O que é indicado por Freire (1997), então, é a educação como prática da liberdade.

O autor enfatiza:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-la fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais o educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (Freire, 1997, p. 39)

Assim, é possível trabalhar com uma perspectiva de *educação problematizadora*, que leve a um despertar de um pensamento crítico e consciente. E como fazer isso com crianças tão pequenas? Com o uso da *criatividade*, conforme nos ensina Freire (1979); pois, faz da criatividade um ponto importante em sua obra, porque acredita que, por sermos inacabados, temos a chama criadora e, em nosso caso, as crianças têm com intensidade e naturalmente.

Dessa forma, quanto mais a educação estimular a criatividade, mais autêntica ela será.

O autor complementa, afirmando que, como seres inacabados e diversos no mundo, acaba por se entender que não existe saber maior ou saber menor, há uma relativização de saberes (Silva; Santos, 2022). Ou seja, “é preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles saibam com humildade” (Freire, 1979, p. 29).

Para Freire (1979), a *educação libertadora* é a base das concepções teóricas e da práxis educativa transformadora. Como afirmam Silva e Santos (2022, p. 9): “Ela se confronta diretamente com o existente, com o já formado e o recusa, resiste”. Assim, Freire (2015) profere:

O antídoto a esta manipulação está na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida, por isto mesmo, não está em depositar nelas o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação. (Freire, 2015, p. 200)

Assim, as escolas da Educação Infantil ao ensino superior precisam exercitar a democracia em todos os sentidos, ou seja, problematizar as questões sociais, principalmente vividas por seu grupo de estudantes. Esse exercício diário contribui para o aprendizado e desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

A escola sendo esse espaço social e humano contribui para a transformação social, e Freire (2019) afirma que a educação não é alavanca para a mudança da sociedade, mas, sem ela, é pouco possível que isso aconteça.

Dessa forma, a *educação problematizadora e crítica* leva à *conscientização*, acontecendo quando o sujeito assume um posicionamento epistemológico. Neste contexto, a conscientização não existe fora da práxis, pois “não consiste num estar diante da realidade” (Freire, 2016, p.55), e, assim, “não tem como base uma consciência, de um lado, e um mundo, de outro; aliás ela não busca tal separação” (p. 56).

Para Freire (2016), a *conscientização*, “[...] pelo contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (p.56); assim “a conscientização é um teste da realidade” (p. 55). Sendo processo contínuo, “enquanto atitude crítica dos homens na história jamais acabará” (p. 57).

Paulo Freire (2016, p. 151) continua destacando que não se pode atribuir “[...] à conscientização um poder mágico, o que seria mitificá-la. A conscientização não é uma varinha de condão para os revolucionários, mas uma dimensão fundamental de sua ação reflexiva”.

Ao aceitarmos esse conceito de *conscientização* freireano, acreditamos que os/as educadoras da Educação Infantil serão capazes de intervir na realidade de crianças pequenas,

já começando a semear um ambiente de respeito, de reflexão e ação, como nos propõe o autor:

A realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele. Portanto, é preciso fazer dessa conscientização o objetivo fundamental da educação; é preciso, em primeiro lugar, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação. (Freire 2016, p. 76)

Ao propor uma reflexão que eleve à ação, Paulo Freire (2016) traz implicações profundas para a formação docente, exigindo que o educador assuma um papel de mediador dialógico e transformador, e não apenas um transmissor de conteúdo.

Enfim, acreditamos na continuidade do processo, no desenvolvimento da consciência crítica, na busca incessante pelo *ser mais* de cada criança que ocupa esse espaço do saber, do aprender e do brincar. E é, por meio desse processo de criticização, que os “[...] sujeitos assumem seu compromisso histórico de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos” (Freire, 2016, p. 88).

Partimos, agora, para o item 2.3, que se refere à autonomia dos/as professores/as e das crianças.

2.3 Da autonomia das/os professoras/es para a autonomia das crianças

No fundo o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridades e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. (Freire, 1997, p.49)

Toda a obra de Freire (1997, 2009, 2014, 2016) está voltada para a defesa de um lado, de uma ideologia. Não há neutralidade, defende claramente o lado da *humanização*. Freire (1997) defende uma *pedagogia da autonomia*, em que designa quais são os saberes necessários para uma prática educativa que seja de qualidade social e construa um sujeito histórico e com consciência crítica.

Entendemos que as políticas de formação de professores/as impostas hoje, no cenário educacional brasileiro, também se posicionam de um lado, que é o lado da desumanização, da exclusão, tanto de professores/as quanto de estudantes. Consideramos que estamos vivendo uma era de retrocessos calcados em valores religiosos, tradicionais e retrógrados. Afirmamos que essas políticas são centralizadoras, priorizam a padronização e a eficiência e reduzem a prática a procedimentos a serem cumpridos.

Concordamos com Santos e Tomazetti (2024, p.2), que a “proposta da BNC- Formação

é promover uma reestruturação dos cursos de Pedagogia em habilitações, promovendo uma ruptura curricular e segmentando a formação ora para Educação Infantil ora para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2019)”. O que proporciona uma formação fragmentada e desconectada das práticas educativas.

E, assim, caímos no dilema de se criar em crianças pequenas o desejo de *autonomia*, quando o/a próprio/a educador/a está cerceado desse direito pelas políticas de formação que lhe são impostas. Inclusive, na Resolução CNE/CEB n. 1/2024 (Brasil, 2024c), que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, não aparece nenhuma vez as palavras “autonomia” e “criatividade”.

Para Freire (2007), a formação inicial e a continuada deveriam buscar discussão, a análise e incentivar a percepção e compreensão das/os professoras/es a respeito de sua atuação como intervenção na prática, entendendo que a “[...] prática educativa, como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (p.117).

A nosso ver, a *autonomia* caminha junto com *curiosidade*, com o desejo de se expressar e de ser ouvido; por isso, a Educação Infantil precisa caminhar com o objetivo de estimular a *criatividade* das crianças. Nesta direção, Freire (2014. p. 59) nos ensina que: “[...] quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades”. Possibilidades que vão desde a construção da identidade como docente e discente, de autonomia para questionamentos e de liberdade para produção de novos conhecimentos, em uma perspectiva de formação cidadã, defendida por Freire (2014).

Essa formação defendida por Freire, enquanto esteve na gestão do município de São Paulo, já enfatizada neste trabalho, busca uma lógica que tenha princípios coerentes com a emancipação e com a participação de seus atores. Neste sentido, Saul (2015) distingue “[...] três princípios básicos, que estiveram presentes na gestão Paulo Freire: *participação*, *descentralização* e *autonomia*” (p. 1306, grifos nossos).

Dessa forma, reafirmamos que as instituições que permitem aos seus educadores/as e discentes ações e projetos pedagógicos pautados na autonomia das práticas, caminham mais próximas da inclusão, da garantia do direito a um ensino com qualidade e ao desenvolvimento de cada criança de acordo com sua capacidade.

Passaremos, a seguir, ao Capítulo III, em que desvendaremos a proposta metodológica deste Estudo.

CAPÍTULO III

DA PROPOSTA METODOLÓGICA

Este Capítulo tem por objetivo esboçar a proposta metodológica da investigação desenvolvida. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que apresenta os seguintes procedimentos metodológicos: a definição pela natureza de pesquisa; a escolha pela pesquisa bibliográfica; a opção pela abordagem metodológica da Metassíntese e suas fases; e, por fim, o uso da técnica de análise de conteúdo.

3.1 Da natureza da pesquisa

Os investigadores qualitativos tentam reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles. (Bogdan; Biklen, 1994, p.68)

A pesquisa, que desenvolvemos, caracteriza-se por uma abordagem *qualitativa*, buscando “reconhecer” a “forma de lidar” com os “enviesamentos”, como apontam Bogdan e Biklen, na epígrafe acima.

Segundo Minayo (2012, 2019), o movimento que expressa a abordagem qualitativa se baseia em três verbos: *compreender*, *interpretar* e *dialetizar*. A autora propõe que se entenda a experiência como *compreensão*; pois, compete ao ser humano compreender a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida, alimentando-se da reflexão e se expressando na linguagem. Considera, também, que o movimento de compreensão tem a ver com o de interpretar e dialetizar as experiências vivenciadas. Ou seja, Minayo (2019) entende que, a partir da experiência e da reflexão sobre si mesmo, vem a *vivência*, que “[...] tem como suporte os ingredientes do coletivo em que o sujeito se move e se comunica e as condições em que ela ocorre” (Minayo, 2019, p.10).

Bogdan e Biklen (1994) preocuparam-se em descrever as características da *pesquisa qualitativa*, considerando que: a) a coleta de dados depende, não exclusivamente, mas principalmente do pesquisador, pois é ele quem tem nas mãos o instrumento de análise; b) a investigação qualitativa é descritiva, pois é necessário que se faça uma descrição do processo investigativo e das práticas dos sujeitos que envolvem a pesquisa, a partir, por exemplo, de palavras ou imagens; c) o maior interesse do pesquisador pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos; assim é necessário que observemos todo o processo de

influências, interferências e em como foram produzidas as representações dos sujeitos sobre o objeto em questão; d) a tendência a analisar os dados de forma indutiva, que nos remete ao não imediatismo; e, neste sentido, é preciso observar, colher os dados e analisá-los sem influenciar uma resposta já pronta; e e) a importância do significado na abordagem qualitativa, que denota a necessidade de se compreender como as pessoas se posicionam dentro da realidade em que vivem, e que sentido dão à vida.

Assim, a abordagem qualitativa se preocupa em compreender o fenômeno em “sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas” (Minayo, 2017, p. 2).

Nessa direção, este trabalho, de cunho qualitativo, tem sua construção fundamentada nos procedimentos teórico-metodológicos de uma pesquisa bibliográfica, abordada no tópico a seguir.

3.2 A pesquisa bibliográfica

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1997, p. 29)

Pesquisamos para constatar, como afirma Freire (1997), na epígrafe acima, e ainda complementa: “Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Isso tem ocorrido desde o início da pesquisa, em que procuramos “investigar o avanço do neoliberalismo educacional nas políticas públicas implementadas desde o início da redemocratização do país até os dias atuais, com foco nos impactos dessas políticas educacionais na formação continuada das/os professoras/es da Educação Infantil” (Freire, 1997, p. 29).

É sabido que a pesquisa bibliográfica está inserida, principalmente, no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas, como: artigos, teses, dissertações entre outros.

Para Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o

objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (Fonseca, 2002, p. 32)

Neste tipo de pesquisa, o pesquisador tem que ler, refletir e escrever sobre o que estudou, dedicando a reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. Como afirma Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica: “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Ainda, em relação à pesquisa bibliográfica, Macedo (1994, p. 13) diz que: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Neste contexto, para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Como *pontos positivos*, a *pesquisa bibliográfica* apresenta: i) baixo custo, pois o pesquisador não precisa se deslocar para encontrar as pesquisas; ii) possibilidade de acesso a várias obras publicadas por meio do acesso *online*, o que ajuda a ampliar o acervo e as condições de acesso aos materiais disponíveis.

Assim, a pesquisa bibliográfica é uma importante metodologia no âmbito da educação, a partir de conhecimentos já estudados. Consideramos que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p. 38). Portanto, requer que o/a pesquisador/a analise para responder seu problema ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado.

No tópico, a seguir, iremos explicitar as etapas e os critérios envolvidos na coleta e sistematização das informações.

3.3 Da Metassíntese qualitativa como abordagem metodológica

Como abordagem metodológica de pesquisa, a Metassíntese tem por finalidade a revisão sistemática da literatura, importante para a busca e definição de aspectos da área a ser investigada, conforme apontam Lopes e Fracolli (2008), Matheus (2009), Alencar e Almouloud (2017), Fiorentini e Crecci (2017) e Faria e Camargo (2022).

É preciso destacar que a Metassíntese é uma abordagem metodológica que possibilita a identificação de possíveis melhorias nos resultados de diferentes estudos, gerando uma

compreensão teórica mais profunda. Anunciamos, também, que, na Metassíntese, somente estudos primários qualitativos são incluídos em revisões sistemáticas de literatura, como: dissertações, teses e artigos (Faria; Camargo, 2022).

Lopes e Fracolli (2008) esclarecem que essa abordagem teve sua origem na Sociologia, encontrando, na área da saúde, aprimoramento para servir de suporte metodológico às revisões de pesquisas qualitativas.

Mesmo sendo muito usada na área da saúde, Cavalcante e Oliveira (2020, p. 92) defendem o emprego da Metassíntese “[...] em pesquisas para interpretação de resultados numa determinada área do conhecimento ou em diferentes áreas que contemplem o mesmo objeto de interesse”. E Faria e Camargo (2022, p. 5) indicam que a Metassíntese “é conduzida conforme protocolos de pesquisa sistemáticos e explícitos, porém flexíveis e modificáveis ao longo da pesquisa”.

Neste sentido, o objetivo da abordagem da metassíntese são os relatórios das pesquisas, que serão analisados em busca de interpretações mais ampliadas, como afirma Fiorentini (2013). Para este autor, essa abordagem contribui para “[...] produzir interpretações ampliadas de resultados ou achados de estudos qualitativos obtidos por estudos primários (como são as dissertações, teses e pesquisas de professores)” (Fiorentini, 2013, p. 78). Além disso, Fiorentini (2013, p. 78) enfatiza que esses resultados ou achados “[...] são selecionados atendendo a um interesse específico do pesquisador acerca de um fenômeno a ser investigado e/ou teorizado”.

A Metassíntese qualitativa, portanto, busca uma análise detalhada do fenômeno em estudo, partindo da investigação (teorias e resultados) obtidos de outras pesquisas realizadas. Entretanto, como toda abordagem metodológica, a Metassíntese traz benefícios e limitações.

Vosgerau e Romanowski (2014) relatam que o uso da Metassíntese é interessante à medida que apresenta as contribuições das pesquisas, e permitem avaliação do que já foi produzido. Além disso, essa abordagem contribui para identificar possíveis melhorias e pontos que podem ser aprofundados.

Como limitações, Alencar e Almouloud (2017) enfatizam que o uso dessa abordagem metodológica passa pela busca das pesquisas que, muitas vezes, não estão disponíveis em bancos *online*, sendo que o período da busca pelo pesquisador é finito. E, muitas vezes, torna-se um processo complexo, pois os dados nem sempre estão claros em relação à forma como os autores declaram suas palavras-chave, o título e o resumo nas plataformas de busca. Para entender melhor essa abordagem, passamos, agora, a descrever suas fases.

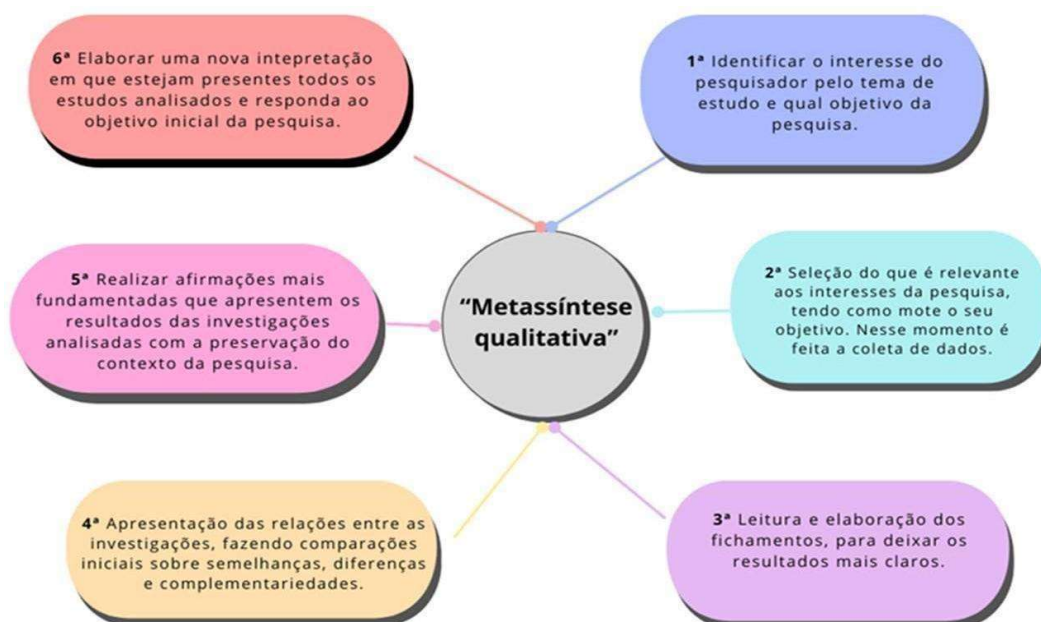
3.3.1 Das fases da Metassíntese

Na construção de uma pesquisa na perspectiva da Metassíntese, Squacini, Rocha e Santos (2020) desenvolvem os seguintes passos: a determinação do foco de estudo, a amostragem e a análise de dados. Ainda, para a construção da pesquisa, Oliveira, Miranda e Saad (2020) descrevem as fases da seguinte forma:

A determinação do foco do estudo consiste na escolha da temática a ser pesquisada. [...] *A amostragem* é a seleção de fontes que irá possibilitar ao pesquisador o acesso aos dados que irão favorecer a realização da metassíntese pretendida. Essas *fontes* são diversas. Podem ser fontes construídas por trabalhos já publicados em jornais, anais de eventos científicos e periódicos, e/ou por monografias, dissertações e teses. *A análise de dados* é o momento, que o pesquisador com o devido conhecimento metodológico, e de posse das principais informações adquiridas no estudo e análise das fontes utilizadas, irá sistematizar o conhecimento e realizar as devidas interpretações conclusivas da pesquisa realizada. (Oliveira, Miranda; Saad, 2020, p. 15, grifos nossos)

Apoiados, em Gil (2023), reproduzimos as fases descritas pela autora, conforme a Figura 1, a seguir:

Figura 1: Fases da Metassíntese Qualitativa



Fonte: com base em Gil (2023, p.105).

A partir dessas explicações, buscamos demonstrar que a Metassíntese Qualitativa apresenta uma abordagem metodológica, que favorece ao pesquisador desvelar

conhecimentos e novas perspectivas sobre o fenômeno estudado.

Se notarmos a **Figura 1**, que diz respeito às fases da abordagem da Metassíntese, podemos afirmar que:

- 1) Delineamos o *tema* deste trabalho, que tratou das políticas educacionais e formação de professores para atuar na Educação da Primeira Infância: impactos que se refletem na carreira do magistério. Demonstramos o *objetivo geral*, que é: Investigar o avanço do neoliberalismo educacional nas políticas públicas implementadas, no período Pós-golpe de 2016, até os dias atuais, com foco nos impactos dessas políticas na formação continuada das/os professoras/es da Educação Infantil.
- 2) Iniciamos a coleta de dados, a partir dos dados do Banco de Dados da Capes e da Plataforma SciELO, seguindo para os Anais dos eventos científicos: Anped e Anfope. Tais dados estão dispostos nos Quadros 1, 2, 3 e 4, na Introdução deste Trabalho;
- 3) Na sequência, mediante a leitura, realizamos os fichamentos desses trabalhos, que estão apresentados nos Apêndices V, VI, VII e VIII, no final deste trabalho;
- 4) As relações e comparações iniciais sobre as semelhanças, diferenças e complementaridades das investigações foram apresentadas na Introdução desta análise, na sequência dos Quadros 1, 2 e 3 e 4. Reafirmamos que a busca pelos trabalhos foi sempre no intuito de encontrar material que fosse ao encontro de nossos objetivos, fortalecendo, assim, o nosso embasamento teórico, e que respondesse ao nosso problema de pesquisa: “Que tensões, contradições e possibilidades têm marcado as políticas e práticas de formação de professores/as da Educação Infantil, no contexto do avanço neoliberal sobre a educação nacional, especialmente, no período Pós-Golpe de 2016?
- 5) Pensar no contexto histórico brasileiro e mundial desses últimos anos, engolidos pelos excessos do avanço neoliberal na educação, chama-nos atenção quanto ao sentido de qual é a função social da Escola e o que essas entidades governamentais e não-governamentais têm feito com isso. Vimos pelos trabalhos selecionados que há, sim, uma preocupação de pesquisadores e instituições sérias (Anfope e Anped, aqui apresentadas), que defendem uma educação democrática e inclusiva. Que tem lutado contra o avanço conservador, retrógrado e controlador na/da educação.

E, que tem chamado, nós, os/as docentes, a sermos atores desses movimentos. Não há escola justa, laica, democrática e autônoma sem a participação de todas/os;

- 6) Nesta última etapa, apresentamos nossas conclusões baseadas em nosso objetivo geral: “Investigar o avanço do neoliberalismo educacional nas políticas públicas implementadas, no período Pós-golpe de 2016, até os dias atuais, com foco nos impactos dessas políticas na formação continuada das/os professoras/es da Educação Infantil”. Observamos que os trabalhos selecionados demonstram que a classe que tem agido não é proveniente de escola pública e, sim, de grupos, que têm o interesse de educação na manutenção e reprodução do capital; ou seja, de um empresariado nacional e internacional. Esses grupos incentivam a parceria público-privada para o atendimento na primeira infância, impulsionando a consecução de políticas sociais mínimas para o atendimento às crianças mais pobres. Na formação de professoras/es, há a sinalização de que a articulação e a padronização das políticas educacionais instituem e fortaleçam a “pedagogia das competências” sobre a formação das crianças e das/os professoras/es, retomando a lógica das políticas públicas conservadoras dos anos de 1990. Lógica esta que, sob o viés neoliberal, defende a meritocracia e promove a formação de sujeitos alienados para servir aos interesses do sistema produtivo capitalista.

Consideramos, assim, que a abordagem metodológica da Metassíntese contribuiu não só com uma “integração interpretativa”, como apontam Faria e Camargo (2022, p. 1), mas com a leitura que desenvolvemos a partir de nosso referencial teórico a respeito do avanço neoliberal sobre a formação de educadores e educadoras da primeira infância.

A construção dessa abordagem nos ajudou a ampliar e a melhorar as nossas análises e interpretações, contribuindo, dessa forma, para a nossa tomada de decisões.

A seguir, abordaremos a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), que nos ajudará na composição do Quadro de Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido, como veremos mais adiante.

3.4 Da técnica de análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um *leque de apetrechos*; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as

comunicações. (Bardin, 1977, p. 31, grifos nossos)

A análise do conteúdo é uma abordagem metodológica sob a ótica de Bardin (1977), usada para análise de dados. É considerada um “leque de apetrechos”, como a autora afirma na epígrafe acima. Também, seguimos algumas orientações de Franco (2012). Neste sentido, pretendemos desvendar “[...] um pouco do contexto em que o objeto foi apreendido”, conforme Abdalla (2008, p. 43) enfatiza.

Assim, a partir das comunicações advindas das teses, dissertações e artigos, constituímos um *corpus*, que requer “escolhas, seleções e regras”, conforme Bardin (1977, p.96-98), e que depende de regras, destacadas pela autora, que também serão tratadas neste trabalho, como segue:

A leitura “flutuante”: A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de “leitura flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquérito, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela não seletividade.

Regra da representatividade: a análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a mostra serão generalizados ao todo.

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (Bardin, 1977, p. 96-98)

Nesta produção acadêmica, os dados foram coletados a partir dos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, dos artigos dos Anais da ANPEd e da ANFOPE, em que foram feitos fichamentos na perspectiva da metassíntese. A partir dos passos apresentados por Bardin (1977), os dados foram agrupados conforme descritos nos Apêndices V a VIII.

Dessa forma, é possível “facilitar os procedimentos de agrupamentos, de classificações, de pré-análise, que são procedimentos indispensáveis e fundamentais para auxiliar a posterior criação de categorias” (Franco, 2012, p.70) e compor a análise dos dados.

Usamos de nosso referencial teórico, e compomos o Quadro 5, das Dimensões, categorias de análise e unidades de sentido, que nos ajudará na análise de conteúdo dos dados:

Quadro 5: Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido

Dimensões	Categorias	Unidades de sentido
Formação de Professoras/es para a Educação Infantil (1ª Dimensão)	• Perspectivas de Paulo Freire	1ª Dialogicidade 2ª Pensamento Crítico 3ª Autonomia
Políticas Públicas para a Educação Infantil (2ª Dimensão)	• Efeitos do Neoliberalismo Educacional	1ª Avanços 2ª Retrocessos

Fonte: elaborado pelo autor a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977), dos referenciais teóricos e dos dados registrados nos Apêndices de V a VIII.

Na *primeira* Dimensão - Formação de Professoras/es para a Educação Infantil-, analisamos como Categoria – as “Perspectivas de Paulo Freire”; e, como Unidades de Sentido - “Dialogicidade”, “Pensamento Crítico” e “Autonomia”. Neste sentido, temos a intenção de avaliar as políticas de formação de professoras/es a partir dos princípios fundantes da pedagogia freireana.

Na *segunda* Dimensão “Políticas Públicas para a Educação Infantil”, analisamos, como Categoria - os “Efeitos no Neoliberalismo Educacional”; e, como Unidades de Sentido - os “Avanços” e “Retrocessos” dessas políticas.

Esperamos que as dimensões, categorias de análise e unidades de sentido propostas possam dar conta de responder à questão norteadora: *Que tensões, contradições e possibilidades têm marcado as políticas e práticas de formação de professores/as da Educação Infantil, no contexto do avanço neoliberal sobre a educação nacional, especialmente, no período Pós-Golpe de 2016?* E, dessa forma, atender ao objetivo geral: “Investigar o avanço do neoliberalismo educacional nas políticas públicas implementadas, no período Pós-golpe de 2016, até os dias atuais, com foco nos impactos dessas políticas na formação continuada das/os professoras/es da Educação Infantil”.

Nesta perspectiva consideramos que a análise de conteúdo conseguiu responder à nossas questões, levando-nos a um aprofundamento da teoria freireana, abrindo caminhos para uma prática crítica e transformadora.

O próximo capítulo tratará da análise dos dados e dos resultados da pesquisa, de acordo com o Quadro proposto referente às Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido.

CAPÍTULO IV

DA ANÁLISE AOS RESULTADOS DA PESQUISA

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos. (Freire, 1997, p.13)

Na direção deste pensamento, neste quarto e último Capítulo, dedicado à análise dos dados que emergiram dos passos metodológicos referentes à pesquisa bibliográfica, buscando reunir elementos para responder à questão-problema do nosso trabalho: Que tensões, contradições e possibilidades têm marcado as políticas e práticas de formação de professores/as da Educação Infantil, no contexto do avanço neoliberal sobre a educação nacional, especialmente, no período Pós-Golpe de 2016?

Compreendemos que a formação de professores/as da Educação Infantil ganha destaque a partir da concepção da criança como cidadã e sujeito de direitos, afirmada pelas definições contidas na LDB (Brasil, 1996). O que passa a garantir a formação como um fator de promoção da qualidade da educação (Nóvoa, 1995), instigando, no docente, a capacidade de reflexão sobre a prática, como nos diz Freire, na epígrafe acima.

A fim de estabelecer as relações pertinentes a esta etapa do trabalho, recuperamos as ideias desenvolvidas no Capítulo I, em que repensamos a Educação Infantil a partir das políticas públicas e da formação de professores/as e articulamos relações com o Capítulo III, em que traçamos o desenvolvimento metodológico.

Nesse sentido, exploramos, inicialmente, a *primeira* Dimensão - *Formação de Professoras/es para a Educação Infantil I* -, com a respectiva Categoria de Análise - *Perspectivas de Paulo Freire* -, e as três Unidades de Sentido - *Dialocidade, Pensamento Crítico e Autonomia*. Em seguida, analisamos a *segunda* Dimensão - *Políticas Públicas para a Educação Infantil* -, com a respectiva Categoria de Análise - *Efeitos do Neoliberalismo Educacional* - e as duas Unidades de Sentido - *Avanços e Retrocessos*.

4.1 Formação de Professoras/es para a Educação Infantil (1ª. Dimensão)

Conhecer é aprender. Aprender é a apropriação do existente, produzir o novo, ressignificar o mundo. (Abdalla, 2006, p.95)

“Ressignificar o mundo, produzir o novo”, como nos coloca Abdalla (2006), requer que possamos estar envolvidos em uma lógica de formação que, de fato, dê oportunidade aos

professores/as de aprenderem e de se apropriarem de conhecimentos que sejam baseados na criticidade, no diálogo e na autonomia, como também nos ensina Freire (1997).

Nesse sentido, os dados, aqui apresentados, permitem afirmar que a formação de professores/as para a Educação Infantil, no contexto contemporâneo, encontra-se tensionada entre projetos pedagógicos antagônicos. De um lado, políticas educacionais orientadas pela racionalidade neoliberal, que privilegiam a padronização curricular, a eficiência técnica e a responsabilização individual do docente (Almeida, 2016; Alvarenga, 2016; Paulino; Côco, 2016; Brasil, 2017; Reis, 2017; Silva, Lima; Hypolito 2019; Tissato, 2021; Zottis, 2022; Minhoto *et al.*, 2024). E, de outro, perspectivas críticas que compreendem a formação como um processo ético, político e emancipatório, comprometido com a transformação social e com a humanização das práticas educativas (Freire, 1997, 2002, 2009, 2015, 2016, 2019; Abdalla, 2006. 2008, 2015, 2016, 2020, 2021; Santos, Kramer, Nunes, 2021; Leal, Amorim, Lopes, 2023; Nakata, 2024; dentre outras).

É, nesse cenário de contradições, que a perspectiva freireana se apresenta como um referencial teórico potente para a análise dos dados da pesquisa realizada. Paulo Freire (1994a, 1994b, 1997, 2009) concebe a formação docente como um processo permanente, indissociável da prática pedagógica e da leitura crítica da realidade. Para o autor, ensinar exige rigor metodológico, ética, curiosidade, compromisso político e, sobretudo, a compreensão de que a educação é uma prática de liberdade.

Podemos acrescentar que mobilizar saberes só é factível, quando o aprendizado se torna uma “apropriação do existente” (Abdalla, 2006, p. 95). O que implica em dar novo significado ao que já foi descoberto, adaptando-o às nossas próprias necessidades, experiências e contextos.

Na formação docente, esse aprendizado, proposto por Abdalla (2006), configura-se como um processo contínuo e dinâmico, em que o/a professor/a é constantemente desafiado/a a integrar o conhecimento teórico com sua prática pedagógica, de acordo com a necessidade do contexto educacional em que trabalha. Nesse sentido, uma boa formação compreende, segundo a Res. 2/2015 (Brasil, 2015):

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2015, p. 9)

Como já anunciado, nos capítulos iniciais deste trabalho, alguns princípios que compõem a formação docente são frutos de conquistas coletivas, como da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Esta instituição luta para o reconhecimento das bases para a formação de professores/as no Brasil, desde a década de 1990, como se lê na Resolução CNE/CP n. 2/2015:

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (Brasil, 2015, p. 8)

Os dados evidenciam que, embora as políticas oficiais de formação docente para a Educação Infantil mencionem princípios como inclusão, diversidade e protagonismo infantil, tais princípios nem sempre se materializam em práticas formativas que promovam a autonomia e a consciência crítica dos professores. Ao contrário, observa-se, em muitos casos, uma formação pautada por modelos prescritivos, que reduzem o professor a executor de currículos e programas previamente definidos. Ou seja, alguns documentos que orientam os cursos de formação, transmitem a ideia de que o trabalho do/a professor/a é o domínio de conteúdos para repassá-los com competência aos estudantes. Mello (2000, p.102) exemplifica:

É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Nesse contexto, a perspectiva freireana contribui para problematizar a formação docente ao recolocar o professor como sujeito histórico, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e sobre as condições sociais que a atravessam.

A Educação Infantil, por lidar diretamente com a formação humana desde a primeira infância, demanda professores/as que compreendam seu trabalho como ato político e ético. O que reforça a pertinência de Freire não só como um dos referenciais teóricos, mas, em especial, como uma das categorias analíticas neste estudo.

4.1.1 Perspectivas de Paulo Freire (Categoria de Análise)

É bem verdade que a educação não é a alavanca da trans-formação social. Mas sem ela esta transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora desta louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento da sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola. (Freire, 2009, p. 53)

A transformação proposta por Freire (2009) sugere acolhimento e atravessamento da mudança através do conhecimento. Implicando em um movimento permanente de busca, desde a educação infantil, como proposto para este trabalho. Freire (1997, 2002, 2009, 2016) defendia a formação como um princípio progressista, como uma caracterização profissional. Propunha uma reflexão sobre a formação inicial e continuada baseada no diálogo e na permanência, como nos diz em *Pedagogia da Autonomia* (1997 [2007], p. 14):

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Nesse sentido, a categoria de análise “Perspectiva de Paulo Freire” foi construída a partir da necessidade de se compreender uma formação docente, que ultrapasse a dimensão técnica e instrumental, incorporando princípios como *diálogo*, *crítica* e *autonomia*. Esses princípios emergem como contraponto às políticas educacionais marcadas pela padronização e pela lógica tecnocrática, especialmente, no campo da Educação Infantil.

Freire (1997) afirma que não há docência sem discência, pois ensinar e aprender constituem-se em um movimento dialógico, no qual educador e educando se transformam mutuamente. Essa compreensão rompe com a concepção bancária de educação, ainda presente em muitas propostas de formação docente, que tratam o professor como receptor passivo de conteúdos e metodologias.

Neste contexto, em que ensinar e aprender se dão em um movimento dialógico, emancipatório e permanente, retomamos os princípios anfopeanos que norteiam a formação de professores /as, e estão presentes na Res. 2/2015 (Brasil, 2015):

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo

emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...]. (Brasil, 2015, p. 9)

Assim, articular teoria e prática tem sido uma necessidade na formação docente, principalmente para docentes que lidam com crianças pequenas.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (Freire, 1997 [2007], p. 18)

Os dados analisados indicam que a formação de professores para a Educação Infantil, quando orientada por uma perspectiva freireana, favorece a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades das crianças, das famílias e das comunidades. Essa formação possibilita ao docente compreender o contexto social em que atua, reconhecer as desigualdades existentes e desenvolver estratégias pedagógicas comprometidas com a justiça social, conforme Freire (1997, p. 50):

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

A partir dessa categoria, identificamos três unidades de sentido que expressam os fundamentos da formação docente na perspectiva freireana: *dialogicidade*, *pensamento crítico* e *autonomia*, que veremos a seguir.

4.1.1.1 Dialogicidade (1ª Unidade de Sentido)

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (Freire, 1993, p. 1996)

Freire, na epígrafe acima, chama-nos para o encontro, ou seja, transformar o mundo em colaboração. Dessa forma, coloca o diálogo como comunicação, sendo que é na comunicação que ocorre a colaboração entre os sujeitos. Sendo professor/a e estudante, sujeitos do conhecimento, temos um/a professor/a que ensina e aprende e um/a estudante que aprende e ensina. Nesta direção, seguem algumas palavras do próprio Freire (1993, p. 119):

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido.

A *dialogicidade* constitui um dos pilares centrais da pedagogia freireana e emerge como elemento fundamental para a formação de professores da Educação Infantil. Para Freire (1997), o diálogo não é uma técnica ou metodologia específica, mas uma postura ética e política diante do mundo e dos outros. Dialogar implica reconhecer o outro como sujeito de saber, capaz de interpretar, questionar e transformar a realidade.

Dessa forma, a educação dialógica, do ponto de vista gnosiológico, como nos propõe Freire (1980), torna-se um encontro de sujeitos:

[...] não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. (Freire, 1980, p.78)

Para Freire (1980, 1993), a educação começa pela sua própria coerência metodológica, ou seja, pelo exemplo do educador ao mostrar-se como realmente é aos educandos e dando testemunho de suas convicções político-filosóficas. O que demonstra a importância da prática

do diálogo na educação humanizadora. Tal desafio implica em:

[...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (Freire, 1993, p.27)

Identificamos que as práticas formativas mais significativas para os/as professores/as da Educação Infantil são aquelas que valorizam a escuta, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Em contraposição às formações padronizadas e verticalizadas, os processos formativos dialógicos permitem que os/as docentes reflitam sobre suas práticas, compartilhem desafios e construam saberes a partir de suas experiências concretas.

Na Educação Infantil, a dialogicidade assume uma dimensão ainda mais relevante, pois o trabalho pedagógico envolve a escuta atenta das crianças, o reconhecimento de suas linguagens e a valorização de seus saberes.

Compreedemos, assim, que professores/as formados/as em uma perspectiva dialógica tendem a desenvolver práticas mais democráticas, nas quais as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos e protagonistas do processo educativo.

Além disso, a dialogicidade se manifesta na relação entre professores, famílias e comunidade. Neste sentido, a formação docente que incorpora esse princípio favorece a construção de vínculos, a corresponsabilidade educativa e o fortalecimento da dimensão coletiva da educação. Tal perspectiva se contrapõe à lógica individualizante das políticas neoliberais, que fragmentam o trabalho docente e enfraquecem os espaços de diálogo e cooperação.

Dessa forma, a dialogicidade contribui para a constituição de uma identidade docente comprometida com a escuta, o respeito e a construção coletiva do conhecimento: elementos essenciais para a Educação Infantil.

4.1.1.2 Pensamento Crítico (2ª Unidade de Sentido)

Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, [...] ensinar é ensinar a aprender a razão de ser dos objetos de estudo, do conteúdo. (Freire, 1994a, p. 81)

O pensamento crítico emerge como uma exigência fundamental da formação de professores para a Educação Infantil. Freire (1997) afirma que a educação deve possibilitar

aos sujeitos a leitura crítica do mundo, compreendendo as relações de poder, as desigualdades sociais e as contradições que estruturam a realidade.

Neste contexto, as políticas de formação docente orientadas pela lógica tecnocrática tendem a inibir o desenvolvimento do pensamento crítico, ao priorizar a reprodução de conteúdos, métodos e avaliações padronizadas. Nesse contexto, o professor é frequentemente impedido de problematizar as políticas educacionais, os currículos impostos e as condições de trabalho que vivencia. Bell Hooks (2020), estudiosa de Freire, ajuda-nos nessa percepção, quanto às crianças pequenas. Pois, segundo esta autora:

Pensar é uma ação. Para todas as pessoas que pretendem ser intelectuais, pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática. O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber — por compreender o funcionamento da vida. Crianças têm, organicamente, predisposição para o pensamento crítico. Ultrapassando as fronteiras de raça, classe social, gênero e circunstância, crianças entram no mundo do maravilhamento e da linguagem preenchidas pelo desejo por conhecimento. Algumas vezes, elas anseiam tanto por conhecimento que se tornam interrogadoras incansáveis — exigem saber quem, o quê, quando, onde e o porquê da vida. Em busca de respostas, aprendem, quase instintivamente, a pensar. (Hooks, 2020, p, 31)

A autora destaca que essa predisposição para pensar acaba, quando lhes são impostas a obediência, principalmente vinda de sistemas educacionais que priorizam a reprodução e a padronização. Relata que essa imposição de obediência, já na infância, pode plantar no adulto a ideia de que pensar é perigoso. Destaca a importância de profissionais que valorizem a curiosidade e a interação:

Em termos mais simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” das coisas — descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa — e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante. (Hooks, 2020, p,32)

Em contrapartida, as experiências formativas fundamentadas na perspectiva freireana favorecem a construção de uma postura crítica diante das políticas educacionais, especialmente aquelas que impactam a Educação Infantil. Os/as professores/as passam a compreender que as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano não são fruto de falhas individuais, mas de escolhas políticas e estruturais.

O pensamento crítico permite, ainda, que os/as docentes questionem as concepções reducionistas de infância e de educação presentes em muitas políticas curriculares. Ao

refletirem criticamente sobre a BNCC, por exemplo, os professores podem identificar seus limites, contradições e possibilidades, construindo práticas pedagógicas que resistam à padronização e valorizem a singularidade das crianças. Hooks (2020) assevera que:

O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta. Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera. (Hooks, 2020, p.35)

Nesse sentido, junto com os autores, compreendemos que o pensamento crítico é um convite a todos/as, principalmente para as crianças pequenas, a pensarem com intensidade, a compartilharem suas ideias. Para Freire (1994a), esse compartilhamento de ideias surge da vivência dos estudantes, assim o docente precisa ouvir e respeitar os saberes que o/a educando/a traz. Segundo o autor, “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (Freire, 1994a, p.86).

Portanto, trabalhar nessa dinâmica das relações sociais com os estudantes, é o que garante uma dinamização no trabalho escolar, ou seja, é nesse modelo de aprendizagem que buscaremos superar práticas pedagógicas repetitivas, reprodutivistas e fragmentadas. Trabalhar nessa perspectiva, junto com as crianças, que são os atores sociais nessa faixa etária, é que caminharemos minimamente para uma formação crítica e comprometida com os direitos das crianças e com a transformação social.

4.1.1.3 Autonomia (3ª Unidade de Sentido)

O trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. (Freire, 1997, p.71)

A autonomia docente constitui a terceira unidade de sentido identificada na análise dos dados e se articula diretamente com os princípios da dialogicidade e do pensamento crítico. Para Freire (1997), a autonomia não é um dado, mas uma conquista que se constrói no exercício da prática reflexiva e da responsabilidade ética, ou seja, junto “com os alunos e não do professor consigo mesmo”, como nos ensina na epígrafe acima.

A partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, as Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Infantil/DCNEI, conforme Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009a), em seu Artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Uma aprendizagem que seja prazerosa e que traga estímulos para as crianças encontrarem suas próprias respostas, de acordo com Freire (1997, p. 35), é “um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”.

Em consonância, com esse paradigma, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil oferece um parâmetro para crianças de 0 a 6 anos. Assim, segundo este documento (Brasil, 1998, p. 14):

A autonomia, definida como capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é nessa faixa etária mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceder uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem.

Nesse sentido, a autonomia promovida na Educação Infantil facilitará o envolvimento das crianças em atividades práticas, favorecendo os desafios no dia a dia. Freire (1997), defende uma sala de aula que seja alegre e disposta a esperar, a inquietar:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que, com professor e alunos juntos, nós podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e, juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria. (Freire, 1997, p. 72)

Enfatizamos que autonomia docente não tem a ver com improvisação, mas com organização e reorganização, quando necessário. Autonomia tem a ver com o respeito às convenções, aos colegas e ao ambiente.

No decorrer da pesquisa, demonstramos que a autonomia docente tem sido sistematicamente ameaçada pelas políticas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas que impõem currículos prescritivos, avaliações externas e modelos de formação padronizados. Na Educação Infantil, essas ameaças se manifestam na restrição da liberdade pedagógica e na desvalorização do saber docente.

Nesse sentido, Freire (1997) nos alerta que a premissa da ideologia neoliberal é nos convencer que a:

[...] realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas a seguir a ordem natural dos fatos. Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica. (Freire, 1997, p. 80)

Para o autor, esses discursos neoliberais assumem uma posição “ética de mercado e não ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente” (Freire, 1997, p. 80).

Entretanto, os dados também revelam que muitos professores constroem espaços de autonomia no cotidiano escolar, por meio de práticas pedagógicas criativas, reflexivas e comprometidas com as necessidades das crianças. Essas práticas demonstram que a autonomia não se limita à ausência de normas, mas envolve a capacidade de tomar decisões fundamentadas, éticas e contextualizadas.

A formação docente orientada pela perspectiva freireana contribui para o fortalecimento da autonomia ao incentivar o professor a assumir-se como sujeito de sua prática, capaz de refletir, decidir e agir de forma consciente. Na Educação Infantil, essa autonomia é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que respeitem o tempo, o ritmo e as linguagens das crianças. Conforme Freire (1997, p. 63), isso ocorre:

[...] porque somos programados, mas não determinados, somos condicionados, mas, ao mesmo tempo, conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos a lutar pela liberdade como processo e não como ponto de chegada.

Assim, entendemos que a autonomia docente, longe de ser um privilégio individual, constitui um direito profissional e uma condição indispensável para a qualidade da educação e para a efetivação dos direitos das crianças.

4.2 Políticas Públicas para a Educação Infantil (2ª Dimensão)

A formação do educador, em geral, está intrinsecamente relacionada com a formação do cidadão, seja ele criança, adulto ou jovem. Portanto, almejar uma educação de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania (sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis, cooperativos, participantes) é estar permanentemente voltado para a formação das educadoras que com elas interage). (Freire A., 1999, p. 79)

Concordamos com Adriane Freire (1999), na epígrafe acima, que a “formação do educador está intrinsecamente relacionada com a formação do cidadão”, dessa forma, uma

educação de qualidade precisa começar na infância, na mais tenra idade. Para consolidar essa premissa, seriam necessárias políticas públicas, que oferecessem condições dignas de trabalho para o futuro docente e também para os educandos. Ao longo do trabalho, percebemos que as políticas educacionais brasileiras vieram, ao longo do tempo, alinhando-se aos ideais neoliberais, promovendo um distanciamento dos princípios democráticos, éticos, críticos e inclusivos.

Dessa forma, os dados analisados, no âmbito da pesquisa, evidenciam que, desde a década de 1990, as políticas educacionais brasileiras vêm sendo orientadas por princípios alinhados à racionalidade neoliberal, tais como: a meritocracia, a responsabilização individual, a padronização curricular e a gestão por resultados. Contudo, no período pós-2016, tais princípios não apenas se intensificam, como passam a estruturar de forma mais contundente as políticas de formação docente, especialmente por meio da BNCC (Brasil, 2017a), da BNC-Formação (Brasil, 2019), da BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) e da Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024b), que dispõe sobre as DCN para a Formação Inicial em nível superior de profissionais do Magistério da Educação Esolar Básica.

Essa intensificação das legislações se materializa, entre outros aspectos, na ampliação das parcerias público-privadas, na crescente influência do Terceiro Setor — com destaque para organizações como o Todos Pela Educação (TPE) — e na lógica de mercado, que passa a orientar a produção de materiais, programas formativos e avaliações educacionais.

Nesta direção, estudos como os de Cossetin (2017), Castro (2021) e Bessa (2022) demonstram que tais parcerias não são neutras, mas carregam consigo uma concepção de educação alinhada às demandas do capital, deslocando o sentido da formação docente de um projeto emancipatório para uma lógica instrumental e adaptativa.

Os dados oriundos do levantamento bibliográfico e documental indicam que essas políticas produzem impactos significativos na identidade profissional docente, gerando processos de fragmentação, alienação do trabalho e precarização das condições de exercício da profissão. Conforme apontam Almeida (2016), Alvarenga (2016), Reis (2017) e Nakata (2024), a formação docente passa a ser atravessada por representações sociais que desvalorizam o trabalho do professor, ao mesmo tempo, em que ampliam as exigências sobre suas competências, responsabilidades e resultados.

Abdalla (2016) argumenta que, para compreender tais impactos, é necessário revisitar os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96

(Brasil, 1996) e pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001). Pois, essas normativas buscavam construir uma articulação entre a formação docente e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, respeitando as especificidades da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como seus referenciais curriculares. Entretanto, os dados analisados indicam que essa articulação vem sendo fragilizada pelas reformas recentes, que priorizam a padronização e o controle em detrimento da autonomia pedagógica.

As tensões curriculares identificadas nos documentos e produções analisados — especialmente aqueles relacionados à BNCC (Brasil, 2017a), à BNC-Formação (Brasil, 2019), à BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) e às DCN para a Formação Inicial (Brasil, 2024b)— revelam um movimento de centralização normativa, que reduz o espaço de decisão dos professores e das instituições formadoras. Neste sentido, autores como Oliveira (2020), Tisatto (2021) e Zottis (2022) destacam que essa lógica tecnocrática compromete não apenas a autonomia docente, mas também a possibilidade de uma formação comprometida com os direitos humanos, a diversidade e as realidades locais.

Ao responder ao objetivo geral da pesquisa, em questão, torna-se fundamental propor uma matriz de síntese comparativa entre o que está prescrito nas legislações educacionais — como a LDB (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a)— e aquilo que se materializa na prática educacional no período pós-2016. Os dados evidenciam retrocessos significativos, como a verticalização da BNCC (Brasil, 2017a) e o desmonte de políticas públicas educacionais, conforme apontado por Lima (2017). Ao mesmo tempo, observa-se uma contradição expressa no aumento das matrículas por meio de parcerias privadas, em detrimento da expansão da rede pública direta, como analisado por Bessa (2022).

Dentro desse contexto introdutório, esta dimensão apresenta como categoria “Efeitos no Neoliberalismo Educacional” e como unidades de sentido “Avanços e Retrocessos”, que apresentaremos a seguir.

4.2.1 Efeitos do Neoliberalismo Educacional (Categoria de Análise)

A liberdade é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. (Freire, 2002, p.13)

É essa perspectiva de liberdade, colocada por Freire (2002), que nos anima a perseverar, diante dos efeitos que o neoliberalismo tem causado à educação brasileira em todas

as suas etapas e modalidades. Esse sistema tem imposto a todos/as nós comportamentos e normatizações, usurpando nossos direitos de cidadãos/ãs, trabalhadores/as e estudantes, fazendo-nos perceber que somos um contraponto diante da arbitrariedade imposta.

Diante dos trabalhos aqui analisados, torna-se imprescindível compreender como as políticas educacionais e de formação docente incidem diretamente sobre a constituição da identidade profissional dos professores que atuam na Educação Infantil. A identidade docente, longe de ser um constructo estático, configura-se como um processo histórico, social e político, permanentemente atravessado pelas condições objetivas de trabalho, pelas políticas públicas e pelas representações sociais atribuídas à docência.

Autores como Almeida (2016), Alvarenga (2016) e Reis (2017) indicam que a formação inicial e continuada de professores tem sido marcada por processos de fragmentação e aligeiramento, intensificados pelas reformas educacionais orientadas pela racionalidade neoliberal. Nesse cenário, a formação deixa de ser compreendida como um direito social e passa a ser tratada como responsabilidade individual do professor, deslocando para o sujeito a culpa pelos fracassos estruturais do sistema educacional.

Os dados analisados na pesquisa revelam que a formação continuada, embora amplamente mencionada nos documentos oficiais como estratégia de melhoria da qualidade da educação, tem sido implementada, em muitos casos, de forma prescritiva e descontextualizada, sem considerar as reais necessidades dos/as professores/as e das instituições educativas. Tal constatação corrobora as análises de Nakata (2024), ao apontar que a formação docente, quando orientada por uma lógica instrumental, tende a reforçar processos de alienação do trabalho, na medida em que reduz o/a professor/a a um mero executor de políticas e programas previamente definidos.

Abdalla (2016) contribui significativamente para essa reflexão, ao afirmar que a formação docente precisa ser compreendida como um processo articulado à construção da identidade profissional. O que exige condições objetivas de trabalho, espaços de reflexão coletiva e reconhecimento social da docência. No entanto, os dados evidenciam que as políticas recentes têm produzido o efeito contrário, ao intensificar a precarização do trabalho docente por meio da ampliação das demandas profissionais, sem a correspondente valorização salarial e simbólica.

Nesse contexto, a alienação do trabalho docente manifesta-se de diferentes formas: na padronização das práticas pedagógicas, na imposição de currículos prescritivos, na intensificação das avaliações externas e na responsabilização individual pelos resultados

educacionais. Tais processos fragilizam a autonomia docente e comprometem a possibilidade de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, especialmente na Educação Infantil, etapa historicamente marcada por disputas em torno de sua função social.

As tensões curriculares evidenciadas nos dados — especialmente aquelas relacionadas à BNCC (Brasil, 2017a), à BNC-Formação (Brasil, 2019) e à BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) — explicitam um movimento de centralização e controle do trabalho docente. Oliveira (2020) destaca que a BNCC, ao estabelecer objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de forma padronizada, limita a possibilidade de construção de currículos contextualizados, desconsiderando as especificidades regionais, culturais e sociais que caracterizam a Educação Infantil no Brasil.

Tisatto (2021) e Zottis (2022) reforçam essa análise ao apontar que a lógica tecnocrática presente nas reformas curriculares compromete a dimensão ética da docência, na medida em que subordina o trabalho educativo a metas, indicadores e resultados mensuráveis. Essa racionalidade instrumental entra em conflito direto com os princípios dos direitos humanos, que pressupõem o respeito à diversidade, à singularidade das infâncias e à autonomia dos sujeitos educativos.

Neste contexto, os dados indicam que, embora os discursos oficiais afirmem a centralidade da criança e o compromisso com uma educação integral, as políticas curriculares acabam por reforçar uma concepção utilitarista da educação, orientada pela pedagogia das competências. Tal perspectiva, conforme analisado por Cossetin (2017) e Castro (2021), retoma elementos das reformas educacionais dos anos 1990, agora reatualizados sob novas roupagens discursivas.

No campo da Educação Infantil, essas contradições tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que essa etapa educativa exige práticas pedagógicas sensíveis, éticas e fundamentadas na escuta das crianças. Contudo, os dados revelam que a padronização curricular imposta pela BNCC tende a reduzir a complexidade do trabalho docente, ao prescrever conteúdos e habilidades, que nem sempre dialogam com as realidades concretas das instituições e das comunidades atendidas.

Apesar desse cenário, os dados também evidenciam movimentos de resistência por parte dos professores da Educação Infantil. Muitos docentes, mesmo submetidos a condições precárias de trabalho e a processos de desvalorização profissional, constroem práticas pedagógicas pautadas no cuidado, no afeto e na ética. Alvarenga (2016) destaca que essas dimensões constituem elementos centrais da identidade docente, funcionando como

estratégias de enfrentamento às lógicas de desumanização presentes nas políticas educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, a formação docente emerge como um campo de disputas, no qual se confrontam projetos distintos de educação e de sociedade. De um lado, um projeto orientado pela lógica de mercado, que busca adaptar a educação às demandas do capital; de outro, um projeto comprometido com a formação humana, a justiça social e a emancipação dos sujeitos. Os dados analisados indicam que os/as professores/as da Educação Infantil se encontram no centro dessas disputas, sendo simultaneamente alvo das políticas de controle e protagonistas de práticas de resistência.

Diante do exposto, analisaremos, a seguir, as unidades de sentido, no que se referem aos avanços e retrocessos da políticas públicas para a Educação Infantil.

4.2.1.1 Avanços (1ª Unidade de Sentido)

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc. que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz. (Freire, 1994a, p. 99)

O sonho é o que nos move. Mas, sonhos materializados em movimentos de lutas diárias de cada educador/a, que acredita que a educação é de fato um lugar de humanização, de organização, de lutar junto em prol de uma educação libertadora. Tais lutas conseguiram obter alguns avanços, em especial, durante os governos de esquerda que se sucederam entre 2002 e o Golpe de 2016, que destituiu uma presidenta legitimamente eleita.

Esses avanços, elencados no Capítulo I, subtítulo 1.2, *A educação infantil no cenário da política educacional brasileira: avanços e retrocessos*, podem ser descritos como: a) a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); b) o estabelecimento de Piso Nacional Salarial do Magistério; a obrigatoriedade da educação básica de 4 a 17 anos de idade; c) a Resolução CNE/CEB n. 5/09, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a); d) a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (Brasil, 2014), que universalizava, até 2016, a Educação Infantil para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliava a oferta de creches para atender um mínimo de 50% (cinquenta por cento) das crianças até o final de 2024. Embora esses dispositivos legais tenham amainado o peso das políticas neoliberais, não foram capazes de, por si, construir uma

educação humanizada e inclusiva e de oferecer melhores condições de trabalho para os docentes.

Entendemos, a partir da proposta de Governo, que, em toda construção de legislação, faz-se necessária a participação dos envolvidos nas discussões. Isso daria sentido ao regime democrático que tanto ansiamos, mas que, infelizmente, tem sido marcado por contextos de poderes arbitrários.

A participação dos/as professores/as, além de promover leituras em sua área de conhecimento, coloca o docente em uma atuação política e também de cidadania, legitimando sua identidade profissional e sua função social na sociedade. Esse fato está fortemente vinculado às lutas dos sindicatos e de entidades de classe, que tiveram início ainda no final dos anos 1970 e que, até hoje, lutam por melhores condições de trabalho para os/as docentes. Destacamos aqui, a Anfope e a Anped, que são entidades que vêm arduamente trilhando esse caminho, na consolidação da carreira docente, como esclarecem Gatti, Barreto e André (2011, p. 175):

Com a atuação intensa de associações e sindicatos, com movimentos do professorado em muitos estados e municípios, com as discussões nas mídias, com o impacto de alguns estudos sobre a matéria, a questão salarial e de carreira dos professores da educação básica entrou na pauta política, juntamente com a discussões sobre o financiamento público da educação escolar.

Apesar dos avanços obtidos pela mobilização sindical e das associações em relação à carreira docente, ainda existe muito a ser feito. Nesse sentido, ao lutarmos por melhores políticas públicas, passamos por alguns critérios, sendo eles:

i) a democratização do acesso, enquanto condição de realização do direito à educação de todos e todas; ii) a qualidade do atendimento, que implica na existência de projeto pedagógico consistente e condições de trabalho dos profissionais do magistério (salário, jornada de trabalho, número de alunos por turma, materiais e equipamentos diversificados) pertinentes à função educacional, como condição de permanência dos alunos no sistema de ensino; e iii) a gestão democrática, princípio educacional e condição de participação dos usuários na elaboração das propostas de políticas públicas, seu acompanhamento e sua avaliação. (Arelaro, 2017, p.207)

Esses critérios caminham ao lado da Constituição (Brasil, 1988), que determina que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade,

ao respeito, à liberdade e convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988)

Além disso, garante que a criança é um sujeito de direitos, sendo dever do Estado, seu oferecimento. Deixando seu caráter assistencialista, a Educação Infantil passa a ser um direito da criança e, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Educação Infantil é contemplada como primeira etapa da educação básica. Neste documento, é descrita a finalidade da Educação Infantil como “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29).

O Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, Lei Federal n. 8069 (Brasil, 1990), também é um importante documento, visto como um avanço na proteção de crianças e adolescentes, “assegurando-se lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3º). Seus direitos são para todas as crianças:

[...] sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (ECA, Art. 3º) (Brasil, 1990)

Assim, é definido que as crianças de 0 a 3 anos serão atendidas em creches, e as de 4 a 5 anos em pré-escolas; e, a partir de 6 anos, ingressam no ensino fundamental, agora com a duração de 9 anos. A CF/88 (Brasil, 1988) esclarece que a inclusão de crianças, na creche, tem a função do cuidado, sendo um ganho na história da Educação Infantil. Esse avanço vem acolhido pelo Parecer CNE/CBE n. 20/2009 (Brasil, 2009c), que deu origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e que afirma em seu histórico:

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área. Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. (Brasil, 2009c)

A partir dessas inserções, temos percebido uma democratização na oferta de vagas para a Educação Infantil, como demonstrada na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Democratização do acesso

Anos	2001	2007	2015
Matrícula-Creche (0 - 3 anos e 11 meses)	1093,347	1.575,072	3.049,072
População na faixa etária e %	13.882 (7,88%)	13.130,205 (12%)	11.714,289 (25,81%)
Matrícula pré-escola (4- 5 anos)	4.818,803	4.818,803	4.923,158
População na faixa etária de 4 a 5 anos e %	49,7% 81,8%	63,8% 83,1%	68,1% 83,9%

Fonte: Sinopses estatísticas, INEP/MEC.

Com a leitura da Tabela 1, inferimos que houve um aumento significativo de matrículas, principalmente para crianças menores (0 – 3 anos). Mas, ainda assim, há um baixo atendimento em virtude do número populacional nessa faixa etária. Para crianças maiores (4-5 anos), o atendimento tem sido mais abrangente, como mostrado.

Esse reconhecimento da criança como “sujeito” reconfigura o espaço familiar, visto que mais mulheres têm chefiado as famílias. E, também, é preciso considerar a formação dos/as docentes que atuam nessa faixa etária, como já foi demonstrado nos capítulos anteriores. Junto com essa priorização de uma formação voltada para os desafios impostos pela educação de crianças tão pequenas, Freire (2001) alerta-nos para a importância de se pensar em um currículo interdisciplinar, pautado na realidade dos educandos e nas particularidades da instituição, no intuito de se desvencilhar das ofensivas neoliberais impostas à escola. São suas palavras a este respeito:

[...] a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacotes’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaboradas pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (Freire, 2001, p. 24)

Assim, é preciso, segundo Freire (2001), enfrentar o desafio neoliberal. Precisamos ser, de fato, comprometidos com a educação e não nos deixar levar pelos discursos vagos; pois, é, neste sentido, que fazemos “uma educação militante, desocultadora das mentiras da ideologia dominante, de uma educação neutra e devotada avidamente ao treinamento técnico da força de trabalho” (Freire, 1993, p. 74). Dessa forma, estaremos lutando por uma educação emancipatória, libertadora e inclusiva.

Seguimos, assim, para a segunda unidade de sentido: “Retrocessos”.

4.2.1.2 Retrocessos (2ª Unidade de Sentido)

É fundamental trabalhar contra a ideologia fatalista dominante e seu poder de incentivar a imobilidade por parte dos oprimidos e sua adaptação à injusta. (Freire, 2004, p.19)

Freire (2004), na epígrafe acima, nos faz um anúncio e uma denúncia. Anuncia que existe, sim, uma ideologia neoliberal, e pede que denunciemos, ou seja, que não nos adaptemos à injustiça, que lutemos contra essa ideologia.

Partindo para a denúncia, os dados, coletados por nós, evidenciam que a implementação da BNCC (Brasil, 2017a), na Educação Infantil, insere-se em um contexto de profundas disputas políticas e ideológicas. Conforme aponta Lima (2017), o período pós-2016 é marcado por um desmonte das políticas educacionais construídas na década anterior, acompanhado pela intensificação de reformas alinhadas aos interesses de organismos internacionais e do setor privado.

Nesse cenário, a BNCC (Brasil, 2017a) assume um papel ambíguo. Por um lado, é apresentada como instrumento de garantia do direito à educação e de promoção da equidade; por outro, opera como dispositivo de controle do trabalho docente e de padronização curricular. A ambiguidade é evidenciada à medida em que a BNCC (Brasil, 2017a) incorpora discursos relacionados à diversidade, à inclusão e aos direitos humanos. Entretanto, sua implementação tende a esvaziar essas dimensões, ao priorizar a mensuração de resultados e a eficiência dos processos educativos.

Oliveira (2020) e Tisatto (2021) destacam que a incorporação dos direitos humanos nas políticas curriculares (BNCC) ocorre, muitas vezes, de forma superficial e descontextualizada, sem enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Na Educação Infantil, isso se traduz na dificuldade de articular os princípios dos direitos humanos às práticas pedagógicas cotidianas, especialmente em

contextos marcados pela precarização das condições de trabalho e pela falta de investimento público.

Reiteramos que a formação de professores/as para a Educação Infantil, ao ser orientada pela BNCC (Brasil, 2017a), e, atualmente, pela Resolução CNE/CP n. 4/24 (Brasil, 2024), tende a privilegiar o desenvolvimento de competências técnicas, em detrimento da formação crítica e política. Tal orientação compromete a possibilidade de as/os professoras/es compreenderem seu trabalho como prática social transformadora, conforme defendido por Freire (1997).

Neste contexto foram identificados como *retrocessos* na Educação Infantil, advindos do neoliberalismo educacional, as ações descritas no Capítulo I, subitem 1.2, *A educação infantil no cenário da política educacional brasileira: avanços e retrocessos*, que mencionamos a seguir: **a)** matrícula obrigatória no ensino fundamental de crianças com 6 (seis) anos de idade; **b)** privatização da Educação Infantil; **c)** aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15/12/2016 (Brasil, 2016b), que reduziu, de 25,77% para 17,89%, o percentual da receita de impostos destinado às despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE); **d)** inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a); **e)** projetos referentes à Escola Sem Partido; **f)** formação de professoras/es e o ensino a distância (EaD); **f)** uso de recursos do FUNDEB pelo setor privado (Lei 13.145/2017); e **g)** o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a Educação Infantil (Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017) (Brasil, 2017b), que foi, segundo Arelaro (2017), um equívoco, em especial, por deixar de lado uma formação integral e humanizadora, que já vinha sendo realizada anteriormente.

Reconhecer que vivemos em uma sociedade desigual, e que os ataques contínuos do neoliberalismo sobre a Educação precisam ser combatidos politicamente é a premissa necessária para que possamos promover transformações. Nesse preceito, Freire (1987) nos convida a pensar o processo educativo como ato político, pois, segundo o autor, não é possível separar a educação da política:

É nesse sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, e contra quem e o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (Freire, 1987, p. 27)

Nessa compreensão de educação como ato político, Ramalhete (2023) anuncia e denuncia que a formação de crianças foi alvo de diversos ataques a partir do Golpe de 2016. A autora relata que houve a extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, também, na gestão do ex-ministro da Educação do governo Michel Temer, a retirada do livro “Enquanto o Sono Não Vem”, de José Mauro Brant, das escolas públicas do país, sob alegação inadequada de que a obra aborda o tema do incesto (Brasil, 2017b). Com isso, o governo em questão, abole a representatividade de instituições que incentivam a leitura no país.

Em seus anúncios, Ramalhete (2023) confirma a extinção, em 2019, do Conselho Consultivo do Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL, que, mais especificamente, abole a representatividade de instâncias, que ajudam no planejamento de estratégias para o incentivo à leitura no país. E, ainda em 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), integrada a um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador. A autora (2023, p.3) ainda declara que:

O documento defende termos como a “literacia” e, sob um superficial discurso dito inovador, ressalta e defende com vigor o método fônico; permanece com o ideário neoliberal das “habilidades” e “competências”; despreza o trabalho docente de mediação e corrói os delineamentos de uma educação democrática, de qualidade, laica e socialmente referenciada.

Nesse contexto, segundo Ramalhete (2023, p.4), surge o programa Conta pra Mim sendo uma ação da PNA. Ramalhete e Sten (2021) afirmam que:

[...] o Conta pra Mim apresenta um aspecto nocivo, censório, precário de leitura, de alfabetização, de literatura infantil; expressa uma concepção de criança como um ser que precisa ser constantemente controlado; utiliza o texto para finalidades utilitaristas, imediatistas, que não cooperam com a transformação da sociedade, mas com a sua mera reprodução; despreza a importância do contato da criança com o universo da fabulação proporcionado também pela literatura infantil; impõe obstáculos às crianças para o acesso à arte, para o acesso a sua própria cultura: enfraquece o processo humanizador e atropela as possibilidades transformadoras vivenciadas a partir da experiência estética [...]. Por fim, o Conta pra Mim, além de menosprezar os avanços no campo da literatura infantil, ignora também as discussões e as lutas inerentes à educação para as relações étnico-raciais, por meio de uma política de branqueamento. (Ramalhete; Sten, 2021)

Compreendemos, a partir dos relatos, que as ações neoliberais impostas à escola, principalmente na Educação Infantil, além de um propósito regulador, de proteger o mercado, também age na racionalidade, estimulando a formação de sujeitos com valores morais e formas de sociabilidades adequados aos seus ideais. Assim, segundo Ramalhete (2023, p. 4),

esses programas “estimulam forças antidemocráticas, a desigualdade, as injustiças [...] e preveem também a formação do sujeito neoliberal: subserviente, submisso, cativo e alheio às questões de ordem social; contrário, portanto, a seu próprio interesse”.

Neste contexto de retrocessos, ainda, é preciso citar a extinção do Programa Brasil Carinhoso. O Programa consistia “[...] na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção e desenvolvimento da educação infantil, contribuir com as ações de cuidado integral, segurança alimentar e nutricional, além de garantir o acesso e a permanência da criança na educação infantil” (Brasil, 2014b).

Concluí-se que a racionalidade neoliberal prevê que a “[...] única questão autorizada no debate público é a da capacidade de levar a cabo ‘reformas’ cujo sentido não é explicitado, sem que se saiba muito bem quais resultados se tenta obter por essa ação sobre a sociedade” (Dardot; Laval, 2016, p. 380).

Os resultados da pesquisa, a partir da análise realizada, mostraram a necessidade de se aprofundar sobre os efeitos das políticas educacionais e de formação de professores/as para a Educação Infantil. Nesta direção é preciso avaliar seus *avanços* e *retrocessos* de modo a refletir, no cotidiano da Escola e de forma coletiva e colaborativa, a respeito de perspectivas que possam, pelo menos, caminhar por meio dos princípios/conceitos freireanos - *dialogicidade*, *pensamento crítico/conscientização* e *autonomia* - tais como desenvolvemos neste trabalho. Perspectivas que abram espaços para alterar práticas tradicionalmente excludentes, sob a lógica neoliberal, em favor de práticas mais democráticas, que possam humanizar a Educação e incluir nossas crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar exige tomada consciente de decisões. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. (Freire, 2007, p. 109)

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são as qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. (Freire, 2007, p. 120)

Seguindo a lógica freireana, registrada nas epígrafes acima, a fim de apresentarmos a ideia deste texto acadêmico, compreendemos que é necessário tomarmos consciência do que é o ato de ensinar e de como a formação que recebemos influencia em nossa prática e em nossa opção político-pedagógica.

Neste sentido partimos da *questão-problema*: Que tensões, contradições e possibilidades têm marcado as políticas e práticas de formação de professores/as da Educação Infantil, no contexto do avanço neoliberal sobre a educação nacional, especialmente, no período Pós-Golpe de 2016?

Com o intuito de responder a essa questão norteadora, propomos o seguinte *objetivo geral*: investigar o avanço do neoliberalismo educacional nas políticas públicas implementadas, no período Pós-golpe de 2016, até os dias atuais, com foco nos impactos dessas políticas na formação continuada dos/as professores/as da Educação Infantil.

A partir desse objetivo geral, estipulamos três *objetivos específicos*. O *primeiro* foi analisar como o neoliberalismo tem impactado as políticas públicas voltadas à Educação Infantil, no Brasil, especialmente Pós-golpe de 2016. O *segundo*, analisar as políticas de formação de professores/as para atuação na primeira Infância, de modo a identificar os retrocessos e avanços referentes à formação continuada desses/as profissionais. E, por fim, o *terceiro* busca identificar e analisar fundamentos teórico-práticos freireanos, que ajudem a pensar a formação continuada de professores/as em uma perspectiva democrática e inclusiva.

Como meios para alcançarmos os objetivos, fizemos uma busca no banco de teses e dissertações da Capes, na base SciELO, e em artigos publicados nos Anais da Anfope e da Anped, a fim de obter respaldo de pesquisas e artigos relacionados ao nosso referencial teórico.

Nesta direção, no *primeiro* capítulo - *Das políticas públicas educacionais e de formação*

de professores: repensando a educação infantil -, buscamos contextualizar o cenário das políticas públicas educacionais e de formação de professoras/es, propondo repensar a Educação Infantil. Expusemos, ao longo do texto, a política de formação atual e sua não adequação aos princípios de uma formação e educação para profissionais e para crianças que estão presentes na primeira infância. Sem esgotar a temática, propusemos uma lista de ações que consideramos como *avanços e retrocessos* dentro desse período. E, por fim, oferecemos algumas perspectivas consideradas pertinentes, por nós, para uma melhor oferta e qualidade da Educação Infantil.

Buscamos, no *segundo* capítulo, intitulado *Paulo Freire: alguns conceitos fundantes para pensar certo a Educação Infantil* -, demonstrar a fundamentação teórica desta investigação sob o referencial de Freire (1979, 1980, 1987, 1993, 1994a, 1994b, 1997, 2001, 2002, 2004, 2009, 2014, 2016, 2019). Também, dedicamo-nos à reflexão sobre os seus conceitos fundantes - *dialogicidade, pensamento crítico e autonomia* -, evidenciando que não é possível formar-se e formar o outro, sem uma base política, sem um posicionamento ético, democrático e inclusivo, desde a tenra idade.

No *terceiro* capítulo - *Da proposta metodológica* -, descrevemos o percurso metodológico adotado, caracterizando a investigação de abordagem qualitativa, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica, com base em dados coletados em teses e dissertações do Banco de dados da CAPES, artigos da Plataforma SciELO, e Anais das Reuniões Nacionais da ANPED e da ANFOPE. Neste Capítulo, também, anunciamos os elementos, que norteiam a análise de dados, com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2012), e definimos, assim, o Quadro 5, referente às Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido.

No *quarto* e último capítulo - *Da análise dos dados aos resultados* -, apresentamos o Quadro das Dimensões, Categorias de Análise e Unidades de Sentido, que norteou o caminho da análise/interpretação dos dados obtidos na pesquisa. Desenvolvemos duas dimensões de análise, com a preocupação de indicar os principais resultados e as considerações mais significativas da pesquisa.

Na primeira dimensão de análise – *Formação de Professores/as para a Educação Infantil* -, o nosso interesse foi demonstrar como está a formação de professores/as para a Educação Infantil em um contexto neoliberal, colocando luz sobre o referencial de Freire (1994a, 1994b, 1987, 1997, 2001, 2002, 2009, 2015, 2016). Essa dimensão teve como categoria – “Perspectivas de Paulo Freire”- e, como unidades de sentido: i) a Dialogicidade; ii) o Pensamento Crítico; e iii) a Autonomia.

No desenvolvimento dessa primeira dimensão, desde o levantamento bibliográfico, realizado no Banco de teses e dissertações da Capes e/ou nos artigos em SciELO, nos Anais da ANPED e da ANFOPE, observamos tensões, contradições e possibilidades. E, a partir também do referencial freireano e das políticas de formação de professores da Educação Infantil, no contexto do avanço neoliberal, especialmente, no período pós-golpe de 2016, indicamos alguns aspectos:

- ✓ Foram observadas tensões/contradições quanto à apresentação de projetos políticos antagônicos, sendo, de um lado, políticas educacionais orientadas pela racionalidade neoliberal, que privilegiam a padronização curricular, a eficiência técnica e a responsabilização individual do docente (Almeida, 2016; Alvarenga, 2016; Paulino; Côco, 2016; Brasil, 2017; Reis, 2017; Silva, Lima, Hypolito, 2019; Tissato, 2021; Zottis, 2022; Minhoto *et al.*, 2024). E, de outro, perspectivas críticas, que compreendem a formação como um processo ético, político e emancipatório, comprometido com a transformação social e com a humanização (Freire, 1979, 1987, 1993, 1994a, 1997, 2002, 2009, 2015, 2019; Abdalla, 2006, 2008, 2015, 2020, 2021; Saul; Silva, 2011; Barbosa, 2019; Castilho *et al.*, 2023; Monteiro; Oliveira, 2023; Nakato, 2025; dentre outros autores).
- ✓ A formação docente configura-se como um processo contínuo e dinâmico, em que o/a professor/a é, constantemente, desafiado/a a integrar o conhecimento teórico com sua prática pedagógica;
- ✓ O pensar certo, voltado para a pedagogia freireana defendida nas formações de professores/as, é o fruto de conquistas coletivas, como da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED;
- ✓ Embora as políticas oficiais de formação docente para a Educação Infantil mencionem princípios como inclusão, diversidade e protagonismo infantil, o que se observa, em muitos casos, é uma formação pautada por modelos prescritivos, que reduzem o professor a executor de currículos e programas previamente definidos;
- ✓ Freire (1994, 1997, 2002, 2004, 2015, 2019) propõe uma formação que tenha princípios progressistas, em que a formação inicial e continuada seja baseada no diálogo e na permanência;
- ✓ Uma formação de professores/as para a Educação Infantil, quando orientada por uma perspectiva freireana, favorece a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às

realidades das crianças, das famílias e das comunidades, possibilitando ao docente compreender o contexto social em que atua, reconhecer as desigualdades existentes e desenvolver estratégias pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Quanto aos *conceitos freireanos*:

Dialogicidade

- Não há existência humana silenciosa, é necessária uma relação dialógica e contínua;
- É preciso haver diálogo entre quem ensina e quem aprende;
- A educação é um espaço de disputas, e é necessário sair de uma posição ingênua;
- A participação coletiva em entidades, que defendem um viés político democrático, é importante para fortalecer o diálogo e manter em uma rede de apoio;
- Coloca o diálogo como comunicação, sendo na comunicação que ocorre a colaboração entre os sujeitos;
- A educação começa pela sua própria coerência metodológica, ou seja, pelo exemplo do educador ao mostrar-se como realmente é aos educandos e testemunhando suas convicções político-filosóficas. O que demonstra a importância da prática do diálogo na educação humanizadora;
- Na dialogicidade, o trabalho pedagógico envolve a escuta atenta das crianças, o reconhecimento de suas linguagens e a valorização de seus saberes. Compreendemos que professores formados, em uma perspectiva dialógica, tendem a desenvolver práticas mais democráticas, nas quais, as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos e protagonistas do processo educativo;
- A formação docente dialógica favorece a construção de vínculos, a corresponsabilidade educativa e o fortalecimento da dimensão coletiva da educação. Tal perspectiva se contrapõe à lógica individualizante das políticas neoliberais, que fragmentam o trabalho docente e enfraquecem os espaços de diálogo e cooperação;
- A dialogicidade contribui para a constituição de uma identidade docente comprometida com a escuta, o respeito e a construção coletiva do conhecimento, elementos essenciais para a Educação Infantil.

Pensamento crítico

- A educação libertadora precisa orientar-se no sentido da humanização;

- Há uma necessidade de fortalecimento contra a dominação;
- A educação precisa agir sempre voltada para a prática da liberdade;
- Trabalhar sempre em uma perspectiva de educação problematizadora, pois este é o caminho para despertar o pensamento crítico e consciente;
- Valorizar o conhecimento dos/as estudantes, mas ensinando-os para que saibam ser humildes;
- A educação libertadora é a práxis educativa transformadora;
- O pensamento crítico emerge como uma exigência fundamental da formação de professores para a Educação Infantil;
- Freire (1997) afirma que a educação deve possibilitar aos sujeitos a leitura crítica do mundo, compreendendo as relações de poder, as desigualdades sociais e as contradições que estruturam a realidade;
- As políticas de formação docente orientadas pela lógica tecnocrática tendem a inibir o desenvolvimento do pensamento crítico, ao priorizar a reprodução de conteúdos, métodos e avaliações padronizadas;
- O pensamento crítico é um convite a todos, principalmente para as crianças pequenas, a pensarem com intensidade, a compartilharem suas ideias;
- Trabalhar na concepção do pensamento crítico com os estudantes é o que garante uma dinamização no trabalho escolar; ou seja, é, neste modelo de aprendizagem, que buscaremos superar práticas pedagógicas repetitivas, reprodutivistas e fragmentadas.

Autonomia

- Não é possível ser neutro diante das imposições políticas à Educação;
- As políticas de formação docente atuais se posicionam ao lado da desumanização, e é necessário que tenhamos um pensamento crítico e coletivo, para fortalecer práticas educacionais mais autônomas no interior de nossas escolas;
- Há retrocessos ligados ao tradicionalismo e à religião impregnados nas políticas de formação, e compete às professoras/es, junto aos seus alunos/as, promoverem uma consciência crítica desde a infância, para que essas crianças possam ganhar autonomia nas situações e/ou brincadeiras incentivadas por essas/es docentes;
- As políticas têm sido centralizadoras e padronizadas, voltadas para a eficiência e meritocracia, na contramão do que se deseja para uma educação emancipatória;
- Há uma ruptura e desestruturação dos cursos de Pedagogia; o que, por vezes, impede a

construção autônoma da identidade docente;

- Não há incentivo à discussão, análise e atuação das/os profissionais frente aos desafios impostos pelas políticas; o que restringe a participação dessas/es profissionais em situações que poderiam ser mais críticas, motivando um diálogo mais aberto e incentivando a sua autonomia no cotidiano escolar;

- Sem autonomia, não há produção de novos conhecimentos;

- A autonomia não é um dado, mas uma conquista que se constrói no exercício da prática reflexiva e da responsabilidade ética; ou seja, junto “com os alunos e não do professor consigo mesmo”;

- A autonomia promovida na Educação Infantil facilitará o envolvimento das crianças em atividades práticas, favorecendo os desafios no dia a dia;
- Freire (1997) defende uma sala de aula que seja alegre e disposta a esperar;
- A autonomia docente não tem a ver com improvisação, mas com organização e reorganização, quando necessário;
- A formação docente orientada pela perspectiva freireana contribui para o fortalecimento da autonomia ao incentivar o professor a assumir-se como sujeito de sua prática, capaz de refletir, decidir e agir de forma consciente.

Na *segunda* Dimensão – *Efeitos do Neoliberalismo Educacional* – o nosso objetivo foi investigar o avanço do neoliberalismo e seus efeitos na formação de professores. Essa dimensão teve como categoria – “Efeitos do Neoliberalismo” e como unidades de sentido: i) Avanços; e ii) Retrocessos.

Assim, consideramos:

- ✓ As parcerias entre público e privado não são neutras, carregam consigo uma concepção de educação alinhada às demandas do capital, deslocando o sentido da formação docente de um projeto emancipatório para uma lógica instrumental e adaptativa;
- ✓ Essas políticas produzem impactos significativos na identidade profissional docente, gerando processos de fragmentação, alienação do trabalho e precarização das condições de exercício da profissão;
- ✓ Conforme apontam Abdalla (2006, 2008, 2015, 2020), Almeida (2016), Alvarenga (2016), Reis (2017) e Nakata (2024), a formação docente passa a ser atravessada por representações sociais, que desvalorizam o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que ampliam as exigências sobre suas competências, responsabilidades e resultados;

- ✓ As reformas recentes priorizam a padronização e o controle em detrimento da autonomia pedagógica;
- ✓ As tensões curriculares identificadas nos documentos e produções analisados — especialmente aqueles relacionados à BNCC (Brasil, 2017a), à BNC-Formação (Brasil, 2019), à BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020) e à Resolução CNE/CP n. 4/2024 (Brasil, 2024) — revelam um movimento de centralização normativa, que reduz o espaço de decisão dos /as professores/as e das instituições formadoras;
- ✓ Autores como Oliveira (2020), Tisatto (2021) e Zottis (2022) destacam que essa lógica tecnocrática compromete não apenas a autonomia docente, mas também a possibilidade de uma formação comprometida com os direitos humanos, a diversidade e as realidades locais;
- ✓ A alienação do trabalho docente manifesta-se de diferentes formas: na padronização das práticas pedagógicas, na imposição de currículos prescritivos, na intensificação das avaliações externas e na responsabilização individual pelos resultados educacionais;
- ✓ Tais processos fragilizam a autonomia docente e comprometem a possibilidade de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, especialmente na Educação Infantil, etapa historicamente marcada por disputas em torno de sua função social;
- ✓ Embora os discursos oficiais afirmem a centralidade da criança e o compromisso com uma educação integral, as políticas curriculares acabam por reforçar uma concepção utilitarista da educação, orientada pela pedagogia das competências;
- ✓ A padronização curricular imposta pela BNCC (Brasil, 2017a) tende a reduzir a complexidade do trabalho docente, ao prescrever conteúdos e habilidades que nem sempre dialogam com as realidades concretas das instituições e das comunidades atendidas;
- ✓ Os dados analisados indicam que os/as professores/as da Educação Infantil se encontram no centro dessas disputas, sendo simultaneamente alvo das políticas de controle e protagonistas de práticas de resistência.

Em relação aos *resultados* que dispõem sobre os *avanços* e *retrocessos*, temos:

Quanto aos *avanços*:

- Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB);

- Estabelecimento de Piso Nacional Salarial do Magistério - Lei nº. 11.738/2008 (Brasil, 2008);
- Obrigatoriedade da educação básica de 4 a 17 anos de idade;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e
- Aprovação do Plano Nacional de Educação -PNE - 2014-2024 (Brasil, 2014);
- Garantia que a criança é um sujeito de direitos, a partir da CF/88 (Brasil, 1988);
- A Educação Infantil passa a ser um direito da criança;
- Deliberação, na LDB, Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), indicando que “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, se dá, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29);
- O Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA- Lei 8.069/1990 (Brasil, 1990) passa a ser visto como um avanço na proteção de crianças e adolescentes, “assegurando-se lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Art. 3º);
- A inclusão de crianças, na creche, tem a função do cuidado, sendo um ganho na história da Educação Infantil;
- Houve uma democratização na oferta de vagas para a Educação Infantil.

Quanto aos retrocessos:

- Matrícula obrigatória de crianças de 6 anos no Ensino fundamental;
- Privatização da Educação Infantil (EI);
- Aprovação da Emenda Constitucional nº95, de 15/12/2016 -“PEC do fim do mundo” (Brasil, 2016b);
- Inclusão da Educação Infantil na BNCC (Brasil, 2017a);
- Projetos referentes à Escola sem Partido invadindo as redes de ensino;
- Formação de professoras/es no Ensino a Distância/EaD;
- Uso dos recursos do FUNDEB no setor privado;
- PNAIC na Educação Infantil;
- A formação de crianças foi alvo de diversos ataques a partir do Golpe de 2016;
- Extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE);
- Retirada do livro “Enquanto o Sono Não Vem”, de José Mauro Brant, das escolas públicas do país, sob alegação de que a obra aborda o tema do incesto;
- Extinção, em 2019, do Conselho Consultivo do Plano Nacional do Livro e Leitura

PNLL;

- Instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA), integrada a um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador;
- As ações neoliberais impostas à escola, principalmente na Educação Infantil, além de um propósito regulador, de proteger o mercado, também agem na racionalidade, estimulando a formação de sujeitos com valores morais e formas de sociabilidades adequados aos seus ideais;
- Esses programas estimulam, como reforça Ramalhete (2023, p. 4), “[...] forças antidemocráticas, a desigualdade, as injustiças [...] e preveem também a formação do sujeito neoliberal: subserviente, submisso, cativo e alheio às questões de ordem social; contrário, portanto, a seu próprio interesse;
- Extinção do Programa Brasil Carinhoso.

Finalizando, consideramos que os achados da pesquisa demonstram o avanço do neoliberalismo educacional nas políticas públicas implementadas na educação brasileira, pós-golpe de 2016, até os dias atuais, com foco na formação e nas condições de trabalho das/os professoras/es da Educação Infantil.

Por outro lado, a pesquisa demonstra, também, a importância de Paulo Freire (1997, 2001, 2002, 2004, 2015, 2016, 2019), ainda atual e necessário, na luta contínua dos docentes pela busca e exercício da *autonomia*, do *pensamento crítico*, tornando possível um *diálogo* que ensine e emancipe crianças pequenas em um mundo cada vez mais tecnocrático e conservador.

Ainda, como um dos limites da pesquisa realizada, temos ciência de que não conseguimos explorar todos os dados, principalmente, no que diz respeito à escuta dos/as docentes sobre o que pensam e sentem, frente aos avanços e retrocessos causados pelo avanço neoliberal em sua formação e atividades profissionais.

A pretensão é de que este trabalho possa circular entre os/as docentes, principalmente da Educação Infantil, para que, aqueles que ainda não veem a Educação como um “ato político”, possam se posicionar e se encontrar no mundo.

Por fim, esperamos que, a partir dessas reflexões, outras sejam elaboradas e tenham como objetivo articular com outras áreas do conhecimento e com os saberes necessários acerca das políticas públicas e das práticas, que perpassam a Educação Infantil e a formação docente.

Esperamos, ainda, que professores/as e pesquisadores/as, além de outros profissionais da

educação, possam continuar problematizando as investidas neoliberais sobre a educação, principalmente, quando se trata de crianças pequenas, tendo como horizonte o direito a uma educação de qualidade, justa, humanizada, emancipatória, crítica e dialógica.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fatima Barbosa. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Final de Pós-Doutorado**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP, 2008.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação da PUC-Camp**, Campinas, vol. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez, 2015.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Política Nacional de Formação de Professores e a (Re) Constituição da Identidade Profissional. **Revista Interacções**, Santarém, v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016.

ABDALLA, Maria de Fatima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). **Pesquisas em educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 27-57.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972048, 2021.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da Educação Inclusiva. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 575-596, jul./dez. 2020.

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas sobre Formação de Professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, p. 336- 359, jul./dez.2020.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de Educação Infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, n. 40, p. 1-24, e0225329, 2019.

ALENCAR, Edvonete Souza de; ALMOULOUD, Saddo Ag. A metodologia de pesquisa: metassíntese qualitativa. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v.25, n.3, p.204-220, set./dez. 2017.

ALMEIDA, Carlineide Justina da Silva. Representação social de professores da Educação Infantil de Angicos/RN sobre formação continuada. 2016. 155f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel; SALCES, Cláudia Dourado de; FERNANDES, Tiago Rufino. O que

pode a escola pública diante das desigualdades? **Revista de Educação PUC- Campinas**, v. 26, e. 215328, 2021.

ALVARENGA, Vanessa Cristina. Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na Educação Infantil: concepções e vivências de professoras. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. 342 f.

ANFOPE. **Documento Final** do XIX Encontro Nacional da Anfope. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: (contra) reformas e resistências. Niterói: UFF, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>.

ANFOPE. **Documento Final** do XX Encontro Nacional da Anfope. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: resistências propositivas à BNC da Formação Inicial e continuada. Rio de Janeiro: UERJ, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de Educação Infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2017.

BAGGIO, Michelle Liana Soria Cuesta; GENTIL, Adriana Ferreira; SAITO, Heloisa Toshie Irie. Identidade profissional do docente da Educação Infantil: realidade e desejos. In: **Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPED**, Manaus/ Amazonas, de 22 a 27 de outubro de 2023, p 1-4.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação Infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED**, Rio de Janeiro, Niterói, de 20 a 24 de outubro de 2019, p. 1-23.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude ; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.3

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Cloude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BESSA, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira. A reconfiguração do direito constitucional e a ingerência privatista na Educação Infantil. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**. Constituição (1988). Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, de 12 de setembro de 1996b.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1999.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC, 2001.

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

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, Constituição (1988), 2006b. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 02 abril 2025.

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. Acesso em: 02 abril 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009a. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 02.05.2012.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, Constituição (1988). Mudança de redação do art. 214 da Constituição Federal de 1988 e acréscimo do item VI, de 11 de novembro de 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE/CBE). **Parecer nº 20**, Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 11 de novembro de 2009c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 02 abril 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 02 de abril de 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014**. Aprova Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacionalde-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Sobre o Programa Brasil Carinhoso**, gov.br. Brasília, 2014b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/brasil-carinhoso/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-brasil-carinhoso>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.257**, de 8 de março de 2016a. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, de 9 de março de 2016a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016b. Constituição (1988). Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 02 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 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 2017a, Seção 1, p. 41 a 44.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 826**, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. De 07 de julho de 2017b. Disponível: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2017/resolucao-cd-fnde-mec-no-12-de-6-de-setembro-de-2017>. Acesso em: 02 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº1**, 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). Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. Documento Referência da CONAE 2024. **Plano Nacional de Educação 2024- 2034**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: MEC, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 4**, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01/2024**. Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024c.

BRASIL. **As 20 metas do PNE e a avaliação do INEP**. Agência Senado, 2024d. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil para Assuntos Jurídicos. **Projeto de Lei nº 2.614**, de 2024e. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614. Acesso: 12 abril de 2025.

CASTILHO, Flávia Ferreira de; CHAVES, Iduína Mont'Alverne Chaves; SOUZA, Ruidglan Barros de; SILVA, Gilmar Oliveira da. Formação docente a partir da prática: a experiência da educação infantil do colégio universitário da UFF. In: MORGAN, Karine; MOCARZEL, Marcelo (Org.). **Anais do XIV Encontro Estadual da Anfope-RJ**, Formação e trabalho: desafios da profissão docente. Rio de Janeiro: Casa Editorial Manacá: ANFOPE, 2023, p.74-78.

CASTRO, Moacir Silva De. Políticas educacionais e formação docente na Educação Infantil: uma análise do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância (2008-2017). 2021. **Tese** (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83- 102, abr.

2020.

COSSETIN, Marcia. As políticas educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017. 337 f.

COSTA, Juliana Mélo da. Parâmetros para a qualificação da formação permanente de professores que atuam na Educação Infantil. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2023. 151 f.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DOMICIANO, Cassia; ADRIÃO, Theresa. Privatização da e na Educação Infantil: perspectivas em diálogo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, p.1-7, e000136, 2020.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. Metassíntese: revisão sistemática qualitativa na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**. v.27, e270122, p. 1-20, 2022.

FIORENTINI, Dário. A investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **Cuadernos de Investigación y Formación Matemática**, v.8, n.11, p.61-82, 2013.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa Moreira. Metassíntese de pesquisas sobre conhecimentos/saberes na formação continuada de professores que ensinam matemática. **Zetetike**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 164–185, 2017.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila).

FRANCO, Maria Laura. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4ªed. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, Adriane. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: Kramer, Sônia. **Infância e Educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Contracapa. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 64ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Autores Associados/ Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4)

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 2 ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994a.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. 4a ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997 [2007].

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of indignation**. Boulder: Paradigm Publishers, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Villa das Letras Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Trad. de Tiago Jose Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI; Bernadete.; BARRETTO; Elba Siqueira.; ANDRÉ; Marli. Políticas docentes no Brasil. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Cláudia Magalhães. A Arte nos cursos de Pedagogia: reflexões sobre a formação docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2023.

GOMES, Marineide de Oliveira. Formação de professores na Educação Infantil: conquistas e realidades. **Apresentação**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

HORTA NETO, João Luiz. A disputa em torno da definição de um currículo nacional para a educação básica no Brasil após a Constituinte. In: **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED** (GT 05), Belém/ Pará, de setembro/outubro de 2021, p 1-5.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo, Editora Elefante, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Recuperando a história da educação infantil em São Paulo. **Escola Municipal**, v. 18, n. 13, p. 6-10, 1985. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/000748225>. Acesso em: 10 ago. 2025.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação** nº14, p. 5-192, mai./jun./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/abstract/?lang=p>
t. Acesso: 10 de agosto de 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Formação de professores da Educação Infantil: experiências do curso de especialização em docência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 119-129, jan./abr. 2023.

LIMA, Marcos Roberto. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 273-284.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LOPES, Ana Lúcia Mendes; FRACOLLI, Lislaine Aparecida. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 771-8, out./dez. 2008.

MACEDO, Neusa Dias. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MATHEUS, Maria Clara Cassuli. Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 22, p. 543-545, 2009.

MELLO, Guimar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, São Paulo, p. 98-110, 2000.

MILITÃO, Andréia Nunes. Paulo Freire como autor de referência para o campo da formação de professores. In: **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Belém/ Pará, de setembro/outubro de 2021, p 1-2.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, v.17, n. 3, p.621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia**: pesquisa qualitativa em ação. São Paulo: Ed. Hucitec, 2019.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; AGUIAR, Thiago

Borges de. Expansão e mercantilização dos cursos de Pedagogia: de formação em larga escala de futuros pedagogos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e42261, p. 1-22, 2024.

MONTANHER, Vivian Leite Pereira; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. O Processo de formação continuada para atuação na educação infantil: desafios contemporâneos. In: **Anais do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores** com o tema Formação de Professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática. Rio de Janeiro, UERJ: 21 a 28 de setembro de 2022, p. 1-5.

MONTEIRO, Ana Paula dos Santos; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Os saberes fazeres de professoras da educação infantil: formação continuada e práticas educativas cotidianas. In: MORGAN, Karine; MOCARZEL, Marcelo (Org.). **Anais do XIV Encontro Estadual da Anfope-RJ**, Formação e trabalho: desafios da profissão docente. Rio de Janeiro: Casa Editorial Manacá: ANFOPE, 2023, p.11-14.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

NAKATA, Natasha Yukari Schiavinato. Infância e formação docente: uma experiência crítico-formativa em tempos pandêmicos. 2024. 130 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

NASCIMENTO, Carla; CASTIONI, Remi. Orquestrando as políticas nacionais de alfabetização no Brasil: o papel da União e as complexidades na governança de redes. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 33, n. 27, p. 1-20, 15 abr. 2025.

NÓVOA, Antonio. Passado e presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, Cátia Cirlene Gomes de. Currículo para a Educação Infantil: que território é esse? **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. 223 f.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; MIRANDA, Maria Irene; SAAD, Núbia dos Santos. **Metassíntese**: uma modalidade de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.19, n. 42, p.145-156, 2020.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016.

PEIXER, Daniela Neto Oliveira; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. BNCC e BNC-Formação continuada de professores: reflexões necessárias. In: **Anais do XIII Seminário Nacional de Formação de Professores** com o tema Formação de Professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática. Rio de Janeiro, UERJ: 21 a 28 de setembro de 2022, p. 1-9.

RAMALHETE, Mariana Passos. Galeria de Perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). **Práxis Educativa**, vol. 18, e21380,UEPG, 2023

RAMALHETE, Mariana Passos. O Retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o Programa Conta pra mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p. 151-167, set./dez. 2020.

RAMALHETE, Mariana Passos.; STEN, Sílvia da Costa. Que fim levaram todas as cores? As imagens que uma política pública conta pra nós. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 62, p. 152-166, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2021.v30.n62.p152-166>.

RAMIRES, Kátia Aparecida Guimarães. Educação Infantil: da teoria à prática, um caminho de possibilidades na promoção do desenvolvimento de bebês. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Universidade Católica de Santos, Santos, 2023. 99 f.

REIS, Jessé Camatari. A formação do professor para a Educação Infantil: apontamentos para a formação do leitor. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2017. 257 f.

REIS, Luiz Fernando. Impactos da Emenda Constitucional nº 95/2016 no financiamento das despesas do governo federal com manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE): 2018-2021. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v.13. p.1-25, 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. Global, 1995.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloisa Acires Candal. O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil. In: **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd**, São Luís/ Maranhão, de 1 a 5 de outubro de 2017, p 1-15.

ROBLEDO-CASTRO, Carolina; AMADOR-PINEDA, Luís Hernando; NÁÑEZ-RODRIGUEZ, José Julián. Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 17, n. 1, p. 169-191, 2019. Disponível: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>. Acesso em: 12 abril de 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Pesquisas sobre políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica: a relação universidade-escola nos cursos de licenciatura: demandas para a formação docente. In: **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd (GT 07)**, São Luís/ Maranhão, de 1 a 5 de outubro de 2017, p 1-16.

SANCHEZ, Liliane Barreira. A filosofia e a formação docente: transformando saberes e práticas. In: **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd**, Rio de Janeiro/ Niterói, de 20 a 24 de outubro de 2019, p. 1-6.

SANTOS, Alexandra Alves dos Santos; VIEIRA, Emília Peixoto. Formação continuada para professores(as) da Educação Infantil: as produções acadêmicas da Anfope. In: **XIII Seminário Nacional de Formação de Professores** com o tema Formação de Professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática Rio de Janeiro, UERJ: 21 a 28 de setembro de 2022, p. 1-5.

SANTOS, Ana Carolina Sabino dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A diluição da formação didático-pedagógica nos cursos de pedagogia: entre a BNC-Formação e o Parecer nº4/2024. In: **Anais da Reunião Científica Regional da ANPEd - Sudeste**, de 25 a 28 de novembro de 2024, p 1-3.

SANTOS, Edson Cordeiro dos; KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Professoras, familiares e políticas públicas de Educação Infantil: "Esse futuro pode ser melhor". **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-26, e-24387, abr./jun. 2021.

SANTOS, Zenilda do Carmo Weber do Nascimento dos; MELLO, Tatiana de Freitas Ordonhes de; SANTOS, Isis Flora. Perspectiva ecosófica: direito à alegria nas formações de educadores da Educação Infantil. In: **Anais da Reunião Científica Regional da ANPEd - Sudeste**, de 25 a 28 de novembro de 2024, p 1-4.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil: implicações para as políticas públicas. In: **Simpósio Brasileiro e 2.º Congresso Ibero-Americano—Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, 2011, p. 1-13.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015.

SILVA, Alex Sander da; Santos, Karoline Cipriano dos. Educação libertadora contra a ignorância e a barbárie: notas do pensamento crítico de Paulo Freire. **EccoS- Rev. Cient.** São Paulo, nº 61, p.1-11, abr./jun., 2022.

SILVA, Dineuza Conceição de Souza. Avaliação na Educação Infantil: significados propostos em políticas educacionais e suas interpretações no contexto da prática. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2020. 201 f.

SILVA, Simone Gonçalves de; LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. Redes de influência na agenda neoliberal e neoconservadora na educação brasileira. In: **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd**, Rio de Janeiro/ Niterói, de 20 a 24 de outubro de 2019, p. 1-8.

SILVA, Solange Pereira da. A formação de professores do curso de pedagogia orientado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019. In: **Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPEd**, Manaus/ Amazonas, de 22 a 27 de outubro de 2023, p 1-4.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. esp., p. 1- 18, jul. 2017.

SQUARCINI, Camila Fabiana; ROCHA, Saulo Vasconcelos; SANTOS, Hugo Evangelista dos. Metassíntese e metanálise: limites e possibilidades de encontro na educação física. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, Umuarama, PR, v.24, n.3, p.179-185, set/dez., 2020

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIRIBA, Lea; THOMAZ, Raianne da Silva Alves Bernardo. Conversas com Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet sobre infâncias, biofilia e desemparedamento. In: **Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd**. Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2021. p. 1-7.

TISATTO, Cristian Andrei. Os Direitos Humanos em contexto de reforma curricular: A Base Nacional e os interesses em disputa no currículo da Educação Infantil de uma rede de ensino. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Escola de Humanidade. São Leopoldo 2021.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna. Freire, Bourdieu e as possibilidades de práticas educacionais democráticas. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**, v. 5, n.8, p. 101-118, 2020.

VAZ, Maria José da Silva; CRUZ, Mariana da Silva Machado da; GONÇALVES, Daniele Fritz da Cunha; CARREIRO, Heloísa Josiele Santos. Formação continuada: diálogos entre estudantes de pedagogia e professores da educação infantil. In: MORGAN, Karine, MOCARZEL, Marcelo (Org.). **Anais do XIV Encontro Estadual da Anfope- RJ**, Formação e trabalho: desafios da profissão docente. Rio de Janeiro: Casa Editorial Manacá: ANFOPE, 2023, p.241-244.

VIEIRA, Emilia Peixoto; CASTRO, Neísa Pereira dos Santos de; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. A Educação Infantil nos municípios do território litoral sul da Bahia. In: **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED**, São Luís/ Maranhão, de 1 a 5 de outubro de 2017, p 1-17.

VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade. Conquistas e desafios da formação continuada: diálogos com o Plano Municipal de Educação de Vitória-ES. In: **XIII Seminário Nacional de Formação de Professores** com o tema Formação de Professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática Rio de Janeiro, UERJ: 21 a 28 de setembro de 2022, p. 1-5.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. A educação pré-escolar no mundo e no Brasil: perspectivas histórica e crítico-pedagógica. **Tese de Doutorado**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1987.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

WARIN, Jo; WERNERSSON, Inga. Introduction. In: BROWNHILL, Simon.; WARIN, J.; WERNERSSON, I. **Men, masculinities and teaching in early childhood education: international perspectives on gender and care**. Londres: Routledge, 2016.

ZOTTIS, Bruna Lara Moreira. Formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses na implementação das políticas públicas. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022. 129 f.

APÊNDICES

APÊNDICE I

LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NO BANCO DE DADOS DA CAPES

Ano	Autor/ Instituição	Título	Dissertação / Tese	Resumo
2016	Carlineide Justina da Silva Almeida/ UFRN	Representação social de professores da Educação Infantil de Angicos/RN sobre formação continuada	Dissertação	Os novos paradigmas que constituem em volta do cenário educacional brasileiro envolvem, dentre outras discussões, reflexões acerca da formação docente. Esse campo tem se revelado um objeto de estudo profícuo no que diz respeito à pesquisa acadêmica e colaborativa, uma vez que encontramos nesse contexto, temáticas específicas e inerentes a ação de suas necessidades formativas, bem como status social, valorização profissional e identidade docente. Partindo desse pressuposto, essa pesquisa buscou compreender e descrever a representação social dos professores de Educação Infantil - EI de Angico/RN, acerca da formação continuada, refletindo, sobretudo de que forma essa representação interfere na sua prática educativa, delineando ainda, as motivações que os mesmos encontram para participarem das referidas formações. Contamos com a colaboração de 25 professoras da EI, para a Constituição dos dados desta pesquisa final fundamentamos e amparamos nosso objeto de estudo nos reptos da Teoria da Representação Social- TRS, elaborada por Serge Moscovici (2012). A escolha por essa teoria, se deu pelo fato das possibilidades discursivas que é a mesma propõe para compreender a realidade social considerando o senso comum como ponto primordial para a construção das representações desses sujeitos acerca de um dado objeto. A teoria foi posteriormente aprofundada por outros estudiosos traz como: Jodelet (2001), Doise (2001) e Abric (2001), que se fizeram necessários a esse trabalho pelo nível de suas reflexões no desenvolvimento de técnicas que atestassem com precisão a constituição de uma RS. Adotamos ainda, as reflexões de Saviani (2009), Freitas (2003), Mizukami (2002), Tardif (2011), Perrenoud (2001), para tratar da formação docente, além das discussões epistemológicas voltadas à Educação Infantil, diante dos postulados de Angoti (2006), Oliveira (2011) e Azevedo (2013). A metodologia abordada contou com os seguintes instrumentos: Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, proposta por Abric (1994), Técnica de

				Hierarquização de Itens, Vergès (2001), Técnica de Análise de Conteúdo, elaborada por Bardin (2009). Observação e entrevistas semiestruturadas a partir das reflexões de Amado (2009). Os dados nos permitiram identificar que a RS das professoras de EI de Angico/RN acerca da formação continuada, se estruturam diante de três elementos chaves: Conhecimento, aprendizagem e capacitação. Todavia, percebemos com a observação em que lócus que os discursos de algumas docentes não condizem com suas práticas, uma vez que corroboramos com Jodelet (2001), quando afirma que a RS deve ser um guia para ação. O grupo de professoras encontra-se dividido, pois alguns são conscientes de que seu reconhecimento profissional exige delas uma nova postura, um novo olhar para as práticas educativas realizadas no nível de ensino ao qual estão inseridos. Entretanto, algumas professoras mesmo consciente de suas atitudes continuam reproduzindo práticas assistencialistas, reafirmando dentro do grupo A representação de que EI é assistencialismo. Portanto, chegamos a conclusão de que, elementos novos integram a representação social das professoras acerca da formação continuada, no entanto, não conseguem se configurar como uma nova RS desse campo em relação à formação docente, por que existem alguns obstáculos simbólicos impedindo a consolidação do discurso dessas docentes na prática.
2016	Vanessa Cristina Alvarenga/UFU	Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na Educação Infantil: Concepções e vivências de professoras	Tese	Tendo como hipótese inicial a provável existência de uma estreita relação entre as condições de trabalho às quais os professores estão submetidos e as políticas públicas educacionais, este estudo apresenta como objetivo geral correlacionar às políticas de Estado e as políticas governamentais no que concerne aos processos de valorização do trabalho docente. Como objetivos específicos: investigar as condições de trabalho das professoras da Educação Infantil de Uberlândia/MG; refletir sobre a relação entre as políticas públicas nacionais, voltadas para a Educação Infantil, e as condições de trabalho das professoras dessa etapa educacional na realidade uberlandense; identificar a influência da legislação municipal para o estabelecimento das condições de trabalho das professoras da Educação Infantil. Este estudo consiste numa investigação qualitativa, que utilizou das técnicas: observação, entrevista intensiva com 43 professoras e análise documental.

				Os resultados apontam que pode se destacar que a legislação e os documentos oficiais nacionais, desde o final da década 1980, foram e são fundamentais para assegurar questões importantes referentes às condições de trabalho docente dos professores na educação básica. A legislação e os documentos educacionais municipais estão em consonância com os nacionais, uma vez que apresentam princípios voltados para a valorização dos profissionais da educação e, portanto, que possam contribuir e influenciar para assegurar condições de trabalho adequadas para as professoras das escolas municipais. Constatam-se avanços nas políticas de Estado quanto à valorização do trabalho docente, mas é importante ressaltar que muitas vezes os governos locais encontram limitações quanto a implementação das políticas governamentais, uma vez que as mesmas exigem mudanças de ordem estruturais relacionadas ao Estado. A maioria das professoras entrevistadas se sente incentivadas a fazerem cursos de pósgraduação e participam dos cursos de formação continuada; consideram que o número de alunos em sala é prejudicial para a execução do seu trabalho; destacam que seu salário ao longo dos anos passou por um processo de valorização, mas consideram que ganham mal; tem suas progressões funcionais respeitadas; destaca nas mudanças de gestão municipal a predominância da descontinuidade das políticas públicas educacionais; para elas a avaliação de desempenho não considera as particularidades que perpassam todo o processo educativo e coloca o professor no centro do processo avaliativo; quanto ao Plano de Carreira tem se avaliações positivas e negativas, sendo a diferença salarial de quem tem mais tempo de carreira e quem tem menos a que mais afetou e ressentiu as professoras. Constatam-se problemas referentes à precária infraestrutura das escolas; a necessidade de ampliação de vagas para a Educação Infantil; aos espaços físicos insuficientes nas unidades escolares; a falta de acessibilidade nas escolas, infelizmente ainda é uma realidade nas escolas municipais da Educação Infantil uberlandense. As professoras não se sentem valorizadas profissionalmente e se sentem cobradas, dizem que tem apoio dentro da escola para a realização do seu trabalho, não veem problema em realizar atividades voltadas para o cuidado, consideram que o perfil da professora da Educação Infantil é pautado no amor e carinho, pensam em se aposentar na Educação Infantil e se sentem felizes na profissão.
--	--	--	--	--

2017	Jessé Camatari Reis/ UNISANTOS	A formação do professor para Educação Infantil: apontamentos para a formação do leitor	Dissertação	Este trabalho objetiva, a partir das percepções do professor formador do curso de Pedagogia/Parfor (Decreto 6755/09), indicar elementos para a formação do professor que atua na Educação Infantil, bem como suas intervenções na constituição do sujeito leitor. Parte-se do pressuposto que as intervenções do professor em sala podem contribuir na constituição e formação do sujeito leitor. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolve-se em três etapas. A primeira centra-se na contribuição de estudiosos sobre a temática da leitura, evidenciando-se a obra de Monteiro Lobato e documentos oficiais, que tratam das práticas de leitura para a Educação Infantil. A segunda se desenvolve por meio da aplicação de questionário junto aos professores estudantes da Pedagogia/Parfor. E a terceira ocorre mediante realização de entrevistas com professores formadores. Ao tratar da formação do professor para a formação do leitor, identificam-se três categorias de análise: hábitos de leitura; influência da leitura na formação do leitor; e desafios/dificuldades no contexto de formação de professores para a atuação docente na formação do leitor. Como resultados, evidenciam-se a importância de se discutir e problematizar a leitura e o que é ler, bem como o papel do professor e suas intervenções na formação de novos leitores no espaço da Educação Infantil.
------	-----------------------------------	--	-------------	---

2017	Marcia Cossetin/ UEM	As políticas educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para Educação Infantil	Tese	Nesta tese, tratamos do tema da política educacional brasileira. A delimitação foi a da construção e a consolidação da atuação do empresariado na definição e na implementação das políticas educacionais públicas no nível da Educação Básica e, sobretudo, na etapa da Educação Infantil. Discutimos como essas organizações, em especial, o movimento Todos Pela Educação – TPE - e seus parceiros, têm-se constituído como articuladores para a consolidação das parcerias público-privadas e, ainda, têm disseminado arranjos educativos, especialmente, para a faixa etária de zero a três anos, não, propriamente, ligados a educação formal. O objetivo geral é o de compreendermos a construção e a consolidação no Brasil de espaços de atuação do empresariado na Educação Básica pública, mormente, os enunciados para a Educação Infantil, por meio do terceiro setor. O problema de pesquisa foi: Como ocorre a efetivação do TPE na construção das parcerias público-privadas na Educação Básica e que consequências isso engendra na etapa da Educação Infantil a partir dos enunciados nas propostas das Fundações, Institutos, ONGs e OS que os representam? A perspectiva de análise teve como fundamento a dialética materialista-histórica por propiciar a compreensão do fenômeno a partir de sua constituição histórica e de totalidade. Para tanto, a pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa com investigação documental e bibliográfica. Assim, organizamos a análise em cinco seções, nas quais procuramos percorrer o caminho das determinações mais amplas para alcançarmos a apreensão de sua refração nas políticas educacionais brasileiras. Apreendemos a existência da vinculação entre o movimento Todos Pela Educação e o Ministério da Educação na definição e implementação em relação às políticas educacionais e ainda a sua premência como grande articulador da ação de Fundações, de Institutos, de ONGs e de OS na área educacional pública. Observamos que as propostas apresentadas são provenientes de uma classe social que possui afiliação não com os frequentadores da escola pública, mas, com os interesses daqueles que procuram a manutenção e reprodução do capital, ou seja, com a elite empresarial nacional e internacional e para, além disso, demonstram correspondência com a aquilo que se propõe por meio de documentos do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.
------	-------------------------	---	------	---

				Por fim, compreendemos que os enunciados produzidos para o encaminhamento de atendimento dito educacional para a infância, demonstram uma articulação com arranjos que remetem à intencionalidade de formação de parcerias público-privadas para consecução das políticas sociais mínimas e no caso das políticas educacionais para a infância, nem sempre ligadas à educação formal e remetem à focalização no atendimento aos mais pobres sem perspectivas de universalização das políticas educacionais no âmbito da Educação Infantil.
2020	Dineuza Conceição de Souza Silva/UFMT	Avaliação na Educação Infantil: Significados propostos em políticas educacionais e suas interpretações no contexto da prática	Dissertação	Esta dissertação de mestrado é resultado de pesquisa vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/ICHS/UFMT). O objetivo geral da pesquisa é analisar os significados da avaliação na Educação Infantil propostos em documentos nacionais e municipal, e as suas (re)interpretações nos discursos de profissionais docentes em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Rondonópolis, Mato Grosso. A empiria foi composta por documentos federais assinados pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e, no âmbito municipal, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e, ainda, por entrevistas com 05 (cinco) professoras que atuam em dois CMEI em Rondonópolis-MT. Para nortear os procedimentos da pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa, com base metodológica no Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). O levantamento de dados incluiu a análise documental e entrevistas semiestruturadas. As análises dos discursos foram realizadas com base nos estudos de Michel Foucault. Nos contextos da influência e produção de texto as análises demonstraram que as políticas educacionais foram elaboradas em um cenário de avanços do neoliberalismo, sendo marcadas por influências internacionais, movimentos privatistas e também pela luta de organizações sociais representadas por famílias e profissionais da educação.

				Observou-se que os significados e sentidos de avaliação na Educação Infantil propostos nos documentos analisados dialogam com os estudos teóricos da avaliação na visão construtivista/interacionista, ou construtiva respondente, que concebe a avaliação como processo contínuo, participativo e democrático. Nas reinterpretações das docentes, no contexto da prática, as análises permitiram constatar que, de modo predominante, a avaliação é significada como observação do desenvolvimento da criança e reflexão sobre a prática pedagógica. Os discursos revelam que as principais dificuldades encontradas no processo de avaliação estão relacionadas aos registros, sendo a escrita de relatórios apontada pela maioria das docentes como o maior desafio. As falas das entrevistadas apontam a necessidade de mais estudos e debates coletivos sobre a avaliação nos espaços de formação continuada.
2020	Cátia Cirlene Gomes de Oliveira/ UERJ	Currículo para a Educação Infantil: que território é esse?	Tese	Nesta pesquisa, analiso as articulações e produções de sentido, presentes em textos políticos, destinados à Educação Infantil (EI), desde a LDB 9394/96, passando pelo RCNEI (1998a), as DCNEI (1999) até a BNCC (2017a), entre outros. Problematizo alguns aspectos relacionados às políticas curriculares dirigidas a ela para identificar e interpretar como, discursivamente, tem sido significado o currículo na EI. Analiso os textos com o intuito de perceber as significações de currículo que foram hegemônicas e fixadas, em determinado momento contextual, e os embates e articulações políticas que cercam essas significações, além dos antagonismos que elas carregam. A Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) orienta a investigação a partir de conceitos-chave, como antagonismo; articulação e demandas; equivalência e diferença, que permitem analisar a política curricular para a EI na sua relação com as demais etapas da Educação Básica (EB) e a compreensão das políticas de currículo como luta pela significação (LOPES; MACEDO, 2011). Defendo que a etapa da EI e seu currículo (que se desdobra a partir das concepções e

				das práticas) é um território sem demarcação fixada, que está em constante disputa desde as diferentes significações de seus elementos constituintes: criança, aprendizagem, desenvolvimento, objetivos, finalidades sociais, entre outros. Analiso pesquisas recentes do campo do currículo e da EI, buscando perceber como (e se) elas articulam o currículo e a EI. Os marcos legais que configuram a política curricular para a EI e seus desdobramentos atuais foram visitados, assim como as demandas, as articulações e as disputas percebidas nas comunidades epistêmicas de professores e pesquisadores, dos movimentos sociais e do 3o setor em torno da significação e das práticas que defendem como desejáveis à EI. Focalizo problematizações acerca da articulação (ou da impossibilidade de) entre as demandas da EI e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) frente às políticas curriculares atuais, situadas na centralização curricular e nas avaliações. Argumento que novos textos e políticas são propostos na tentativa de superar concepções, significações e práticas consideradas indesejáveis, mas esbarram na ausência de uma “identidade” própria da EI, dada à sua história e à sua recente incorporação à EB e carregam uma construção discursiva que enaltece os antagonismos entre EI e EF.
2021	Cristian Andrei Tisatto/ UNISINOS	Os direitos humanos em contexto de reforma curricular: A Base Nacional e os interesses em Disputa no Currículo da Educação Infantil de uma Rede de Ensino	Dissertação	Esta pesquisa discorre sobre o processo de reforma da política curricular nacional, que culminou na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O processo de formulação foi marcado por um contexto político – <i>impeachment</i> de Dilma Rousseff e pela participação de atores não estatais, vinculados ao mundo do capital e, portanto, impondo lógicas neoliberais às políticas educacionais. Nesse contexto de tensão, o trabalho buscou compreender de que modo os direitos humanos (DH), a partir das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNpEDH), estão sendo contemplados na formulação da política, resistindo à racionalidade neoliberal que impera nas reformas recentes do Estado. A pesquisa qualitativa, construída a partir de pesquisa de campo, empregou a técnica de entrevistas para coleta de dados e desenvolveu-se com docentes da Educação Infantil - atuantes nas turmas de pré-escola, numa cidade de colonização alemã da

				região do Vale do Rio dos Sinos. Assim, identificaram se as percepções docentes sobre os direitos humanos, além da participação dos atores e seu poder discricionário na formulação e implementação da política pública. Como conclusão, a maioria dos docentes da EI reconhece a emergência da temática e, embora desconheça textos oficiais, como as DNpEDH, desenvolve práticas alicerçadas em valores que coadunam com a proposta. Conclui-se que os DH consistem em um projeto, isto é, em uma forma de construir um projeto societário, contrapondo-se a correntes hegemônicas, que buscam ranquear e impor nas políticas educacionais as lógicas neoliberais final além disso, observa se a BNCC na Educação Infantil (EI) como um documento que terá a atribuição de resistência à políticas que reduzem a função e a autoridade docente, mas contribuirá com a consolidação da política de EI.
2021	Moacir Silva de Castro/ PUC/SP	Políticas Educacionais e Formação Docente na Educação Infantil: uma análise do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância (2008-2017)	Tese	A pesquisa tem como objeto de estudo as políticas educacionais voltadas para a formação continuada na Educação Infantil. Teve como objetivo investigar uma proposta de formação continuada intitulada “Mesa Educadora para a Primeira Infância”, que visa capacitar docentes e demais profissionais da escola para a melhoria da educação na primeira infância. Pretende-se, a partir da análise de materiais oferecidos pelo referido programa, identificar como as políticas educacionais implantadas no Brasil entre o final do século XX e início do século XXI, tendo o Estado e os organismos internacionais como proponentes, interferem nos processos de formação docente da Educação Infantil. Temos, como hipótese, que o referido Programa opera a serviço da agenda neoliberal implementada nos últimos anos no Brasil. O município de Araçariguama (SP) foi escolhido como universo da pesquisa, pois nele o pesquisador atuou como docente e coordenador pedagógico entre os anos de 2009 e 2017. O recorte temporal da pesquisa vai de 2008 (ano que a proposta teve início no Estado de São Paulo) até 2017 (encerramento da pesquisa de campo em Araçariguama). Os resultados das análises evidenciam que as políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, em especial, a “Mesa Educadora para a Primeira Infância”, estão mais voltadas para atender orientações de organismos internacionais e interesses econômicos de grandes do que em resolver as urgentes questões da Educação Infantil e da formação de seus profissionais.

2022	Bruna Lara Moreira Zottis/UFSM	Formação continuada de professores da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses na implementação das políticas públicas	Dissertação	Este estudo teve como objetivo investigar como o município de Santa Maria/RS vem articulando as políticas públicas de formação continuada dos professores da Educação Infantil, nos últimos três anos (2019-2021). Assim, identificou-se as conquistas e os impasses na implementação da política pública municipal Conexões de Saberes (2019) que surgiu a partir dos altos índices de distorção idade-ano e evasão escolar do município. Dentro desta, política maior, organizou-se outros projetos para os diferentes segmentos da educação, sendo o projeto Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA, 2019) para os professores da pré-escola e anos iniciais, tendo como finalidade a qualificação dos professores em suas práticas alfabetizadoras, algo que nos despertou interesse pela inserção da Educação Infantil, levando em consideração que esta etapa não tem como objetivo alfabetizar, muito menos, preparar para o Ensino Fundamental. Esse percurso formativo (PROMLA, 2019), gerou descontentamento e desconforto por parte dos professores de Educação Infantil, pelo fato de separar as formações ofertadas à creche e a pré-escola. Durante o percurso da pesquisa, diversas questões problematizadoras surgiram, tornando necessário realizar um estudo sobre o processo histórico da consolidação da Educação Infantil no Brasil como um espaço de lutas e direitos, das políticas públicas de formação continuada em Nível Nacional, bem como, um apanhado das Legislações, normativas e documentos oficiais que regulamentam, normatizam e orientam o trabalho nesta etapa. Como aporte teórico para a realização da pesquisa, nos ancoramos em Kulhmann (2003), Rosemberg (2002), Oliveira-formosinho (2016), Faria (1999), Nunes; Kramer (2007;2009), Oliveira (2010), Baptista (2010), como também, outras obras e documentos pertinentes às temáticas abordadas. Neste sentido, a abordagem da pesquisa é qualitativa, do tipo Estudo de Caso. Utilizamos como instrumentos para a construção dos dados a entrevista semiestruturada com a equipe da SMED/SM e o questionário online com as professoras da rede. Para analisar os dados construídos utilizamos a abordagem da Análise de Conteúdo de Bardin (1997). Contudo, a pesquisa apontou as tensões das formações do PROMLA (2019) por não contemplar aspectos específicos do campo das infâncias e por reforçar discursos e práticas de pré-alfabetização na pré-escola.
------	--------------------------------------	---	-------------	--

				Ao mesmo tempo, a pesquisa mapeou as modificações nas formações dos anos seguintes (2020 e 2021), a fim de, promover o desenvolvimento docente, reflexões sobre as práticas com as crianças, reconhecendo as especificidades da Educação Infantil. Como produto final, contextualizamos a pesquisa num documento com sugestões a serem consideradas na formulação dos projetos de formação continuada específicos para os docentes da Educação Infantil, a fim de, tornar-se uma ferramenta e contribuir com a rede municipal de ensino de Santa Maria/RS.
2022	Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa/UFU	A Reconfiguração do direito constitucional e a ingerência privatista na Educação Infantil	Tese	A Constituição Federal de 1988 garante o direito e o acesso das crianças pequenas à Educação Infantil por meio das ações positivadas do Estado brasileiro. Este, entretanto, tem sido omissor na efetividade desses benefícios, visto que as políticas públicas de acesso esbarram numa estrutura estatal que inviabiliza a execução do direito, porque está alicerçada na preservação das desigualdades sistêmicas e nos limites impostos pelo capital. Nessa perspectiva, o objetivo da tese é analisar as evidências e as características da omissão do Estado para com esse objeto de direito constitucional. O caminho metodológico perpassa pelo horizonte da crítica, com orientação teórica pautada na pedagogia histórico-crítica. Tal orientação permite o uso de uma abordagem relacional entre teorizações, políticas e práticas, ou seja, entre o pensamento e a realidade. Os argumentos apontados diante dos contextos históricos e dos pressupostos teórico-metodológicos (abordagem analítica), da legislação e das políticas públicas (abordagem normativa), com o exame particular da evolução de vagas em Palmas, a capital do mais novo estado da federação brasileira, o Tocantins (abordagem da prática), cuja implantação se deu em concomitância com essa Constituição Federal, concederam a ideação de pares dialéticos, a saber - emancipação e marginalidade, educação como direito social e reconfiguração do direito, acesso e exclusão, dever do Estado democrático e neoliberalismo, mínimo existencial e reserva do possível, legislação e políticas públicas, e democratização e privatização. Estes pares de opostos permitem a análise e a defesa da tese da omissão estrutural do Estado para com o direito das crianças pequenas à educação, o que resulta na própria desfiguração do direito.

				Apesar do gradativo aumento das matrículas públicas em Palmas a partir de 1993, o acesso não é garantindo a todas as crianças, pois, embora haja uma lacuna de dado populacional pela falta do Censo de 2020, é possível afirmar que, pelos menos, dez mil crianças (de até quatro anos de idade) não têm ingresso porque o número de vagas é insuficiente. Ademais, o processo de privatização de vagas públicas, como nas demais capitais, vem ecoando em Palmas, por meio das parcerias público-privadas. Portanto, a omissão de natureza estrutural do Estado com a educação da criança pequena evidencia-se na reconfiguração do direito, marcada, sobretudo, pela negligência em cumprir plenamente os preceitos constitucionais e pela ingerência privatista no setor educacional público.
2023	Juliana Mélo da Costa/UFSM	Parâmetros para a qualificação da formação permanente de professores que atuam na Educação Infantil	Dissertação	Esta Dissertação integra o escopo de produções decorrentes do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica e Superior (LP/1), também, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão Educacional (GESTAR/CNPq). Especificamente, refere-se às políticas públicas de formação permanente de professores da Educação Infantil, com ênfase na qualificação desses profissionais que atuam em instituições públicas pensadas e construídas para a educação na primeira infância. Tem por objetivo geral compreender quais parâmetros podem contribuir para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilho/RS. E por objetivos específicos prioriza: i) revisitar as políticas públicas de formação de professores da Educação Infantil no Brasil; ii) identificar na percepção dos profissionais que atuam nas EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos, como está organizado o Programa de Formação Permanente de Professores e suas contribuições; iii) analisar narrativas de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos a cerca da sua formação permanente; iv) elaborar parâmetros para qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS. As técnicas de pesquisa utilizadas para a construção de dados foram documentos, questionário e narrativas escritas.

				Como método de análise de dados é considerada a teoria da interpretação, pela compreensão hermenêutica e a partir das acepções de Orlandi (2013). O referencial teórico está organizado com base na legislação educacional e em autores como Nóvoa (1991, 2009), Imbernón (2006, 2010), Freire (1996, 2000), Secchi (2013), Freitas (2021, Kramer (2006), Ghedin (2004, Gadamer (1983), entre outros. O produto técnico/educacional materializado refere-se a parâmetros para qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS, constando a apresentação de sugestões detalhada às e comprometidas com uma formação permanente implicada demandas formativas e de atuação profissional destes/as colaboradores/as da pesquisa. Como principais resultados, passou-se a compreender que não basta se ter leis que normatizem a formação permanente de docentes; é necessário que estes se tornem protagonistas do processo de planejamento e consecução de sua formação, no sentido de pensar as demandas, articular e materializar as ações previstas colar bem como, qualificá-la no cotidiano da atuação profissional. Portanto, espera-se que com o desenvolvimento, resultados e produtos decorrente desta pesquisa tenha se constituído uma rede de ressignificações e (re)articulação em defesa requalificação dos processos de formação permanente de professores atuantes nas EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS.
--	--	--	--	--

2023	Kátia Aparecida Guimarães Ramires/ UNISANTOS	Educação Infantil: da teoria à prática, um caminho de possibilidades na promoção do desenvolvimento de bebês	Dissertação	É imprescindível que os profissionais que atuam em berçários e trabalhem com bebês compreendam as suas necessidades para que possam contribuir com o seu desenvolvimento. O objetivo desta pesquisa é investigar a relação entre sustentação teórica e repertório prático de profissionais que atuam com bebês de 4 a 18 meses de idade (educadores de desenvolvimento infantil e professores) dos berçários das Unidades Municipais de Educação de Santos; levantar as demandas relativas à formação continuada e propor estratégias de superação das necessidades teóricas e práticas levantadas. Os dados foram coletados através de questionário de múltipla escolha, e as informações foram expressas em termos numéricos, tratadas e entendidas através do uso de estatística. Trata-se de um estudo transversal porque os dados foram coletados e analisados em um período de tempo determinado. Foram convidados a participar da pesquisa 200 profissionais, mas apenas 58 responderam ao questionário. As análises apontaram certa incoerência entre o conhecimento teórico e a prática profissional. Os dados sociodemográficos e sobre o tempo de trabalho não foram significativos para efeito da análise. Os resultados mostraram a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. A pesquisa também revelou fragilidades em relação à compreensão do papel do professor sobre o cuidar e educar nos momentos de interações e nas atividades aplicadas aos bebês. O produto técnico desenvolvido como resultado destas análises pretende desenvolver ações de formação continuada com conteúdos teóricos e práticos, e promover a reflexão e a discussão dos temas abordados, tendo claro que as teorias do desenvolvimento não devem ser usadas para rotular as crianças.
2024	Natasha Yukari Schiavinato Nakata	Infância e Formação Docente: Uma experiência crítico-formativa em tempos pandêmicos	Tese	Esta tese está vinculada à linha “Docência: Saberes e Práticas” e ao núcleo “Formação de Professores” do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), bem como ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (GEPEITC), e ao Projeto de Formação de Professores para a Educação da Infância (CRITinfância) da UEL. Essa pesquisa se justifica pela necessidade de contribuir para a formação de professores da infância que, diante do

				contexto pandêmico, tem sido direcionada por uma ação fragilizada, resultando em um trabalho educativo distante do que deve ser a formação docente da Educação Infantil. Assim, a tese desta pesquisa é que o referencial da Teoria Crítica da Sociedade tem possibilidades de contribuir para a formação de professores da infância. Sugere-se como hipótese que a integração da Teoria Crítica da Sociedade no processo de formação de professores da infância pode ter um impacto positivo na qualidade desta formação, uma vez que, por meio da promoção de uma educação crítica, emancipatória e reflexiva, torna-se possível capacitar tais profissionais a compreenderem e enfrentarem de forma crítica as questões sociais, políticas e culturais de cada tempo histórico. O problema que orientou a pesquisa foi: Quais as contribuições do CRITinfância para o processo formativo de professores da Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade? Diante disso, o objetivo geral foi compreender como o CRITinfância pôde contribuir para o processo formativo de professores da Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade. Delimitamos como objetivos específicos: 1) refletir historicamente sobre o processo formativo docente e suas implicações no contexto pandêmico no que tange a educação da infância; 2) contextualizar o cenário pandêmico da COVID-19 e os desafios na educação e na formação humana; 3) analisar e refletir, por meio da Teoria Crítica, as contribuições do CRITinfância para a formação e prática pedagógica à luz dos dizeres docentes. A metodologia adotada para o exercício investigativo foi a pesquisa bibliográfica em uma abordagem de cunho qualitativo à luz dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade. O estudo se deu a partir da leitura dos clássicos da Escola de Frankfurt, tais como Adorno (2003), Horkheimer (2002) e Marcuse (1975), e autores que dialogam em uma mesma perspectiva teórica. Ainda, uma pesquisa-ação por meio da organização de um evento on-line e gratuito denominado “IV Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Infância, Educação e Teoria Crítica” e aplicação de questionários distribuídos de forma on-line, durante o evento, pelo Formulários Google como instrumento de coleta de dados.
--	--	--	--	---

				Os sujeitos da pesquisa foram aproximadamente 1.388 profissionais e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Educação Física e outras), professores da Educação Básica, Ensino Superior e Educação Especial, bem como acadêmicos da graduação e pós-graduação, de vários estados brasileiros e países como Portugal, Chile, Peru, Argentina e Inglaterra. Os dizeres dos docentes, coletados a partir do evento, foram analisados pelo viés do referencial da Teoria Crítica da Sociedade. Os resultados apontam que o evento, enquanto espaço formativo, oportunizou aos participantes vivenciar novas experiências, reavaliar suas práticas educativas e ampliar seus olhares para novos saberes e conhecimentos relacionados ao trabalho docente na educação da infância.
--	--	--	--	---

Fonte: Banco de dados teses e dissertações (CAPES).

APÊNDICE II

BANCO DE DADOS DA PLATAFORMA SciELO

Ano	Autor/ Instituição	Título	Resumos
2016	Verônica Belfi Roncetti Paulino/UFES Valdete Côco	Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil	Este artigo, decorrente de pesquisa de mestrado, aborda as políticas públicas no campo da Educação Infantil (EI) focalizando a constituição da docência na perspectiva da afirmação da indissociabilidade do educar e cuidar. Discute a questão da presença de diferentes grupos de profissionais docentes atuando com o mesmo grupo de crianças. Sustenta-se no desenvolvimento de pesquisa de abordagem qualitativa de orientação sócio-histórica, com procedimentos metodológicos de observação participante e entrevistas. Os dados sinalizam, no bojo das políticas públicas educacionais, que a constituição da docência na EI interage com um repertório hierárquico oficial composto de aspectos referentes à formação requisitada, atribuições demandadas e delineamento das carreiras, com suas políticas de reconhecimento e valorização, enfraquecendo a perspectiva da indissociabilidade do educar e cuidar nesse campo.
2018	Sandra Zákia Sousa/ USP	Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais	O texto apresenta e discute proposições e iniciativas de avaliação da Educação Infantil que se fazem presentes no debate nacional, difundidas por gestores públicos, trabalhadores, estudiosos e pesquisadores da área. São encaminhamentos que expressam controvérsias sobre como a avaliação pode induzir a melhoria da qualidade da Educação Infantil e que, no limite, representam projetos educacionais e sociais distintos. As evidências que apoiam as considerações sobre possíveis caminhos a serem trilhados pela avaliação têm como fontes documentos produzidos por órgãos governamentais e não governamentais. Antecedendo a essas considerações, são sucintamente mencionados dados que permitem aferir a realidade da Educação Infantil no Brasil e que necessariamente devem ser tomados em conta ao se escolher qual trilha será adotada para a sua avaliação. Os elementos debatidos no texto propiciam subsídios para apontar distintas perspectivas no que concerne à incorporação da Educação Infantil no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, como prevê o Plano Nacional de Educação 2014–2024.
2019	Carolina Robledo-Castro/Universidad del Tolima-Colômbia Luis Hernando Amador-Pineda/Universidad del Tolima-Colômbia José Julián Nñez-Rodríguez/Universidad del Tolima-Colômbia	Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil	O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa concluída de natureza qualitativa, de tipo descritivo-interpretativo que corresponde a uma análise documental, sua finalidade foi identificar os desafios emergentes à formação dos pedagogos infantis que surgem desde as políticas educacionais nacionais e internacionais. A partir de uma análise de conteúdo dos textos de política, foram exploradas as categorias axiais de políticas públicas, primeira infância e formação de docentes, exercício do qual emergiram categorias e subcategorias em relação aos saberes que são esperados do educador infantil: saberes gerais, saberes pedagógicos, saberes da didática e saberes transversais.

2019	Márcia Angela da Silva Aguiar/ UFPE	Reformar conservado ras e a “nova educação”: Orienta- ções Hegemô- nicas no MEC e no CNE	À luz da literatura da área que trata das reformas conservadoras e a nova educação implementadas no Brasil, o artigo problematiza as orientações hegemônicas em debate, focalizando especialmente a atuação do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) na formulação das políticas educacionais no período do Governo Michel Temer (2016–2018). O texto analisa as medidas governamentais direcionadas ao campo do currículo, da gestão, da avaliação e da formação de professores, tendo como centralidade a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, e que implicam novas orientações para os sistemas de ensino e instituições educativas dos diferentes entes federados.
2021	Edson Cordeiro dos Santos/PUC -RJ Sonia Kramer/ PUC-RJ Maria Fernanda Rezende Nunes/UNI RIO	Professoras familiares e políticas públicas de Educação Infantil: “Esse futuro pode ser melhor”	Este artigo analisa duas pesquisas sobre políticas públicas em Educação Infantil (EI) realizadas sob a ótica de professoras e familiares – uma no município de Nova Iguaçu, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e outra nos municípios do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu. O objetivo é conhecer o que falam as participantes sobre a qualidade e as perspectivas do atendimento prestado a essa etapa educacional, utilizando a pesquisa documental/bibliográfica e entrevistas semiestruturadas como estratégias metodológicas. O texto (i) trata dos municípios pesquisados e do contexto do atendimento; (ii) analisa a fala de pessoas que atuam na linha de frente para entender como percebem a política pública e o seu reflexo; e (iii) destaca os atributos e/ou requisitos que conferem qualidade à EI e as suas perspectivas. Os resultados encontrados mostram que a EI está consolidada no marco legal brasileiro, revelando, contudo, grande distância do que é encontrado na prática, expresso nas falas de professoras e familiares, tanto em relação ao acesso (falta de vagas) como no que se refere à qualidade da Educação ofertada nas unidades pesquisadas.
2023	Fernanda de Lourdes Almeida Leal/UFCG Ana Luisa Nogueira de Amorim/ UFPB Denise Maria de Carvalho Lopes/ UFRN	Formação de Professores da Educação Infantil: Experiên- cias do curso de especializa- ção em docência	Este artigo reflete sobre a política de formação de professores em rede conduzida pela Coordenação Geral de Educação Infantil vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Destaca os cursos de Especialização em Docência na Educação Infantil desenvolvidos em parceria com universidades federais entre 2010 e 2016 e discute aspectos políticos, legais, teóricos e pedagógicos constitutivos da proposta e sua implementação por três universidades nordestinas, problematizando a docência na Educação Infantil e as necessidades de formação específica para atuar nessa etapa.
2024	Maria Angélica Pedra Minhoto/ UNIFESP Carlos Eduardo Bielschows	Expansão e mercantili- zação dos cursos de pedagogia: de formação em larga escala de	Este artigo traz a análise das características da expansão dos cursos de Pedagogia no Brasil, especialmente na última década, com base em dados do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atualizados até 2021. O processo de expansão do curso de Pedagogia segue duas tendências: em nível macro, tem-se o processo de crescimento da educação privada de nível superior, especialmente concentrada em poucos grupos financeiros; em

			nível micro, tem-se um conjunto de induções legais para que a formação de professores ocorra em nível superior e a consolidação do curso de Pedagogia como lugar privilegiado da formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental em oposição a outros cursos como o Normal Superior. Os resultados apresentados por este trabalho apontam para o que foi aqui denominado como “deformação em larga escala”, considerando a crescente concentração das matrículas em universidades privadas centradas quase que exclusivamente no ensino (com pouca articulação com pesquisa e extensão), em cursos a distância, com altas taxas de evasão e baixas notas no Enade na comparação com instituições públicas federais e estaduais.
2025		Orquestrando as Políticas Nacionais de Alfabetização no Brasil: O Papel da União e as Complexidades na Governança de Redes	Este estudo analisa o papel da União e as complexidades (substantiva, estratégica e institucional) que caracterizam a governança de redes de duas políticas nacionais de alfabetização formuladas nos últimos dez anos no Brasil: (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o recente Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Realiza-se o mapeamento dos atores visíveis, as arenas, as regras formais e os recursos disponíveis. O intuito da análise comparada é refletir sobre a governança de redes nessas políticas, considerando a ausência de uma instância de coordenação federativa no campo educacional que opere na formulação e implementação dessas políticas. Como resultado, observa-se que o papel da União nas políticas em questão oscila entre um modelo de governança hierárquica e um modelo de governança multinível e novos elementos são inaugurados na configuração das arenas na política mais recente.

Fonte: elaborado pelo autor com base na Plataforma SciELO.

APÊNDICE III

ANAIS DA ANPEd

Ano	Reunião/ GT	Autores	Título	Resumo
2017	38ª Reunião Nacional da ANPEd/GT 05	Emília Peixoto Vieira – UESC Neísa Pereira dos Santos de Castro – UESC Cândida Maria Santos Daltro Alves - UESC	A Educação Infantil nos municípios do território litoral sul da Bahia	Este artigo visa a analisar como os municípios do Território Litoral Sul Bahia organizaram estruturalmente a sua rede pública municipal de ensino para atender as demandas de políticas públicas para a Educação Infantil. Para o desenvolvimento da pesquisa foi solicitado a 28 municípios que compõem o universo da pesquisa, se possuíam as seguintes categorias: Sistema de Ensino, Conselho Municipal de Educação, Plano de carreira, Diretrizes Municipais de Educação e Setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil. Os resultados indicam que a maioria dos municípios possui todas essas categorias, o que demonstra que legalmente os municípios têm criado estruturas para atender as demandas das políticas públicas de Educação Infantil. Entretanto, é necessário analisar mais detidamente sobre essas estruturas organizadas pelos municípios, e compreender até que ponto atendem com qualidade a Educação Infantil.
2017	38ª Reunião Nacional da ANPEd/GT 07	Andréa Simões Rivero - UFFS Eloísa Acires Candal Rocha – UFSC/UNOE SC	O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil	Este texto pretende apresentar reflexões e considerações resultantes de uma pesquisa que buscou analisar a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil em sua relação com o contexto familiar, nos espaços-tempos do brincar. A intenção central do estudo foi estabelecer uma aproximação às brincadeiras, suas relações intersubjetivas e societárias e aos repertórios/conteúdos culturais dos quais as crianças se apropriam e interpretam. O trabalho foi realizado com um grupo de dezessete crianças, sendo 9 meninas e 8 meninos, de 4 a 6 anos de idade e duas profissionais da Educação Infantil. A pesquisa fundamentou-se nos construtos teóricos dos estudos sociais da infância, com a predominância da Sociologia da Infância, a partir de uma perspectiva etnográfica e participativa, onde as crianças foram consideradas os principais informantes da pesquisa.

2017	38ª Reunião Nacional da ANPED/GT 08	Joana Paulin Romanowski – PUCPR-UNINTER Pura Lúcia Oliver Martins – PUCPR Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau – PUCPR	Pesquisas sobre políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica	O texto aborda as demandas para os cursos de licenciatura e elege como objeto de estudo a relação universidade-escola no processo de formação do profissional professor. Toma por base pesquisa realizada com professores da educação básica, coordenadores e estudantes de cursos de licenciatura, a partir do problema: como se expressa a relação universidade-escola na prática pedagógica da educação básica? O objetivo é compreender a relação da universidade com a educação básica expressa na prática pedagógica realizada nas escolas, para verificar as demandas de formação para os cursos de licenciatura. Os pressupostos compreendem: (i) a prática não é dirigida pela teoria, mas esta expressa a ação prática dos sujeitos (MARTINS, 2016); (ii) a formação do professor está em constante transformação, por se situar no contexto sócio-histórico em que se realiza. A metodologia qualitativa considera a investigação realizada por meio de entrevistas e questionários com professores e coordenadores da educação básica e de cursos de licenciatura e estudantes desses cursos. A análise é baseada em Bardin (2010) e nos aportes teóricos do campo da formação docente, considerando como categorias básicas a organização da prática pedagógica e a prática docente. As mudanças apontam uma nova organização dessa prática, constituindo novas demandas para a formação dos professores nos cursos de licenciatura.
2019	39ª Reunião Nacional da ANPED/ GT 08	Liliane Barreira Sanchez - UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	A filosofia e a formação docente: transformando saberes e práticas	Este trabalho é fruto de uma pesquisa sobre formação docente inicial e continuada através da experimentação de um projeto de extensão de oficinas filosóficas, desenvolvido em parceria entre uma universidade federal e uma escola da rede pública municipal. Trata-se da investigação acerca da influência desse projeto na formação dos licenciandos e docentes nele envolvidos, considerando o potencial reflexivo-crítico da filosofia e as características democráticas, dialógicas e criativas do programa “filosofia para crianças”, idealizado pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman. Tal pesquisa foi realizada através de entrevistas com os sujeitos investigados, submetidas à análise categorial, cujas respostas e conclusões foram aqui apresentadas sinteticamente, com foco na temática da

				formação docente a partir dos pressupostos da “comunidade de investigação”, metodologia utilizada para o desenvolvimento das oficinas do referido projeto. Ressaltamos que foi mantido o anonimato dos sujeitos investigados e o respeito às normas éticas de pesquisa com seres humanos.
2019	39ª Reunião Nacional da ANPED/ GT 07	Ivone Garcia Barbosa FEUSP	Educação Infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e base nacional comum curricular (BNCC)	Este artigo trata de modo articulado muitos assuntos que envolvem, em última instância, a articulação do processo formativo de professores/as que atuam com crianças de zero até seis anos de idade e a composição de um campo específico de trabalho em Educação Infantil, ambos expostos às políticas públicas e àquelas de cunho privado, ambas assumidas pelo Estado e por certos atores do governo brasileiro, em diferentes momentos
2019	39ª Reunião Nacional da ANPED/ GT 05	Simone Gonçalves da - UFPel - Universidade Federal de Pelotas Gomes de Lima - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Alvaro Luiz Moreira Hypolito - Universidade Federal de Pelotas	Redes de influência na Silva agenda neoliberal e neoconservadora na educação brasileira Iana	O artigo discute a noção de governança e redes de influência na política educacional brasileira, por meio de pesquisa sobre o Movimento Escola Sem Partido e o Movimento pela Base Nacional Comum, que afirmam promover estratégias para supostas melhorias educacionais. Procura-se analisar a relação dos atores envolvidos nesses dois movimentos e suas demandas neoliberais e neoconservadoras para as reformas educativas. A pesquisa baseia-se na abordagem de análise de redes e na etnografia de rede, proposta por Ball, a partir de dados e materiais dos próprios sítios de divulgação do ESP e do MBNC. A discussão procura evidenciar o modo como esses atores não estatais atuam no espaço público, articulados em rede, e quais suas proposições para os sistemas educativos com uma agenda educacional neoliberal e neoconservadora.
2021	40ª Reunião Nacional da ANPED/ GT 05	João Luiz Horta Neto - INEP -	A disputa em torno da definição de um currículo nacional para a educação básica no Brasil após a Constituinte.	O objetivo deste texto, baseado em pesquisa documental e bibliográfica, é discutir a o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, aprovada em 2018. O texto aborda o período entre 1995 e 2018, quais as principais disputas travadas durante esse processo perpassando sete períodos presidenciais e discute os principais atores e as principais disputas travadas. Como resultado, caracteriza-se a Base como a conclusão de um projeto iniciado em meados dos anos 1990, inclusive colocando as avaliações externas como elemento para a sua difusão e implementação.

2021	40ª Reunião Nacional da ANPED/ GT 07	Lea Tiriba - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Raianne da Silva Alves Bernardo Thomaz - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Conversas com Rousseau, Froebel, Montessori e Freinet sobre infância, biofilia e desemparedamento	Este ensaio traz achados de pesquisa sobre educadores cujas pedagogias se posicionam em conexão com o cosmo: o que pensam Rousseau (2004a, 2004b), Froebel (2001), Montessori (1987) e Freinet (2004) sobre relações entre seres humanos e natureza? Estamos em busca de concepções que fundamentem uma pedagogia biofílica. As referências conceituais são buscadas na filosofia espinosana e em autores comprometidos com a educação ambiental crítica e com o emergir de epistemologias nativas. Os resultados apontam para a criação/vivência de pedagogias que desemparedem, que sejam imanentes
2021	40ª Reunião Nacional da ANPED/ GT 08	Andréia Nunes Militão - UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados	Paulo Freire como autor de referência para o campo da formação de professores	A significativa produção acadêmica de Paulo Freire simultaneamente para o campo educacional e político, leva-nos a considerá-lo como importante referencial teórico epistemológico para o campo da formação de professores. No limiar do seu centenário de nascimento, considera-se fundamental que os pesquisadores brasileiros conheçam sua produção. Considera-se imprescindível aprofundar a leitura das obras freireanas visando localizar suas possíveis contribuições e interlocuções para o campo da formação de professores. O presente minicurso intitulado Paulo Freire como autor de referência para o campo da formação de professores tem por objetivo ampliar o conhecimento acerca da produção do autor, notadamente, de conceitos voltados para a formação de professores. Para isso, abrange a trajetória de produção do autor, explicita seus conceitos principais e problemas como Paulo Freire pode comparecer nos trabalhos acadêmicos como autor de referência e/ou referencial epistemológico. Ao final, apresenta uma revisão da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil que recorrem a Paulo Freire. Busca-se problematizar: Quais são as contribuições de Paulo Freire para o campo da formação de professores? Freire se constitui como um referencial epistemológico para este campo? Que conceitos podem ser incorporados nas pesquisas sobre formação de professores?

2023	41ª Reunião Nacional da GT 07 Baggio	Michelle Liana Soria Cuesta docente da - UEM - Universidade Estadual de Maringá Adriana Ferreira Gentil - UEM - Universidade Estadual de Maringá Heloisa Toshie Irie Saito - UEM - Universidade Estadual de Maringá	Identidade profissional do de andamento alinhado Educação Infantil: realidade e desejos apre	A reflexão proposta decorre de um projeto de pesquisa interinstitucional em ANPED/ às discussões de um grupo de pesquisa e possui como objetivo apresentar resultados parciais dessa Estadual pesquisa de modo a problematizar a identidade profissional do docente da Educação Infantil, analisando as ações que estão sendo empregadas por alguns municípios paranaenses para se estruturar a Educação Infantil. Na pesquisa, adotamos metodologia de cunho teórico e de campo que proporcionou reflexões a respeito da necessidade da formação do profissional da primeira infância. Foi possível observar que o fato de os editais analisados permitirem a admissão de profissionais sem formação adequada, efetivamente, temos a separação daqueles que cuidam dos que educam, impossibilitando, significativamente, a concretização daquilo que defendemos para a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, ações qualitativas que integrem o cuidar e o educar. Concluímos que para o profissional da Educação Infantil realizar uma ação voltada para as especificidades das crianças e formar cidadãos críticos e não apenas reprodutores, ele deve ter no mínimo formação inicial que garanta conhecimento pedagógico e compreensão do desenvolvimento infantil, aspectos essenciais para a atuação com as crianças pequenas.
2023	41ª Reunião Nacional da ANPED/ GT 08	Solange Pereira da Silva - UFPA - Universidade Federal do Pará	A formação de professores do curso de Pedagogia orientado pela Resolução CNE/CP nº 02/2019	O presente trabalho em andamento, vinculado ao Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador da Universidade Federal do Pará (PRODOUTOR/UFPA), tem por objetivo analisar os impactos produzidos para a formação de professores dos cursos de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2019. O estudo orienta-se pela abordagem do materialismo histórico-dialético de Marx (2013), realização da leitura bibliográfica e análise documental. Indica a constante disputa por hegemonia na formação de professores-pedagogos e o perigo de uma formação explicitamente prática sem mediação com a teoria e o desenvolvimento da consciência crítica e emancipadora.

2024	16ª Reunião Científica Regional da ANPED - Sudeste/ GT 07	Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos - PREFEITURA MUNICIPAL Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello - Colégio Pedro II Isis Flora Santos - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Perspectiva Ecosófica: direito à alegria nas formações de educadores da Educação Infantil	A pesquisa que deu origem a este texto investigou processos de construção de conhecimento no ensino, na pesquisa e na extensão tendo o paradigma do cuidado e a Ecosofia como pilares de análise no processo de formação dos professores, dos professores pesquisadores e nas relações com as demais formas de vida na Terra.
2024	16ª Reunião Científica Regional da ANPED - Sudeste/ GT 08	Ana Carolina Sabino dos Santos - UFSCar - Universidade Federal de São Carlos Cleonice Maria Tomazzetti - Universidade Federal de São Carlos	A diluição da formação didático-pedagógica nos cursos de pedagogia: entre a BNC-Formação e o Parecer nº4/2024	A discussão que apresentamos neste trabalho está fundamentada nos primeiros passos da elaboração de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo é analisar a formação didático pedagógica nos cursos de Pedagogia. O foco é avaliar os possíveis impactos das atuais políticas curriculares, especialmente a Resolução n.º 02 de 2019 (BNC-Formação) e o recente Parecer CNE/CP nº 4/2024, sobre essa formação. Logo, os debates aqui abordados delimitam o escopo e os objetivos deste estudo e trazem apontamentos norteadores para a investigação.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da ANPED.

APÊNDICE IV

ANAIS DA ANFOPE

Ano	Reunião	Autores	Título	Resumo
2023	Anais do Encontro Estadual Anfope- RJ	Maria José da Silva Vaz FFP-UERJ; Mariana da Silva Machado da Cruz FFP-UERJ; Daniele Fritz da Cunha Gonçalves FFP-UERJ; Heloisa Josiele Santos Carreiro FFP-UERJ	Formação continuada: diálogos entre estudantes de pedagogia e professores da Educação Infantil	O presente resumo visa apresentar as ações e intervenções que se desdobram a partir do Projeto de Extensão: “Cartas entre Educadoras/es das Infâncias: compartilhando os desafios da prática”, que pertence ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI), que está vinculado a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a FFP-UERJ. O projeto de extensão é dinamizado nas cidades de São Gonçalo e de Petrópolis, ambas as cidades estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro e abarcam a proposta desde o seu início, que ocorreu em 2017. Sendo um dos principais objetivos do referido trabalho, a consolidação de grupos de estudos formados por profissionais que atuam na Educação Infantil, prevendo a participação de estudantes de graduação em Pedagogia e/ou Licenciaturas.
2023	Anais do XIV Encontro Estadual da Anfope- RJ	Ana Paula dos Santos Monteiro UNESA; Inês Barbosa de Oliveira UNESA	Os saberes fazeres de professoras da Educação Infantil: formação continuada e práticas educativas cotidianas.	No exercício profissional da docência, ao pensarmos na tão sonhada titulação, seja em nível médio, nos cursos de formação de professores, seja na graduação, nas especializações ou nas formações continuadas que alicerçam a construção da trajetória profissional do professor, observa-se que o fazer docente não diz respeito apenas à conquista de um título ou diploma: é uma forma de viver e de assumir outros pontos de vista diante das diferentes facetas da educação. Então, por que não dizer que os saberes da docência são tecidos cotidianamente?
2022	XIII seminário Nacional de Formação de professores	Alexandra Alves dos Santos; Emilia Peixoto Vieira	Formação continuada para professores(as) da Educação Infantil: as produções acadêmicas da Anfope	O presente trabalho é resultado de um levantamento bibliográfico realizado pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPeGE da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e tem como objetivo analisar as produções acadêmicas relativas às políticas públicas de formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil, publicadas nos anais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, no período de 2008 a 2021. Resultados apontam considerações relevantes à formação continuada, evidenciando a importância do protagonismo docente nas discussões e decisões do seu processo formativo.

2022	XIII seminário Nacional de Formação de professores	Daniela Neto Oliveira Peixer – IFC Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva – IFC	BNCC e bnc- formação continuada de professores: reflexões necessárias	Este artigo tem por objetivo discutir sobre as possíveis repercussões da BNCC e BNC- Formação Continuada sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil das redes municipais de ensino. Metodologicamente a pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa que abrangerá estudos bibliográficos e análise documental. Para a fundamentação teórica, nos amparamos em autores que discutem acerca das políticas neoliberais, particularmente daquelas relacionadas ao currículo da Educação Básica e da formação de professores. Quanto a análise documental nos propusemos analisar a partir da Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP No 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 que estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Como resultados provisórios desta pesquisa em andamento, sinalizamos que há articulação e padronização das políticas educacionais para que se institua e fortaleça a pedagogia das competências sobre a formação das crianças e das/os professoras/es, retomando a lógica das políticas públicas conservadoras dos anos de 1990, que sob o viés neoliberal, defendem a meritocracia e promovem a formação de sujeitos alienados para servir aos interesses do sistema produtivo capitalista.
2022	XIII seminário Nacional de Formação de professores	Maria Nilceia de Andrade Vieira RESUMO	Conquistas e desafios da formação continuada: diálogos com o plano municipal de educação de Vitória-ES	Vinculado a uma pesquisa de doutorado, este texto analisa como se situa a formação continuada em metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de Vitória-ES, com destaque para a etapa da Educação Infantil. Com dados do procedimento de análise documental, evidencia-se que a formação continuada alcança conquistas, sendo demarcada no documento como direito de distintos sujeitos. Conclui-se sobre a necessidade de mobilização e luta pelo cumprimento do que prevê o plano, incluindo seu efetivo monitoramento e avaliação com vistas a subsidiar a elaboração do próximo plano decenal.
2022	XIII seminário Nacional de Formação de professores	Vivian Leite Pereira Montanher; Marta Regina Furlan de Oliveira	O processo de formação continuada para atuação na Educação Infantil: desafios contemporâneos	Este estudo faz parte de uma pesquisa bibliográfica e documental que pretende compreender como se dá o processo de formação continuada de professores (as) na Educação Infantil, pois no atendimento as crianças de 0 a 5 anos essa ação ultrapassa a prática do cuidado e da higiene, e pode contribuir para que a criança desenvolva habilidades e assimile as noções e conceitos que a acompanharão por toda a vida. Posteriormente, realizaremos pesquisa de campo com professores (as) da Educação Infantil do município de Arapongas – Paraná, verificando como se dá a oferta de formação continuada e como esses momentos são vistos por esses profissionais.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos Anais da Anfope.

APÊNDICE V

FICHAMENTO DO BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES (CAPES)

Quadro 1- Levantamento de dados no Banco de Dados de Teses e Dissertações (CAPES)

Título	REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ANGICOS/RN SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA
Ano	2016
Dissertação/ Tese	dissertação
Autor	Carlineide Justina da Silva Almeida
Local da pesquisa	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Objetivo	Analisar as representações sociais de professores da EI no município de Angicos/RN sobre formação continuada.
Fundamentação teórica	Serge Moscovici (2012); Doise (2001); Abric (2001); Saviani (2009); Freitas (2003); Mizukami (2002); Tardif (2011); Perrenoud (2001); Angoti (2006); Oliveira (2011) e Azevedo (2013).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Os dados nos permitiram identificar que a RS das professoras de EI de Angicos/RN acerca da formação continuada, se estruturam diante de três elementos chaves: Conhecimento, aprendizagem e capacitação. Todavia percebemos com a observação em lócus que os discursos de algumas docentes não condizem com suas práticas, uma vez que corroboramos com Jodele (2001), quando afirma que a RS deve ser um guia para a ação. O grupo de professoras encontra-se dividido, pois alguns são conscientes de que seu reconhecimento profissional exige delas uma nova postura, um novo olhar para
	Entretanto, algumas professoras, mesmo conscientes de suas atitudes continuam reproduzindo práticas assistencialistas, reafirmando dentro do grupo a representação de que EI é assistencialismo. Portanto, chegamos à conclusão de que, elementos novos integram a representação social das professoras acerca da formação continuada, no entanto, não conseguem se configurar como uma nova RS desse campo em relação à formação docente, porque existem alguns obstáculos simbólicos impedindo a consolidação do discurso dessas docentes na prática.
Observações	

Título	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS
Ano	2016
Dissertação/Tese	Tese
Autor	Vanessa Cristina Alvarenga
Local da pesquisa	Universidade Federal de Uberlândia
Objetivo	Correlacionar às políticas de Estado e as políticas governamentais no que concerne aos processos de valorização do trabalho docente.
Fundamentação teórica	Arce (2001); Corrêa (2002); Campos (2002; 1999); Campos, Füllgraf e Wiggers (2006); Campos, Rosenberg e Ferreira (1993); Campos, R. F. (2008); Rosenberg (2002a; 2002b; 2001); Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002); Campos; Füllgraf; Wiggers, 2006; Rocha, 2001; Dias, 2006; Kishimoto, 2006; Kramer, Nunes, 2007.
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Constata-se que problemas referentes a precária infraestrutura das escolas; a necessidade de ampliação de vagas para a Educação Infantil; aos espaços físicos insuficientes nas unidades escolares; a falta de acessibilidade nas escolas, infelizmente ainda é uma realidade nas escolas municipais da Educação Infantil uberlandense. As professoras não se sentem valorizadas profissionalmente e se sentem cobradas, dizem que tem apoio dentro da escola para a realização do seu trabalho, não veem problema em realizar atividades voltadas para o cuidado, consideram que o perfil da professora da Educação Infantil é pautado no amor e carinho, pensam em se aposentar na Educação Infantil e se sentem felizes na profissão.
Observações	

Título	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR
Ano	2017
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Jessé Camatari Reis
Local da pesquisa	Universidade Católica de Santos
Objetivo	Analisar as percepções de professores formadores na formação de professores leitores para a Educação Infantil.

Fundamentação teórica	Larrosa (1996), Freire (2002a; 2002b), Jouve (2002), Manguel (2009), Abdalla (1998; 2006; 2013); Nóvoa (2009), Tardif (2007); Tardif e Raymond (2000); Kramer (2006), Campos (2008) e nos Referenciais curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Como resultados, evidenciam-se a importância de se discutir e problematizar a leitura e o que é ler, bem como o papel do professor e suas intervenções na formação de novos leitores no espaço da Educação Infantil.
Observações	

Título	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E AS INTENCIONALIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
Ano	2017
Dissertação/Tese	Tese
Autor	Márcia Cossetin
Local da pesquisa	Universidade Estadual de Maringá
Objetivo	Compreendermos a construção e consolidação no Brasil de espaços de atuação do empresariado na Educação Básica pública, sobretudo, os enunciados para a Educação Infantil, por meio do terceiro setor (fundações, institutos, ONGs, OS).
Fundamentação teórica	Mészáros (2009); Chesnais (1997); Evangelista, Shiroma (2007); Krawczyk (2002); Martins (2009); Freitas (2011, 2012).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Compreendemos que os enunciados produzidos para o encaminhamento de atendimento dito educacional para a infância, demonstram uma articulação com arranjos que remetem à intencionalidade de formação de parcerias público-privadas para consecução das políticas sociais mínimas e no caso das políticas educacionais para a infância, nem sempre ligadas à educação formal e remetem à focalização no atendimento aos mais pobres sem perspectivas de universalização das políticas educacionais no âmbito da Educação Infantil.
Observações	

Título	AValiação na Educação Infantil: Significados Propostos em Políticas Educacionais e Suas Interpretações no Contexto da Prática
Ano	2020
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Dineuza Conceição de Souza Silva
Local da pesquisa	Universidade Federal de Mato Grosso
Objetivo	Analisar os significados da avaliação na Educação Infantil propostos em documentos nacionais e municipais, e as suas (re)interpretações nos discursos de profissionais docentes em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Rondonópolis, Mato Grosso.
Fundamentação teórica	Documentos federais assinados pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e, no âmbito municipal, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992); Michel Foucault.
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Nas reinterpretações das docentes, no contexto da prática, as análises permitiram constatar que, de modo predominante, a avaliação é significadas como observação do desenvolvimento da criança e reflexão sobre a prática pedagógica. Os discursos revelam que as principais dificuldades encontradas no processo de avaliação estão relacionadas aos registros, sendo a escrita de relatórios apontada pela maioria das docentes como o maior desafio. As falas das entrevistadas apontam a necessidade de mais estudos e debates coletivos sobre a avaliação nos espaços de formação continuada.
Observações	

Título	CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE TERRITÓRIO É ESSE?
Ano	2020
Dissertação/Tese	Tese
Autor	Cátia Cirlene Gomes de Oliveira
Local da pesquisa	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Objetivo	Analisar os textos políticos, legais e orientadores, que compõem o corpus da política educacional voltada à EI brasileira, recorrendo, também, aos textos voltados aos anos iniciais do EF quando estes influenciam as propostas da EI.

Fundamentação teórica	LDB 9394/96, passando pelo RCNEI (1998), as DCNEI (1999) até a BNCC (2017a), Laclau; Mouffe, 2015; Lopes; Macedo, 2011).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Focaliza problematizações acerca da articulação (ou da impossibilidade de) entre as demandas da EI e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) frente às políticas curriculares atuais, situadas na centralização curricular e nas avaliações. Argumento que novos textos e políticas são propostos na tentativa de superar concepções, significações e práticas consideradas indesejáveis, mas esbarram na ausência de uma “identidade” própria da EI, dada à sua história e à sua recente incorporação à EB e carregam uma construção discursiva que enaltece os antagonismos entre EI e EF.
Observações	

Título	OS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE REFORMA CURRICULAR: A BASE NACIONAL E OS INTERESSES EM DISPUTA NO CURRÍCULO DA EI DE UMA REDE DE ENSINO
Ano	2021
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Cristian Andrei Tisatto
Local da pesquisa	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Objetivo	Compreender de que modo os direitos humanos, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estão sendo contempladas na formulação da política, resistindo a racionalidade liberal que impera nas reformas recentes do Estado.
Fundamentação teórica	Brasil (2017, 2018); Aguiar (2018); Dourado, Oliveira (2018); Correa, Morgado (2020); Bowe, Ball e Gold (1992); Mainardes (2006).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Como conclusão, a maioria dos docentes da EI reconhece a emergência da temática e, embora desconheça textos oficiais, como as DNpEDH, desenvolve práticas alicerçadas em valores que coadunam com a proposta. Conclui-se que os DH consistem em um projeto, isto é, em uma forma de construir um projeto societário, contrapondo-se a correntes hegemônicas, que buscam ranquear e impor nas políticas educacionais as lógicas neoliberais. Além disso, observa-se a BNCC na Educação Infantil como um documento que terá atribuição de resistência a políticas que reduzem a função e a autoria docente, mas contribuirá com a consolidação da política de EI.

Observações	
Título	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA MESA EDUCADORA PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA (2008-2017)
Ano	2021
Dissertação/Tese	Tese
Autor	MOACIR SILVA DE CASTRO
Local da pesquisa	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Objetivo	Investigar uma proposta de formação continuada intitulada “Mesa Educadora para a Primeira Infância”, que visa capacitar docentes e demais profissionais da escola para a melhoria da educação na primeira infância.
Fundamentação teórica	Peroni, (2003), Soares, (1998), Netto, (2009), Oliveira e Duarte (2005); Giroux (1997), Contreras (2002) e Nóvoa (1999).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Os resultados das análises evidenciam que as políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, em especial a “Mesa Educadora para a Primeira Infância”, estão mais voltadas para atender orientações de organismos internacionais e interesses econômicos de grandes grupos do que em resolver as urgentes questões da Educação Infantil e da formação de seus profissionais.
Observações	

Título	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS: CONQUISTAS E IMPASSES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
Ano	2022
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Bruna Lara Moreira Zottis
Local da pesquisa	Universidade Federal de Santa Maria
Objetivo	Investigar como o município de Santa Maria/RS vem articulando as políticas públicas de formação continuada dos professores da Educação Infantil, nos últimos três anos (2019-2021).

Fundamentação teórica	Kulhmann (2003), Rosenberg (2002), Oliveira-formosinho (2016), Faria (1999), Nunes; Kramer (2007;2009), Oliveira (2010), Baptista (2010),
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	A pesquisa apontou as tensões das formações do PROMLA (2019) por não contemplar aspectos específicos do campo das infâncias e por reforçar discursos e práticas de pré-alfabetização na pré-escola. Ao mesmo tempo, a pesquisa mapeou as modificações nas formações dos anos seguintes (2020 e 2021), a fim de, promover o desenvolvimento docente, reflexões sobre as práticas com as crianças, reconhecendo as especificidades da Educação Infantil. Como produto final, contextualizamos a pesquisa num documento com sugestões a serem consideradas na formulação dos projetos de formação continuada específicos para os docentes da Educação Infantil, a fim de, tornar-se uma ferramenta e contribuir com a rede municipal de ensino de Santa Maria/RS.
Observações	

Título	A RECONFIGURAÇÃO DO DIREITO CONSTITUCIONAL E A INGERÊNCIA PRIVATISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ano	2022
Dissertação/Tese	Tese
Autor	MENISSA CÍCERA FERNANDES DE OLIVEIRA BESSA
Local da pesquisa	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Objetivo	Analisar as evidências e as características da omissão do Estado para com esse objeto de direito constitucional.
Fundamentação teórica	Brasil (1988, 1996); ONU (2009); Alves (2018), Saviani (2017); Brandão, (2017); Adrião, 2017, Freitas (2018); Nunes; Corsino; Kramer (2013), Esposito; Gimenez, 2014, Barbosa, 2011, Barbosa et al 2014, Didonet, 2014, Abdala, 2016).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Os dados permitem a análise e a defesa da tese da omissão estrutural do Estado para com o direito das crianças pequenas à educação, o que resulta na própria desfiguração do direito. Apesar do gradativo aumento das matrículas públicas em Palmas a partir de 1993, o acesso não é garantindo a todas as crianças, pois,

	embora haja uma lacuna de dado populacional pela falta do Censo de 2020, é possível afirmar que, pelos menos, dez mil crianças (de até quatro anos de idade) não têm ingresso porque o número de vagas é insuficiente. Ademais, o processo de privatização de vagas públicas, como nas demais capitais, vem ecoando em Palmas, por meio das parcerias público-privadas. Portanto, a omissão de natureza estrutural do Estado com a educação da criança pequena evidencia-se na reconfiguração do direito, marcada, sobretudo, pela negligência em cumprir plenamente os preceitos constitucionais e pela ingerência privatista no setor educacional público.
Observações	

Título	PARÂMETROS PARA A QUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ano	2023
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	Juliana Mélo da Costa
Local da pesquisa	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Objetivo	Compreender quais parâmetros podem contribuir para a qualificação dos processos de formação permanente de professores que atuam em EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS.
Fundamentação teórica	Nóvoa (1991, 2009), Imbernón (2006, 2010), Freire (1996, 2000), Secchi (2013), Freitas (2021), Kramer (2006), Ghedin (2004), Gadamer (1983).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Como principais resultados, passou-se a compreender que não basta se ter leis que normatizem a formação permanente de docentes; é necessário que estes se tornem protagonistas do processo de planejamento e consecução de sua formação, no sentido de pensar as demandas, articular e materializar as ações previstas, bem como, qualificá-las no cotidiano da atuação profissional. Portanto, espera-se que com o desenvolvimento, resultados e produtos decorrentes desta pesquisa tenha se constituído uma rede de ressignificações e (re)articulações em defesa e qualificação dos processos de formação permanente de professores atuantes nas EMEIs da Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS.
Observações	

Título	EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA À PRÁTICA, UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS
Ano	2023
Dissertação/Tese	Dissertação
Autor	KÁTIA APARECIDA GUIMARÃES RAMIRES
Local da pesquisa	Universidade Católica de Santos
Objetivo	Investigar a relação entre sustentação teórica e repertório prático de profissionais que atuam com bebês de 4 a 18 meses de idade (educadores de desenvolvimento infantil e professores) dos berçários das Unidades Municipais de Educação de Santos; levantar as demandas relativas à formação continuada e propor estratégias de superação das necessidades teóricas e práticas levantadas.
Fundamentação teórica	Brasil (1988, 1996, 2009, 2016, 2017), Paiva et al (2022), Kramer (2003), Trevisan (2018).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Os resultados mostraram a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. A pesquisa também revelou fragilidades em relação à compreensão do papel do professor sobre o cuidar e educar nos momentos de interações e nas atividades aplicadas aos bebês. O produto técnico desenvolvido como resultado destas análises pretende desenvolver ações de formação continuada com conteúdos teóricos e práticos, e promover a reflexão e a discussão dos temas abordados, tendo claro que as teorias do desenvolvimento não devem ser usadas para rotular as crianças.
Observações	

Título	INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-FORMATIVA EM TEMPOS PANDÊMICOS
Ano	2024
Dissertação/Tese	Tese
Autor	NATASHA YUKARI SCHIAVINATO NAKATA
Local da pesquisa	Universidade Estadual de Londrina
Objetivo	Compreender como o CRITInfância pôde contribuir para o processo formativo de professores da Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19 a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade.

Fundamentação teórica	Adorno (2003), Horkheimer (2002), Marcuse (1975).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Os resultados apontam que o evento, enquanto espaço formativo, oportunizou aos participantes vivenciar novas experiências, reavaliar suas práticas educativas e ampliar seus olhares para novos saberes e conhecimentos relacionados ao trabalho docente na educação da infância.
Observações	

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da CAPES.

APÊNDICE VI

FICHAMENTO DA PLATAFORMA SciELO

Quadro 2 – Levantamento de dados da Plataforma SciELO

Título	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: VOZES QUE EMERGEM NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ano	2016
Autores	Verônica Belfi Roncetti Paulino e Valdete Côco
Periódico	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 697-718, jul./set.
Objetivo	Abordar as políticas públicas no campo da Educação Infantil (EI) focalizando a constituição da docência na perspectiva da afirmação da indissociabilidade do educar e cuidar.
Fundamentação teórica	Brasil (2009), Ball (2001), Nóvoa (2011), Oliveira (2011), (Corsino; Nunes, (2010); Scramignon (2011). Ferreira, e Côco (2011).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Os resultados obtidos permitem indicar que os elementos de desigualdade profissional encontrados na vivência conjunta da docência, cotejada com os objetivos de indissociabilidade do educar e do cuidar, não favorecem uma articulação entre as profissionais no exercício do trabalho na EI. Com isso, emerge a indagação sobre a possibilidade de construir projetos coletivos de trabalho e de gerar pertencimento a esse campo. Desse modo, é importante problematizar o engendramento das políticas públicas educativas que, revestidas de lógicas globais, incide no trabalho docente na EI, intensificando a precarização do trabalho docente.
Observações	
Título	AValiação EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR
Ano	2018
Periódico	Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 23(1):65-78, jan./abr.
Autores	Sandra Zákia Sousa

Objetivo	Mapear propostas em debate no Brasil e evidenciar que os impasses presentes no debate nacional não se restringem a questões técnicas, relativas ao melhor caminho a ser trilhado na condução da avaliação, mas remetem, sobretudo, à dimensão política da avaliação.
Fundamentação teórica	Brasil (1996, 2001, 2014, 2016)
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	O equacionamento que vier a ser dado à avaliação da Educação Infantil, como integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, irá demarcar quais princípios se busca afirmar por meio da avaliação e, por conseguinte, qual projeto educacional e social se tem por norte.
Observações	

Título	POLÍTICAS PÚBLICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA PRIMERA INFANCIA: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR INFANTIL
Ano	2019
Periódico	Rev. Latino Am. Cienc. Soc. Niñez. juv. 17 (1): 169-191.
Autores	Carolina Robledo-Castro, Luis Hernando Amador-Pineda José Julián Nájuez-Rodríguez
Objetivo	Identificar os desafios emergentes à formação dos pedagogos infantis que surgem desde as políticas educacionais nacionais e internacionais.
Fundamentação teórica	Pérez-Escamilla, Rizzoli-Córdoba, Alonso-Cuevas, & Reyes-Morales (2017), Myers (2015), Pérez-Escamilla et al., (2017), ONU (2005), Unesco (2015).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não

Síntese dos achados	La investigación cumplió con su expectativa de propiciar una reflexión sobre los retos y desafíos de la formación del educador infantil a la luz de las políticas públicas y educativas más representativas en el tema, al igual que el panorama que se representa para los programas de formación de maestros. En este estudio se visibilizan los encuentros y desencuentros entre las políticas públicas y educativas, a la vez que se contrastan las aspiraciones con la realidad de la escuela colombiana, una realidad carente de condiciones materiales, sociales, financieras y políticas que actúen en consonancia con las metas propuestas, a propósito de tener a su cargo la responsabilidad de formar la etapa más crucial del desarrollo humano.
Observações	

Título	REFORMAS CONSERVADORAS E A “NOVA EDUCAÇÃO”: ORIENTAÇÕES HEGEMÔNICAS NO MEC E NO CNE
Ano	2019
Periódico	Educ. Soc., Campinas, v.40, e0225329.
Autores	Márcia Angela da Silva Aguiar
Objetivo	Problematizar as orientações hegemônicas em debate, focalizando especialmente a atuação do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) na formulação das políticas educacionais no período do Governo Michel Temer (2016–2018).
Fundamentação teórica	Anderson (1995); Afonso (2001); Santos(2002); Dale (2010); Ball (2002), Bresser Pereira (1998), Brasil (1996, 2001); Saviani (1997), Dias Sobrinho (2002), Gracindo (2010); Cury (2009) ; Dourado; Oliveira (2018).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Evidencia-se, assim, a continuidade de uma visão de educação e de formação humana que é assumida, contraditoriamente, por governos com posições distintas ou antagônicas, sendo expressa nas normativas que objetivam moldar a formação de crianças e jovens por meio de uma ação dirigida dos sistemas centrais de educação e de ensino-aprendizagem às instituições educativas. A BNCC portanto, como chave principal para mudar ou aprofundar os padrões concernentes ao currículo, avaliação, gestão e formação de professores da educação básica e superior no Brasil apresenta-se como uma estratégia dirigida à “formação do “cidadão produtivo” assujeitado à lógica mercantil” em detrimento da “construção de um sujeito emancipado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 17-18).
Observações	

Título	PROFESSORAS, FAMILIARES E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: “ESSE FUTURO PODE SER MELHOR”
Ano	2021
Periódico	Revista Educação em Questão, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-26, e-24387, abr./jun.
Autores	Edson Cordeiro dos Santos, Sonia Kramer, Maria Fernanda Rezende Nunes
Objetivo	Analisar duas pesquisas sobre as políticas públicas de Educação Infantil (EI) sob a ótica de quem atua na ponta do processo (professoras e familiares).
Fundamentação teórica	Manzini (2004), Kramer (2009), Amorim(2001), Romano e Heringer (2011), Nunes; Corsino; Didonet (2011).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa

Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Os resultados encontrados mostram que a EI está consolidada no marco legal brasileiro, revelando, contudo, grande distância do que é encontrado na prática, expresso nas falas de professoras e familiares, tanto em relação ao acesso (falta de vagas) como no que se refere à qualidade da Educação ofertada nas unidades pesquisadas.
Observações	
Título	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA
Ano	2023
Periódico	Cad. Cedes, Campinas, v. 43, n. 119, p.119-129, Jan.-Abr..
Autores	Fernanda de Lourdes Almeida Leal, Ana Luisa Nogueira de Amorim, Denise Maria de Carvalho Lopes.
Objetivo	Refletir sobre a política de formação de professores em rede conduzida pela Coordenação Geral de Educação Infantil vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.
Fundamentação teórica	Mainardes (2011), Nóvoa (1995; 2013), Tardi (2002), Campos (1994; 2018); Kramer (1994; 2013).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Os avanços registrados, assim como as dificuldades apontadas, as desistências, mostram que os efeitos das políticas não são lineares e homogêneos, que as significações são singulares e vinculadas às relações que envolvem os sujeitos e as condições de participação, como aponta Smolka (2000). Por outro lado, afirmam o direito de todos à oportunidade. É o que cabe às políticas de formação: promover oportunidades que respeitem as necessidades de sujeitos e contextos.
Observações	

Título	EXPANSÃO E MERCANTILIZAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DE FORMAÇÃO EM LARGA ESCALA DE FUTUROS PEDAGOGOS
Ano	2024
Periódico	Educação em Revista Belo Horizonte v.40 e42261
Autores	Maria Angélica Pedra Minhoto, Carlos Eduardo Bielschowsky, Thiago Borges De Aguiar

Objetivo	Analisar as características da expansão dos cursos de Pedagogia na última década, tomando como referência dados do Censo da Educação Superior, entre 2009-2021, e do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade), realizado em 2017 e em 2021, produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) relativos a esses cursos.
Fundamentação teórica	Marafelli; Rodrigues; Brandão (2017); Micheletti; Galian (2017), Pimenta; Pinto; Severo (2022), Portelinha (2021), Brasil (2018, 2019)
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Os resultados apresentados por este trabalho apontam para o que foi aqui denominado como “deformação em larga escala”, considerando a crescente concentração das matrículas em universidades privadas centradas quase que exclusivamente no ensino (com pouca articulação com pesquisa e extensão), em cursos a distância, com altas taxas de evasão e baixas notas no Enade na comparação com instituições públicas federais e estaduais.
Observações	
Título	ORQUESTRANDO AS POLÍTICAS NACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O PAPEL DA UNIÃO E AS COMPLEXIDADES NA GOVERNANÇA DE REDES
Ano	2025
Periódico	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas
Autores	Carla Nascimento, Remi Castioni
Objetivo	Analisar o papel da União e as complexidades (substantiva, estratégica e institucional) que caracterizam a governança de redes de duas políticas nacionais de alfabetização formuladas nos últimos dez anos no Brasil: (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e o recente Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.
Fundamentação teórica	Martins (2013), Abrucio et al, 2020, Brasil (2020), Pierre, Peters (2020), Brandão (2014), Ismael (2014), Anderies e Jansen (2016), Gilardi (2016), Shipan e Volden (2008), Segatto (2018).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Síntese dos achados	Embora as políticas tragam inovações, a relação entre os atores está muito mais próxima ao modelo do gerencialismo do que da governança policêntrica. A união exerce o papel controlador dessas políticas numa estrutura verticalizada.
Observações	

Fonte: elaborado pelo autor com base na Plataforma SciELO.

APÊNDICE VII

FICHAMENTO DOS ANAIS DA ANPEd

Quadro 3 – Levantamento dos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd

Título	A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO LITORAL SUL DA BAHIA
Ano	2017
Reunião/ GT	GT05 - Estado e Política Educacional
Autores	Emilia Peixoto Vieira; Neísa Pereira dos Santos de Castro; Cândida Maria Santos Daltro Alves
Objetivo	Analisar como os municípios do Território Litoral Sul Bahia organizaram estruturalmente a sua rede pública municipal de ensino para atender as demandas de políticas públicas para a Educação Infantil.
Fundamentação teórica	Brasil (1988, 1990, 1996, 1999, 2001, 2009, 2014); Cury (2001); Lobo (2011); Cunha, Araújo, Costa, Jesus (2013); Longo (2015), Corsino, Nunes (2010).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	A análise das cinco categorias: Sistema de Ensino, Conselho Municipal de Educação, Plano de carreira, Diretrizes Municipais de Educação e Setor na Secretaria de Educação responsável pela Educação Infantil foram ponto de partida para o entendimento de implementação e acompanhamento das políticas públicas educacionais nos municípios. Conforme dados computados, a maioria dos municípios possui as categorias supracitadas anteriormente, o que demonstra que legalmente os municípios têm criado estruturas para atender as demandas das políticas públicas de Educação Infantil. Embora alguns municípios ainda, mesmo depois de 20 (vinte) anos de LDB/1996, não conseguiram ainda reorganizar a rede municipal. Entretanto, é necessário analisar mais detidamente sobre essas estruturas organizadas pelos municípios.
Observações	
Título	O BRINCAR E A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS CRIANÇAS EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Ano	2017
Reunião/GT	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos
Autores	Andréa Simões Rivero

Objetivo	Apresentar reflexões e considerações resultantes de uma pesquisa que buscou analisar a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil em sua relação com o contexto familiar, nos espaços-tempos do brincar.
Fundamentação teórica	Sarmiento; Gouvea, 2008; Sarmiento (2005); Nascimento (2011); Ferreira (2004a, 2004b); Corsaro (2011) e Brougère (1995).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Enxergamos como necessário a investigação dos efeitos e influências dessas reformas no processo de formação inicial de professores, com especial atenção à formação didático-pedagógica de pedagogos/as. Desse modo, partimos do pressuposto que a formação didático-pedagógica é o cerne da pedagogia, logo a análise dos aspectos epistemológicos propostos pelas reformas vigentes torna-se contundente.

Título	A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NOS CURSOS DE LICENCIATURA – DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
Ano	2017
Reunião/GT	GT08 – Formação de Professores
Autores	Joana Paulin Romanowski, Pura Lúcia Oliver Martins, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau
Objetivo	Compreender a relação da universidade com a educação básica expressa na prática pedagógica realizada nas escolas, para verificar as demandas de formação para os cursos de licenciatura.
Fundamentação teórica	(BRASIL, 2007, 2007, 2017); Nóvoa (1992); Peres Gomez (1992); Freitas (2007); Azanha (2004); Nóvoa (1992); Marcelo (1999); Gatti e Barreto (2009) e André (2010).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Vivemos um tempo em que a formação de professores tem sido posta como elemento capaz de mudar o estado em que se encontra a escola. Nesse sentido, a profissionalização do professor é vista como possibilidade de ampliar o prestígio e o reconhecimento social da categoria, ao mesmo tempo que fomenta a melhoria da prática docente. Isso implica em mudanças da participação coletiva na definição das políticas educacionais para a formação, elevação da remuneração, oportunidades de acesso aos bens culturais e fortalecimento da organização da categoria. Com efeito, transformar essas condições está diretamente ligado às condições materiais de realizar o trabalho e à organização dos sistemas escolares e da própria escola.

Título	A FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: TRANSFORMANDO SABERES E PRÁTICAS
Ano	2019
Reunião/GT	GT08 - Formação de Professores
Autores	Liliane Barreira Sanchez
Objetivo	Tem como principal objetivo desenvolver o raciocínio crítico e criativo das crianças, através da formação de “comunidades de diálogo e investigação filosófica”, nas quais são questionados e discutidos diversos temas pertinentes à realidade e ao interesse das próprias crianças, estimulando o desenvolvimento de suas “habilidades cognitivas” e o exercício da participação cidadã.
Fundamentação teórica	Dewey apud Kohan (1998); Sharp apud Kohan (1998); Lipman, Sharp e Oscanyan (2001); Lipp, 2002); Gatti (2009).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Ao estimular a reflexão crítica sobre temáticas pertinentes ao processo de formação humana, de maneira ampla e abrangente, bem como sobre questões do cotidiano escolar; ao estimular debates, diálogos e trocas de ideias e conhecimentos, as oficinas filosóficas se inseriram como um elemento importante e inovador na formação continuada dos docentes. Pois, em conformidade com o que Nóvoa afirma: "A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (1992, p.28)". É exatamente esse processo de investigação permanente que entendemos que ocorreu com os docentes da escola-lócus do projeto de oficinas de filosofia na educação básica. Consideramos que essa tarefa com os professores é elemento essencial desse projeto, que não pode ficar limitado apenas ao alcance do alunado, sob pena, inclusive, de prejudicar o próprio trabalho filosófico com eles desenvolvido. Mas, cabe ressaltar também que, para que o trabalho com os discentes e docentes assuma, de fato, uma proporção maior e transformadora, faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Título	EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE TRABALHO, FORMAÇÃO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)
Ano	2019
Reunião/GT	GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos
Autores	Ivone Garcia Barbosa
Objetivo	Tratar de modo articulado muitos assuntos que envolvem, em última instância, a articulação do processo formativo de professores/as que atuam com crianças de zero até seis anos de idade e a composição de um campo específico de trabalho em Educação Infantil, ambos expostos às políticas públicas e àquelas de cunho privado, ambas assumidas pelo Estado e por certos atores do governo brasileiro, em diferentes momentos.

Fundamentação teórica	Moraes (1927); Brasil (1996, 2009, 2010, 2014); Helena Freitas (2004, 2002, 1996); Luiz Carlos Freitas (1992, 1995); Vazquez (1977); Barbosa (2013, 2018); Mészáros (2006).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Penso que um dos maiores prejuízos à proposta interessante de escrita do documento se deu no momento em que se cedeu às pressões de um grupo interessado pelo controle para se delimitar objetivos de aprendizagem. Ademais, os direitos de aprendizagem não poderiam estar citados sem que a eles estivessem citados os direitos sociais constantes na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Vale enfatizar a forma como a implantação da BNCC nos estados e municípios com simultâneos cortes de recursos na educação e a contração do campo de trabalho, com cortes de direitos dos professores, aumentando a exclusão e a pobreza docente, sem assegurar o mínimo de condições dignas de trabalho, promovendo, como indicou Amaral (2016), o expurgo do PNE (BRASIL, 2014).

Título	REDES DE INFLUÊNCIA NA AGENDA NEOLIBERAL E NEOCONSERVADORA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
Ano	2019
Reunião/GT	GT05 - Estado e Política Educacional
Autores	Simone Gonçalves da Silva, Iana Gomes de Lima , Alvaro Luiz Moreira Hypolito
Objetivo	O artigo discute a noção de governança e redes de influência na política educacional brasileira, por meio de pesquisa sobre o Movimento Escola Sem Partido e o Movimento pela Base Nacional Comum, que afirmam promover estratégias para supostas melhorias educacionais. Procura-se analisar a relação dos atores envolvidos nesses dois movimentos e suas demandas neoliberais e neoconservadoras para as reformas educativas.
Fundamentação teórica	Ball (2001, 2005, 2012, 2013, 2014); Secchi (2009); Apple (2013); Miguel (2016); Peroni, Caetano, Lima (2017); Ávila (2015).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Com as atuais configurações das políticas educacionais, parece importante a realização de estudos sobre essas novas redes de influência, examinando quem são seus atores, de que lugar falam e quais pautas defendem para a educação. Conhecer estas redes e seus atores é importante para se pensar e articular resistências contra discursos conservadores que atacam o professorado, que poderá melhor se posicionar e atuar para enfrentar o neoconservadorismo e o neoliberalismo e suas políticas de controle e regulação das práticas pedagógicas e curriculares.

Título	A DISPUTA EM TORNO DA DEFINIÇÃO DE UM CURRÍCULO NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL APÓS A CONSTITUINTE
Ano	2021
Reunião/GT	GT05 - Estado e Política Educacional
Autores	João Luiz Horta Neto
Objetivo	Discutir a o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, aprovada em 2018.
Fundamentação teórica	Brasil (1996, 2006, 2014); Castro (1999, 2000); Aguiar e Tuttman (2020); Bonini (2018); Avelar, Ball (2019); Soares (2019).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Tudo indica que a Base servirá para ampliar ainda mais as políticas de accountability no Brasil. Com isso, aumenta-se a influência das avaliações externas no processo educacional e com elas a pressão sobre a escola e seus professores por resultados. Como consequência, apesar de pregar a flexibilidade e o desenvolvimento de raciocínio crítico e criativo, a BNCC pode contribuir para um ensino compartimentalizado e estandardizado.

Título	PAULO FREIRE COMO AUTOR DE REFERÊNCIA PARA O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Ano	2021
Reunião/GT	GT08 - Formação de Professores
Autores	Andréia Nunes Militão
Objetivo	Identificar os principais conceitos teóricos e respectivas obras de Freire que gerem contributos para as pesquisas sobre formação de professores.
Fundamentação teórica	Freire (1983, 1994, 1996, 2000); Freire, Shor (1986); Tello (2013); Beisiegel (2008).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Constatação da importância das ideias pedagógicas de Paulo Freire, adquiridas a partir do estudo de suas principais obras.

Título	IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REALIDADE E DESEJOS
Ano	2023
Reunião/GT	GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Autores	Michelle Liana Soria Cuesta Baggio, Adriana Ferreira Gentil, Heloisa Toshie Irie Saito
Objetivo	Apresentar resultados parciais dessa pesquisa de modo a problematizar a identidade profissional do docente da Educação Infantil, analisando as ações que estão sendo empregadas por alguns municípios paranaenses para se estruturar a Educação Infantil.
Fundamentação teórica	Brasil (1996, 2010); Piovezan e Dal Ri (2019); Lira, Saito (2011).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Concluimos que para o profissional da Educação Infantil realizar uma ação voltada para as especificidades das crianças e formar cidadãos críticos e não apenas reprodutores, ele deve ter no mínimo formação inicial que garanta conhecimento pedagógico e compreensão do desenvolvimento infantil, aspectos essenciais para a atuação com as crianças pequenas.

Título	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA ORIENTADO PELA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019
Ano	2023
Reunião/GT	GT08 - Formação de Professores
Autores	Solange Pereira da Silva
Objetivo	Analisar os impactos produzidos para a formação de professores dos cursos de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP no 02/2019.
Fundamentação teórica	Marx (2013); Unesco (200); Brasil (2017, 2019); Saltman (2011); Evangelista, Fiera, Titto (2019).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	

Título	PERSPECTIVA ECOSÓFICA: DIREITO À ALEGRIA NAS FORMAÇÕES DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ano	2024
Reunião/GT	GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos
Autores	Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos, Tatiana de Freitas Ordonhes de Mello, Isis Flora Santos.
Objetivo	Investigou processos de construção de conhecimento no ensino, na pesquisa e na extensão tendo o paradigma do cuidado e a ecossófia como pilares de análise no processo de formação dos professores, dos professores- pesquisadores e nas relações com as demais formas de vida na Terra.

Fundamentação teórica	Tiriba; Santos; Schaefer (2023); Boff (1999); Cavalieri, Mello e Tiriba (2022); Tiriba (2010); Schaefer (2020).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Por meio dos dados, verificou-se que, quando as formações acontecem de modo a permitir que os desejos sejam acolhidos e respeitados, os conhecimentos se metamorfoseiam e observamos os corpos e mentes desejantes de romper com os paradigmas racionais da escola que os aprisionam (SCHAEFER, 2020). Das respostas elaboradas para o questionário/entrevista, observamos que a escrita dos profissionais sofreu mudanças importantes, trazendo um novo modo de ver as crianças, seus corpos e desejos para o contexto de sua atuação e pensando como podem respeitar suas vontades e necessidades de modo que a natureza seja o lugar privilegiado para bem viver a infância na etapa da Educação Infantil.

Título	A DILUIÇÃO DA FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ENTRE A BNC-FORMAÇÃO E O PARECER Nº 4/2024
Ano	2024
Reunião/GT	GT 08 - Formação de Professores
Autores	Ana Carolina Sabino dos Santos, Cleonice Maria Tomazzetti
Objetivo	Analisar a formação didático- pedagógica nos cursos de Pedagogia.
Fundamentação teórica	Tardif(2012); Formosinho (2009); Nóvoa (2017) e Cunha (2015).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Enxergamos como necessário a investigação dos efeitos e influências dessas reformas no processo de formação inicial de professores, com especial atenção à formação didático-pedagógica de pedagogos/as. Desse modo, partimos do pressuposto que a formação didático-pedagógica é o cerne da pedagogia, logo a análise dos aspectos epistemológicos propostos pelas reformas vigentes torna-se contundente.

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados da ANPEd.

APÊNDICE VIII

FICHAMENTO DOS ANAIS DA ANFOPE

Quadro 4 – Levantamento dos Anais da ANFOPE

Título	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA ANFOPE
Ano	2022
Reunião	XIII Seminário Nacional de Formação de professores
Autores	Alexandra Alves dos Santos, Emilia Peixoto Vieira
Objetivo	Analisar as produções acadêmicas relativas às políticas públicas de formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil, publicadas nos anais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, no período de 2008 a 2021.
Fundamentação teórica	Brasil (2008); Vosgerau; Romanowski (2014); levantamento Anfope de 2008 a 2021.
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	As pesquisas mostram a importância das políticas públicas de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil e revelam-se contrárias a uma imposição de formações que chegam às escolas de forma hierarquizada, como receitas prontas, sem considerar as reais necessidades dos professores.

Título	BNCC E BNC-FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES NECESSÁRIAS
Ano	2022
Reunião	XIII Seminário Nacional de Formação de professores
Autores	Daniela Neto Oliveira Peixer, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva
Objetivo	Discutir sobre as possíveis repercussões da BNCC e BNC- Formação Continuada sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil das redes municipais de ensino.
Fundamentação teórica	Bazzo e Scheibe (2019); Ball (2014); Hypólito (2019), Lima & Sena (2019); Silva (2022); Brasil (2017, 2020).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não

Principais conclusões	Neste contexto de contrarreformas, a proposta curricular e a formação de professores para a Educação Infantil passam por significativa mudança em sua estrutura a partir da articulação da BNCC e BNC-Formação continuada, estruturada sob a concepção de competências e habilidades, organizadas em campos de experiência e delimitadas por objetivos de aprendizagem, que fragmenta a formação das crianças por áreas de conhecimento e grupos etários. Neste sentido, destacamos que é imprescindível que os professores produzam resistências à concepção de formação instituída pela BNCC e BNC, que se constituem em contrarreformas da educação, uma vez que retomam a lógica das políticas públicas conservadoras dos anos de 1990, que sob o viés neoliberal e da pedagogia das competências, dialoga com a perspectiva da meritocracia e promovem a formação de sujeitos alienados para servir aos interesses do sistema produtivo capitalista.
-----------------------	---

Título	CONQUISTAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: DIÁLOGOS COM O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA-ES
Ano	2022
Reunião	XIII Seminário Nacional de Formação de professores
Autores	Maria Nilceia de Andrade Vieira
Objetivo	Analisar como se situa a formação continuada em metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de Vitória-ES, com destaque para a etapa da Educação Infantil.
Fundamentação teórica	Brasil (1996, 2014); Bakhtin (2011); Freire (2017); Ball, 2001; Mainardes (2006); Vitória (2015).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	No reconhecimento de que a formação continuada alcança conquistas, ressaltamos a necessidade de que sejam cumpridas as metas previstas no PMEIV e que sejam fortalecidos, em uma perspectiva democrática, seus processos de monitoramento e avaliação para que possam subsidiar a elaboração do próximo plano decenal. Demarcando a necessária mobilização e continuidade de lutas contra normativas e legislações (BRASIL, 2019; 2020) que ameacem uma construção participativa, defendemos a formação continuada articulada a um projeto coletivo de educação e alicerçada em movimentos dialógicos e processos de comunicação democráticos que afirmem a possibilidade de emancipação dos sujeitos para transformar as condições de sua realidade.

Título	O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
Ano	2022
Reunião	XIII Seminário Nacional de Formação de professores
Autores	Vivian Leite Pereira Montanher, Marta Regina Furlan de Oliveira

Objetivo	Compreender como se dá o processo de formação continuada de professores (as) na Educação Infantil, pois no atendimento às crianças de 0 a 5 anos essa ação ultrapassa a prática do cuidado e da higiene, e pode contribuir para que a criança desenvolva habilidades e assimile as noções e conceitos que a acompanharão por toda a vida.
Fundamentação teórica	Saito E Oliveira (2018); Correia (1999); Fernandes (2019); Chaves et al (2013); Brasil (1996, 1998).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Educar requer o cuidado em proporcionar às crianças a oportunidade de viver novas experiências em busca da aprendizagem, em contrapartida sabemos que a formação inicial dos (as) professores (as) se mostra incapaz de atender plenamente essa necessidade, assim se faz necessário ampliar olhares e vivências a fim de identificar através de um processo constante de reflexão quais as maneiras de realizar uma ação docente que atenda os objetivos da aprendizagem das crianças. Buscando, a partir desses momentos de autorreflexão descobrir quais as questões a serem respondidas através de uma formação continuada que realmente amplie os conhecimentos iniciais, capacitando os (as) docentes a atuar na Educação Infantil proporcionando às crianças um aprendizado que contemple todas as possibilidades para seu desenvolvimento integral.

Título	FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DA UFF
Ano	2023
Reunião	Anais do XIV Encontro Estadual da Anfope /RJ
Autores	Flávia Ferreira de Castilho, Iduina Mont'Alverne Chaves, Ruidglan Barros de Souza, Gilmar Oliveira da Silva
Objetivo	Apresentar algumas reflexões sobre a formação de professores da Educação Infantil do Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense (UFF).
Fundamentação teórica	Chaves (1999); Maffesoli (2018); Morin (2010); Ricouer (1996).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Anunciam e desejam uma escola que dialogue com outros saberes gerando uma organicidade que alimenta a razão e a emoção. Uma escola que se nutre dos conhecimentos emanados da relação respeitosa e amorosa do mestre e do aprendiz na dinâmica do viver a vida na escola, em todas as suas nuances. A experiência de Maria nos ajuda a pensar sobre o papel do professor, não como detentor do saber, mas como alguém capaz de considerar suas vivências, alguém capaz de olhar para as crianças como sujeitos que também trazem vivências e que são capazes de transformar essas situações vividas com perguntas, se questionando e indagando sobre o mundo, não um mundo etéreo, mas esse mundo vivido, praticado cotidianamente.

Título	FORMAÇÃO CONTINUADA: DIÁLOGOS ENTRE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ano	2023
Reunião	Anais do XIV Encontro Estadual da Anfope /RJ
Autores	Maria José da Silva Vaz, Mariana da Silva Machado da Cruz, Daniele Fritz da Cunha Gonçalves, Heloisa Josiele Santos Carreiro
Objetivo	Apresentar as ações e intervenções que se desdobram a partir do Projeto de Extensão: "Cartas entre Educadoras/es das Infâncias: compartilhando os desafios da prática", que pertence ao Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias e Educação Infantil (COLEI), que está vinculado a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a FFP-UERJ.
Fundamentação teórica	Garcia, 2003; Certeau (1994); Freire (2000, 2011); Gatti (2010).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Pausamos a discussão ressaltando a importância de se qualificar os profissionais que atuam e/ou que irão atuar nesta etapa da educação, uma vez que estaremos não apenas lidando com crianças bem pequenas, para que possam se desenvolver integralmente precisam da interação com mediadores qualificados. É preciso também entender que estes profissionais, precisam se colocar politicamente neste complexo cenário no qual se estruturou a Educação Infantil no Brasil, a fim de exigirem investimentos públicos, especialmente para as seguintes frentes: os espaços educacionais, a qualificação profissional em serviço e a recomposição econômica do salário docente, a fim de que os educadores possam viver com mais dignidade social.

Título	OS SABERESFAZERES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS EDUCATIVAS COTIDIANAS
Ano	2023
Reunião	Anais do XIV Encontro Estadual da Anfope /RJ
Autores	Ana Paula dos Santos Monteiro, Inês Barbosa de Oliveira
Objetivo	Investigar como os professores de Educação Infantil tecem os saberesfazeres pertinentes à profissão através de suas narrativas nos/ dos /com/ cotidianos.
Fundamentação teórica	Deconto e Ostermann (2021); (Oliveira & Alves, 2008); Ostetto (2006); Brasil (1996, 2016, 2020).
Achados	() descrição conceitual/temática (x) explicação interpretativa
Relação entre pesquisas	(x) sim () não
Principais conclusões	Permanecem, assim, as dificuldades e os desafios da práxis para atender as demandas exigidas pelo currículo escolar. Nesses termos, os saberesfazeres do cotidiano passam a ser os pilares da atuação e da reflexão do processo de prática formativa do profissional da docência, conforme apontado por

	Oliveira (2012). Os conhecimentos de cada professor (a), as análises dos documentos pedagógicos, os relatos de experiências, as vivências dos cotidianos, tornam-se, assim, pautas interessantes de participação com o grupo de professores: pelo detalhamento e como as combinações realizadas na forma em que eles estão inseridos no processo de ensino aprendizagem. Mas isso é somente parte do saberfazer. Para além do simples conhecimento do currículo e do vislumbrar de interseccionalidades possíveis, estão as vivências de ambos, professores e crianças, que vão complexificando a já infindável tessitura das relações que se estabelecem no espaço escolar e as riquezas da autoformação docente compartilhada tornando-se ao mesmo tempo singular e coletiva.
--	--

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados dos Anais da ANFOPE.