

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

LÍVIA DE OLIVEIRA TEIXEIRA DIAS CARVALHO

**FINALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**GOIÂNIA – GOIÁS
2021**

LÍVIA DE OLIVEIRA TEIXEIRA DIAS CARVALHO

**FINALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-Goiás - como requisito para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Beatriz Aparecida Zanatta.

**GOIÂNIA - GOIÁS
2021**

C331f Carvalho, Livia de Oliveira Teixeira Dias
Finalidades da formação de professores para educação
infantil / Livia de Oliveira Teixeira Dias Carvalho.--
2021.

108 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2021.

Inclui referências: f. 103-108.

1. Educação infantil. 2. Educação - Finalidades e
objetivos. 3. Professores - Formação. I.Zanatta, Beatriz
Aparecida. II.Pontifícia Universidade Católica de
Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2021.
III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 377.8(043)



**PUC
GOIÁS**



FINALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 20 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás

Prof. Dra. Elaine Cristina Navarro / UniCathedral

Prof. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás

Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás

Prof. Dra. Maria José Pereira de Oliveira Dias / UFG

DEDICATÓRIA

Dedicar uma dissertação de mestrado a alguém não é uma tarefa fácil, considerando que muitos foram os envolvidos nesse processo de construção... poderia ser leviana se enumerasse todos que merecem esta dedicatória!!!

Minha família, como um todo, fez parte desse processo...

Meus professores me ajudaram na construção de cada página, e ainda fizeram parte da minha evolução...

Meus amigos e colegas compartilharam experiências e alegrias comigo desde o início...

Sempre recebi apoio!!!

Por isso, hoje, dedico esta dissertação a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa história!!!

Em especial, dedico este trabalho à minha família: minha mãe, Vera Lúcia, meu pai, Walter Luiz, meu esposo, Nilson Dias, minha filha, Ana Clara, minha sogra, Maria Erotides, minhas tias, Ana Olinda e De Lourdes, e minha irmã, Larissa. Sem essas pessoas, eu com certeza não seria quem sou hoje e também não chegaria onde cheguei!! Vocês merecem ser nomeados nesta dedicatória!!

AGRADECIMENTOS

Gratidão... essa é a palavra que me define neste momento!!!
Como é bom agradecer.

Queria agradecer primeiramente a Deus, que, por meio da minha fé, me conduz e me fortalece todos os dias.

Quero agradecer aos meus familiares, que sempre acreditaram em mim e sempre me impulsionaram para que eu seguisse em busca dos meus sonhos. Obrigada, minha filha Ana Clara, por ser essa menina forte, inteligente, dedicada e tão especial como é. Obrigada por me entender e aceitar minhas ausências para que eu pudesse trabalhar e estudar. Você é uma filha muito especial e me enche de orgulho sempre. Obrigada ao meu esposo Nilson, por ser esse homem que acredita em mim mais que eu mesma, por cuidar de tudo para que eu pudesse me ausentar, que me ajuda e me acolhe de um jeito muito especial. Obrigada por me amar, por me impulsionar e ser esse homem incrível.

Obrigada, minha mãe Vera e meu pai Walter, por serem sempre minha fortaleza, meu escudo e meu suporte. Obrigada por me fazerem sentir especial e por me conduzirem até aqui. Obrigada, minhas tias Ana Olinda e De Lourdes, por serem tão presentes em toda a minha vida, por me ensinarem o valor do amor e me guiarem no caminho da fé.

Obrigada à minha amiga Driely, que me acolheu em sua casa durante o período das aulas e me fez sentir como da família. Obrigada por me ajudar nas dificuldades em Goiânia, me dar a oportunidade de conviver com sua família e nunca me deixar sentir sozinha. Obrigada, Isadora, essa princesa que alegrava minhas tardes. José, que com seu jeito sapeca enchia meus dias de animação. Gigi, que me ensinou a valorizar a vida e me iluminou com uma luz que só ela tem!!!

Obrigada à minha orientadora, Beatriz Zanatta, pela paciência, pela sabedoria compartilhada comigo e por todos os momentos de ajuda e construção. Obrigada por não me deixar desamparada, mesmo distante, e por me ajudar a crescer.

Obrigada, professora Elaine Navarro, que além de fazer parte da minha banca, faz parte da minha vida e acredita em mim e em meu potencial. Obrigada por me ensinar tanto e estar sempre disposta a me ajudar.

Obrigada, professora Maria Esperança, pelas incríveis contribuições ao meu trabalho e por me ajudar durante toda minha caminhada no mestrado.

Por fim, gostaria de agradecer a todos que de alguma forma me ajudaram e que de algum jeito foram impulso para que eu alcançasse essa vitória!!!

“Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.”
Lev Vygotsky

RESUMO

Esta pesquisa é parte do programa Pós Graduação *Strico Sensu*- Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC GO, o qual centra suas atividades investigativas e curriculares nas práticas educacionais inseridas em contextos socioculturais, econômicos e históricos. A linha de pesquisa escolhida foi a de Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. A escolha pelo objeto de estudo se deu em função da necessidade de responder a clássicas perguntas que podem ser dirigidas a formação professores, particularmente professores da educação infantil: Para que educar e como educar?. Assim partindo do pressuposto que trabalhos acadêmicos que abordam a formação de professores para educação infantil, de algum modo, expressam e posicionamentos filosóficos e políticos, indicando possíveis finalidades educativas, este estudo explora esta temática e busca compreender como as finalidades educativas são problematizadas em teses publicadas no país. Como principal fundamentação teórica tem-se Yves Lenoir com o conceito de finalidades educativas descrito bem como outros autores que trabalham na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, como José Carlos Libâneo, o objetivo central do estudo foi investigar e analisar as finalidades educativas da formação de professores da educação infantil em teses da área da educação no período de 2013 a 2019, o recorte temporal se justifica pelo fato de trabalhos anteriores a 2013 não serem disponibilizados integralmente na Plataforma Sucupira. Os desdobramentos culminaram nos objetivos específicos foram: caracterizar as tendências sobre as finalidades educativas da formação de professores para a educação infantil; identificar as concepções sobre finalidades educativas que aparecem na produção científica analisada; identificar e analisar o que está sendo problematizado pelos autores acerca das finalidades educativas para educandos da educação infantil. Optou-se por realizar uma revisão bibliográfica, por permitir explorar o conteúdo dos trabalhos analisados, elaborar uma visão geral das finalidades educativas abordadas e apontar novas questões para o debate sobre a formação de professores para educação infantil. A busca dos trabalhos ocorreu no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, abrangendo o período de 2013 a 2019, sendo consideradas apenas teses. Mediante os critérios de inclusão e aplicação dos filtros, chegou-se a 15 teses de modo que houve uma análise do conteúdo tomando como ponto de partida as categorias definidas no referencial teórico bem como a partir das categorias que emergiram durante o processo de análise. Na interpretação, identificou-se a presença explícita ou implícita das categorias: Desenvolvimento pessoal; Formação humana e Desenvolvimento cognitivo dentro da perspectiva sociocultural. Já dentro da perspectiva histórico cultural encontrou-se as categorias, Democratização, Desenvolvimento humano integral, Igualdade, Justiça Transformação social. Destarte o que chamou atenção em todas as teses foi a maneira com que se aborda a formação inicial e continuada, ou seja, a formação superior em pedagogia ainda não é vista como indispensável para a atuação docente na educação infantil, embora tal aspecto esteja explícito em lei. Ainda se vê professoras de educação infantil sem formação em nível superior e muitas vezes sem o magistério, desqualificando a importância do conhecimento científico e do suporte teórico para atuação nesta etapa. Além disso, as formações continuadas ainda acontecem de maneira fragmentada e descontextualizada, sendo em sua grande maioria insuficientes para preencher as lacunas dessa formação inicial. Sendo assim, uma fragilidade neste estudo se deu pela dificuldade em vislumbrar nas teses aprofundamento teórico, especialmente no âmbito da perspectiva Histórico Cultural.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de professores; Finalidades Educativas

ABSTRACT

This research is part of the Graduate Program *Strico Sensu*- Master in Education at the Pontifícia Universidade Católica de Goiás- PUC GO, which focuses its investigative and curricular activities in educational practices inserted in sociocultural, economic and historical contexts. The chosen line of research was Theories of Education and Pedagogical Processes. The choice of the object of study was due to the need to answer classic questions that can be addressed to teacher training, particularly early childhood education teachers: Why educate and how to educate?. Thus, assuming that academic works that address the training of teachers for Preschool education, somehow, express philosophical and political positions, indicating possible educational purposes, this study explores this theme and seeks to understand how educational purposes are discussed in theses published in the country. The main theoretical foundation is Yves Lenoir with the concept of purposes as well as other authors who work from the perspective of Dialectical Historical Materialism, such as José Carlos Libâneo, the main objective of the study was to investigate and analyze the educational purposes of the training of Preschool education teachers in theses in the area of education in the period from 2013 to 2019, the time frame is justified by the fact that works prior to 2013 are not fully available on the Sucupira Platform. The developments culminated in the specific objectives were: to characterize trends on educational purposes of teacher training for Preschool education; identify the conceptions about educational purposes that appear in the analyzed scientific production; identify and analyze what is being discussed by the authors about the educational purposes for students of Preschool education. It was decided to carry out a literature review, as it allows exploring the content of the analyzed works, elaborate an overview of the educational purposes addressed and point out new issues for the debate on teacher training for Preschool education. The search for papers took place in the theses and dissertations database of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes, covering the period from 2013 to 2019, being considered only theses. Through the inclusion criteria and application of filters, 15 theses were reached so that there was a content analysis taking as a starting point the categories defined in the theoretical framework as well as from the categories that emerged during the analysis process. In the interpretation, the explicit or implicit presence of the categories was identified: Personal development; Human formation and cognitive development within a sociocultural perspective. Within the historical-cultural perspective, the categories Democratization, Integral human development, Equality, Justice Social transformation were found. So what drew attention in all theses were the way in which initial and continuing education is approached, that is, University education in pedagogy is not yet seen as essential for teaching activities in Preschool education, although this aspect is explicit in law. Still one sees Preschool education teachers without University education and often without teaching, disqualifying the importance of scientific knowledge and theoretical support for acting at this stage. In addition, continued training they still happen in a fragmented and decontextualized way, being for the most part insufficient to fill the gaps in this initial training. Thus, a weakness in this study was

due to the difficulty in envisioning theoretical deepening in the theses, especially in the context of the Historical-Cultural perspective.

Keywords: Preschool Education; Teacher training; Educational Purposes

LISTA DE SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FES	Finalidades Educativas Escolares
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
EAD	Educação à Distância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
TRS	Teoria das Representações Sociais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Elaboração BNCC.....	31
Quadro 2.	Principais categorias das 18 Finalidades Educativas nos países do mundo, com seu potencial cognitivo, normativo e utópico.....	53
Quadro 3.	Identificação e pré-seleção do corpus da pesquisa mediante a aplicação de filtros.....	77
Quadro 4.	Teses selecionadas após aplicação dos critérios de inclusão/exclusão.....	77
Quadro 5.	Teses selecionadas.....	78
Quadro 6.	Autores mais citados nas 15 teses analisadas.....	80
Quadro 7.	Finalidades educativas da formação de professores da educação infantil: orientações, teses, categorias (2013 a 2019).....	81
Quadro 8.	Finalidades educativas da formação de professores da educação infantil: desafios.....	95

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Relações entre conceitos de finalidade, função, objetivo e meta.. 47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
1.1. A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	24
1.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....	32
1.3. O CURSO DE PEDAGOGIA.....	34
1.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O NEOLIBERALISMO.....	38
1.5. A RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	42
CAPÍTULO 2- FINALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
2.1. FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS.....	44
2.2. FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: RETROSPECTIVA.....	48
2.3. FINALIDADES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA.....	56
2.2.1. Concepção de criança e de infância.....	61
2.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63
CAPÍTULO 3- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS TESES?.....	75
3.1. FINALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	85
3.2. FINALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	87
3.3. FINALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL.....	92

3.4. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata das finalidades da formação de professor da educação infantil, tendo como base para sua elaboração as ideias do pesquisador canadense Yves Lenoir. Esse autor fundamenta a definição de finalidades educativas escolares, e, com tais elementos, buscamos identificar as atuais finalidades da formação de professores para educação infantil, problematizadas em teses publicadas no país.

Como construção histórica, a Educação Infantil reflete o contexto sócio, político e cultural de seu tempo, e a formação de professores tem relação direta com tais contextos. Sabendo da importância da educação infantil e ciente do papel da educação na formação das pessoas, desde os primeiros anos de vida, sempre me interessei em compreender o papel do/a professor/a da infância. Desde a graduação, me causava curiosidade a diferença entre o papel do professor da Educação Infantil e o papel do/a professor/a de outros níveis de ensino, e o porquê de ideias tão divergentes no que diz respeito à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Desde que conclui a graduação em Pedagogia e, posteriormente, em Psicologia e Educação Física, sempre atuei como docente na educação infantil, estando sempre em busca de compreender o processo de aprendizagem e as ideias presentes nessa etapa da educação. Atuei também como professora de cursos de nível superior no campo da educação e em oficinas para formação continuada de professores da Educação Infantil, oferecidas pelas escolas. Muito me instigava a diversidade de ideias, concepções e compreensões sobre a educação infantil, e, independentemente da escola, sempre havia discussões sobre o papel da escola, o papel do educador, o cuidar, o educar, o alfabetizar etc.

O curso de mestrado em Educação possibilitou-me o aprofundamento de minha bagagem teórica, particularmente no que diz respeito à discussão acerca das Finalidades Educativas escolares, por meio de minha participação no projeto “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI– um estudo no estado de Goiás”. Desde então, as leituras e as discussões realizadas no grupo de pesquisa apontaram as finalidades da formação de professores para a Educação Infantil como meu foco de estudo, e forneceram novos questionamentos acerca das fragilidades e contradições que surgiram no decorrer de minha experiência profissional.

Seguindo nos estudos de mestrado e na construção da minha pesquisa, fui surpreendida, assim como o mundo todo, com uma pandemia global advinda do vírus da Covid-19, que obrigou uma adaptação a um novo modelo de vida, permeado por restrições de contato, uso de máscaras faciais de proteção, uso de álcool em gel, distanciamento social e quarentena. Com isso, as aulas, ainda no segundo ano do curso e no momento de construção da dissertação, passaram a acontecer de maneira remota. As orientações feitas por meio de plataformas virtuais e todo estudo a distância.

No início, acreditava que tudo não duraria alguns meses, porém, com o passar do tempo, vi que o cenário pandêmico não tinha prazo para terminar. Assim, cheguei a pensar que minha pesquisa não faria sentido na realidade que nos encontrávamos, porém, a partir das inúmeras leituras realizadas, dos estudos e da observação de tudo que estava acontecendo no âmbito educacional, tive a certeza que minha pesquisa ganharia um sentido ainda maior, já que com a negligência do atual governo, tanto com a pandemia quanto com a educação, ficou evidente que as finalidades da formação de professores ganhavam um sentido de reproduzir a desigualdade e formar cidadãos manipuláveis e acríticos.

Destaco que a pandemia e o cenário atual não foram o foco da minha pesquisa, porém, todos os estudos, de certa forma, explicam as razões pelas quais a situação atual da educação brasileira se encontra tão precária, explicam porque este atual governo fecha os olhos para as minorias e também porque os professores são marginalizados.

Nesse sentido, por meio de tais estudos e reflexões críticas, especialmente com base em Lenoir, muitas perguntas que antes eu não conseguia responder ganharam sentido, pois foi por isso que percebi que todas as divergências e discussões entre os professores tinham relação com as finalidades educativas que cada um percebia. Com a compreensão das categorias propostas por Lenoir (2016), esse processo ficava mais evidente. Estudos recentes têm mostrado que a orientação dada na definição das finalidades educativas escolares influi nas políticas educacionais, na formulação dos currículos e no próprio direcionamento do processo de ensino-aprendizagem (LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2016, 2018).

As finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como

as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, “o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula” (LENOIR, 2016, p. 19). As finalidades são, portanto, opções que explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo.

Dessa forma, me apoiando nessa teoria, percebi que era necessário compreender os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais que envolvem o processo educativo para que, assim, eu pudesse analisar a finalidade da formação de professores de educação infantil e como essas finalidades são problematizadas.

Lenoir (2016, p.1) resume sua opinião: “A finalidade primeira de todo sistema de educação concebido no contexto de um Estado-nação democrático é formar seres humanos emancipados, iguais, livres”. Sua especificidade é integrar as populações em uma comunidade de cidadãos e lhes garantir o exercício de práticas democráticas, o que requer a instituição de uma escola democrática que deve dar a todos as capacidades intelectuais necessárias para participar efetivamente da vida pública.

Lenoir (2016) discute as finalidades educativas para a escola, mas esta pesquisa trata o tema focalizando a formação de professores para a educação infantil, haja vista que esta formação agrega princípios e valores do ser político-ideológico em sua formação, que envolve pontos de vista filosóficos, políticos, culturais e ideológicos. Isso implica motivação para compreender as finalidades da formação de professores para a educação infantil no século XXI.

Para o autor, as finalidades educativas escolares anunciam tanto o que deve ser apreendido nas orientações explícitas e implícitas dos sistemas escolares, revelando abordagens teóricas que as fundamentam, como indicam formas pelas quais as práticas de ensino-aprendizagem devem ser realizadas nos planos empírico e operatório.

Libâneo (2019) mostra que as finalidades se referem a orientações implícitas ou explícitas para os sistemas escolares. Tal afirmação me fez entender que, de certa forma, nem sempre o professor tem uma visão crítica acerca da escola e sua finalidade. Muitas vezes, sua atuação é baseada em valores e significados que ele constrói em sua vivência profissional.

As finalidades educativas escolares têm sido vistas como questão complexa e controversa, sujeitas a contestações e a diferentes interpretações em relação a seus atributos e significados, de modo que se torna uma orientação filosófica e valorativa. Nesse sentido, os professores ficam imersos em uma gama de interpretações de documentos oficiais, autores, leis e orientações, conduzindo a uma prática que atenda aos interesses do sistema educacional. “As finalidades e objetivos da educação, à medida que atribuem determinado valor e sentido ao processo educativo, determinam critérios de qualidade da educação e do ensino para daí, orientarem as políticas educacionais.” (LIBÂNEO, 2019, p. 37)

Tudo isso é ligado aos dispositivos legais e resultado das orientações políticas educacionais. Por isso, não basta verificar aspectos internos da escola, é preciso compreender como a formação de professores de educação infantil é problematizada e quais as perspectivas que aparecem ao se tratar de formação docente.

Destaca-se que a educação infantil faz parte da educação básica, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. Trata-se de uma etapa que se tornou obrigatória de acordo com a Emenda Constitucional 59/2009, apontando como dever dos pais matricular os filhos e dos Municípios ofertar vagas suficientes para atender a demanda, sendo que os municípios teriam até o ano de 2016 para se adequar.

Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir para elucidar que finalidades educativas estão sendo discutidas, defendidas ou refutadas na formação de professores para a educação infantil, no contexto das distintas necessidades postas na realidade social deste século em nosso país. Ou seja, para compreender a respeito do que vem sendo considerado como finalidades para a formação de professores da educação infantil, em um contexto histórico de transformação muito marcado por forças advindas do neoliberalismo, e subsidiar a discussão de mudanças nesta formação.

Na tentativa de verificar os dissensos sobre as finalidades educativas, este estudo procura abordar esse tema a partir de uma análise da literatura científica da área de educação, tendo como objeto de estudo a formação de professores de Educação Infantil, com ênfase nas finalidades educativas e as problemáticas que envolvem essa questão. Como problema deste estudo, tem-se a questão central: quais são as finalidades para a formação de professores da educação infantil que estão sendo discutidas em publicações brasileiras da área da educação?

Outros questionamentos auxiliaram nessa busca: quais são as características das tendências da produção acadêmica sobre as finalidades da formação de

professores para educação infantil no Brasil? Que concepções de finalidades fundamentam a produção acadêmica sobre a formação de professores em educação infantil? Que valores postulados por essas concepções definem os objetivos da formação de professores para a educação infantil? Até que ponto os pesquisadores da área estão problematizando as finalidades da formação de professores para a educação infantil no modelo vigente?

Para responder a essas questões, pensou-se no objetivo da pesquisa: investigar e analisar as finalidades educativas da formação de professores da educação infantil para o século XXI, presentes em teses da área da educação no período de 2013 a 2019. Os desdobramentos de tais objetivos culminaram nos objetivos específicos: caracterizar as tendências sobre as finalidades educativas da formação de professores para a educação infantil; identificar as concepções sobre finalidades educativas que aparecem nesta produção científica; identificar e analisar o que está sendo problematizado pelos autores acerca das finalidades educativas para educandos da educação infantil.

O procedimento metodológico escolhido foi a revisão bibliográfica, tomando como base teses publicadas no catálogo de teses e dissertações da Capes, por meio de uma pesquisa a partir de palavras chaves:

- Formação de Professores de Educação Infantil;
- Finalidades da Formação de Professores de Educação Infantil;
- Objetivos da Formação de Professores de Educação Infantil;
- Concepções de Formação de Professores de Educação Infantil;
- Finalidades e Concepções da Formação de Professores de Educação Infantil.

Após a filtragem, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações completas localizadas pela estratégia de busca, para averiguação de sua adequação aos critérios de inclusão do estudo, para chegar às teses que seriam base da pesquisa. A dissertação foi então dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o resultado de um estudo realizado sobre a formação do professor para atuar na educação infantil, abordando o contexto neoliberal em que se insere a discussão sobre Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e considerações sobre a política para formação de professores para atuar na Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme instituído na LDBEN/96 e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia

(DCNs) de 2015 e de 2019. Discute, portanto, o processo formativo desenvolvido no curso de Pedagogia como primeiro passo na formação de professores para atuar com a primeira infância, a partir das especificidades dessa etapa educativa. 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. Resolução nº 2 de julho de 2015, e de 2 de dezembro de 2019.

Além disso, discute-se, neste capítulo, o papel da ANFOPE-Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação, entidade que

Posiciona-se com as demais entidades científicas do campo educacional, com os movimentos sociais organizados, com os trabalhadores e estudantes e com os setores progressistas da população, em defesa da democracia, hoje ameaçada pela judicialização da política e pela politização do judiciário, em nome de um parcial combate à corrupção e da alegada necessidade de ajustes fiscais e cortes de gastos, que comprometem os direitos e princípios constitucionais e o atingimento das Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (ANFOPE, 2018 p.1).

No segundo capítulo, é apresentado o aporte teórico oferecido pelo autor e pesquisador canadense Yves Lenoir, como referência principal para fundamentar a definição de finalidades educativas que subsidia a abordagem do problema investigado nesta pesquisa.

Por fim, o terceiro capítulo busca, por meio de uma revisão bibliográfica, compreender o que está sendo discutido na literatura científica acerca das finalidades da formação de professor da educação infantil. Por meio de uma classificação das teses, foi possível elaborar quadros que ampliam o entendimento sobre os pontos importantes da pesquisa e auxiliam no alcance dos objetivos estabelecidos.

Todos estes capítulos se complementam e elucidam as relações engendradas na formação de professores da Educação Infantil. Nesse contexto, toda a construção desta dissertação buscou ampliar a visão sobre as contradições e processos que envolvem a educação infantil, considerando todas as relações e compreensões sociais, políticas, econômicas e históricas que permeiam a formação de professores nesta etapa da educação básica.

CAPÍTULO I-

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta o resultado de um estudo realizado a partir das contribuições de autores como Campos (2018), Brzezinski (1996) e Pimenta et al (2017), sobre formação do professor para atuar na educação infantil. O capítulo foi organizado abordando, ainda que de forma breve, o contexto neoliberal em que se insere a discussão sobre Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Apresenta também considerações sobre a política para formação de professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme instituído na LDBEN/96 e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs), especialmente a nº 2 de 01 de julho de 2015 e a nº de 20 de dezembro de 2019. Discute, portanto, o processo formativo desenvolvido no curso de Pedagogia como primeiro passo na formação de professores para atuar com a primeira infância, a partir das especificidades dessa etapa educativa.

1.1. A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A partir de mobilizações na área da educação, obteve-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, acompanhada de movimentos da sociedade civil, tais como a luta pelos direitos das mulheres, da criança e do adolescente, assegurados pela Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, floresceram, na década de 1990, debates sobre a inserção de crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 (LDB), passa a ser a primeira etapa da Educação Básica, conforme assegura o artigo 7, inciso XXV, do Capítulo dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas da Constituição Federal de 1988, que, segundo Barbosa (2000, p.15), refere ao direito de “[...]atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os seis anos, em creches e pré-escolas”. Apenas com a Lei nº 11.274, de 8 de fevereiro de 2006, se ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, antecipando a idade de ingresso para crianças de 6 anos de idade. Assim, a educação infantil passa a ser de 0 a 5 anos de idade.

Da mesma forma, adquiriram expressividades, sobretudo a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, os debates sobre a formação de professores da educação infantil que trabalhavam em creches e pré-escolas, pessoas com baixa escolaridade, pois não havia nenhuma exigência de um curso profissionalizante para atuar nesse segmento.

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. Em seu artigo 7, inciso XXV, do Capítulo dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas, ela assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os seis anos, em creches e pré-escolas (BARBOSA, 2000, p. 15).

Incluir a Educação Infantil em uma seção específica na LDB foi visto ainda como uma resposta às demandas sociais, tornando de vez a criança como um ser de direitos a serem respeitados em suas especificidades, e como um passo importante no âmbito educacional (BARBOSA, 2000).

“A principal inovação da LDB foi a inclusão da creche na educação e a definição da primeira etapa da educação básica como constituída por creche e pré-escola”. Contudo, a autora explica que a inserção da creche não foi aceita facilmente. Desde “[...]os anos 1990, a cada nova definição legal, a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade em creches voltaria a ser contestada em nome de outros projetos e prioridades da educação” (CAMPOS, 2018 p. 03).

Historicamente, no Brasil, as creches e pré-escolas só foram incorporadas aos sistemas educacionais a partir da LDBEN/96, rompendo com uma trajetória de atendimento majoritariamente de cunho assistencialista, muitas vezes precário, principalmente às classes mais empobrecidas. Assim, desencadeou uma série de mudanças nos processos de formação inicial de professores da educação básica no que se refere aos níveis exigidos para a atuação docente. Particularmente, para a educação infantil, até então, não havia nenhuma exigência de um curso profissionalizante para atuar nesse segmento.

O ingresso e a permanência das crianças na Educação Infantil passaram por uma alteração. A Lei nº 11.274/2006 alterou a LDB de 1996, determinando que as

crianças de seis anos fossem incluídas no Ensino Fundamental, agora de nove anos. Além disso, a Educação Infantil, instituída como uma etapa da educação básica, a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, passou a apresentar como obrigatoriedade a inserção de crianças com quatro anos nas escolas de Educação Infantil, alterando o que dispõe o art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações, art. 4º.

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) Pré-escola;
- b) Ensino fundamental;
- c) Ensino médio.

II – Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Contudo, é válido apontar que mesmo com tal obrigatoriedade, não se disponibilizava recursos e tão pouco houve uma destinação financeira ampla para que as escolas pudessem se adaptar para receber essa demanda.

Incluir a educação infantil na educação básica exige não apenas questões legais e institucionais, mas uma reforma no atendimento, uma vez que nessa etapa de ensino, particularmente, a maior parte das professoras não são formadas e contratadas para exercer essa função, falta de recursos e impossibilidade do atendimento integral na esfera pública. Conforme afirma Campos (2018, p. 04), são “professoras que não são contratadas como professoras, atendimento integral que é reservado apenas às instituições privadas conveniadas com o poder público, adoção do vale creche, os subterfúgios são variados”.

Muitas foram as dificuldades nesse processo de inclusão da Educação Infantil na educação básica, dentre elas, Barbosa (2000) destaca que, embora o governo tenha apoiado a aprovação da lei, ela se contradiz ao não favorecer a ampliação e a qualificação desta etapa, deixando-a, inclusive, em segundo plano quando se trata de verbas públicas, como por exemplo o foco na formação de professores para o Ensino Fundamental na descrição do Fundeb. Ou seja, ampliou-se a educação básica sem, contudo, ampliar os recursos financeiros e investir proporcionalmente em todas as etapas da educação básica.

Sebastiani (2009) explica que as Leis e Normas para essa etapa da educação básica devem ser reflexo de escolhas políticas declaradas sem que haja a

fragmentação, definindo adequadamente poderes jurídicos e responsabilidades em todos os níveis (federal, estadual e municipal), fixando compromissos que assegurem a qualidade do ensino, além de definir finalidades da educação infantil em toda sua complexidade. Por essa razão, é preciso lutar pelo cumprimento do que foi decidido com a aprovação da LDB/96.

É preciso pleitear o cumprimento do que foi determinado pela LDB/96, tendo em vista superar os limites dos dispositivos legais acerca da infância, seus direitos e sua educação marcados, conforme atestam Bernabé e Andrade (2010), por programas fragmentados e relações antagônicas entre assistência e educação. Reforçando, os autores acrescentam, de forma enfática, que a implementação da educação infantil como etapa educacional exige um rompimento com a visão assistencialista, o que demandaria recursos, formação dos profissionais e a articulação de cuidados e educação.

Sobre esses aspectos assistencialistas, é importante destacar, por meio de uma análise reflexiva da perspectiva histórica, que tal fato se deu por razões de que antes das normativas legais a responsabilidade da educação da criança era apenas da família, e no convívio com os adultos ela se construía como sujeito. Assim, as primeiras tentativas de organizar creches se deram com caráter exclusivamente assistencialista, para auxiliar mulheres que trabalhavam fora, viúvas, desamparadas e ainda atender filhos de mães solteiras que eram vistas como vergonha na sociedade (SOUZA, et al., 2014).

Com tais perspectivas históricas, as creches se consolidaram como um local de acolhimento onde o educar era visto como uma extensão familiar, ou seja, não se pensava em ensino, aprendizagem ou contextos científicos, já que a única preocupação era cuidar das crianças marginalizadas. Com isso, a educação infantil passa por um grande processo de evolução até obter uma visão de educação e chegar a alcançar aspectos legais.

Na busca por uma educação infantil de qualidade¹ e visando um entendimento sobre essa etapa de ensino, em 1998, o Ministério da Educação cria o documento *Subsídios para o Credenciamento e financiamento das instituições de*

1. “Propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa. Grau negativo ou positivo de excelência” (definição dicionário on-line). No entanto, é importante destacar que o termo qualidade também envolve relações de finalidades educativas.

educação infantil. Esse documento apresentava diretrizes e normas à formulação de diretrizes e normas para as instituições de educação (BERNABÈ e ANDRADE, 2010).

Nesse documento, a educação é colocada com a finalidade de desenvolver integralmente a criança de 0 a 6 anos de idade, atendendo ao direito de todo brasileiro de ter acesso ao pleno desenvolvimento, se realizando como pessoa, profissional, cidadão, responsável e livre, independentemente da idade (BRASIL, 1998).

No mesmo ano de publicação desse documento, o Ministério da Educação publicou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), cujo objetivo era subsidiar e orientar o trabalho dos professores. Dividido em três volumes, abordava aspectos importantes da educação infantil, da infância, da família, projetos e outros aspectos, além de abordar processos da formação da identidade e autonomia dos alunos, bem como os diferentes conteúdos que deveriam ser trabalhados na educação infantil (BERNABÈ e ANDRADE, 2010).

Esse documento foi também criticado por seu caráter homogeneizador, como mostra a fala de Fullgraf (2001), citada por Bernabé e Andrade (2010).

A publicação e distribuição do documento Referencial Nacional para Educação Infantil, vol. 1,2,3, /RCNEI, que para muitos pesquisadores da área é um retrocesso, traz de forma implícita uma concepção de educação compensatória e escolarizante, além de considerar a criança numa perspectiva de sujeito universal. Importa observar que a descontinuidade das políticas para educação infantil vem marcada pela inserção da influência neoliberal subjacente aos documentos internacionais. Destaca-se que esses referenciais ao invés de transformar um novo paradigma curricular em realidade, impõe esse paradigma (FULLGRAF, 2001, p. 71 *apud* BERNABÈ e ANDRADE, 2010, p,100).

Seguindo as perspectivas legais baseadas nas políticas para educação de crianças de 0 a 6 anos, aprova-se, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, que foi antecedida por um parecer 22/98, aprovado por Regina Alcântara de Assis do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definia uma política nacional que buscava a integração do Estado e da sociedade civil como coparticipantes das famílias no cuidado e na educação dos filhos de 0 a 6 anos de idade (BERNABÈ e ANDRADE, 2010).

Em 2000, o CNE e a Câmara da Educação Básica aprovaram o parecer nº 4/2000, preconizando as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, tratando de questões normativas dessa etapa. Neste documento consta que,

Em virtude da Educação Infantil, reconhecida como etapa inicial da Educação Básica, guardar especificidade em relação aos demais níveis de ensino, que se traduz na indissociabilidade das ações de cuidar e educar, em todos os âmbitos de atuação, o que inclui desde uma concepção de responsabilidade compartilhada entre família e poder público, definição de tipos de instituições, volume de serviços oferecidos, horários de funcionamento, até as ações que se desenvolvem diretamente com a criança. Essa especificidade implica na construção de uma identidade própria à Educação Infantil que reconhece, conjuntamente, as necessidades e interesses das crianças e suas famílias no contexto da modernidade (BRASIL, 1998, p. 2).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)², vê-se mais uma vez o reconhecimento da importância dessa etapa para o desenvolvimento infantil, de modo que em 26 metas versavam sobre a ampliação do atendimento, padrões e estrutura, formação dos profissionais, recursos, dentre outros aspectos (BERNABÉ e ANDRADE, 2010).

Com a mudança do ensino fundamental de 8 para 9 anos em 2006, houve um aumento dos índices de crianças matriculadas na educação infantil, que somente em 2016 se tornou obrigatória para crianças a partir dos 4 anos de idade. Campos (2018, p. 9) afirma que a “escolaridade na faixa etária de 4 e 5 anos vem se aproximando gradativamente da meta de universalização fixada no PNE aprovado em 2014 (...) as estimativas sobre o percentual da população que ainda está fora da escola nesta idade em 2015 variam de 10 a 16% aproximadamente”.

A inclusão de crianças de 4 e 5 anos na faixa da obrigatoriedade do ensino é vista por muitos como um dos grandes avanços na educação, fazendo elevar a meta 1 do PNE de 2014. Contudo, é válido destacar que essa etapa da infância só passou a ser incluída como alvo das políticas públicas também nesse ano, por isso, mesmo que numericamente 93,8% das crianças nesta faixa etária estejam matriculadas, é preciso olhar com atenção para o número dos que não estão e ainda observar em que condições estas crianças que “frequentam” a educação infantil recebem a educação.

² O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de dez anos.

É preciso compreender se de fato é um número positivo ou se é apenas um porcentual sem qualidade na educação.

Garantir que todos frequentem a escola é o primeiro passo para que tenham a possibilidade de aprender. Mas é preciso ir além. Se as três primeiras metas do PNE se ocupam de colocar as crianças e adolescentes dentro da escola, há uma série de metas que tratam da qualidade da educação (ALVARES, 2021, p. 1).

Em relação às crianças de 0 a 3 anos de idade, mesmo tendo havido um crescimento importante nos índices, ainda está longe de alcançar a meta de 50%. O problema nesses índices refere-se ao fato de que nenhum dos dois planos decenais se baseava em diagnósticos minuciosos acerca da realidade educacional (CAMPOS, 2018).

Observando todo o caminho percorrido para criar políticas voltadas à educação infantil, e considerando a realidade atual, vê-se que há um longo caminho a ser percorrido, e as tentativas não param. Campos (2018, p. 10) cita que “analisando as diversas abordagens adotadas pelas propostas curriculares nacionais elaboradas a partir da LDB, é possível perceber as sucessivas mudanças de fundamentação e de estruturação adotados em cada momento.

Em 2017, tem-se as iniciativas em definir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com várias versões até chegar a sua final em 2018. Também foco de críticas e controversas, esse documento não foi recebido com bons olhos por todos, por se tratar de um núcleo curricular comum para todo o país. A preocupação girava em torno dos aspectos de identidade regional, diversidade cultural, étnica e territorial, que em um país grande e diversos como o Brasil, tem grande relevância ao pensar em educação.

O quadro a seguir, elaborado por Campos (2018), baseado em estudos de Ribeiro (2016) e Pimenta (2017), retrata algumas questões importantes no que tange os debates sobre a elaboração da BNCC.

Quadro 1. Elaboração BNCC

	Documentos	Autoria
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	MEC/SEB/COEDI
1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	CNE
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009)	CNE
2015/2016/2017	Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil	MEC

FONTE: CAMPOS, 2018

Nessa direção, Campos (2018) explica que alguns aspectos podem ser destacados ao pensar nas divergências e lacunas presentes nos documentos oficiais. Segundo ela, nem todos comungam da ideia de que é necessário um currículo ou programação voltados para crianças nessa faixa etária. Há um temor voltado para a escolarização, mas, por outro lado, muitos se baseiam em uma ideia de colonização da educação infantil pela escola primária, prescrevendo currículos como meio de preparar a criança pequena a ingressar no ensino fundamental.

É evidente uma fragmentação nas concepções referentes à educação infantil, olhares diversos e concepções que conduzem a inúmeras conclusões. Há perspectivas neoliberais que valorizam a alfabetização precoce e veem o professor como um mero executor de tarefas ou um transmissor dos interesses da classe dominante. Todo o currículo e a visão educacional atual são voltados ao positivismo, baseado na disciplina, em competências, na meritocracia e na exclusão. Observa-se que, de certa forma, havia um desligamento de concepções e uma descontinuidade. Atualmente, tem-se a versão final da BNCC, ainda muito criticada, e que também reflete tais descontinuidades políticas e sociais voltadas à atenção para com a criança pequena. Assim, mesmo a Educação Infantil acontecendo há muito tempo no país, os

debates ganham mais ênfase nos dias atuais. Nesse sentido, a fim de compreender melhor os aspectos até aqui discutidos, serão abordadas as questões históricas que instituíram a Educação Infantil no país.

1.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Borges, Aquino e Puentes (2011) dizem que, de modo geral, é possível associar a necessidade de formar professores ao que preconizava Comenius, no século XVII, quando é instituído, em 1684, o primeiro estabelecimento com objetivo de formar professores. Todavia, apenas com o fim da Revolução Francesa é visível um processo de valorização da instrução escolar, onde se criam as Escolas Normais.

Sobre a formação de professores e seu processo histórico, os autores supracitados trazem uma divisão feita por Saviani (2009), em que mostra, de maneira clara, a trajetória dessa formação no Brasil. Segundo Saviani (2009), esclarecem que no período de 1827 a 1890, com a instituição da escola de Primeiras Letras, que ensinava por meio do ensino Mútuo. Logo após esse período, tem-se a expansão das escolas normais até 1932, tendo início com a reforma Paulista da Escola Normal. Entre 1932 e 1939, são marcados com a organização de Institutos de Educação advindos dos pensamentos de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Entre 1939 e 1971, há a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, juntamente com a consolidação das escolas Normais. Entre 1971 e 1996, as escolas Normais são substituídas pela Habilitação Específica de Magistério e, por fim, entre 1996 e 2006, ocorre o advento dos institutos Superiores de educação e Escolas Normais Superiores, dando um novo perfil ao Curso de Pedagogia.

Brezinski (2000) explica que para compreender o curso de pedagogia em sua gênese é preciso retomar à evolução da Escola Normal, a qual foi, por quase cem anos, o lócus formal e obrigatório para atuação de professores em nível fundamental. Em 1880, no Município da Corte, é criada uma escola Normal para professores e professoras, vista como instável, o que dificultava a formação desses profissionais.

Para solucionar o problema, veio a reforma da instrução pública de Leoncio de Carvalho em 1879, o que, de certa forma, acentuou o que a autora chama de pseudoprofissionalização do professor, facultando, em seu relatório apresentado à Assembleia Legislativa, a atuação docente para ser realizada por qualquer um que se julgasse capaz e habilitado, sem a necessidade de provas oficiais ou prévia

autorização. Assim, passam a surgir muitas escolas Normais públicas e ainda mais particulares (BREZEZINSKI, 2000).

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever (MOACYR, 1939 *apud* TANURI, 2000, p. 64).

Observa-se que desde essa época a profissão docente era vista sem o caráter científico, como se qualquer pessoa, mesmo sem formação, pudesse exercer. Ainda hoje, muitos acreditam que a pedagogia não seja ciência, não necessite de teorias e se resume no cuidar ou monitorar, acarretando um descrédito da profissão. Tanuri (2000) explica que nos primeiros 50 anos em que o Império tentou implementar escolas normais no Brasil, os resultados foram medíocres, não passando de ensaios rudimentares e malsucedidos.

Inúmeras foram as tentativas de se criar uma universidade para a formação docente, havendo mais de seis tentativas de 1892 a 1915, até que, em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, com o decreto nº 4.343, que institui essa universidade constituída pela “superposição de uma reitoria às três escolas já existentes- Faculdade de Medicina, Escola Politécnica e Faculdade de Direito” (BRZEZINSKI, 2000, p. 24).

Importante lembrar que, nesse período, o país passava por mudanças sociais e econômicas surgidas com o fim da Primeira Guerra Mundial, que alteraram as condições de vida e trabalho das pessoas em zona rural e urbana, o que teve como consequência uma nova composição de classes, resvalando nas reformas educacionais, especialmente no que tange à implementação da Escola Nova de John Dewey, articulado no Brasil especialmente por Anísio Teixeira (BRZEZINSKI, 2000).

No contexto educacional brasileiro, o curso de pedagogia, desde sua criação, vem passando por diversas transformações políticas e pedagógicas devido às exigências colocadas pela sociedade. Sua institucionalização ocorreu no ano de

1939, em meio às transformações sócio-políticas culturais e econômicas decorrentes da Revolução de 1930. Nessa época, sua finalidade não era a formação de professores para a educação infantil ou para as séries iniciais, mas o bacharel ou técnico em bacharel. Como o mercado para a atuação do bacharel não era promissor, a alternativa viável era cursar mais um ano de Didática, oferecido pelo curso, para atuar como professor no curso Normal. Todavia essa atividade não era exclusiva do pedagogo, podia ser exercida por licenciados de outros cursos.

1.3. O CURSO DE PEDAGOGIA

Para a atuação como docentes em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atualmente, tem-se a graduação em Licenciatura em Pedagogia, a qual, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, é destinada para formação de professores que atuem tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de habilitar para trabalhar em áreas que exijam conhecimentos pedagógicos (PIMENTA, et al, 2017).

Importante destacar que o curso de pedagogia se trata de um curso amplo e que é obrigatório para a atuação com crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Todavia ainda nos dias atuais vê-se profissionais atuando nessas fases do ensino e que ainda não possuem formação em nível superior. Tal fato evidencia que a educação ainda não é prioridade no quesito qualidade.

A LDBEN/96 apresenta como exigência a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível superior ofertada em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida, como mínima, a formação em nível médio, na modalidade Normal. Essa exigência partiu de uma verificação de que grande parte dos profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas, no contexto em que a lei foi elaborada, não tinha sequer a formação em nível médio, sendo que um número significativo de pessoas não possuía o ensino fundamental completo. Tal realidade era acompanhada de uma desvalorização dos profissionais, uma precarização do atendimento e um estigma das instituições que ofereciam os serviços de creche e pré-escola às camadas populares.

Com a aprovação da Lei nº. 9.394/96, uma série de medidas foram tomadas, com o intuito de possibilitar uma formação que atendesse a um grande contingente de profissionais como forma de efetivar as prerrogativas legais.

Art. 62 A formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida como de formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL,1996).

Embora mantida a formação de professores em nível médio, conhecida como magistério, houve uma extinção de tais cursos em grande parte dos estados brasileiros a partir de 1996, ficando a formação de professores para Educação Infantil e Anos Iniciais apenas a cargo dos cursos superiores em Pedagogia, gerando, assim, grande embate entre os pesquisadores da área no que tange ao entendimento epistemológico do curso enquanto área científica, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais deixaram lacunas referentes às posições antagônicas dessa profissão (PIMENTA, et al, 2017).

Como se pode perceber, cabe à Pedagogia formar profissionais capazes de sistematizar conhecimentos a respeito da criança e da infância, atividades pedagógicas, organização de tempo e espaço e aspectos tangentes à aprendizagem das crianças pequenas (SILVA, 2005, p. 160). Contudo, nem sempre foi assim, já que o curso de Pedagogia, em sua construção, passou por inúmeros processos até se consolidar como hoje. Nesse sentido, cabe compreender a contextualização histórica desses cursos de modo a perceber todas suas fragilidades e contradições.

De acordo com Brzezinski (2000), o curso de Pedagogia foi criado no Brasil na década de 1930, época de grandes fatos educacionais, tais como a criação das primeiras Universidades brasileiras. Destaca-se que este foi um período de grandes transformações pedagógicas advindas com a implantação de um ideário escolanovista que rompeu com o pensamento tradicional anterior.

A década de 1930 foi marcada por importantes projetos no campo da educação, sendo criado o Ministério da Educação e Cultura; a Universidade de São Paulo em 1934; a Universidade do Distrito Federal em 1935; e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP em 1937 (TIBALLI, 2013, p. 81).

Nessa mesma época, um manifesto conhecido como o Manifesto dos Pioneiros reivindicava uma renovação na educação brasileira e lutava por três

propósitos junto ao recém-criado Ministério da Educação. Primeiro, defendia uma educação moderna, laica, obrigatória e gratuita, defendendo uma organização científica da escola. Em segundo lugar, reuniram assinaturas de 26 intelectuais, criando um personagem coletivo. Por fim, descaracterizavam as investidas anteriores no âmbito educacional (VIDAL, 2013).

Os Pioneiros foram os primeiros a lutar pela criação das universidades no país. Faziam parte de movimentos sociais que previam a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, bem como os institutos de educação, o que contribuiu significativamente para a criação dos cursos de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2000).

Sobre o Manifesto dos Pioneiros, Freitas (2015) traz um trecho que se mostra ainda muito atual, e uma luta ainda em andamento dos professores:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicada às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores (p. 10).

Com inúmeras tentativas para implantação de cursos superiores para formar professores, é legítimo afirmar que foi na década de 1930 que se institucionalizaram os cursos Superiores para formar docentes, todavia é preciso considerar que desde 1901 o ensino particular já caminhava em busca desse feito. No que tange à Universidade Brasileira, destaca-se que ela foi fruto de movimentos de intelectualidade da associação Brasileira de Educação que defendiam um sistema nacional de ensino com princípios democráticos de educação, incluindo uma universidade cujo sistema nervoso é a pesquisa, ou seja, uma educação superior com caráter universitário. (BRZEZINSKI, 2000).

O manifesto criticou a prática reducionista das escolas superiores profissionalizantes, nas quais a ciência estava inteiramente subordinada à arte ou técnica da profissão a que servem, com cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de

uma função pública ou de carreira privada (BREZEZINSKI, 2000, p. 31).

Sabe-se que a pedagogia fazia parte do ambiente universitário mesmo antes de se configurar enquanto curso superior, por isso, Cruz (2011) explica os marcos históricos do curso no Brasil, sendo o primeiro em 1939, quando é promulgado o decreto de lei 1.190/39, que institui o curso no país, fomentando trabalhos e pesquisas no campo da escola Nova. Contudo, ao ser criado, o curso visava a formação em bacharelado para quem desejasse ocupar cargos técnicos em educação. O segundo marco data de 1962, com a aprovação do parecer do Conselho Federal de Educação 251/62, que estabeleceu um currículo mínimo e uma nova duração para o curso, porém mantendo seu caráter de bacharelado. Em 1969, vem o terceiro marco com a aprovação do CFE 252/69 instituindo novo currículo mínimo e duração, mas agora ocupando-se de habilidades envolvendo planejamento, supervisão, administração e orientação educacional.

A visão escolanovista contrapunha um ideário tradicional em que os professores eram detentores do saber e trabalhavam em uma educação conhecida como bancária, depositando conteúdos e visando à formação homogênea dos alunos, sem considerar aspectos sociais e individuais. Nessa visão, é possível enfatizar que a formação de professores pela percepção tradicional visava a mera transmissão de conteúdo. Por essa razão, o movimento escolanovista buscava uma transformação educacional e uma nova visão de mundo e de homem.

A Escola Nova, com sua visão pragmatista, não teve forças para se sustentar no cenário brasileiro, sendo ofuscada pelo tecnicismo, que visava o fazer, as práticas e técnicas como uma preparação em massa, focada na especialização e pelo próprio tradicionalismo que sempre esteve presente na educação.

A educação, até então vista como instrumento de ascensão social e equalização de oportunidades, é modificada, tornando-se um tema central no final do século XIX, em virtude de uma formulação da escola Nova em vários países. Nesse momento, o liberalismo educacional tenta romper como o modo de vida intelectual e moral, de modo a estreitar a relação entre ciência e vida (TIBALLI, 2013).

Em 1969, houve uma mudança significativa, que levou o curso a fazer parte da faculdade de Educação, que evidenciou inúmeras críticas conduzindo a implementação de habilitações voltadas essencialmente para a docência. No quarto

marco, tem-se a resolução CNE n. 1/2006 que fixa diretrizes curriculares, passando o pedagogo a assumir diversos papéis educacionais em diferentes contextos escolares (CRUZ, 2011).

Brezekinski (2000, p. 44), sobre esses aspectos, cita que “o curso de pedagogia foi padronizado com a utilização de simetria artificial adotada para os cursos de bacharelado. O bacharel em pedagogia se formava em técnico em educação (...) cuja função nunca foi precisamente definida”.

Observa-se que a evolução do curso de Pedagogia não aconteceu de maneira linear, sofreu influências diretas e indiretas do modelo social, político e econômico de cada período e se constituiu em um movimento que deixou inúmeras fragilidades e lacunas, que ainda hoje são sentidas em um contexto de desprestígio da profissão.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96, eleva-se a formação de professores de séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que tal formação aconteceria em universidades e instituições de nível superior, de modo que os tradicionais cursos normais de nível médio ficam admitidos apenas como formação mínima e de modo transitório até o ano de 2007, criando, assim, espaços para questionamentos acerca dos saberes implicados nessa formação (TANURI, 2000).

Ainda hoje, se discutem as finalidades da pedagogia, quais os limites e possibilidades dessa profissão, quais as exigências e os caminhos. Contudo, nesta pesquisa, será debatido essas finalidades com ênfase na educação infantil, já que se trata do eixo principal desses estudos. Dessa forma, busca-se, a seguir, compreender as finalidades da formação deste profissional que atuará com crianças de 0 a 5 anos de idade.

1.4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O NEOLIBERALISMO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as políticas de formação dos professores da educação básica se fundamentam em alguns aspectos:

I - A sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - A associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - O aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Destaca-se a preocupação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em que nas 1600 horas destinadas à tal formação, sejam contempladas: as especificidades da educação infantil, os princípios didáticos que envolvem todas as práticas pedagógicas, os componentes e áreas da BNCC e as habilidades e competências.

§ 3º Para o curso de Formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as 1.600 horas de aprofundamento nas áreas e nos componentes curriculares da BNCC devem contemplar:

I - O aprendizado da dimensão prática do conhecimento e o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para os estudantes da Educação Básica;

II - As áreas e componentes, previstos na BNCC-Educação Básica como um todo, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, seus conteúdos, unidades temáticas e objetos de conhecimento; e

III - As competências gerais, por áreas e componentes, e as habilidades a serem constituídas pelos estudantes e que devem ser aprendidas e avaliadas pelos licenciandos desses cursos de formação (ABMES, 2019, p. 10).

Fala-se em habilidades e competências para a formação de professores, contudo, é preciso considerar todas as contradições que envolvem esse processo e como os professores passam por sua formação inicial e continuada.

É nesse cenário que Brzezinsk (2014) explica que algumas mudanças na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996 são recebidas de modo positivo pelos educadores, pois tais mudanças ressignificam o papel social desses sujeitos, sendo um avanço frente ao que vigorava no governo militar, colocando a escola como espaço de acesso à cultura, ao trabalho, às tecnologias, à cidadania, de modo a se construir participantes do coletivo, ou seja, uma educação que vise primordialmente à emancipação humana.

Mesmo com avanços, são notórias a escassez e as lacunas presentes na formação de professores e a grande dificuldade enfrentada pela classe para conseguir alinhar todas as reivindicações e as necessidades da escola com os interesses do governo e da classe dominante.

Existe uma grande distância entre os valores proclamados para a formação de profissionais da educação e os valores reais da educação brasileira. O campo de disputa ainda está muito acirrado entre o projeto de sociedade, de educação e de formação de professores do mundo do sistema e projeto construído pelo mundo real. Ambos subsistem na educação brasileira. A disputa na arena de poder é cada vez mais fortalecida pela luta dos educadores que defendem a escola pública de qualidade social para todos os brasileiros (BRZEZINNSK, 2014, p. 139).

Nesse sentido, não se pode pensar em formação de professores sem considerar o modelo neoliberal que predomina nas discussões e nas decisões políticas atuais. Freitas (2018, p. 31) diz que “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”.

Dentre as várias ações e solicitações da Anfope, algo discutido refere-se à formação inicial do professor, a qual se buscava que fosse realizada em cursos de licenciaturas presenciais, salvo para aqueles que residem em municípios que não tenham instituições presenciais, porém deveria ser feito na modalidade EaD sob rígida regulamentação (BRZEZINSNK, 2014).

Destaca-se que a ANFOPE veio a público se manifestar contra a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica que foi apresentada à imprensa em 2018, considerando que em busca de um desmonte da educação imperava uma ausência de debates e democracia, sem que houvesse diálogo, mas sim um desprezo científico no que se refere à formação de professores, conduzindo a uma postura de imposição de propostas curriculares desvinculadas das demandas formativas de estudantes e professores e ainda da realidade das escolas públicas brasileiras.

O fato desta proposta não ter sido apresentada e discutida com os professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos quando do seu processo de elaboração, expressa seu caráter impositivo e arbitrário que contrasta com a concepção de formação docente que estes grupos vêm defendendo historicamente e que está normatizada na Resolução 02/ 2015 do CNE. (ANFOPE, 2018, p. 1).

A ANFOPE defende a “escola pública, gratuita, estatal, laica, de qualidade socialmente referenciada nas necessidades formativas das crianças, jovens e adultos brasileiros, e, particularmente, comprometidas com a formação de professores e a valorização do magistério” (ANFOPE, 2018, p. 1).

Isto posto, observa-se que a educação vista pela perspectiva neoliberal tem como principal finalidade a formação de mão de obra barata. Por essa razão, a formação de professores fica em segundo plano, já que não há preocupação em oferecer um ensino científico de qualidade. Assim, nessa visão mercadológica, o professor precisa apenas ser um reproduzidor das ideologias dominantes.

1.5. A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao discutir as políticas de formação de professores, não é possível fechar os olhos para a resolução CNE n.2/2019, que foi fortemente criticada por diversas entidades acadêmicas e pela comunidade universitária, pelo fato de que tal resolução simplesmente apresentou, de maneira impositiva e sem discussão, aspectos da formação de professores sob um viés pragmático, o que configura um retrocesso em tudo que a classe já havia conquistado anteriormente (GONÇALVES et al, 2020).

De acordo com a ANPED (2020), de maneira arbitrária, há uma revisão apressada e injustificada da DCN's de 2015, a qual foi fruto de amplo e democrático debate nacional e que expressa “a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores, edificada pelo movimento dos educadores” (p. 1), não havendo, portanto, a necessidade de reformulação.

São evidentes projetos liberais e conservadores em disputa no âmbito educacional, que de maneira obscura, com uma falsa neutralidade, atacam, deslegitimam e retiram direitos dos educadores, que decaem em importância, sob uma justificativa de uma educação sem “doutrinação”.

Assim, em 2019, com o início de um governo conservador, que utiliza da religião e dos valores morais como mecanismo de alienação e dominação, há uma abertura para efetivação de projeto neoliberal de maneira direta, em busca de um crescimento econômico a qualquer custo, ou seja, colocando a educação e o professor como coadjuvantes no cenário político. O que mais importava eram as *fake News*, armamento da população e o falso combate à corrupção.

Todos esses aspectos afetaram diretamente a educação e os avanços que até o momento haviam sido alcançados. Cardoso (2020) realiza então uma análise comparativa baseando-se nessa disputa entre as DCN 2015 e 2019. Enquanto a primeira era aprovada e baseada em discussões democráticas, a segunda se colocava imperativa e causava incômodo na classe educadora.

A DCN 02/2015 criava parcerias com Sistemas de ensino e Fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, via 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 (CARDOSO, 2020).

A DCN 02/2019 se aliava ao MEC, Instituições de Ensino Superior e Sistemas De Ensino e considera que formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (CARDOSO, 2020).

Ao contrário da DCN de 2015, que enfatiza a articulação entre teoria e prática, que promove o incentivo à ciência e à pesquisa, a de 2019, em seus artigos 6º e 7º, estabelece a prática como principal atividade.

Art. 6º II - A valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

Art. 7º II- Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (DCN, 2019).

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. Dias e Lopes (2003), ao analisarem as reformas educacionais no Brasil na década de 1990, afirmam que o conceito de

competências é recontextualizado de programas americanos para formação de professores no Brasil. Segundo as autoras, é através desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre educação e mercado. Observamos que o mesmo fenômeno que as autoras apontavam no contexto da Resolução de 2002 acerca da formação docente, é retomado no atual momento histórico na Resolução de 2019 (GONÇALVES et al., 2020, p. 367).

Para entidades como a ANFOPE, tais mudanças configuram um empobrecimento na qualidade da formação dos professores e conseqüentemente um retrocesso nas políticas educacionais. Com essas mudanças, o ensino por competências ganha força e representa um movimento de “padronização dos processos de formação de professores, incidindo fortemente em como o saber deve ser administrado em detalhes, de forma a produzir currículos mínimos que estão pautados em competências e habilidades” (GONÇALVES et al., 2020, p. 370).

Com base nesse breve estudo, é notório que com a DCN de 2019, as finalidades de formação de professores sobre forte influência se restringem aos limites da BNCC com concepções positivistas, pragmáticas e conseqüentemente excludentes. A prática e o engajamento são colocados sobrepostos à ciência, à qualidade e ao desenvolvimento crítico.

CAPÍTULO II-

FINALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta o aporte teórico oferecido pelo autor e pesquisador canadense Yves Lenoir, como referência principal para fundamentar a definição de finalidades educativas que subsidia a abordagem do problema investigado nesta pesquisa: as finalidades educativas acerca da formação para professores da educação infantil estão sendo discutidas em publicações brasileiras da área educação? Assim, neste capítulo, busca-se compreender as finalidades educativas e as categorias estudadas por Lenoir, de modo a construir uma visão teórica do que se pretende estudar nesta pesquisa, além de abordar aspectos da educação infantil associados aos conhecimentos tangentes à finalidade educativa.

2.1 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: ESCLARECIMENTOS CONCEITUAIS

Atualmente, muito se discute acerca das finalidades da educação escolar, ou seja, busca-se respostas para uma pergunta fundamental: para que sevem as escolas, especialmente as escolas de formação de professoras de Educação Infantil? A discussão é complexa e controversa, sujeita a contestações e a diferentes posições teóricas que se fundam na realidade social e determinam o sentido do sistema educativo definido e preservado por uma sociedade. Por conseguinte, exterioriza uma intencionalidade expressa pela visão do mundo que fundamenta a organização e a realização do sistema educativo nos planos empírico e operatório.

Contemporaneamente, essa discussão, que resulta das tensões e conflitos de interesses das diversas instituições sociais em relação à educação escolar, se intensificou a partir dos anos 1980, com advento do neoliberalismo, inicialmente na Europa e, depois, com sua expansão para todo o mundo, dentro do contexto da globalização dos mercados. Desde então, foi instituindo-se um novo modelo de

funcionamento dos sistemas educacionais e instituições escolares, decorrente de uma visão de finalidades e objetivos escolares ancorada em uma perspectiva fortemente economicista para nortear políticas educacionais, orientações curriculares, expectativas de formação, formas de organização e gestão, ações de ensino-aprendizagem, formas de avaliação das aprendizagens escolares e políticas de avaliação externa.

Lenoir (2016) é contundente ao afirmar que, na atualidade, as finalidades educativas estão submetidas a imperativos econômicos, políticos e burocráticos, os quais destituem seu sentido propriamente educacional. Segundo o autor, elas não são neutras, transitórias, transculturais e universais, mas produto de um modo de conceber o real sustentado por pressupostos epistemológicos e gnosiológicos que se concretizam nas políticas dos sistemas educativos, nas expectativas e valores, na estrutura e conteúdo do currículo. Resultam de um jogo de forças vinculado a interesses de grupos e a relações de poder em âmbito internacional e nacional, que orientam as decisões dos sistemas educativos que se concretizam nas práticas educativas escolares. Nas palavras de Lenoir (2016, p.19),

[...] as finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula (LENOIR, 2016, p. 19).

Reforçando esse entendimento, Noddings, citado por Lenoir et al. (2016, p. 05), esclarece que as finalidades são a base da organização dos sistemas educativos, são elas que demonstram “os ideais que uma sociedade pretende introduzir e manter”. Com esse entendimento, Lenoir (2016, p. 3), parafraseando Legendre (1993), concebe finalidades como uma “declaração de princípio que indica a orientação geral da filosofia, das concepções e dos valores de um conjunto de pessoas, recursos e atividades, contribui para esclarecer a distinção entre finalidades educativas, metas e objetivos.

Segundo Lenoir et al. (2016, p. 5), o termo finalidade vem do latim *finalitas* e significa “Disposição para a concretização de um objetivo que depende da teoria

filosófica que o analisa”, indica uma orientação filosófica e valorativa que fundamenta a organização do sistema educativo. Como afirma Lenoir (2016, p. 02),

[...] as finalidades educativas são indicadores poderosos para identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e as funções teóricas, de sentido e de valor que elas carregam, assim como as modalidades esperadas nos planos empíricos e operacionais dentro das práticas de ensino-aprendizagem.

Libâneo (2016, p. 01) reitera essa compreensão ao afirmar:

A definição de finalidades educativas escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos do sistema educacional e, por consequência, para as escolas e professores.

Diferentemente, as metas “[...] marcam pontos de chegada específicos e perfeitamente definíveis” (Lenoir, 2016, p.3), indicam o alvo a ser alcançado ao término de um processo intencional, referem-se ao desfecho de algo, aos pontos de chegada especificamente definidos. Os objetivos reportam a resultados mais precisos, circunscritos, voltados para a realização de ações efetivas operacionalizadas em metas quantificáveis em um determinado período de tempo. Indicam uma ação, um comportamento a ser alcançado mediante a uma sequência de atividades organizadas cronologicamente, visando alcançar um fim específico. Estão inscritos em sequências, programas e cronologias que traduzem as finalidades. São pensados enquanto ações para se alcançar a meta. Ainda há a missão, a qual é conferida a um grupo de pessoas com suas responsabilidades individuais ou coletivas, que exigem planejamento de uma organização, baseada em suas metas, valores, competências e seu lugar no mundo.

Lenoir et al (2016) trazem uma figura que esquematiza as relações de FES (Finalidades Educativas Escolares), com função, objetivo e meta em um sistema escolar.

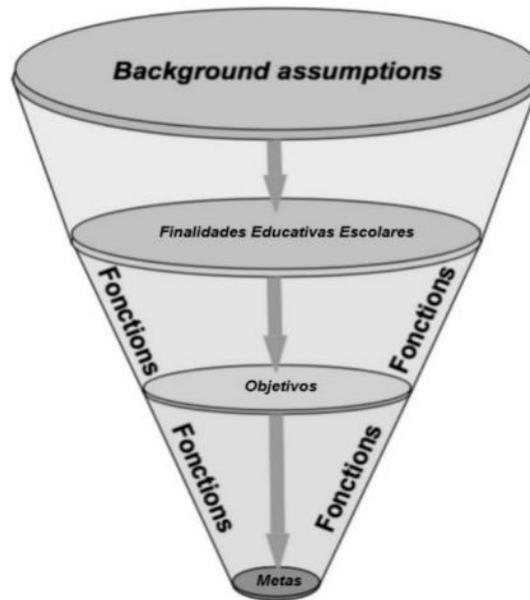


Figura 1: Relações entre conceitos de finalidade, função, objetivo e meta (LENOIR, et al., p.8).³

Como é possível observar nessa figura, os conceitos de finalidade, objetivo e meta estão relacionados, porém não podem ser vistos como sinônimos, já que têm significados diferentes. Expressam uma concepção epistemológica e gnosiológica vigente em determinado período histórico cujo sistema escolar tem, como explica Lenoir (2016), nas finalidades educativas, um poderoso instrumento dos governos para transmitir e firmar suas ideologias. Em suas palavras:

É próprio de uma ideologia apresentar-se como antítese de outra, como expressão da realidade, como discurso legitimado que designa finalidades às quais o povo aspira como um todo, sem o que elas não poderiam funcionar e mobilizar as camadas sociais da população, ela deve produzir um discurso que parasita, confunde e oculta as questões sociais reais (LENOIR, 2016, p. 03 tradução nossa).

Ao afirmar que o discurso ideológico tende a ocultar os reais fins a que se destinam, explicitando apenas o que considera conveniente à população, com o claro objetivo de convencer e motivá-la, Lenoir apresenta a trajetória histórica de como as

³ De acordo com Lenoir et al (2016), *Background Assumptions* constituem, de alguma forma, o nível encoberto, mais ou menos consciente, que revelam um conjunto de preocupações, de presunções não formuladas, dissimuladas, subjacentes a uma construção teórica.

finalidades educativas aparecem nos cenários políticos, sociais e culturais no ocidente.

2.2. FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: RETROSPECTIVA

Ao se tratar de finalidades e políticas educacionais, não se pode perder de vista a necessidade de alinhar as concepções à situação atual. Nesse contexto, para melhor compreensão, é possível trazer o pensamento de Lambert (2012), citado por Lenoir et al (2016, p. 8).

Na antiguidade, a finalidade da educação era **a *raison* a adaptação um cosmos inteligível** que bastava compreender a fim de integrar a ele sua conduta de maneira harmoniosa.

Na Idade Média, a finalidade é **a *salvação* e a transcendência**. Com a chegada de um Deus único e todo-poderoso, a razão e o saber são questionados pela fé.

No Renascimento, é **a *realização do Homem no Homem***. São as ciências e o saber que despertam a faculdade racional.

No Iluminismo, século XVIII, é **o *homem*** quer dizer que aquele que educa age em nome de uma certa ideia, de uma imagem do homem.

No século XIX, é a ***personalidade moral livre*** que é a finalidade essencial da educação. Cabe à educação fazer com que todos possam desenvolver-se como pessoas livres (Grifos do autor).

Observa-se que as FES devem ser pensadas conforme o momento e atreladas às ideologias e concepções de mundo e de sociedade. Daí a importância de se discutir o neoliberalismo, já que esta é a concepção predominante na atualidade e que influencia diretamente a escola e a formação de professor. Ao findar o século XX e início do século XXI, as finalidades educativas estão direcionadas ao padrão neoliberal, com as premissas sugeridas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e Unesco, destinadas a dar resultados ao universo econômico.

Em contraposição ao paradigma neoliberal, existem outras concepções que remetem a uma formação humana íntegra, tendo em vista a emancipação do indivíduo e a obtenção da cidadania. Lenoir (2016, p.1) resume sua opinião:

A finalidade primeira de todo sistema de educação concebido no contexto de um Estado-nação democrático é formar seres humanos

emancipados, iguais, livres. Sua especificidade é integrar as populações em uma comunidade de cidadãos e lhes garantir o exercício de práticas democráticas, o que requer a instituição de uma escola democrática [que] deve dar a todos as capacidades intelectuais necessárias para participar efetivamente da vida pública.

Em consonância com as ideias de Lenoir e ainda com uma crítica ao modelo neoliberal, Libâneo (2019) discute as finalidades educativas, se orientando na maneira como os mecanismos internacionais intervêm na estrutura das escolas e como tais aspectos influenciam na concepção dos professores que contradizem a uma visão emancipatória dos processos educacionais, ficando a mercê da lógica de mercado e dos interesses capitalistas.

No que tange às reformas educativas advindas do contexto neoliberal, Libâneo (2019) explica que a partir de 1990, as diretrizes e normas passam a ser elaboradas de forma mais direta pelo Banco Mundial, ganhando ainda mais evidência na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990. A partir daí documentos elaborados passam a nortear as políticas educacionais em vários países.

A partir dessa internacionalização das políticas educacionais, fica evidente a implementação de uma política de governo alinhada a aspectos empresariais e de produtividade. Assim,

A internacionalização das políticas e diretrizes para educação e os processos globais de governabilidade com base no modelo da racionalidade econômica, intervém, de modo direto ou indireto, nas finalidades de objetivos da educação. Sendo assim, analisar os impactos das finalidades educativas escolares nas políticas educacionais, no currículo e na pedagogia, implica a busca de fontes definidoras dessas finalidades educativas, uma das quais são as orientações de organismos internacionais (LIBÂNEO, 2019, p. 4).

Libâneo (2019) mostra ainda que, conforme estudos baseados nos documentos do Banco Central, as políticas se voltam para a satisfação mínima das aprendizagens das massas, e por isso é útil para otimizar a produtividade, qualidade de mão de obra e competitividade.

Ainda, este autor estabelece algumas finalidades educativas que são possíveis extrair destes documentos, sendo elas a educação para a satisfação das

necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência. Destaca-se que tais finalidades serão abordadas no próximo capítulo.

As discussões acerca do neoliberalismo e seus desafios para a educação escolar não se apresentam como uma prática entre os educadores. O que se observa são diálogos desarticulados, sem criticidade, sem envolvimento sobre questões filosóficas, econômicas, políticas e sociológicas. Nesse contexto, destaca-se uma gama de publicações que tendem ao neoliberalismo, porém há lacunas entre a ligação da realidade e educação (LENOIR, 2016).

O autor supracitado discute a realidade francesa, porém não é algo tão distante da realidade brasileira, já que Freitas, Libâneo e Silva (2018) apresentam sua pesquisa que aponta indícios da presença da visão neoliberal de educação em um processo de difusão da ideologia neoliberal, na área da educação, em que as finalidades educativas das instituições resultam conhecimentos utilitários, habilidades, valores e atitudes que se baseiam em resultados medidos por avaliações de desempenho advindas de finalidades explicitadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e aderidas pelo Ministério da Educação.

A escola, como integrante do sistema, também reflete as ideias do neoliberalismo, e isso se torna visível quando ela passa a ser vista sob uma ótica comercial, em que os alunos são clientes, os pais são consumidores, os professores são gestores e o aprendizado é um valor agregado. Tudo isso em nome de uma liberdade individual e das normas e regras que regem a economia de mercado. Por essa razão, o sistema de ensino nos dias atuais é regulamentado pela ótica de mercado, ou seja, valorizando competitividade, desregulamentação e privatização, descentralização, redução das despesas públicas e dos custos por aluno, gestão racionalizada dos meios educativos, rendimento, performance, eficiência, flexibilidade e adaptabilidade, mercantilização do saber etc. (LENOIR, 2016).

Eles devem assim introduzir mecanismos mercantis na produção de um “capital humano” e a troca dos “produtos” educativos, e fazer dos estabelecimentos escolares empresas concorrenciais. O processo de globalização, através do controle hegemônico que opera sobre ele a ideologia neoliberal, associado a uma perda de responsabilidades da parte da instância política em benefício das parcerias com o privado, conduz a uma “nova governança” do Estado, baseada no modo

mercantilista e em uma retórica moralizadora da participação e da responsabilização. E essa ideologia não apenas constitui os princípios democráticos que impulsionaram a vida social e política dos dois últimos séculos. Ela é a fonte de múltiplos processos de exclusão social que sustentam entre outros os movimentos de privatização, a mercantilização da escola, desenvolvendo com ela o indivíduo que, em contrapartida, se refugia em um individualismo exacerbado e em uma cidadania particularista (LENOIR, 2016, p. 23).

Nesse cenário, a escola adquire um caráter de reprodução, ou seja, os alunos são vistos enquanto capital humano, e, por isso, a instituição necessita produzir mão de obra para atender às necessidades de um mercado competitivo, cabendo, então, aos alunos atender a essas exigências e adquirir habilidades para competir de maneira eficiente no mercado de trabalho.

O fato é que essas relações não são apresentadas sob uma ótica capitalista de exploração, mas sim num prisma meritocrático, em que basta querer que se alcança, colocando, assim, a responsabilidade no aluno por seu sucesso ou fracasso. Desse modo, a concorrência se torna algo positivo e comum no contexto do ambiente educativo.

Lenoir (2016, p. 24) explica que a finalidade disso é “produzir um *homo oeconomicus*⁴ inteiramente dedicado às expectativas do mercado”. Em resumo, espera-se a formação de um indivíduo apto ao mercado de trabalho, instrumentalizado, flexível, adaptável, fluido, competitivo, performático, devotado a seu empregador etc.

Os estudos indicam características bem marcantes do impacto do neoliberalismo na educação: redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios de competição. Ou seja, introduz-se no sistema educacional o modelo do funcionamento do mercado em que a instituição escolar é considerada uma empresa, o aluno e os pais os clientes, o professor um prestador de serviços (LIBÂNEO, 2019, p. 7).

⁴ O *Homo Oeconomicus* surge, segundo Foucault, no empirismo britânico do século XVIII como um sujeito cujas escolhas irreduzíveis e intransferíveis que baseiam-se sempre no seu próprio interesse. Tal sujeito serve de sustentação para uma Governamentalidade que molda sua intervenção na racionalidade dos próprios sujeitos. (<http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/agenda-encontro-2018/item/559-categoriaagenda2018/19412-governamentalidade-liberal-e-o-homo-oeconomicus-na-filosofia-moral-de-adam-smith>).

Pessoni (2017) corrobora com essas afirmações mostrando que nos documentos do Banco Mundial as escolas públicas devem funcionar tais como empresas, sendo empreendedoras, apresentar resultados e incentivar a produtividade e competitividade. “A estratégia do Banco Mundial, ao lado de outros organismos internacionais, de eleger a educação como forma de redução da pobreza para o que um dos meios é a preparação de mão de obra para o mercado” (p. 157).

O processo de difusão do neoliberalismo inclui dois fenômenos interligados, a globalização e a internacionalização. O termo globalização é entendido aqui como “um projeto ideológico impulsionado pelo neoliberalismo econômico que tem por efeito submeter a população às leis do mercado [...] uma opção do capitalismo a serviço apenas de seus interesses financeiros, sustentado pela ideologia neoliberal, dentre outros possíveis que oferece a mundialização (LENOIR, 2016 *apud* LIBANEO, 2016, p. 3).

Dessa maneira, se torna evidente a finalidade da educação na perspectiva neoliberal, pois a educação deixa de ser pensada como promotora de criticidade e reflexão para se tornar redentora das mazelas sociais, capacitando os alunos para enfrentar o mercado de trabalho, sem colocar em pauta a exploração e desigualdades.

Laval (2007) *apud* Lenoir (2016) resume esse processo de um modo facilmente compreensível, mostrando que a escola é um bem privado com valor antes de tudo econômico, que prega a formação de um novo homem, centrado nele mesmo, porém só. Nesse cenário, não se pode deixar de lado o trabalho docente, já que direta ou indiretamente os professores são tomados por tais ideias e focam seu trabalho em cumprir essas finalidades, como ficou claro no livro organizado por Libâneo e Freitas (2018), referente à pesquisa realizada no estado de Goiás, ou seja, os professores conscientes ou não de todos estes aspectos tangentes ao neoliberalismo precisam trabalhar para atingir metas e alcançar índices. Mesmo não concordando, necessitam realizá-las, assim, a finalidade educativa passa a atender apenas às necessidades capitalistas.

Fica evidente como o governo brasileiro está à mercê de orientações de organismos multilaterais, cuja visão economicista predomina, chegando de modo efetivo na organização dos sistemas escolares e conseqüentemente atingindo o currículo, a organização escolar e o processo de ensino e aprendizagem.

Lenoir (2016) explica que analisar as FES exige a inserção de contextos relativos ao sistema de ensino de cada sociedade, ou seja, cada sociedade define e organiza suas próprias finalidades e a distribuição das forças produtivas e grupos sociais. Com isso, é importante partir da concepção que se tem sobre educação e escola em cada momento e sociedade.

O autor traz então alguns pensamentos que configuram essa distinção, partindo da visão de diversos autores, tais como McLean (1990), que analisa currículo de 12 Estados da Europa Ocidental e verifica que se considera como objetivo primeiro do currículo a racionalidade, apontando que ela é libertadora e garante o desenvolvimento de um indivíduo autônomo. Já em outra pesquisa, realizada por McAdams (1993), em análise de políticas educativas nos Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra, Dinamarca, Canadá e Japão, conclui que há necessidade de uma reforma cultural traduzida pela implementação de padrões de avaliação de alta performance, mostrando a FES de maneira latente. Rohrs e Lenhart (1995) discutem a FES em pesquisa de escala internacional, declarando oposição crítica radical aos sistemas escolares de 1890, voltados para a melhoria da educação e formação profissional visando o recrutamento para a vida política (LENOIR, 2016).

Estes são apenas alguns exemplos de pesquisas que antecedem Lenoir e debatem esta temática tão abrangente e importante em um contexto mundial. Em 2007, Benavot e Braslavsky reuniram vários autores em um livro com 15 capítulos considerando forças econômicas, sociais, ideológicas que influenciam os currículos escolares e conseqüentemente retratam as FES. Nessa perspectiva, Lenoir (2016) apresenta a seguinte tabela:

Quadro 2: Principais categorias das 18 Finalidades Educativas nos países do mundo, com seu potencial cognitivo, normativo e utópico.

Categorias	Conteúdo Potencial		
	Cognitivo	Normativo	Utópico
Finalidades desenvolvimentais <i>Desenvolvimento do indivíduo</i> 1. Desenvolvimento pessoal 2. Desenvolvimento criativo 3. Desenvolvimento cognitivo	<i>Médio</i>	Médio	<i>Elevado</i>

4. Aprendizado ao longo da vida <i>Desenvolvimento da nação</i>	<i>Médio</i>	<i>Elevado</i>	<i>Baixo</i>
5. Cidadania			
6. Identidade racial <i>Desenvolvimento econômico</i>	<i>Médio</i>	<i>Elevado</i>	<i>Baixo</i>
7. Desenvolvimento econômico			
8. Desenvolvimento sustentável			
Habilidades reproduzíveis e de base	<i>Elevado</i>	<i>Médio</i>	<i>Baixo</i>
9. Empregabilidade			
10. Conhecimentos tecnológicos e Científicos			
Finalidades normativas: igualdade e justiça	<i>Baixo</i>	<i>Elevado</i>	<i>Elevado</i>
11. Igualdade			
12. Democracia			
13. Educação enquanto direito humano			
14. Paz			
15. Justiça			
16. Cidadania mundial			
Finalidades normativas: religião	<i>Baixo</i>	<i>Elevado</i>	<i>Médio</i>
17. Religião			
Outras finalidades	<i>Médio</i>	<i>Baixo</i>	<i>Baixo</i>
18. Que beneficiam a globalização			

(Fonte: Lenoir, 2016, p. 14)

Para explicar a tabela 1, Lenoir (2016) cita Fiala (2007), que aponta a finalidade educativa como conteúdo cognitivo quando veiculada a pressupostos relativos ao funcionamento do mundo, já o conteúdo normativo, quando relacionado à maneira como as coisas deveriam ser, ao passo que o conteúdo utópico apresenta orientações não realizáveis. Assim, quando um conteúdo é ao mesmo tempo normativo, cognitivo e utópico, elas variam quanto à ênfase dada a outro elemento. Como exemplo, cita a finalidade desenvolvimental que tem conteúdo cognitivo, porque ela veicula um pressuposto que a educação é um meio graças ao qual o

desenvolvimento e o progresso podem ser atingidos, sendo também normativa por deixar a compreensão de que desenvolvimento e progresso são coisas boas.

Os resultados da análise deixam ver que as concepções das finalidades que eram comuns após a II Guerra Mundial estão ainda em uso no fim do século XX. É preciso, todavia, mostrar que as FES centradas no desenvolvimento da economia, da nação e do indivíduo, assim como as finalidades normativas relativas à igualdade e à democracia adquiriram uma importância maior no fim do século (LENOIR, 2016, p, 14).

Em sua pesquisa, o autor verificou como as finalidades educativas variam conforme a região ou identidade nacional. Nesse sentido, observa-se que a visão e os interesses sociais ditam as políticas educativas e os caminhos que devem ser percorridos pela escola. Por essa razão, é importante compreender que ao se investigar as finalidades educativas, tem-se inúmeras publicações e contextos diferentes a partir de posturas filosóficas, epistemológicas, políticas, culturais, pragmáticas e ideológicas.

Harris (2002) *apud* Lenoir (2016 p. 17) enfatiza que “as finalidades da educação (...) são sociais, históricas, efêmeras e em constante mudança (...) como qualquer matéria política são contextualizadas, políticas, normativas dinâmicas e contestadas.

Por isso, o quadro 2 foi tomado como ponto de partida, assim, é necessário entender que as categorias estabelecidas representam tais ideologias e visões que norteiam as FES em um campo abrangente. Mostram como a educação é vista e como as finalidades aparecem, ou seja, quando se fala em habilidades reproduzíveis e de base, evidencia-se um interesse pela empregabilidade, produção científica e conhecimentos tecnológicos, sendo apenas considerada como finalidade por governos que valorizem como fundamental a ciência, o passo que outros podem destacar e religião e os valores morais em detrimento da ciência. Tudo é questão de ponto de vista e ideologia, como o próprio Lenoir (2016) diz, que tratar das FES é situar-se antes de tudo no plano do discurso político-ideológico.

Desse modo, as finalidades educativas nunca advêm de escolhas neutras, mas sim de um jogo de forças que envolvem muito mais do que o simples interesse pela educação, mas envolvem interesses particulares, sistemas de valores e grupos

sociais, preconizando sempre negociações permanentes para definir as escolhas voltadas para a escola (LENOIR, 2016).

Por essa razão, é fundamental compreender as finalidades educativas da formação dos professores da educação infantil, visto que as finalidades educativas antecedem e norteiam as decisões no âmbito de políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdo, avaliação, práticas pedagógicas, funcionamento e diretrizes escolares e formação de professores.

2.3. FINALIDADES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Considerando que a **educação é política**, como afirma Charlot (2013) (*grifo nosso*), é importante pensar na finalidade que ela tem, assim, na educação infantil esta discussão fica ainda mais evidente, já que se trata de uma etapa com controvérsias em sua definição, como foi visto até aqui.

Charlot (2013) explica que a educação é política pelo menos em quatro sentidos, que não podem ser observados de modo fragmentado, já que se articulam entre si. Primeiramente, ele explica que a educação transmite modelos sociais, moldando a criança conforme os comportamentos vigentes e aceitos socialmente, regulando a participação do sujeito nos grupos sociais. Aí tem-se uma contradição, tendo em vista que nem todas as crianças se comportam das mesmas formas, pois a sociedade não é homogênea, a sociedade é dividida em classes sociais.

Em segundo lugar, a educação é política porque forma a personalidade, agindo politicamente sobre o indivíduo, levando-o a traduzir as relações de força na sociedade, construindo sua personalidade a partir de bases psicológicas com cunho político. Em terceiro lugar, a educação transmite às crianças ideias políticas sobre sociedade, justiça, igualdade, liberdade, formando modelos que impregnam no comportamento e na personalidade. Por fim, a educação é política porque, por ser uma instituição social, sua organização e funcionamento dependem da relação de forças sociais e políticas. Desta forma:

A escola é palco de lutas que traduzem as tensões que atravessam a sociedade, a começar pela luta de classes. A escola pretende-se laica

e politicamente neutra, mas serve antes de tudo aos interesses da classe dominante (...) ela é vítima e fonte de propagação, ao mesmo tempo. (CHARLOT, 2013 p. 63).

Nesse sentido, faz-se necessário estudar a relação entre criança, escola e sociedade, partindo do princípio de que a escola não é neutra, e como Miranda (2001) evidencia, ela atua como um instrumento de dominação, reproduzindo uma segregação de classes por meio da exclusão dos mais pobres.

Coêlho (2012), ao discorrer sobre o sentido da escola, deixa claro que a maior preocupação na área da educação, incluindo mídias, discursos governamentais, congressos, simpósios, publicações e eventos acadêmicos, gira em torno do fazer pedagógico e seus problemas, colocando em um único debate assuntos como objetivos, funções, gestão, avaliação e educação, sem buscar, portanto, seus conceitos. Tal afirmação é, de fato, algo real no ambiente educacional, já que na prática não se questiona sobre a natureza e a finalidade do que se faz e dos termos com os quais se trabalha. Não há preocupação com a razão de ser, por isso, a educação se torna um instrumento para alcançar objetivos e metas externas.

Não é novidade que pensar em educação seja uma prática realizada de modo superficial, já que, desde 1970, alguns educadores vistos como radicais e sociólogos críticos questionam o papel da escola e as suas contradições. Alguns, ao indagar sobre isso, concluíram que as mesmas deveriam ser extintas. No entanto, Young (2007) enfatiza que tais pensamentos precisam ser revistos, e por isso ele propõe uma análise do conhecimento, destacando que:

Quaisquer que sejam suas prioridades teóricas específicas, suas preocupações políticas ou seus problemas práticos educacionais, os pesquisadores educacionais, os tomadores de decisões políticas e os professores devem abordar a pergunta: "Para que servem as escolas?". Isso significa perguntar como e por que as escolas emergiram historicamente, em tempos e sociedades diferentes, como instituições específicas, com o propósito específico de capacitar alunos a adquirir conhecimento não disponível em casa ou no seu cotidiano. Argumentei que o conceito vital para a sociologia de educação (e para os educadores de maneira geral) é a diferenciação do conhecimento (YOUNG, 2007 p. 1299).

Nesse ponto, cabe pontuar o que Coêlho (2012) discute, já que ele aborda uma escola em que ensinar se resumiria em transmitir conteúdos, para que possam ser memorizados, guardados e consumidos pelos alunos, mesmo que não sejam

compreendidos, negando ao aluno o direito ao aprendizado e ao cultivo do pensamento, da reflexão e da criticidade.

Todavia, de certa forma, o que as famílias desejam ao manter seus filhos na escola tem relação com o que Young (2007) chama de conhecimento poderoso, ou seja, conhecimento especializado, aquele que só pode ser adquirido na escola. Por isso, entre os pais, de modo geral, não se discute o acesso à cultura, o desejo do saber, criticidade, argumentação. Espera-se que na escola o aluno receba o conhecimento necessário para seu futuro, um conhecimento pronto e acabado que o faça alcançar aquilo que se almeja. As escolas são tratadas, então, como centros de treinamentos (Coelho, 2012).

É possível dizer que a escola no sentido abordado não se presta à emancipação, mas sim à alienação, já que se perpetua um desejo de um ensino repetido, chamado muito sabiamente por Coelho (2012) de marmiteira reaquecida. Essa afirmação é corroborada quando o pai deseja ao filho a mesma educação que recebeu há décadas, sem considerar todo o contexto de criança e infância em que se encontra, sem observar as transformações sociais e as necessidades de auxiliar o estudante a interrogar, questionar, ser ativo em sua aprendizagem.

Todas essas discussões são justificadas pela afirmação já feita, “a educação é política”, e por assim ser, precisa manter-se nos moldes da obediência e na formação de bons operários. Tal formação não seria possível se a educação se propusesse à emancipação, pois os sujeitos indagariam suas condições e não aceitariam um ensino superficial e estático.

Diante do exposto, surgem alguns questionamentos: será possível, então, responder às questões aqui apresentadas? Para que servem as escolas? Qual a função social da escola? Qual a finalidade da escola? Para compreender melhor tais perguntas, mesmo sabendo que não existem respostas únicas e acabadas, é preciso compreender o aspecto político da educação apresentado de modo mais evidente por Charlot (2013), embora sejam aspectos discutidos também pelos autores anteriormente citados.

Para Coelho (2012), Charlot (2013) e Young (2007), a escola e a educação vão muito além de conceber metodologias, teorias, resultados e aplicação pragmática dos conteúdos. É preciso olhar a sociedade e a humanidade sob várias perspectivas, sendo necessário considerar os agentes nesse processo, as relações engendradas e a realidade.

Nesse cenário, a educação infantil se coloca como a primeira etapa da educação básica, sendo um ambiente em que a pedagogia é comumente colocada em busca de atender aos interesses neoliberais e mascara as lutas de classes e as ideologias, apresentando uma educação baseada na cooperação e no espírito de solidariedade, ou seja, um devotamento (CHARLOT, 2013).

Miranda (2001) e Charlot (2013) discorrem sobre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, colocando-as como opositoras, sendo uma um tempo negativo e a outra um tempo positivo. Charlot fala ainda sobre a infância como a idade da corrupção, e que por isso a escola teria o papel de lutar contra isso, já que “no horizonte de nossa imagem de criança perfila, pois, toda a ideologia pedagógica” (p. 176).

Dessa forma, as duas pedagogias citadas se desenvolvem a partir deste conceito de corrupção humana, mas sob perspectivas diferentes. Charlot (2013) explica que em qualquer concepção filosófica ou pedagógica a infância é considerada um período de plasticidade, ou seja, é o momento em que o homem pode ser moldado e corrompido.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança deve ser moldada pela escola, impedindo a selvageria natural que caracteriza a infância, colocando o pedagógico como algo antinatural, ou seja, que vai contra a natureza da infância, forçando a criança a ser disciplinada e a seguir regras, algo que vai contra a natureza originalmente corrupta da criança. Já a pedagogia nova vê a criança como originalmente inocente, proclamando a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança, por isso essa pedagogia é vista como o tempo positivo. Para a pedagogia nova, a infância é corruptível, mas não é naturalmente corrupta (CHARLOT, 2013).

A pedagogia tradicional vê o inacabamento da infância como algo negativo e se presta a ‘formar’ um adulto ideal que ele mesmo não é. Cria moldes de educação para que a criança se torne um adulto não corrupto, embora o adulto seja também corrupto. Por outro lado, a pedagogia nova julga a criança pelo seu próprio desenvolvimento e não pelo que ainda falta (CHARLOT, 2013).

Olhando para essas duas pedagogias, é importante destacar que mesmo opositoras, ambas tentaram fazer da escola uma “passagem do mundo infantil para o mundo adulto, levando em conta o que a sociedade espera de seus membros em defesa da manutenção de seus interesses” (MIRANDA, 2001, p. 130).

A supracitada complementa, ainda, que nos dias hodiernos a escola continua a propor uma integração social, ou seja, uma socialização, como sua principal finalidade, dissimulando a realidade social, já que desconsidera o fato de que a criança é um ser desde sempre socializado e aponta a escola como o lugar para isso.

Sobre essa afirmação, é comum ouvir de professores de educação infantil que a ‘creche’⁵ é espaço de brincar e socializar. Dessa forma, a finalidade da educação infantil soa como um espaço onde as crianças iniciarão sua vida social, esquecendo-se de que desde o ventre o bebê já é um ser socializado.

Nesse aspecto, o processo de socialização deve ser tratado numa perspectiva dialética, considerando todas as relações estabelecidas entre criança e sociedade de classes, devendo ainda olhar para o processo evolutivo da criança considerando sua origem de classe (MIRANDA, 2001).

Como já dito anteriormente, a escola não é neutra, e a educação é política, e por isso, ao trabalhar sob a perspectiva das pedagogias já citadas, atua como instrumento de dominação reproduzindo a seleção e a exclusão social. Desse modo, “a escola que atender às finalidades dos dominadores pode também representar um espaço vivo e dinâmico para os dominados” (MIRANDA, 2001, p. 132).

A pedagogia crítica, ao contrário da tradicional e Nova, tem como marco a busca por um ensino que vise auxiliar o sujeito a compreender seu lugar social, “decifrar as lógicas que articulam a realidade social mais ampla, de forma a conhecer e talvez tensionar, as lacunas e silêncios que perpassam a estrutura ideológica da sociedade” (FRANCO, 2020, p. 425).

Charlot (2013) enfatiza que a escola é ideológica e não se encontra adaptada às exigências da sociedade moderna, o que contribui para que se dissimule as injustiças sociais e favoreça a transmissão de uma ideologia dominante. Contudo é importante que, como instituição social, a escola dê as crianças uma educação relacionada à sua realidade. Por essa razão, conforme Miranda (2001), a escola tem três tarefas básicas: facilitar a apropriação e a valorização das características socioculturais, garantir aprendizagem e possibilitar a crítica aos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante.

⁵ Estabelecimento ou instituição que abriga, durante o dia, crianças de pouca idade (Definição do dicionário *on line*). Termo escolhido por ser popularmente usado para se referir a instituições de educação infantil.

2.3.1. Concepção de criança e infância

Conceber a criança e a infância vai além da compreensão histórica e das mudanças ocorridas com o passar dos tempos. Por isso, ao propor discorrer sobre isso, é prudente partir da compreensão de Siqueira (2011), o qual cita que “a infância é uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico” (p. 23).

Para se discutir educação, é então indispensável que se aborde a infância, considerando todos esses processos, já que a teoria da educação não se consolida como uma teoria da infância. Em sua essência, é uma teoria da cultura e de suas reações com a natureza humana. Por essa razão, a educação não pensa a escola a partir da criança, mas sim a criança a partir da escola, de modo que a imagem da criança reflete a concepção da natureza humana, bem como de seus desdobramentos e sua cultura (CHARLOT, 2013).

Seria muito fácil olhar para a infância como um processo evolutivo que acompanhou linearmente as transformações sociais, colocando ainda a neutralidade da escola que recebe essas crianças e cria então um ambiente socializador que possa promover a integração de uma criança abstrata em uma sociedade harmônica (MIRANDA, 2001). Quem é, então, essa criança pela qual a escola se presta a educar?

Charlot (2013) fala que a criança no século XIII só era demonstrada iconograficamente por meio das imagens de Jesus, dos santos e anjos. Talvez desde então a face angelical da criança tenha se consolidado. Segundo o autor, somente no século XVII surgiram imagens de crianças vivas, mesmo raras, de modo que ainda não se tinham uma concepção de infância.

Não seria um exagero afirmar que ainda hoje não se tem uma concepção clara de infância, pois o que se vê é um entendimento de um período de preparação para a vida adulta, o que de fato seria, mas que, de certa forma, não envolveria uma concepção particular, dando ao tempo uma dimensão específica da infância.

Seria possível se perder em definições, o que não é o foco deste estudo, pois definir não é uma pretensão, mas é preciso alertar que a pedagogia construiu seu conceito de infância determinado pela organização social capitalista, baseando sua visão em uma criança que é diferente do adulto, desde que fora excluída do mundo adulto do qual participava na época medieval.

Nesse contexto, Charlot (2013) apresenta uma imagem de criança em todas suas contradições: “rejeitamos essas incoerências sobre a própria natureza da criança e acreditamos que nos contentamos em constatar objetivamente oposições inerentes a essa natureza” (p. 159). Ele resume essa natureza em quatro perspectivas: a criança é inocente e má; é imperfeita e perfeita; é dependente e independente e é herdeira e inovadora.

Embora a criança seja espontânea, franca, direta, ela também internaliza estereótipos do mundo adulto, sendo ao mesmo tempo opositora e submissa às influências ambientais. Por isso, a ambiguidade da inocência e da maldade, tornando-a terna e agressiva, instável e estável, impetuosa e calma, fazendo-a desprovida de fazer o mal e ao mesmo tempo de resistir a ele.

A criança é perfeita e imperfeita pois mesmo que ela tenha traços coerentes de sua personalidade, tenha valores e preserve seus segredos do mundo infantil, ela ainda está incompleta, ela está sob as influências do mundo adulto tornando sua perfeição imperfeita. O autor explica a dependência e independência, pois mesmo que ela dependa do adulto, ao ponto de que sem ele não é possível seguir, ela também tiraniza o adulto e o sujeita a seus caprichos. Enfim, ela é herdeira e inovadora pois prolonga o adulto e da continuidade a suas obras, mas ao mesmo tempo substitui o adulto e descarta o que ele fez:

A ênfase na natureza infantil encontra fundamento segundo muitos autores e mesmo a nível do senso comum, no processo biológico de desenvolvimento da criança. Sem dúvida, ela é um ser em formação biológica, ainda não plenamente constituída do ponto de vista maturacional. Contudo o desenvolvimento biológico não corresponde a toda realidade da criança. Mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do desenvolvimento que sofre as determinações da condição social de ser social, o que é em parte determinado pela sua condição biológica, mas não inteiramente. (MIRANDA, 2001, p. 128).

É evidente então que, mesmo passando por uma maturação biológica, a criança depende da mediação do adulto. É um ser que se constrói mediante as interações com o ambiente social, não havendo uma natureza infantil, mas sim uma condição de infância que é determinada por marcadores biológicos, mas estreitamente relacionada a um aspecto social (MIRANDA, 2001).

Charlot (2013) corrobora com esta ideia dizendo que a representação da criança é socialmente determinada, refletindo as aspirações e recusas da sociedade e dos adultos que a compõe.

Ambos autores falam sobre uma “natureza infantil”, o que mascara e justifica as desigualdades e lutas sociais, tendo em vista que, partindo do princípio de que há uma natureza infantil, tal como uma natureza humana, supõe-se uma igualdade entre todas as crianças, colocando-as de modo abstrato e desconsiderando todos os aspectos sociais que norteiam a infância.

Essa maneira de pensar talvez seja advinda das transformações que aconteceram no decorrer dos séculos. Antes, a criança, vista como um adulto em miniatura, participava das convenções do adulto. Nas fábricas, as crianças só eram poupadas do trabalho em tenra idade, mostrando até então que não se pensava em uma natureza infantil. Porém, no século XVII, se elabora uma teoria filosófica da especificidade infantil, criando, assim, uma camuflagem das ideias sociais sob a ideia de natureza infantil.

Hoje, o que se vê são discursos de infância considerando as crianças como sujeitos de direito com particularidades dessa fase. É evidente uma promoção de ideia de natureza infantil, que resvala na educação e na forma como se trata a infância na contemporaneidade. Coloca-se todas as crianças sob as mesmas condições e acredita-se que elas devam ser adequadamente educadas.

É evidente que a infância é social e histórica, ou seja, a criança nem sempre foi vista em sua particularidade, porém, mesmo que atualmente essas particularidades sejam citadas, é notório que se universaliza a infância e tornam as crianças abstratas, desligadas de seus contextos sociais. Vê-se, portanto, falar em natureza infantil e não em condição da infância. Assim, o biológico ganha destaque, e o social é forjado de modo unificado.

Com todas essas discussões, fica o questionamento: e a formação de professores? Como, então, são pensadas as formações de professores da educação infantil? Será que consideram todos os aspectos sociais e históricos que envolvem a educação infantil?

2.4. FINALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Conforme tratado nos tópicos acima, as finalidades educativas para educação orientam as deliberações acerca das políticas educacionais, das vertentes curriculares, fins da formação dos alunos, escolha dos conteúdos, atividades de ensino-aprendizagem, o modelo de funcionamento das escolas, orientações na formação de professores e adoção de políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Concomitante, as finalidades apontam critérios fundamentais para alcançar a qualidade do ensino, dos programas e dos projetos educacionais e, conseqüentemente, para as escolas e professores.

Historicamente, foi possível observar que a formação de professores de Educação Infantil no Brasil aconteceu por meio de diversas modalidades, com uma diversidade de experiências que tem relação com o aumento da demanda por essa etapa e evidenciam ainda a escassez de políticas voltadas para a formação desses profissionais. Dentre os ambientes de formação, destaca-se o “curso de pedagogia que, aos poucos, foi introduzindo nas suas disciplinas as questões referentes à criança pequena e às modalidades de educação que atendem estas crianças, o jardim da infância, a pré-escola e atualmente a educação infantil” (SILVA, 2005, p. 160).

Como é possível destacar, a educação infantil só passa a fazer parte da educação básica a partir de 1996, e, por isso, há pouco mais de uma década que existe a exigência de formação em nível superior para atuação nesta etapa de educação. Assim, historicamente se vê uma falha em políticas articuladas de formação de professor para educação infantil, refletida na baixa carga horária voltada para a educação infantil nos cursos de Pedagogia no Brasil. “A Pedagogia da Educação Infantil está em processo de construção e o tema tem ocupado espaços, ainda que pequenos, em diversos encontros e seminários” (SILVA, 2005, p. 162).

A formação do profissional para a educação infantil ainda é um processo incipiente, marcado por ações isoladas, que se iniciou com a formação para a pré-escola e apenas muito recentemente tem se dirigido à formação de professoras para a educação das crianças de zero a três anos de idade. Um dos espaços desta formação tem sido os cursos de pedagogia. Ao longo das últimas três décadas, no Brasil, os cursos de pedagogia sofreram uma série de modificações, substituindo as habilitações (que formavam o especialista em educação) e passaram a formar professores e professoras para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil (FREITAS, 1999; BRZEZINSKI, 1996 *apud* SILVA, 2005, p. 168).

Observa-se que, como mostram os contextos históricos e políticos tangentes à formação de professores, muitas são as fragilidades e os desafios enfrentados por esses profissionais. Atualmente, como se viu nas discussões até aqui, os profissionais da educação estão imersos em contextos primordiais para sua prática, que influenciam diretamente o que eles fazem. Estão sob influência da globalização, da tecnologia e das exigências dos organismos internacionais, dentre eles, ressalva-se o Banco Mundial, que é uma agência financeira que agencia empréstimos a governos de países em desenvolvimento, entre eles o Brasil, com o intuito de auxiliar em seu crescimento.

Nas últimas décadas, surgiram diversos movimentos efetivos que culminaram na exigência por repensar a formação de professores da educação básica, envolvendo, inclusive, aspectos referentes à valorização profissional. “É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, 304).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, contida na Resolução nº 02 de 20 de dezembro de 2019, a formação docente deve contribuir para articular e coordenar políticas e ações educacionais, aprendizagens essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, garantindo aos estudantes pleno desenvolvimento, como preconiza o artigo 205 da Constituição Federal- CF.

Assim, é preciso compreender um pouco da evolução e dos retrocessos vividos no que diz respeito à formação docente, já que se trata de uma luta ainda em vigor, que resvala nas concepções neoliberais e nas exigências economicistas e meritocráticas da educação.

Reformas educacionais ocorridas após a década de 1990 evidenciam a relação entre qualidade do ensino e competência dos professores, contudo, por serem reformas neoliberais, as finalidades educativas e o currículo contribuem para a desqualificação destes profissionais, afetando diretamente a educação escolar pública (SILVA e ZANATTA, 2018).

As discussões acerca dessa desqualificação demandam o entendimento sobre as razões que levaram a situação que se vê atualmente e especialmente a influência que os organismos internacionais têm na educação brasileira. Tal reflexão é necessária, visto que os professores, de modo geral, não possuem consciência das

razões pelas quais precisam seguir orientações do “governo”⁶ e receber formações que os levam para uma prática tendenciosa ao neoliberalismo.

De modo resumido, é possível explicar que o Banco Mundial, criado em 1940, emprestava fundos para países devastados pela Segunda Guerra Mundial e, após a Guerra Fria, quando os Estados Unidos enfrentavam dificuldades, permanecia em boas condições financeiras. Em 1970, com o capitalismo se manifestando de maneira mais nítida, com uma evidente exclusão social e aumento do endividamento dos países periféricos, fez com que o Banco Mundial adotasse medidas mais incisivas de dominação, saindo de defesa do direito à educação como meio de assegurar a estabilidade de países hegemônicos e simpáticos ao comunismo (SILVA e ZANATTA, 2018).

Libâneo (2013, p. 49) explica que “ao monitorar e regular esses países, os organismos internacionais intervêm na formulação e execução das políticas públicas, ainda que os governos tenham margem de atuação para redefini-las em razão das peculiaridades nacionais”.

É nessa direção que segue a educação brasileira, ou seja, sob influência do Banco Mundial, que esteve por trás das reformas educacionais de 1990, levando para um rumo em que a ação pedagógica deixa de ser o foco central, dando espaço a uma constante preparação para as avaliações externas (CHARLOT, 2013 *apud* SILVA e ZANATTA, 2018).

Com essas visões, o professor passa a ser visto como o responsável pelo sucesso da educação, resvalando em suas formações, já que este profissional começa a ser olhado como desqualificado e incapaz de gerar aprendizagem por inúmeros problemas, salários, desconhecimento da tecnologia, carga horária excessiva e outros.

Tantos problemas fazem emergir soluções e uma necessidade de formação, a fim de adequar este professor às necessidades neoliberais. Silva e Zanatta (2018) explicam o raciocínio dos Organismos Internacionais Multilaterais, os quais preveem que a educação é o caminho para superação da exclusão e ameniza a pobreza, mas os recursos sempre foram mínimos e não atendiam às necessidades da educação, conduzindo a um universalismo da educação.

⁶ Palavra colocada entre aspas para referir-se ao que comumente se ouve entre os professores que, ao falar das políticas educacionais, acreditam que vem do governo brasileiro sem interferências internacionais.

É como Libâneo (2013) mostra, pois, o Banco Mundial começa a defender um ensino fundamental com atendimento universal, conduzindo a escola a uma proposta de acolhimento, com conteúdo mínimo em que o mais importante é inserir o aluno na escola e não ensinar conhecimentos necessários para seu acesso ao ensino superior. Assim, o ensino privado passa a ser apontado como a única possibilidade para isso.

Nessa perspectiva, surge a pedagogia das competências, que ganha espaço nas formações e nos discursos pedagógicos, levando muitos profissionais a acreditarem que dominar as competências seria a solução de todos os males sociais.

Assim, testemunhamos a constante divulgação de que o sucesso de indivíduo está relacionado à qualidade da educação de que teve acesso. Nesta perspectiva, a educação passa a ser o definidor da qualidade de vida das pessoas, mas também lhe cabia a tarefa de demonstrar que a incompetência poderia ser cunho individual, desconsiderando os problemas do capitalismo, que lhe carregam em seu bojo a exclusão social diante da busca desenfreada do lucro, a mais valia (SILVA e ZANATTA, 2018, p. 262).

Nesse escopo, a formação do professor sofre pressões e ainda diversos ataques, como Shiroma e Evangelista (2003) *apud* Silva e Zanatta (2018) explicam, passa a haver um excessivo controle de avaliações externas, independente das questões de estrutura e recursos das escolas. O professor é responsabilizado por sua formação, que precisa ser constante e atualizada, surgimento de competitividade e diminuição da participação docente nas decisões da escola e uma política de desuniversalização da formação, colocando a formação continuada como mais valorizada que a inicial.

É justamente por esta razão que a formação de professores deixa de se preocupar com teorias e aspectos científicos da educação e se resume em um fazer, ou seja, apenas em práticas aplicadas em sala de aula, sem reflexão ou criticidade. E os próprios professores, por sua vez, compram essa ideia e aceitam esse fazer como a melhor forma de aprender a ser um 'bom professor'.

Atendendo a isso, as formações continuadas se resumem em oficinas e práticas pedagógicas a serem reproduzidas para todas as salas, sem distinção de particularidades e especificidades. Uma desvalorização do professor é estampada, minimizando seu trabalho à simples replicação do que 'aprendeu' na formação.

A formação do professor, defendida pelos organismos internacionais, é então esvaziada de conteúdo, desprovida de consistência teórica e política e centrada na prática, indicando principalmente os materiais adequados e tecnologias a serem utilizadas. Oliveira (2013) enfatiza que a formação docente tem estreita relação com a qualidade da educação, que, por sua vez, precisa ser vista sob um prisma não apenas polissistêmico, envolvendo disputas semânticas relacionadas a conflitos de interesses de grupos e classes, ou seja, há muito por trás da formação de professores, pois uma educação como prática social colabora com a formação social brasileira e tem por objetivo formar cidadãos lúcidos, críticos e propositivos nos âmbitos individual e coletivo.

A escola proposta para a visão neoliberal de finalidades da educação, segundo Lenoir, oferece aos alunos a busca de competências requeridas pelo mercado de trabalho e não uma cultura comum, o desenvolvimento do pensamento crítico e formação de uma consciência cidadã coletiva. Ou seja, “a função do sistema escolar é fornecer o capital humano necessário para as empresas, visar desde a mais tenra idade a inserção individual, enquanto capital humano, na lógica economicista do mercado” (2016). Em síntese, a internacionalização das políticas e diretrizes para a educação e os processos globais de governabilidade com base no modelo da racionalidade econômica, tal como mencionado anteriormente, intervêm, de modo direto ou indireto, no planejamento das políticas educacionais, incidindo nas finalidades de objetivos da educação, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão, nos procedimentos pedagógico-didáticos (LIBÂNEO, 2019, p. 9).

Buscar uma formação que vá contra os interesses neoliberais é, portanto, um processo que conduz os professores a uma perspectiva emancipatória que nem sempre aparece nos discursos sobre currículo, didática e formação docente. Daí a importância de pensar em todos estes aspectos, tendo em vista que, além da formação de professores, o currículo e a didática possibilitam um terreno fértil para o diálogo em busca de resistir ao tecnicismo e a uma pedagogia que exclui de seu campo as diferenças e pluralidade cultural nas escolas. (OLIVEIRA, 2013).

Limonta e Silva (2013) apresentam uma reflexão sobre a qualidade do ensino num prisma crítico emancipador de formação docente, mostrando assim um contraponto às atuais políticas de formação e de ensino que se consolidaram em uma base pragmatista e tecnicista.

O que se vê nos dias atuais são licenciaturas superficiais, supervalorização da formação continuada, um processo de responsabilização dos professores por sua própria formação, a desvalorização do profissional quanto ao salário e jornadas de trabalho e a disseminação de cursos práticos que ensinam o modo de verdadeiras receitas de como fazer. Tudo isso corrobora para uma formação frágil e a vulgarização do trabalho docente. Nesse cenário, a formação docente é estruturada sob formas de técnicas que não chegam a um nível de reflexão.

É em contraponto a esse modelo de formação que as autoras apresentam essa reflexão, evidenciando que:

O trabalho docente, por sua condição histórica, está inserido numa lógica de produção (tanto na formação quanto no exercício do trabalho) que o subordina aos critérios do mercado capitalista. Tal subordinação tem se agravado na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola e as complexas relações entre formação e trabalho são ocultadas numa simples equação: o professor precisa apenas adquirir capacidade de transmissão de certas informações via determinadas técnicas (LIMONTA e SILVA, 2013, p.176).

Essas mesmas autoras sinalizam ainda que não se pensa em transformar a escola para receber os professores com formação científica e exigente, mas se precariza a formação docente para adequar a escola precária. Fica evidente, com todos estes apontamentos, como a finalidade da formação de professores causa impacto na qualidade de ensino e da educação pública.

Se a finalidade estiver atrelada ao neoliberalismo e aos interesses dos organismos internacionais, a formação será precária, sem cunho teórico científico. Porém, se a finalidade tiver relação com a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e refletir criticamente, exigirá do professor um amplo conhecimento da história e das finalidades sociais e políticas da educação, dos conteúdos, dos processos psicológicos de aprendizagem e dos métodos e técnicas adequadas (LIMONTA e SILVA, 2013).

Diante do exposto, é preciso questionar a função social da docência. É preciso compreender que independentemente do que se mude, o professor não pode se afastar de sua missão primeira: ensinar. Ou seja, se ele abrir mão disso, contribuirá para uma educação excludente e marginalizará quem mais precisa dela, por isso é

necessário resistir e combater as forças que impulsionam para uma formação desintelectualizada e despolitizada (SILVA e ZANATTA, 2018).

Ficou evidente a importância de estudos amplos sobre a educação e a formação do professor como meio de oferecer maior qualidade do ensino. Além disso, é inegável a necessidade de estudos articulados entre teoria e prática, a fim de dar aos alunos, especialmente de escolas públicas, condições de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e assim conquistarem o ensino superior.

O problema não é novo, pois, como vimos, os objetivos da escola expressam interesses de grupos e disputas de poder em âmbito internacional e nacional, bem como os embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação. A questão relevante, no entanto, é que tais objetivos se materializam em currículos, projetos pedagógicos, formas de organização e gestão da escola, formas de condução do processo de ensino-aprendizagem, formação de professores e práticas de avaliação. Distintos objetivos para a escola se refletem, também, em diferentes significados de “qualidade de ensino” nos meios institucional e acadêmico. Desse modo, o dissenso em relação aos objetivos da escola e aos distintos significados de qualidade de ensino contribui para a debilidade das políticas públicas para a escola, tal como ocorre em nosso país (LIBÂNEO, 2019, p. 12).

As discussões sobre finalidades possibilitam uma série de reflexões que muitas vezes não são claras. Na educação, especialmente nos cursos de formação inicial e continuada, não se ouve falar em Banco Mundial, políticas neoliberais, Organismos internacionais, mas sim em indicadores de qualidade, Prova Brasil, índices etc.

Com isso, os professores são “treinados” a alcançar estes objetivos/metastas e não são instigados a pensar sobre as finalidades para as quais estão servindo. Não são explorados em seu potencial científico e crítico. Apenas aprendem como fazer, aprendem técnicas de alfabetização, aprendem estratégias para educação inclusiva, aprendem a fazer jogos, brinquedos, mesmo com os poucos recursos que possuem. Aprendem que são eles os responsáveis pela sua formação e são eles os culpados pelo fracasso escolar.

Além disso, os alunos também aprendem a aceitar o mínimo como se isso fosse o máximo. Crescem e são educados em uma cultura de meritocracia e também aprendem e aceitam que são eles os culpados pelo seu sucesso ou fracasso.

Nenhum ator da escola discute tais inculcações, pois, na verdade, essa é a finalidade de uma escola que atende ao neoliberalismo. Não há espaço para pensar que, na verdade, o fracasso escolar é o grande sucesso para os Organismos Internacionais, que lutam incessantemente para sucatear o ensino e impedir que estes alunos cheguem à Academia e possam ter acesso a reflexões como essa.

Não há razão para discutir, pois para os pobres, tem-se o ensino técnico, que os prepara para trabalhar e assim não precisar enfrentar o 'martírio' de uma universidade para se inserir no mercado de trabalho. Para os professores, tem-se as gratificações e abonos pelo seu bom trabalho, ou seja, pelos bons resultados nas avaliações externas. Tudo está bom, então para que discutir?

As inquietações que movem esta pesquisa não buscam respostas fixas para o que é finalidade educativa, mas compreender as razões pelas quais se aceitam uma escola pública sem qualidade e a precarização do professor e sua formação, no caso deste estudo, os professores de Educação Infantil.

Professores de Educação Infantil vivenciam contradições no que tange à sua formação e atuação, pois, de modo geral, são vistos como meros cuidadores, monitores, dentre outras nomenclaturas que desqualificam sua formação profissional. É nesse contexto que se faz necessário abordar as finalidades da formação de professores da educação infantil, tendo em vista que desde 2016, esta etapa tornou-se obrigatória.

Cabe destacar que a própria educação infantil foi constituída sob bases assistencialistas, o que dificulta o entendimento de sua importância e sua finalidade. Não se trata, aqui, de discutir o porquê desta etapa, mas sim de abordar a formação de professores, considerando que a Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança e por isso exige profissionais esclarecidos de suas funções e de sua importância.

A pedagogia tem o papel de pesquisar/estudar/analisar/compreender a dinâmica das relações dentro e fora das instituições de educação infantil. Ou seja, compreender as relações na esfera pública entre as crianças; entre as crianças e os adultos profissionais; entre os adultos (família e profissionais) e entre a instituição e a sociedade de uma forma mais geral nas dimensões política, administrativa, histórica, social (SILVA, 2005, p. 163).

O professor de Educação Infantil é então um cientista do desenvolvimento, tendo em vista que precisa compreender como se dá o desenvolvimento das crianças no âmbito sócio cognitivo e linguístico quando ela passa pelas suas primeiras interações e socialização. Precisa estar atento ao desenvolvimento sócio emotivo e cognitivo, considerando a autonomia das crianças e os efeitos da creche nesse desenvolvimento (BANDIOLI e MONTOVANI, 1998 *apud* SILVA, 2005).

Como já foi visto, o professor consegue tais conhecimentos inicialmente nos cursos de Pedagogia, que tem inserido em sua matriz curricular conteúdos que envolvem a compreensão e o manejo pedagógico de crianças pequenas de 0 a 5 anos de idade. Contudo, esta questão da formação para atuar nesta etapa ainda é uma questão bastante problemática, já que, como foi explicado anteriormente, os profissionais de Educação Infantil foram por muito tempo vistos como pajens, cuidadores, monitores, e não como professores.

O cuidar tem ainda relação com a escravidão, tendo em vista que era papel das negras, amas de leite, bás ou mãe preta o cuidar das crianças brancas, fazer dormir, dar banho, contar histórias, alimentar, enfim, todo o cuidado e a educação dos filhos brancos eram delegados às escravas, que muitas vezes abandonavam seus próprios filhos para cuidar dos filhos das 'sinhás' (ALVES, 2013).

Para Gilberto Freyre as amas de leite foram sobremaneira importantes não somente nos cuidados da criança, mas também na educação cheio de mimos. Houve mães e mucamas que criaram os meninos para serem quase uns maricas. Moles e bombos, esses meninos não dormiam sozinho, mas na cama da mucama e viviam sempre dentro da casa brincando de padre, de batizado e de pais das bonecas das irmãs. Amolegado por tantos mimos e resguardos da mãe e das negras, era natural que muito menino crescesse amarelo: a mesma palidez das irmãs e da mãe enclausuradas nas casas grandes. Ao falar das crianças negras, Gilberto Freyre diz que houve molequinho da senzala criado nas casas grandes com os mesmos mimos afagos e resguardos de meninos brancos. As iaiás solteiras, ou de senhoras maninhas, que não tenho filho para criar deram para criar muleque ou mulatinho, e às vezes com exageros de dengos (ALVES, 2013, p. 1071).

Todas estas influências históricas contribuem para a construção de uma educação infantil voltada para o cuidar. Silva (2005) mostra que para a atuação em creches com crianças de 0 a 4 anos os conhecimentos exigidos sempre foram com ênfase nos cuidados com higiene, saúde e comportamento. Já os conhecimentos

pedagógicos eram exigidos com as crianças de 4 e 5 anos de idade, que já eram preparadas para o processo de escolarização, meta neoliberal.

A autora explica ainda que de um lado tem-se uma formação sem o caráter de escolarização, destinada às profissionais que atuam nas instituições, mas não têm formação em pedagogia. Por outro lado, existe a formação inicial para o magistério no curso Normal ou Pedagogia, que aos poucos incorporaram disciplinas específicas sobre a Educação Infantil.

Sebastiani (2009) ainda explica que outro fator importante quando se trata de formação de professores para Educação Infantil tem relação com a concepção equivocada de que se trata de um trabalho predominantemente feminino, já que a mulher tem o dom materno e por isso realiza este trabalho com maestria.

Mais uma vez, a visão científica e teórica da docência é deixada de lado e coloca-se como algo meramente prático sem a necessidade de formação científica e aperfeiçoamento. Todavia, além de ser fundamental a formação, são fundamentais a atualização e o aperfeiçoamento constantes, pois como toda profissão, é preciso estar atento às teorias e às mudanças sociais para acompanhar e oferecer um serviço de qualidade (SEBASTIANI, 2009).

Muitas das temáticas fundadoras das *pedagogias* da educação infantil nem sempre estão presentes em outros campos pedagógicos. Pode-se exemplificar a ênfase que essa pedagogia dá às relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brincar e o jogo, entre outros podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas (BARBOSA, 2000, p. 26).

Não é intenção apontar que cuidados básicos como higiene, nutrição e sono não são fundamentais, contudo, o que é preciso alertar é que a Educação Infantil por muito tempo se resumiu a isso, e, por essa razão, acontecem distorções de compreensão no que tange às finalidades da Educação Infantil e conseqüentemente da formação de professores para atuar nesta etapa.

Por essa razão, é fundamental pensar em tais finalidades, compreender qual o intuito do professor de Educação Infantil, ir além de aprender músicas infantis,

técnicas lúdicas e brincadeiras, colocadas em uma rotina fragmentada que impede que a criança se desenvolva em sua consciência crítica, mas sim repita cotidianamente as mesmas coisas e veja o mundo com a visão técnica que é ensinada.

CAPÍTULO III-

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS TESES?

Este capítulo busca, por meio de uma revisão bibliográfica, compreender o que está sendo discutido na literatura científica acerca das finalidades da formação de professor da educação infantil. Optou-se por esse tipo de revisão porque, de acordo com Mendes et al (2008), ela permite uma análise mais ampla e uma discussão sistemática do conhecimento já construído sobre determinado tema, proporcionando a identificação de lacunas sobre o objeto de estudo que se deseja investigar. Em outras palavras, por esse procedimento metodológico permitir, através da síntese de vários estudos publicados, a compreensão de suas dimensões epistemológicas, de suas convergências e divergências e a geração de novos conhecimentos, de uma particular área de estudo.

Para tanto, é [...] necessário seguir padrões de rigor metodológico, clareza na apresentação dos resultados, de forma que o leitor consiga identificar as características reais dos estudos incluídos na revisão” (MENDES et al., 2008, p. 760). O que supõe a sequência das seguintes etapas no processo de construção do *corpus* da pesquisa: 1) construção da questão norteadora do objeto de estudo da revisão; 2) determinação dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos para seleção e composição do *corpus* da pesquisa; 3) definição das informações a serem extraídas do *corpus* da pesquisa; 4) análise dos estudos que compõem o *corpus* da pesquisa; 5) interpretação dos resultados; 6) relato da revisão. (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A primeira etapa constitui-se na realização de um estudo cujo objetivo foi apreender elementos que encaminham para a formulação do problema da pesquisa acerca das finalidades educativas da formação de professores da educação infantil. Para tanto, estabeleceu-se a concepção teórica que subsidiou a elaboração da questão norteadora da pesquisa, tendo em vista a construção de uma pergunta clara e específica. (MENDES, SILVEIRA E GALVÃO, 2008). Assim, a partir dos questionamentos apreendidos na literatura consultada sobre a formação de professores para a educação infantil, formulou-se a questão norteadora: como as

finalidades educativas têm sido discutidas em teses brasileiras da área educação que têm como objeto de investigação a formação para professores da educação infantil? A partir dessa questão, outras também surgiram como necessárias para uma compreensão mais aprofundada: quais as características e tendências da produção acadêmica sobre as finalidades da formação de professores para educação infantil no Brasil? Que concepções acerca das finalidades da formação de professores para educação infantil aparecem nessa produção científica? Até que ponto os pesquisadores da área estão problematizando as finalidades da formação de professores para a educação infantil no modelo vigente?

Em busca de responder a tais questionamentos, definiu-se pela realização da busca no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2013 a 2019. Opção que se justifica pela significativa produção, resultante de pesquisas de dissertações e teses, disponibilizada neste banco de dados. No que tange ao recorte temporal, o fato da Plataforma Sucupira⁷ disponibilizar o acesso integral das teses a partir de 2013.

Para uma pré-seleção, foram aplicados filtros disponíveis na plataforma como: teses, período, grande área do conhecimento (ciências humanas); área do conhecimento (educação).

Formulado o problema e as questões de pesquisa, selecionada a fonte de dados, os filtros disponíveis, catálogo da CAPES e delimitado o espaço temporal, as palavras-chave utilizadas para prosseguir a busca foram: Formação de Professores de Educação Infantil, Finalidades da Formação de Professores de Educação Infantil, Objetivos da Formação de Professores de Educação Infantil, Concepções de Formação de Professores de Educação Infantil, Finalidades e Concepções da Formação de Professores de Educação Infantil. Por meio do uso dos filtros e das palavras-chave, foi possível identificar 43 teses no período de 2013 a 2019, conforme demonstra o quadro 3.

⁷ É uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e Avaliações e ser base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) do Brasil.

Quadro 3: Identificação e pré-seleção do corpus da pesquisa mediante a aplicação de filtros.

Palavra-Chave	Produção Total	FILTROS				Teses selec.
		Teses	Período: 2013/2019	Área do Conhecimento		
				Ciências Humanas	Educação	
Formação de Professores de Educação Infantil	1.212.084	288.046	136.596	22.787	7.533	15
Finalidades da Formação de Professores de Educação Infantil	1.212.084	288.046	128.011	20.105	6.632	19
Objetivos da Formação de Professores de Educação Infantil	1.212.116	288.047	136.594	22.789	7.535	05
Concepções da Formação de Professores de Educação Infantil	1.212.221	288.068	136.613	22.789	7.536	2
Finalidades e Concepções da Formação de Professores de Educação Infantil	1.212.387	288.130	136.498	22.802	75.351	2
Total						43

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2020

Para manter o foco nas questões problematizadas, foram aplicados os seguintes critérios no conjunto de teses identificadas.

- Ter sido publicado entre 2013 e 2019;
- Mencionar em seu resumo ao menos uma palavra-chave;
- Estar relacionado à Educação Infantil;
- Não ser tese repetida.

Após aplicação dos critérios acima mencionados, foram selecionadas 15 teses para compor o corpus desta pesquisa.

Quadro 4: Teses selecionadas após aplicação dos critérios de inclusão/exclusão

Palavra-chave	Teses identificadas mediante aplicação filtros	Teses excluídas	Teses selecionadas após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão

Formação de Professores de Educação Infantil	15	10	5
Finalidades da Formação de Professores de Educação Infantil	19	12	7
Objetivos da Formação de Professores de Educação Infantil	5	4	1
Concepções de Formação de Professores de Educação Infantil	2	0	2
Finalidades e Concepções da Formação de Professores de Educação Infantil	2	2	0
Total	43	28	15

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2020.

Para seleção das teses, realizou-se a leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações completas localizadas pela estratégia de busca, para posterior averiguação de sua adequação aos critérios de inclusão/exclusão do estudo, conforme o quadro 5.

Quadro 5: Teses selecionadas

Título	Autor	Ano	IES
Professoras de Crianças de 0 a 3 anos: Dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados	Ana Cristina Bragatto	2013	Universidade Federal de São Carlos
A Docência Na Educação Infantil: Representações Sociais Dos Professores Cursistas Do Pro infantil Do Estado Do Rio Grande Do Norte Sobre O Trabalho Docente	Ana Maria Cunha de Aguiar	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Formação Docente Para Educação Infantil no Brasil: Configurações Curriculares Nos Cursos de Pedagogia	Moema Helena de Albuquerque	2013	Universidade Federal de Santa Catarina
Formação Do (A) Professor (A) Da Educação Infantil Nos Ceinfs De Campo Grande-Ms: Identidade Em Construção	Luci Carlos de Andrade	2014	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

A Formação Continuada Das Professoras Da Educação Infantil em Anápolis-Go.	Edna Aparecida de Oliveira	2014	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
O Estágio Supervisionado Como Contexto De Formação Docente Específica Para A Educação Infantil: O Que Dizem Os Formandos Sobre Suas Aprendizagens?	Jacicleide Ferreira Targino Da Cruz Melo	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Infância e educação infantil: programa de formação inicial para educadores em exercício (2004-10)	Polyana Aparecida Roberta da Silva	2014	Universidade Federal de Uberlândia
Formação De Professores E Professoras De Educação Infantil No Curso De Pedagogia: Estágio E Pesquisa	Viviane Drumond	2014	Universidade Estadual de Campinas
Formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: concepções, desafios e potencialidades na UUFEl-Creche UFF	Josiane Fonseca de Barros	2015	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Quem São Os Professores Da Primeira Infância?: Um Estudo Sobre O Perfil Formativo Dos Professores Que Atuam Na Educação Infantil No Estado Do Piauí No Contexto Pós LDB 9.394/96	Maria Carmem Bezerra Lima Quem	2016	Universidade Federal do Piauí
Formação Continuada Numa Perspectiva Da Educação Para A Inteira: Uma Necessidade Do Professor de Creche	Dinorá Meinicke	2017	Universidade Federal da Paraíba
Formação de Professores: Da Teoria À Prática na Constituição Do Ser Professor de Educação Infantil	Fabiane Lopes De Oliveira Formação	2017	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas Relações com a reelaboração da prática docente	Maria De Jesus Assunção E Silva	2017	Universidade Federal do Piauí
Formação E Profissionalização De Professores da Educação Infantil Na Rede Municipal De João Pessoa-PB	Rejane Maria De Araújo Lira	2017	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
A Brincadeira De Papéis Sociais Como Elemento Orientador Da Formação Continuada De Uma Professora Pré-Escolar	Larissa Aparecida Trindade	2019	Universidade Estadual Paulista

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2020.

Por meio desses procedimentos, buscamos nos aproximar do objeto de estudo desta pesquisa: finalidades da formação de professores da educação infantil. Todo o

esforço se deu no sentido de exercitar o pensamento em uma perspectiva dialética, que segue o caminho do mais simples, imediato, em direção ao geral e ao abstrato, na busca da compreensão das conexões que constituem a temática analisada nesta dissertação. Nesse exercício do pensamento sobre a realidade apreendida, buscamos identificar, a partir da pré análise dos autores mais citados nas referências bibliográficas, a fundamentação teórica metodológica que sustenta a concepção de finalidades educativas da formação dos professores da educação infantil.

Para tanto, foram considerados os cinco autores mais citados nas referências das 15 teses. Os 5 mais citados, ordenados de forma decrescente, estão destacados no Quadro 6 a seguir.

Quadro 6– Autores mais citados nas 15 teses analisadas

	Autor	Número de ocorrência	% em que o autor foi citado nas teses	Orientação /teórica
1	KRAMER, S.	13	86,66%	SocioCrítica
2	CAMPOS, M. M.	11	73,33%	
3	GATTI, B. A.	11	73,33%	
4	KISHIMOTO, T. M.	11	73,33%	
5	NÓVOA, A.	9	60%	

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2020

Esse procedimento apontou, em função do referencial teórico, o vínculo das teses analisadas com orientação sociocrítica. No entanto, após releitura dos resumos e do referencial teórico das 15 teses, foi possível identificar, com base no referencial teórico utilizado nesta pesquisa, concepções de finalidades da formação dos professores de educação infantil associadas tanto ao que é específico à temática em estudo quanto aos aspectos gerais que a vinculam ao pensamento educacional como um todo, as duas perspectivas teóricas, conforme demonstra o quadro 7.

Quadro 7- Finalidades educativas da formação de professores da educação infantil: Orientações, teses, categorias (2013 a 2019)

Orientações	Perspectiva	Tese	Categorias	Transcrição de um trecho- negrito palavras que correspondem a categoria
SocioCríticas	Sociocultural	A Docência Na Educação Infantil: Representações Sociais Dos Professores Cursistas Do Pro infantil Do Estado Do Rio Grande Do Norte Sobre O Trabalho Docente	Desenvolvimento pessoal Formação humana Desenvolvimento cognitivo	<p>“A escola tem sido um espaço permanente de entrelaçamentos de vivências e saberes, através da interação de muitos atores do processo educativo – crianças, professores (as), famílias e comunidade. É um lugar de descobrir, ensinar, comunicar, conhecer, compartilhar e sentir-se vivo; onde há dança, brincadeiras, conversas, desenhos, poesias, histórias, risadas, afetos e conflitos. A criança flui e usufrui do seu corpo e de suas múltiplas linguagens em contato com os conhecimentos fundamentais à vida contemporânea.”</p> <p>“O trabalho docente na educação Infantil, que é o ser/fazer docente, precisa garantir o desenvolvimento integral das crianças”</p>
		Formação De Professores E Professoras De Educação Infantil No Curso De Pedagogia: Estágio E Pesquisa	Desenvolvimento pessoal Desenvolvimento humano Desenvolvimento cognitivo	As crianças são vistas como protagonistas do próprio processo de formação, com direito de coletivamente produzir as culturas infantis .
		Formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: concepções, desafios e potencialidades na UUFEl- Creche UFF	Desenvolvimento cognitivo.	Formar profissionais em nível superior
		Quem São Os Professores Da Primeira Infância?: Um Estudo Sobre O Perfil Formativo Dos Professores	Desenvolvimento cognitivo Formação Desenvolvimento criativo	Desenvolvimento integral das crianças

		<p>Que Atuam Na Educação Infantil No Estado Do Piauí No Contexto Pós LDB 9.394/96</p>	<p>Formação para Cidadania</p> <p>Formação para mercado de trabalho</p> <p>Formação para Emancipação e Transformação Social</p> <p>Formação para o desenvolvimento de habilidades e competências</p>	
		<p>Formação de Professores: Da Teoria À Prática na Constituição Do Ser Professor de Educação Infantil</p>	<p>Desenvolvimento pessoal</p> <p>Desenvolvimento cognitivo</p> <p>Desenvolvimento criativo</p>	<p>Formação continuada, fundada nos princípios da reflexividade, da colaboração e do engajamento, contribui com a reelaboração da prática docente</p>
		<p>A Brincadeira De Papéis Sociais Como Elemento Orientador Da Formação Continuada De Uma Professora Pré-Escolar</p>	<p>Formação</p> <p>Desenvolvimento criativo.</p> <p>Formação para Emancipação e Transformação Social</p>	<p>Também concebe as crianças como sujeitos sociais em construção, frutos das relações humanas que vivenciam, visto que estes apresentam níveis diferentes de desenvolvimento e tempos distintos para o processo de aprendizagem por meio da brincadeira de papéis sociais como atividade-guia para o processo de humanização das crianças pré-escolares.</p>
		<p>Professoras de Crianças de 0 a 3 anos: Dialogando sobre seus percursos formativos e os desafios enfrentados</p>	<p>Formação para o desenvolvimento pessoal e cognitivo.</p> <p>Formação para cidadania</p>	<p>“A Creche é então concebida e valorizada por sua função formadora das crianças como sujeitos históricos e culturais. (...) As professoras passam a ser consideradas como importante apoio relacional e afetivo e como mediadoras de relações, interações e diálogos”</p>

		Formação Docente Para Educação Infantil no Brasil: Configurações Curriculares Nos Cursos de Pedagogia	Desenvolvimento pessoal Desenvolvimento cognitivo Desenvolvimento criativo	“Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes , a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano”
Histórico-cultural		Formação Do (A) Professor (A) Da Educação Infantil Nos Ceins De Campo Grande-Ms: Identidade Em Construção	Democratização, Desenvolvimento humano integral. Igualdade, Justiça Transformação social.	A criança é um construtor em potencial, que atua e vivencia experiências no mundo consigo mesma e com os outros; é um ser social e sujeito na construção do seu próprio saber , com possibilidades de apreender o mundo que a cerca, tomando consciência do seu “eu” e de suas relações com os outros
		A Formação Continuada Das Professoras Da Educação Infantil em Anápolis-Go.	Democratização, Desenvolvimento humano integral. Igualdade, Justiça Transformação social.	A formação continuada dos profissionais da Educação Infantil deve ser pensada, em diversos modelos e experiências formativas, como meio de estabelecer novas relações dos saberes práticos aos científicos , sem, contudo, intitulá-lo um modelo, o único capaz de promover a mudança na ação do professor ou do sistema de ensino, conferindo-lhe a qualidade social referendada de que trata os discursos educacionais.
		O Estágio Supervisionado Como Contexto De Formação Docente Específica Para A Educação Infantil: O Que Dizem Os Formandos Sobre Suas Aprendizagens?	Democratização, Desenvolvimento humano integral. Igualdade, Justiça Transformação social.	A construção de saberes docentes é um processo de apropriação de práticas culturais social e simbolicamente mediado em interações que ocorrem nos contextos formativos ; e o Estágio Supervisionado pode constituir-se como espaço de articulação e ampliação de saberes teóricos e práticos relacionados às especificidades da Educação Infantil
		Infância e educação infantil: programa de formação inicial	Democratização, Desenvolvimento humano integral. Igualdade,	O educador precisa se sustentar em uma prática social que valorize a imaginação, o brincar, a cidadania, os saberes e as linguagens que

		para educadores em exercício (2004-10)	Justiça Transformação social.	projetam os espaços lúdicos e sócio-históricos na aprendizagem infantil. Além disso, um projeto pedagógico infantil que vise contribuir para mudanças e transformações sociais tem de se apropriar de fundamentações teóricas de áreas variadas do conhecimento, tais como psicologia, filosofia, sociologia, artes e outras. Também cabe dizer que a educação infantil precisa suprir as reais necessidades da criança concreta, histórica e com direitos, inserida numa realidade contraditória e culturalmente unilateral; isto é, cuja cultura manifesta unicamente a visão de mundo e a sociedade de dada classe que, hegemonicamente, domina a realidade material e intelectual sob os auspícios de princípios neoliberais, excludentes.
		Formação Continuada Numa Perspectiva Da Educação Para A Inteireza: Uma Necessidade Do Professor de Creche	Democratização, Desenvolvimento humano integral. Igualdade, Justiça Transformação social.	A educação infantil é a primeira etapa da educação básica que demanda um profissional/professor que tenha uma formação que propicie um olhar amplo da educação, do desenvolvimento e das relações concernentes às aprendizagens das crianças. Esta questão não vem sendo alcançada com a importância necessária nos cursos de formação inicial de professores
		Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas Relações com a reelaboração da prática docente	Democratização, Desenvolvimento humano integral. Igualdade, Justiça Transformação social.	Educação para a Inteireza
		Formação E Profissionalizaçã o De Professores da Educação Infantil Na Rede Municipal De João Pessoa-PB	Democratização, Desenvolvimento humano integral. Igualdade, Justiça Transformação social.	Formação continuada teórico-prático, por meio de leituras e discussões de textos, planejamento e proposição de práticas educativas, ressaltando a relevância do brincar e da brincadeira de papéis sociais na humanização das crianças pré-escolares. Os resultados revelaram que as propostas educativas da professora oscilaram durante o processo formativo, pois ora seguiam os

				pressupostos marxistas, ora reproduziam práticas educativas do Ensino Fundamental.
--	--	--	--	---

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2020.

Por este percurso, reunimos o conjunto de dados necessários à compreensão das questões propostas para esta pesquisa: como se caracteriza a produção acadêmica sobre formação de professores para educação infantil no Brasil? Que concepções de finalidades da formação de professores para educação infantil no Brasil fundamentam esta produção? Que valores, postulados por essas concepções, definem os objetivos da formação de professores para a educação infantil? Até que ponto os pesquisadores da área estão problematizando as finalidades da formação de professores para a educação infantil no modelo vigente?

3.1. FINALIDADES EDUCATIVAS FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL. RESULTADOS/DISCUSSÃO.

Conforme mencionado anteriormente, por meio da utilização das palavras-chave e da aplicação dos critérios de seleção, foram encontradas 15 teses sobre a temática em estudo. Quanto ao ano de publicação, pode-se dizer que as pesquisas são relativamente recentes, o que é coerente com a legislação a qual regulamenta a Educação Infantil e a torna obrigatória pela Lei nº 12.796/2013, segundo a qual a educação infantil contempla crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser, no mínimo, de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral. Assim, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), que delinearam novas perspectivas para o curso de Pedagogia e nova identidade para as instituições que atendem a criança. O que justifica o aumento dos estudos sobre a educação infantil a partir da promulgação dessa lei.

Nessa discussão a respeito da formação de professores para atuar na Educação Infantil, foi possível identificar, por meio da análise dos autores citados, o vínculo das teses a uma concepção de formação de professor fundamentada em uma abordagem denominada sociocrítica. Isto é, que concebe a educação como prática social, e por consequência a constituição das leis e sua implementação perpassadas por intensos conflitos de forças e interesses que expressam diferentes modos de pensar a realidade por parte dos diferentes grupos que se situam no seio da sociedade capitalista, sendo por elas determinados.

Entre os autores mais citados, destaca-se Kramer, S, na sequência Campos, M. M., Gatti, B. A., Kishimoto, T. M., e, por último, NÓVOA, A. Entre esses autores, a formação de professores destaca-se como ponto em comum. Kramer, Campos e Kishimoto tratam especialmente da Educação Infantil abordando políticas e formação de professores da educação infantil. Kramer (2006) discute a formação inicial e continuada, mostrando a importância de ambas, desde que aconteçam em um processo contínuo e reflexivo, colocando, assim, o curso de Pedagogia em “um espaço de formação científica, cultural e ético-política” (p.809). Na mesma linha, Campos (1999) chama a atenção para a necessidade de formação de professores com um perfil específico para as necessidades de alunos em cada fase de seu desenvolvimento.

[...] podemos pensar nos alunos em sua diversidade e em suas contínuas mudanças, as quais refletem as transformações nas condições de vida da população e nos valores que informam a socialização das novas gerações nos diversos espaços fora da escola: na família, na cidade, nos meios de comunicação, nos grupos de pares, no trabalho (CAMPOS, 1999 p.127).

Conforme a autora, ao se tratar de educação infantil, é preciso compreender que se trata de uma etapa da educação básica que exige uma formação ampla a seus profissionais, visando quebrar o estigma de assistencialismo. Quanto a Nóvoa (2001), suas contribuições são referenciadas para contextualizar a discussão acerca da profissão docente.

Como Albuquerque (2013) apresenta,

Nóvoa (2001) traz como contributo a essa perspectiva, a defesa do professor pesquisador, aquele que analisa sua prática à luz de bases teóricas sólidas, que assume uma postura reflexiva e crítica perante sua prática docente, que pensa e elabora planos e projetos a partir da prática revisitada. O paradigma que se busca hoje seguir na formação

dos professores assenta-se na idéia de “[...] um professor indagador, que é um professor que assume sua própria realidade escolar como objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise” (p. 144).

Dessa análise, que nos aproximou do objeto de estudo, emergiram, a partir da identificação da base teórica utilizada pelos autores, três categorias de conteúdo que expressam os resultados da pesquisa: Finalidades educativas da formação de professores da educação infantil: perspectiva sociocultural; Finalidades educativas da formação de professores da educação infantil: perspectiva histórico-cultural; Desafios e lacunas da formação de professores da educação infantil.

3.2. FINALIDADES EDUCATIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.

Em um sentido amplo, a perspectiva sociocultural das finalidades da formação de professores da educação infantil compreende, segundo Libaneo (2019, p.47)

(...) as orientações teóricas em educação relacionadas a teoria curricular crítica, educação intercultural, educação plural, educação para a diferença, educação em rede, entre outras orientações teóricas, dentre as quais as finalidades educativas estão fortemente dependentes das relações de poder, das ideologias e, especialmente, da cultura.

Nesse sentido, ao conceber a cultura como um terreno de concepções de mundo e práticas conflitantes, onde se manifesta a diversidade sociocultural e a educação como uma prática cultural pela qual se faz emergir nos grupos as significações que os sujeitos fazem de si próprios e dos outros por meio de experiências compartilhadas em que se abrem espaços para a educação multicultural, enfatiza a prática social que acontece em contextos socioculturais mais imediatos, e menos nos saberes sistematizados ou na prática propriamente pedagógica (LIBÂNEO, 2019).

Daí um currículo com foco nas experiências educativas, ou seja, na “[...]formação por meio de experiências socioculturais vividas em situações educativas que acolham a diversidade social em práticas de compartilhamento de diferentes

valores e de solidariedade e de convivência com base em experiências cotidianas”. (LIBÂNEO, 2019, p. 47).

O que aponta para o vínculo das teses analisadas com as seguintes categorias apontadas por Lenoir (2016): Desenvolvimento do indivíduo (Pessoal, criativo, cognitivo), Aprendizado ao longo da vida (Experiências socioculturais), Identidade, Diferença, Educação enquanto direito humano.

O que permite inferir uma visão de finalidade da formação de professores para a educação infantil, em que a mobilização do conhecimento objetiva “[...] capacitar as pessoas a desenvolver sua subjetividade, a expressarem suas próprias experiências e suas vozes, a fortalecer seu poder para a transformação das condições sociais, culturais e materiais da sociedade” (LIBÂNEO, 2019, p.47).

Visão que, ao conceber a aprendizagem associada a interações sociais por meio de atividades socioculturais que expressam o contexto de significações a serem interiorizadas, coloca em segundo plano a principal função social e pedagógica das instituições de formação de professores, isto é, o provimento das condições efetivas de formação e desenvolvimento cultural, ético-político e afetivo dos professores para a educação infantil, para que possam pensar e concretizar uma proposta de educação para a infância que adote como perspectiva a unidade cuidar/educar, tendo em vista o máximo desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças.

Isso implica o conhecimento das formas como as crianças aprendem nas diferentes idades, sem perder de vista a importância do acesso à cultura em suas formas mais elaboradas. Contudo situam-se na visão sociocultural, pesquisas que discutem a formação dos professores da educação infantil, fundamentadas na Teoria das Representações sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici, Piaget, e nas contribuições de autores como Kramer (2002, 2006), Tardif (2008), Tradif e Lessard (2008), Oliveira (2007), Bourdieu (1996), Nóvoa (2001) dentre outros.

Autores cujas contribuições tendem a perder o foco da discussão das funções sociais e pedagógicas da escola à “[...]medida em que põe em segundo plano os conteúdos científicos e culturais, e rejeita as implicações psicológicas do ato de aprender, ou seja, os processos internos de apropriação de conhecimentos e habilidades viabilizados pelo ensino” (LIBÂNEO, 2019, p.47).

A pesquisa de Aguiar (2013) analisa as Representações sociais sobre o trabalho docente dos professores cursistas do Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil- PROINFO, buscando identificar seus elementos

constituintes e compreender a dinâmica de sua formação. A autora argumenta que embora as novas leis trouxessem mudanças para a Educação infantil, elas não são suficientes para o reconhecimento e valorização do trabalho docente na Educação infantil.

Para a autora, é necessária uma concepção sócio-histórica sobre a criança e a infância, assim como o reconhecimento de que para ser eficiente, a educação deve começar nos primeiros anos de vida. Mostra, ademais, que o trabalho docente vai além da teoria, requer carinho, dedicação, cuidado, fatores que constituem a essência da educação infantil e não estão disponíveis nos cursos de formação docente.

A autora afirma que as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos precisam estar apoiadas no respeito à dignidade e aos direitos da criança. Nesse sentido, destaca o cuidar e o educar de forma indissociável como aspectos primordiais da Educação Infantil. Conforme a autora, “cuidar [...] da criança em toda sua dimensão humana é educa-la para inseri-la na sua cultura, no seu grupo social” (AGUIAR, 2013, p. 50).

Especificidade essa que precisa ser ressaltada e reconhecida como saber específico, o que implica que todos reflitam sobre sua prática e tomem consciência da complexidade de seu ofício. Em vista disso, destaca como finalidade da formação de professores para atuar na Educação Infantil cuidar e educar as crianças, possibilitando seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e da sua capacidade motora. O que implica desenvolvimento da capacidade de convívio com o grupo, socialização, educar/cuidar respeitando as necessidades básicas do ser humano, educar para autonomia. A autora conclui apontando para a necessidade dos cursos oferecidos pelo Pro infantil de garantir aprendizagem dos saberes específicos da Educação Infantil para futuras formações dos professores da Educação Infantil

Drumond (2014), ao investigar o estágio no processo de formação de docentes para a Educação Infantil, ressalta que as pesquisas com ênfase na Educação Infantil (Kishimoto, 2005; Silva, 2003) revelam que no curso de Pedagogia os saberes sobre a educação da criança pequena ocupam um espaço restrito e limitado, ou seja, que os conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas não contemplam os saberes e fazeres que caracterizam a docência com crianças dessa faixa etária. A autora enfatiza a necessidade de o curso de Pedagogia formar professores que se apropriem dos saberes próprios dessa etapa educacional, que conheçam mais sobre

as crianças e sobre o binômio educar e o cuidar no qual está contido a especificidade da docência na Educação Infantil.

A afirmar que ser professor(a) de creche ou de pré-escola não é o mesmo que ser professor(a) de disciplina escolar que ensina conteúdos, é outra profissão, uma profissão que está sendo inventada juntamente com as concepções contemporâneas do que são a criança, a infância e a Educação Infantil, Drumond (2014) reconhece que as universidades teriam que assumir o desafio de repensar os seus projetos curriculares, propor cursos que formem professores(as) de crianças de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos, com a especificidade da creche, da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino.

Nesse sentido, ao discutir a formação de professores para a Educação Infantil, recorre as ideias de Clareto (2011), cita três modos pelos quais se pode olhar a formação do(a) professor(a): o modo-camelo, o modo-leão e o modo-criança.

O primeiro aponta uma formação conteudista: os conteúdos, as metas, os objetivos e as avaliações são colocados como verdades que precisam ser carregadas e transmitidas. O segundo movimento é marcado pela crítica: os conteúdos, as metas, os objetivos e as avaliações são tratados como verdades que precisam ser colocadas sob os olhos da crítica. Por fim, o terceiro movimento é assinalado pela força da criança. A política cognitiva inventiva é indicada como abertura para as virtualidades. (CLARETO, 2011, apud DRUMOND, 2014, p. 12)

Drumond (2014, p.12) enfatiza que por essa via a “[...]criança lança-se na aventura da criação, da invenção. Não a criança empírica, mas a criança das formas, ou seja, a criação, a inventividade, o movimento involutivo que, ao dissolver as formas criadas, abre espaço para a criação de formas outras”.

Nesse sentido, concebe a aprendizagem como cultivo, como inventividade, e não como aquisição de conhecimento como resolução de problemas, mas, antes, como problematização, como invenção de problemas. Aprender não significa sair de um estado no qual não se sabe algo para um estado no qual se passa a saber esse algo. Não é o “estado de se saber algo”, mas o processo, a passagem, o momento. Drumond (2014, p.12) aprender “[...]vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita [...]”.

O resultado de sua investigação aponta para a necessidade de problematizar os cursos de formação inicial de professores(as) de crianças pequenas e analisar os saberes que têm sido produzidos nesses cursos, nas disciplinas curriculares e nos estágios, a partir de uma pedagogia da Educação Infantil que promova a articulação entre o educar e o cuidar, a experiência e o saber, a teoria e a prática, as ciências e a arte, e problematiza as teorias que trabalham antagonizando esses binômios.

A articulação entre educação e cuidado, saber e experiência, teoria e prática, numa perspectiva dialética, permite afirmar as especificidades da Educação Infantil, que precisam ser resguardadas, para não se perder em meio ao turbilhão de propostas que procuram antecipar a escolarização, transformando as crianças em pequenos alunos, com processos avaliativos excludentes. Afirmar o específico e singular da Educação Infantil significa defender uma educação de segunda categoria ou de menor valor; ao contrário, representa o reconhecimento e a valorização dessa área de conhecimento, do respeito aos direitos das crianças e das profissionais docentes que trabalham com elas.

Drumond (2014), sobre as relações sociais e a mediação, corrobora explicitando que a docência nesta etapa da educação básica possui características particulares, sendo especialmente nas relações entre os sujeitos, adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança, que conferem sentido à existência das instituições educativas.

Nesta perspectiva, situam-se as pesquisas de Oliveira (2014), que teve como objetivo analisar as políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação infantil no Sistema Municipal de ensino de Anápolis-Go. Parte do pressuposto segundo o qual a Educação Infantil é direito da criança, dever e obrigação do Estado, e a formação continuada é direito e dever de seus profissionais, espaço privilegiado para aquisição de conhecimento e discussão da prática pedagógica dos profissionais, assim como para construção da identidade dos profissionais da Educação infantil.

Com esse entendimento, compartilha a ideia de Novoa (1991), de que a formação continuada deve levar em consideração a contextualização local e, portanto, distancia-se do modelo linear, isolado e descontextualizado, distante das vivências dos profissionais que dela participam. Conforme a autora, a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil deve ser pensada, em diversos modelos e experiências formativas, como meio de estabelecer novas relações dos saberes

práticos aos científicos, sem, contudo, intitulá-lo um modelo, o único capaz de promover a mudança na ação do professor ou do sistema de ensino, conferindo-lhe a qualidade social referendada de que trata os discursos educacionais.

Para fundamentar sua análise, a autora se apoia nos conceitos básicos de Pierre Bourdieu para contextualizar as relações sociais, profissionais e culturais que caracterizam os espaços de atuação das professoras e diretoras que trabalham com a Educação Infantil.

Ao comentar sobre as especificidades que diferenciam o campo da Educação Infantil do campo da Educação geral, a autora menciona a importância das teorias e metodologias apropriadas a esta faixa etária, que fazem com que sua dinâmica seja diferente dos demais níveis e modalidades educacionais. Ressalta ainda que esta especificidade requer do profissional docente uma “[...] prática pedagógica capaz de atender a complexidade do processo ensino aprendizagem numa concepção de desenvolvimento global da criança por meio do processo indissociável do cuidar e educar” (OLIVEIRA, 2014, p.31). Daí a importância do conhecimento do campo para promover as mudanças necessárias nesse espaço.

A autora defende um processo de formação inicial ou continuada que deve considerar os saberes adquiridos ao longo da vida social e profissional, os hábitos dos professores, que devem se instaurar de modo a privilegiar a discussão e análise da prática em relação à teoria, não apenas para repetir o clichê teoria/prática, mas para que os profissionais possam, com todas as condições de tempo, local e coletividade, refletir sobre suas práticas docentes e assim transformarem-na no seu ambiente de atuação (OLIVEIRA, 2014).

Entende-se, portanto, que o olhar para a educação dentro desta perspectiva é voltado ao homem enquanto sujeito da educação. Ele não participa da construção histórica da sociedade se não puder tomar consciência de sua realidade social e cultural. Busca-se, então, uma consciência crítica que não está pronta e acabada, mas que é um vir-a-ser contínuo.

3.3. FINALIDADES EDUCATIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Libâneo (2019) enfatiza que na visão histórico cultural a educação escolar é uma instância fundamental de democratização da sociedade e de promoção de

inclusão social, “cabendo-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados constituídos socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada”.

Considera-se, ademais, que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. Uma das concepções pedagógicas que realçam essa posição é a teoria histórico-cultural, na tradição dos estudos de Vygotsky, em que a formação das funções psicológicas superiores decorre da atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos expressa em múltiplas formas de mediação cultural do processo do conhecimento, incluindo aí o papel central do ensino na promoção do desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2019, p. 48).

O currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural é decorrente dessa visão e tem por finalidade assegurar uma formação que propicie a todos os alunos se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos, para que, assim, possam se desenvolver de maneira integral. “Uma formação em que a escola promova a justiça social, cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social.” (LIBÂNEO, 2019, p. 48).

O que pressupõe relações pedagógicas que devem promover a aprendizagem de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da personalidade dos alunos. Nesse processo, a qualidade social dessa formação vincula-se com a busca pela igualdade social ao reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar.

Uma formação “[...] desprovida de conteúdos científicos e culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de conquistarem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, e com isso, não promove a justiça social que resulta do direito à educação e ao ensino com qualidade” (LIBÂNEO, 2019, p.48).

O que permite apontar como elementos indicadores do vínculo entre esta categoria e a produção analisam os seguintes termos: Democratização, Desenvolvimento integral (pessoal, cognitivo, criativo), Igualdade, Justiça e Transformação.

Em consonância com essa concepção, Silva (2014) enfatiza que o professor precisa ter uma prática social que valorize a imaginação, o brincar, a cidadania, os saberes e as linguagens que projetam os espaços lúdicos e sócio históricos na aprendizagem infantil. Além disso, é fundamental que o projeto de educação para esta etapa de ensino busque uma transformação social e apropriação de conhecimentos em múltiplas áreas, de modo a suprir necessidades da criança concreta, histórica e com direitos, inserida numa realidade contraditória e culturalmente unilateral.

Esta visão de finalidades educativas e de currículo não dispensa, de modo algum, que na escola sejam valorizadas as práticas socioculturais, mas estas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos. A razão para isso é muito clara e óbvia: sem se apropriarem dos conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais, as crianças e jovens não terão assegurado o seu direito a se desenvolverem, a formarem novas capacidades de pensamento, a estabelecerem relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos nas esferas do local, do comunitário, do global, do planetário. (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Nesse contexto, destaca-se que a educação infantil deve ser vista como um momento amplo, que exige do educador um olhar ao desenvolvimento e às aprendizagens das crianças, devendo, assim, haver espaço nas formações para esses aspectos e discussões.

3.4. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Muitos são os desafios quando se trata da formação de professores da educação infantil, já que, como foi possível observar, a construção histórica desta modalidade de ensino foi marcada por impasses e contradições. Além disso, ainda não se tem uma concepção de finalidades educativas formada que ajude na compreensão dessa formação.

Todos os desafios foram retirados das teses, o que não significa que sejam apenas estes ou mesmo que sejam definitivos. É importante lembrar que até mesmo os desafios têm relação com a concepção de finalidades educativas.

Quadro 8 - Finalidades educativas da formação de professores da educação infantil: Desafios

Orientações	Perspectivas	Desafios
Finalidades educativas da formação de professores da Educação Infantil em perspectivas sociocríticas	Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionalidade. • Compreensão da infância e sua educação. • As análises evidenciam as lacunas presentes no projeto pedagógico-curricular do curso de Pedagogia e permitem propor a arte ao lado das outras ciências da educação, para a formação de professores(as) de crianças pequenas. • As conclusões deste estudo mostram que a Educação Infantil no estado do Piauí ainda é nivelada pela noção de mínimo e que o caráter multifacetado do professor, quantitativamente, nega que a docência na Educação Infantil é uma profissão que detém especificidades que precisam ser aprendidas e que a caracterizam e a diferenciam de outras profissões e até mesmo da própria docência em outros níveis de ensino, o que pode comprometer o alcance das finalidades previstas pela LDB 9.394/96. • Desarticulação entre as políticas e os profissionais. • Há necessidade de se organizar essa formação a partir da realidade das práticas docentes, de modo a contribuir com o desenvolvimento integral da criança. • Tempo reduzido de formação continuada e à apropriação insuficiente das teorias estudadas, à autonomia intelectual necessária para defender suas práticas educativas mediante a Secretaria Municipal e à falta de uma política municipal de formação continuada comprometida com a emancipação profissional. • Condições de formação inicial. Identidade e função social da educação infantil. Superar o assistencialismo. • A pesquisa revela três categorias: realização profissional/fragilidades na docência – ao mesmo tempo em que se dizem satisfeitas, as professoras também apresentam insegurança no trabalho com criança de zero a três anos e buscam a definição do próprio papel de professora; experiências formativas e na docência da educação infantil – revelam lacunas teóricas para sustentar a prática pedagógica vivenciada; ações e experiências na profissão – as ações e experiências sinalizam processos formativos em exercício insuficientes e apontam ainda falta de recursos materiais e a necessidade da valorização profissional. • As experiências formativas para esses profissionais permanecem organizadas de forma pontual e em ações descontínuas.

		<ul style="list-style-type: none"> • A construção de saberes específicos para a docência na Educação Infantil exige formação teórica e prática cujos conhecimentos auxiliam na interpretação das múltiplas e complexas situações vivenciadas com crianças no âmbito das instituições educativas, considerando-se as especificidades das crianças que demandam, por sua vez, modos específicos de relações de cuidado e educação; de organização/planejamento dos tempos, espaços e materiais próprios às necessidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantis. • As Instituições de educação infantil têm de integrar a função de educar com a de cuidar, mas sem diferenciar e sem hierarquizar seus profissionais. • Entendemos que cursos aligeirados, isolados, desconectados da prática, sem articulação entre teoria e prática, não configuram um processo sistemático e satisfatório para a formação docente continuada, além de reproduzir a ideologia neoliberal de educação imediatamente interessada para o trabalho que está posta na atualidade, dissociando o fazer e o pensar, com a intencionalidade restrita ao plano instrumental. Esta perspectiva não favorece a construção identitária docente como intelectual orgânico e transformador à serviço de uma educação emancipadora para adultos e crianças. No período em que foram pensadas as ações de Formação que compõe este estudo, as mesmas não contemplavam as dimensões constitutivas do Ser no seu planejamento.
--	--	--

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 2020.

Como mostra Andrade (2014), para compreender o processo de fazer-se professor é preciso voltar o olhar para sua evolução e suas transformações históricas que remetem a várias camadas de socialização e particularidades. É preciso, então, que haja um diálogo amplo sobre o que é ser professor, já que se trata de uma parte importante na sociedade e de uma engrenagem inserida em um todo.

Refletir sobre as finalidades da formação de professor, portanto, não é apenas dialogar sobre o porquê dessa formação, mas considerar todo o contexto que envolve essa formação. Por essa razão, entender as particularidades da Educação Infantil, considerar os objetivos da educação escolar, os aspectos sócios históricos que permeiam a sociedade capitalista e a concepção de formação são fundamentais.

Vê-se, no contexto das teses estudadas, que a formação de professores da educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento cognitivo, formação para cidadania e para o mercado de trabalho, emancipação social, desenvolvimento

pessoal e criativo, porém, em grande parte das teses haviam críticas e contradições que direcionavam a alguns questionamentos:

- Como alinhar as finalidades da formação de professores da educação infantil à realidade de tais formações?
- Como considerar a formação de professores de educação infantil se esta etapa da educação básica ainda é vista por muitos docentes e pela sociedade como de pouca importância?
- Os professores são formados para atender às finalidades implícitas nas teses?

São inúmeros questionamentos que surgem ao analisar a problemática envolvida no que se refere às categorias encontradas. De certa forma, ficam algumas contradições engendradas pelas próprias construções no âmbito da Educação Infantil.

Como visto no quadro 8, os desafios que permeiam a formação de professores fazem com que não se tenha um entendimento sobre as finalidades da formação de professor e das concepções teóricas e ideologias que envolvem todo o processo, o que por sua vez prejudica a educação infantil e a oferta de uma educação de qualidade. Desafios comuns à educação, como valorização profissional, desarticulação entre teoria e prática, falta de consenso sobre a finalidade da educação infantil e compreensão da infância, conduzem a formação de professores a práticas contraditórias e superficiais.

Nesse sentido, é preciso problematizar a relação entre profissionalismo e ideologia na teorização sobre os traços, uma vez que por trás desses traços estão supostas formalizações ideológicas que as próprias profissões sustentam como forma de legitimar seu status e seus privilégios e para diferenciar-se em relação a outras ocupações. Uma forma de se contrapor a esse jogo de manipulação era defender, como forma fundamental para a legitimação de uma profissão, a exclusividade de um conhecimento especializado, cabendo ao Estado garantir isso. No entanto, nos moldes em que se encontra a sociedade hoje, assentada em um modelo capitalista onde as condições de trabalho são profundamente afetadas e a burocratização do ensino tornou a escola uma organização empresarial, acaba concorrendo para que os profissionais passem a viver a condição de especialista assalariado fazendo com que seu status profissional seja diminuído (LIMA, 2016, p. 225).

Muitos são os caminhos a percorrer, e ainda é longa esta busca pelas finalidades da formação de professores de Educação Infantil, porém faz-se necessário

estas discussões e problematizações para um olhar amplo sobre as categorias e sobre as finalidades educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caracterizar as tendências sobre finalidades da formação de professores para a educação infantil foi possível compreender as diferentes percepções acerca deste tema e ainda relacionar a evolução política e histórica da formação docente com o que ocorre nos dias hodiernos. Além disso, ao identificar e aprofundar os estudos sobre as concepções das finalidades educativas que aparecera, na produção científica analisada ficaram evidentes algumas lacunas, especialmente no que tange o entendimento e sobre as concepções e matrizes do conhecimento.

Quando se buscou identificar e analisar o que está sendo problematizado pelos autores acerca das finalidades educativas para educandos da educação infantil foi possível observar com base nas 15 teses selecionadas nesta pesquisa, alguns aspectos importantes no que tange às finalidades da formação de professores de educação infantil. Em primeiro lugar, é unânime a compreensão de que esta modalidade exige uma atenção especial, especialmente no âmbito da infância e do desenvolvimento infantil.

Muito se discutia nas teses sobre esse entendimento da infância e sua particularidade, e ao mesmo tempo se destacava a inconsistência nos próprios documentos oficiais que contradiziam a perspectiva da educação infantil. Talvez pelo fato de que a educação infantil, enquanto etapa da educação básica, seja ainda algo recente e que não foram suficientes as discussões e reflexões nesse escopo.

Nas teses selecionadas na perspectiva sociocultural palavras como vivências, cuidar, educar, papéis sociais, experiências e cultura apareceram com frequência dando ênfase em uma formação com ênfase em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que fazem parte da construção docente a partir das necessidades e desafios que o ensino, enquanto prática social, coloca no cotidiano.

Já nas teses da perspectiva histórico cultural, se via textos contemplando uma formação científica que considera a criança como um ser concreto, histórica e com direitos, inserida em uma realidade contraditória, o que exige uma formação para inteireza.

O que nos chamou atenção em todas as teses foi a maneira com que se aborda a formação inicial e continuada, ou seja, a formação superior em pedagogia ainda não é vista como indispensável para a atuação docente na educação infantil,

embora tal aspecto esteja explícito em lei. Ainda se vê professoras de educação infantil sem formação em nível superior, e muitas vezes sem o magistério, desqualificando a importância do conhecimento científico e do suporte teórico para atuação nessa etapa. Além disso, as formações continuadas ainda acontecem de maneira fragmentada e descontextualizada, sendo, em sua maioria, insuficientes para preencher as lacunas dessa formação inicial.

Aliado a isso, tem-se a desvalorização do professor, a hierarquização, a falta de entendimento acerca das finalidades educativas, a falta de recursos materiais e teóricos que comprometem a qualidade dessa educação. Ao se pensar nos desafios da formação docente verificou-se um consenso em destacar uma formação nivelada no mínimo, existência de lacunas nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, desarticulação entre as políticas e os profissionais, cursos aligeirados, e formações superficiais.

Uma contradição evidente tem relação com a dicotomia entre teoria e prática, já que ao mesmo tempo que nas teses é possível ver um entendimento sobre as reais necessidades da formação de professores, da compreensão de uma infância em sua completude e um desejo de educar com vistas a formação em todas as categorias aqui apresentadas, (formação para cidadania formação para mercado de trabalho, formação para emancipação e transformação social, formação para o desenvolvimento de habilidades e competências, democratização, desenvolvimento humano integral. Igualdade, justiça e transformação social), tem-se uma realidade distante do que é preconizado e verifica-se uma apropriação insuficiente das finalidades, ou seja, um distanciamento entre teoria e prática e uma visão confusa acerca de todo esse contexto. Assim, ao se tratar de finalidades da formação docente não há clareza das concepções e as matrizes do conhecimento não são expressas de maneira clara, dificultando o entendimento das finalidades da formação de professores.

Essa situação nos remete a uma fala comum ouvida no meio educacional, que diz: “na prática a teoria é outra”. Assim, fica a questão, porque a formação continuada não garante uma verdadeira reflexão e melhoria das práticas pedagógicas? O que acontece nos cursos de Pedagogia que os profissionais saem com tantas fragilidades?

Esses questionamentos não poderão ser respondidos aqui, porém deixam evidente que a compreensão sobre as finalidades da formação docente ainda não

contempla a necessidade posta pela sociedade atual de uma formação comprometida com o desenvolvimento integral das crianças já que políticas municipais e estaduais são diversas e influenciam nessas finalidades. Foi possível identificar que o desenvolvimento cognitivo, embora seja muito importante, não deve ser o único foco quando se fala em formação de professores de educação infantil, tendo em vista que a formação professores desta etapa deve ir além, deve oferecer subsídios para uma formação integral. Verifica-se que a concepção de formação está muito associada ao aprender a ler e escrever, como se a educação infantil tivesse por obrigação dar conta de resolver os problemas do ensino fundamental.

Outro ponto se dá pela associação da formação de professor à valorização, ou seja, em várias teses, a justificativa dessa formação de pouca qualidade tem estreita relação com a valorização desse profissional. É predominante a ideia de uma formação continuada com propósito de cumprir burocracia e não de melhorar a qualidade desse ensino.

Essas análises expressam de forma significativa o que se vivencia na realidade, contudo, partindo para o entendimento das finalidades educativas propostas por Lenoir, ficou evidente que não há um estabelecimento de categorias e concepções nas teses estudadas.

Foi evidente o descompasso entre o avanço das reflexões teóricas e projetos formação professores. Importante entender que um significativo número de pesquisas não possuía de maneira clara a orientação e a perspectiva teórica, sendo necessária uma leitura e análise para categorizar a tese dentro delas. Ainda as que possuíam tal definição tinham algumas contradições, ou seja, tese definida como dentro na perspectiva histórico cultural não possuía citação ou menção a Vigotski, evidenciando que faltava um suporte teórico consistente.

Identificou-se, ainda, que as teses, de modo geral, não tratavam das finalidades educativas de maneira explícita, alguns aspectos eram voltados ao fazer docente, sem, contudo, entender as razões pelas quais a formação acontece no formato atual.

É fato que o estudo sobre as finalidades da formação de professores para a educação infantil possibilitou uma série de reflexões que antes não pareciam tão claras. Assim, na educação infantil há a necessidade de investimento formação docente que propicie uma prática comprometida com desenvolvimento integral da criança, uma formação para além de visão assistencialista e pragmática, já que se

verificou uma priorização do fazer, técnicas de alfabetização, estratégias para educação inclusiva, fazer jogos, brinquedos, criando um entendimento de que são os professores os responsáveis pela sua formação e são eles os culpados pelo fracasso escolar. Muitas discussões não acontecem no âmbito da formação docente, pois o fracasso escolar é, atende a uma formação pragmática voltada ao mercado de trabalho, culminando no que de fato o neoliberalismo almeja.

Não é fácil discutir todos os momentos históricos, lutas, retrocessos e avanços que a formação de professores passou desde o início dessa profissão, contudo, ficou evidente neste estudo uma constante desvalorização dessa classe e grande desprestígio no que se refere às políticas de formação de professores.

No âmbito da Educação Infantil, observou-se ainda mais problemas, que vão além, pois essa etapa da Educação Básica ainda é vista por muitos com olhar assistencialista, e por assim ser, não necessita de profissionais capacitados. A profissão docente, nesse aspecto, sai do cunho científico e passa a ser vista de maneira leiga, a ponto de acreditarem que qualquer pessoa, mesmo sem formação, possa exercer a docência em salas de creches e pré-escolas.

Destarte, é visível a importância de debates e discussões sobre este tema, que precisam olhar para a formação de professores sob uma perspectiva científica e como uma necessidade para a qualidade da educação. É preciso quebrar alguns paradigmas e valorizar esses profissionais que estão no chão da escola, lutando diariamente para que a educação brasileira prospere.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABMES, Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior. **Resolução Nº 2, De 20 De Dezembro De 2019**. Brasília: ABMES, 2019.

AGUIAR, Ana Maria Cunha. **A Docência Na Educação Infantil: Representações Sociais Dos Professores Cursistas Do Proinfantil Do Estado Do Rio Grande Do Norte Sobre O Trabalho Docente**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação Docente Para Educação Infantil No Brasil: Configurações Curriculares Nos Cursos De Pedagogia**. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

ALVES, Laura Maria Silva Araujo. **As Amas De Leite Na Educação De Crianças No Século XIX. XII Encontro Cearense de história da Educação**. ISBN 978857915171-2. Comunicações: Práticas Culturais Educativas, 2013.

ANDRADE, Lucy Carlos de. **Formação Do (A) Professor (A) Da Educação Infantil Nos Ceinfs De Campo Grande-Ms: Identidade Em Construção**. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2014.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação de Professores. **Manifesto Em Defesa Da Formação De Professores**. Dez. 2018. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/MANIFESTO-DEFESA-FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir-14Dez2018.pdf. Acesso em: fev. 2021.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em jun. 2020.

ALVAREZ, Luciana. **PNE: educação brasileira evolui lentamente**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/04/27/pne-educacao-brasileira/>. Acesso em: mar. 2021.

BANABÉ, Lucimary; ANDRADE, Pedrosa de. **Educação Infantil: Discursos, legislações e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Campinas: Artmed, 2000.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandes; PUENTES, Roberto Valdez. **Formação de professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. Revista HISTEDBR**. Campinas, n 42, jun. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios Para Credenciamento E Funcionamento De Instituições De Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 1998.

BRASIL.. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação.. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2015.

BRASIL.. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação.. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e Movimento. Campinas, Sp: Papyrus, 1996.

BREZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação dos profissionais da educação e mudanças da LDB/1996**: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, Iria.(Org). LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo, Cortez, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: vinte anos de mudanças desde a LDB/1996. IN: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos**: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dez. 1999.

CARDOSO, Nilson. **Concepções De Docência e Formação de Professoras(Es) Nas Dcn 02/2015 E Dcn 02/2019/Bnc Formação**. Disponível em: http://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/35/2020/01/Apresenta%C3%A7%C3%A3o_semina%CC%81rio_uece_bncf_fafidam_NilsonCardoso.pdf. Acesso em: jul, 2021.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CLARETO, Sônia. **Como alguém aprende a ser professor? Políticas Cognitivas, aprendizagem e Formação do Professor**. In: Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões Orgs.:FONTOURA, H; SILVA, M. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

COÊLHO, Ideu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de letras, 2012.

CRUZ, Gisele Barreto. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais**. Rio De Janeiro: Wak Editora, 2011.

DOURADO, Luis Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial E Continuada Dos Profissionais Do Magistério Da Educação Básica: Concepções E Desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, abr.-jun., 2015.

DRUMOND, Viviane. **Formação De Professores E Professoras De Educação Infantil No Curso De Pedagogia: Estágio E Pesquisa**. Campinas: UNICAMP, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia Crítica: Transformações Nos Sentidos E Nas Práticas Emancipatórias**. Revista Práxis Educacional. Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 42, p. 423-439, out.dez. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Os novos reformadores. In: FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBANEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional de Goiás. In: LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: Uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Formação de professores: demandas do passado e desafios do presente. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 5-19, out-dez/2015.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira, et al. **A Resolução Cne/Cp N. 2/2019 E Os Retrocessos Na Formação De Professores**. Formação em Movimento. v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul.dez. 2020.

KRAMER, Sonia. **As Crianças De 0 A 6 Anos Nas Políticas Educacionais No Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96. Especial, p. 797-818, out. 2006.

LENOIR, Yves. **Les finalités éducatives scolaires: un enjeu socio-éducatif crucial**. In: ADIGUZEL, Oktay; LEBRUN, Johanne; LENOIR, Yves; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, Frédéric (orgs.). Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philoso-phiques et idéologiques. Québec, Canadá: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, JOSÉ C.; TUPIN, F.. (Org.). **Les finalités éducatives scolaires Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint Lambert (Quebec, Canadá): ÉDITIONS CURSUS UNIVERSITAIRE, 2016.

LENOIR, Yves. **Les finalités éducatives scolaires, um'objet hautement problematique.** In: Bluttetin n. 2, 2013. Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canada. Tradução de José Carlos Libâneo.

LIBANEO, J. C. Finalidades e objetivos da educação escolar e a atuação dos organismos internacionais: o caso do Brasil. In: LENOIR, Y. (Org.); ADIGUZE, O. (Org.); LIBÂNIO, José C. (Org.); LEBRUN, J. (Org.); TUPIN, F. (Org.); LENOIR, A. (Org.). **Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint Lambert (Quebec): Grapéditions Éditeurs**, 2016.

LIBANEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restritiva e restrita. In: LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: Uma qualidade restrita de educação escolar.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBANEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBANEO, José Carlos; SUANO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública : Políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: CEPED Publicações/ Gráfica e Editora América Ltda/ Editora Kelps, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática.** In: LIBÂNIO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIMA, Maria Carmem Bezerra. **Quem São Os Professores Da Primeira Infância?:** Um estudo sobre o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto pós LDB 9.394/96. Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Terezina, 2016.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Katia A. C. Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBANEO, José Carlos; SUANO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: CEPED Publicações/ Gráfica e Editora América Ltda/ Editora Kelps, 2013.

MENDES, Karina dal Sasso, SILVEIRA, Renata Cristina de Santos Pereira ; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão Integrativa: Método De Pesquisa Para A Incorporação De Evidências Na Saúde E Na Enfermagem.** Texto Contexto Enferm, Florianópolis, n.17, v. 4. 2008.

MIRANDA, Marília Gouveia de. **O Processo de socialização na escola** a evolução da condição social da criança. In: CODO, Wanderley (orgs). Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2001.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Algumas ideias força e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. In: LIBANEO, José Carlos; SUANO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações/ Gráfica e Editora América Ltda/ Editora Kelps, 2013.

OLIVEIRA, Edna Aparecida de. **A Formação Continuada Das Professoras Da Educação Infantil Em Anápolis-Go**. Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás no Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2014.

PESSONI, L. M L. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás**. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, 18ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEBASTIANI, Marcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil**. 2009.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica da concepção de criança e infância**. Tese Doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves; ZANATTA, Beatriz Aparecida. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: Uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

SILVA, Anamaria Santana da. o curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Pro-Posições**. v. 16. n. 2, maio/ago. 2005.

SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Orgs.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Daiane Lanes et al. **Educação Infantil No Brasil: Do Assistencialismo A Conquista Do Direito**. VI FIPED. Santa Maria, ago. 2014.

SOUZA, Marcela Tavares de ; SILVA, Michelly Dias da ; CARVALHO, Rachel. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein, n. 8, v. 1, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, mai.jun.jul. ago, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. - Petrópolis: Vozes, 2008.

TIBALLI, Eliandra Figuiereado Arantes. A construção da escola pública: a contribuição de Anísio Teixeira. In: LIBANEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: Uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc. [online]**. 2007, vol.28, n.101, pp.1287-1302. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.