

# Formação Continuada de Professores de Educação Infantil: o que revela o Banco de Teses da CAPES nos anos 2011-2012?

*Continuing Training of Teachers of Early Childhood Education: What does CAPES Thesis Bank unveils along years 2011-2012?*

Dinorá Meinicke<sup>a</sup>  
Leda Lísia Franciosi Portal<sup>b</sup>

## Editor

Maria Inês Côrte Vitoria  
PUCRS, RS, Brasil

## Equipe Editorial

Pricila Kohls dos Santos  
PUCRS, RS, Brasil

Marcelo Oliveira da Silva  
PUCRS, RS, Brasil

Carla Spagnolo  
PUCRS, RS, Brasil

Rosa Maria Rigo  
PUCRS, RS, Brasil

*“Educação Continuada pressupõe a capacidade de dar vitalidade às competências, às habilidades, ao perfil das pessoas.”*

(CORTELLA, 2008, p. 32)

**RESUMO:** O presente artigo desvela a produção científica sobre Formação Continuada de Professores de Educação Infantil, desenvolvida em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, disponíveis no Banco de Teses da CAPES, referente aos anos 2011 e 2012, ora disponível. Essa construção do estado de conhecimento apresenta o contexto em que estão inseridas as 04 (quatro) pesquisas/teses, objeto deste estudo, assim como discussões e concepções de Formação Continuada e Educação Infantil que sustentam tais estudos. Aponta os avanços das Políticas Nacionais de Educação relacionada ao tema e sinaliza aproximações nas discussões das pesquisas, assim como revela o insuficiente incremento das investigações científicas na Formação Continuada dirigida a Professores de Educação Infantil com vistas à Inteira do SER.

**Palavras-chave:** Banco de Teses CAPES. Estado do Conhecimento. Educação Infantil. Formação Continuada. Inteira do SER.

**ABSTRACT:** This article unveils scientific production on Continuing Training of Teachers of Early Childhood Education, developed in Postgraduate Programs in Education in Brazil, available at the Bank CAPES thesis, covering the years 2011 and 2012, and now available. This construction of the state of knowledge presents the

e-ISSN 2179-8435



A matéria publicada neste periódico é licenciada sob forma de uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.  
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

<sup>a</sup> Doutoranda em Educação – PUCRS; Mestre em Engenharia de Produção – UFSC; Especialista em Naturologia Aplicada – UNISUL/SC e Pedagoga – FURB/FEDAVI. E-mail: <[dinora.meinicke@acad.pucrs.br](mailto:dinora.meinicke@acad.pucrs.br)>.

<sup>b</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação e Professora da Faculdade de Educação/PUCRS – Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação para a Inteira: um (re)descobrir-se. E-mail: <[llfp@pucrs.br](mailto:llfp@pucrs.br)>.

context in which they operate the 04 (four) researches / thesis, the subject of this study, as well as discussions and conceptions of Continuing Training in Education and Early Childhood Education that support such studies. It indicates the progress of National Policies for Education related to the theme and signals approaches in discussions of researches, as well as reveals the insufficient growth of scientific research in Continuing Training aimed at teachers of Early Childhood Education with a view to the Wholeness of BEING.

**Keywords:** Bank of Theses CAPES. State of Knowledge. Early Childhood Education. Continuing Training Education. Wholeness of BEING.

Pensar Formação Continuada dirigida a Professores de Educação Infantil requer um olhar atento ao contexto e às políticas educacionais, considerando a complexidade e a dinamicidade da realidade de cada momento; requer, também, um olhar atento ao Ser e ao Fazer do Professor, pois como destaca Nóvoa “[...] o Professor é a pessoa, e a pessoa é o Professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e, naquilo que ensinamos se encontra muito daquilo que somos” (2009, p. 50).

Considerando que a preocupação com a Formação Continuada de Professores não é algo recente, que discussões a esse respeito, segundo Marcelo Garcia (1999) e Nóvoa (1995), têm permeado há longo tempo os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino, sentimo-nos instigadas, impelidas a pesquisar, junto ao Banco de Teses da CAPES<sup>1</sup>, o que tem sido estudado/produzido a respeito do referido tema, no Brasil.

Partimos do entendimento que *Formação Continuada* pressupõe:

iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação<sup>2</sup>. (CUNHA, 2006, p. 354)

<sup>1</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – uma agência reguladora brasileira da educação superior. Tem como Missão a “expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação”. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/sobre-a-CAPES/historia-e-missao>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

<sup>2</sup> *Notas:* No contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos. *Termos Relacionados:* formação em serviço (CUNHA, 2006, p. 354).

Que *Educação Infantil* é:

a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (MEC, 2010, p. 12)

Que as *Políticas Educacionais* são entendidas como,

um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais: 1) estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter; 2) Incentivo de inovações educacionais pertinentes; e 3) garantia da gestão administrativa e financeira do sistema. (AKKARI, 2011, p. 12)

Que a *Educação para Inteira do SER*, é compreendida como:

uma proposta de autoconstrução do ser humano, voltada para a interioridade de seu próprio Eu, redescobrimdo-se em suas dimensões constitutivas: social, emocional, espiritual e racional, que desenvolvidas de forma equilibrada são essenciais para a ressignificação de sua dignidade. (PORTAL, 2006, p. 77)

E que o Professor, protagonista nesse contexto, deve ser considerado, na sua existencialidade, formação e história de vida, o que, segundo Josso (2007), legitima a compreensão das bases subjetivas do trabalho profissional.

Pudemos observar, a partir de uma leitura flutuante, que a produção científica sobre Educação Continuada de Professores de Educação Infantil, nos anos 2011 e 2012, ora disponível no Banco de Tese da CAPES, buscou investigar: como o processo de formação continuada que acontece no interior de instituições escolares contribui para a vida pessoal e profissional dos Professores; as políticas nacionais de formação inicial e continuada de Professores para a Educação Infantil implementadas no Brasil e na Argentina; as contradições e ambiguidades da

realidade histórico-social em que se instalaram os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu – PGLS na formação de Professores no contexto brasileiro; e os processos formativos de constituição e manutenção do “Grupo de Estudos Outros Olhares para a Matemática” – GEOOM. Diante do exposto, entendemos que é nesse contexto que o estudo do *estado do conhecimento*<sup>3</sup> acerca da Educação Continuada de Professores de Educação Infantil aponta sua relevância.

## Construindo, desconstruindo e reconstruindo o texto

A metodologia adotada para a construção deste estado de conhecimento se propôs, a partir dos documentos (resumos das teses) coletados no Portal da CAPES, traçar um panorama acerca da produção científica sobre Formação Continuada de Professores de Educação Infantil no Brasil, publicada entre os anos 2011 e 2012, ora disponíveis.

O Banco de Teses da CAPES – acessível por meio do endereço eletrônico <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>> – constituiu-se na fonte dessa pesquisa. O acesso ao referido banco de dados ocorreu entre os meses de março e junho de 2014, ocasião em que foram identificadas 04 (quatro) teses relacionadas ao tema em tela.

Entendemos importante esclarecer como se deu a busca que resultou na identificação das 04 (quatro) teses como material/fonte de análise desta pesquisa, descrevendo-a. Ao acessar o referido banco de teses, no campo “busca básica”, digitamos a expressão: “Educação Continuada”. Dessa primeira busca emergiram 809 (oitocentos e nove) pesquisas na Área da Educação, desenvolvidas em Programas de Educação no Brasil, sendo que dessas, 652 (seiscentas e cinquenta e duas) em mestrado acadêmico e 157 (cento e cinquenta e sete) em doutorado. Observamos que nos títulos de muitas teses a palavra “Educação” aparecia isolada e a palavra “Continuada” era antecedida pela palavra “Formação”, o que nos levou a acessar a “busca avançada”, e digitar, no campo “título”, a expressão “formação continuada”. Dessa nova busca emergiram 126 (cento e vinte e seis) pesquisas, das quais 106 (cento e seis) em mestrado acadêmico e 20 (vinte) em doutorado. As 20 (vinte) teses tratavam de Formação Continuada, mas com o foco de pesquisa em: homossexualidade; constituição do sujeito Professor; língua inglesa no Brasil; prática pedagógica em EAD; programa de informática educativa; a escola de formação permanente Paulo Freire; uso de tecnologias no ensino de matemática;

<sup>3</sup> *Estado do Conhecimento* é conceituado como um estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais, com um conjunto de outras variáveis como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc. (UNIVERSITAS, 2002).

EAD nas políticas de Formação Continuada; perspectiva emancipatória mediada pela arte-educação; necessidades formativas de Professores na educação de surdos; terras de fronteiras oeste do Paraná; prática docente no paradigma da complexidade com uso das tecnologias da informação e da comunicação; Professor da educação superior promovida por ações institucionais; ressignificação da prática pedagógica numa perspectiva inclusiva; Professores, textos profissionais e formadores; profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade; pontes que se estabelecem em educação sexual; educação inclusiva; circulação de saberes em torno da profissionalização docente num programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais; e por fim, o conhecimento matemático na Educação Infantil. Diante desse “achado”, e buscando maior aproximação do nosso tema de pesquisa, entendemos necessário prosseguir na investigação abrindo dois campos “resumo” para inserir, respectivamente, as expressões: “Formação Continuada” e “Educação Infantil” e dessa busca emergiram apenas 14 (catorze) pesquisas, das quais 10 (dez) desenvolvidas em cursos de mestrado acadêmico e 04 (quatro) em cursos doutorado, ou seja, apenas 04 teses relacionadas ao nosso foco de pesquisa, Formação Continuada de Professores de Educação Infantil, objeto deste estudo.

Para a interpretação e discussão dos dados disponíveis nas 04 (quatro) teses, optamos por realizar a análise seguindo as orientações de Moraes e Galiazzi (2007): 1. *Desmontagem dos textos* (ocasião em que examinamos os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingimos unidades constituintes); 2. *Estabelecimento de relações* (quando construímos relações entre as unidades de base combinando e classificando-as no sentido de compreender como tais elementos unitários poderão ser organizados na formação de conjuntos mais complexos – categorização); 3. *Captando o novo emergente* (construção de metatextos analíticos para expressar os sentidos emergentes do conjunto de textos); 4. *Processo auto-organizado* (processo entendido como um ciclo de análise textual qualitativa: desconstrução/comunicação/emergência, desvelando novas compreensões).

## A construção de um novo texto

A organização do material acarretou em um trabalho de editoração das informações coletadas e na construção de um quadro síntese, estruturado a partir de recortes das teses, com o intuito de traçar, inicialmente, uma visão geral, uma aproximação com o foco de pesquisa de cada tese, e assim proporcionar, a partir da análise dos temas, objetivos, sujeitos/campos de estudo, metodologias e resultados, relações entre as teses analisadas, apontando aproximações, complementações e existência de possíveis lacunas (Quadro 1).

**Quadro 1 – Síntese das produções científicas (Teses – 2011-2012)**

continua

<b>Autor/Ano Instituição/Localização</b>	<b>Foco da Investigação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Sujeitos Campo de Estudo</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Marta Maria Gonçalves Balbe 2011 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	<i>Contribuição da Formação Continuada para os Professores da Educação Infantil.</i>	Compreender como o processo de Formação Continuada contribui para a vida pessoal e profissional de Professores	Professoras que atuavam em classes de Educação Infantil, em uma instituição adventista, no município de Maringá.	Estudos qualitativos com abordagens do ponto de vista subjetivo – Flick (2009) e fenomenológico-hermenêutico – Gamboa (2007). Coleta de dados a partir de entrevista narrativa.	A graduação é insuficiente para responder às demandas complexas que emergem do cotidiano da escola (formação inicial). A Formação Continuada é um processo importante que traz para o contexto da formação docente as relações da teoria e da prática, vai além de apenas instrumentalizar Professores para a prática docente, é um processo fundamental, desde que reconheça as dimensões opostas e complementares da relação teoria e prática sem perder de vista a totalidade do processo educativo.
Janayna Alves Brejo 2012 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP	<i>Políticas nacionais de formação de Professores.</i>	Comparar as Políticas de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Infantil, no Brasil e na Argentina.	Políticas Nacionais de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Infantil.	Estudo comparativo configurou-se como o principal procedimento metodológico que orientou a pesquisa.	Aponta os caminhos trilhados por Brasil e Argentina no que tange as políticas de formação, vislumbrando contribuir para que o acesso à Educação Infantil seja entendido como essencial sob o ponto de vista educacional, tanto por parte do poder público como da sociedade em geral, orientando e reorientando o rumo e curso de ações políticas que valorizam e se pautam na qualidade da formação dos Professores desse nível de ensino.
Anatalia Dejane Silva de Oliveira 2012 Universidade Federal de Goiás – UFG /GO	<i>Políticas e práticas da universidade pública</i>	Analisar a natureza política e a função social dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil.	Programas de Pós-Graduação em Educação de três Universidades Públicas da Bahia.	A pesquisa contou com os seguintes instrumentos de levantamento de dados: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas e questionários.	A Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil, nas universidades públicas baianas, consistiu em importante locus de formação de Professores no campo da Educação Superior, associado às políticas educacionais brasileiras. Entretanto, não se constituem em Formação Continuada específica, pois o movimento dos processos de produção da condição e do trabalho docente não foi abordado como conteúdo político-epistemológico dos cursos nos estudos relacionados à infância, à criança e sua educação.

**Quadro 1** (conclusão)

Autor/Ano Instituição/Localização	Foco da Investigação	Objetivo	Sujeitos Campo de Estudo	Metodologia	Resultados
Priscila Domingues de Azevedo 2012 Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/SP	<i>Conhecimento matemático e o movimento de um grupo de Professoras em processo de Formação Continuada.</i>	Analisar os processos formativos de constituição e manutenção do grupo GEOOM; identificar a produção, o reconhecimento e a resignificação dos conhecimentos matemáticos e metodológicos.	Professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de São Carlos/SP.	Pesquisa de cunho qualitativo – análise de conteúdo – narrativas reflexivas (orais e escritas), diário reflexivo da formadora pesquisadora e questionários.	Os conhecimentos matemáticos e metodológicos podem ser produzidos e resignificados por uma Formação Continuada em um grupo de estudo colaborativo. Experiências vividas no grupo evidenciaram que a Formação Continuada é uma necessidade para o trabalho docente e deveria ser uma condição para o trabalho do Professor, pela possibilidade de: suprir lacunas da formação; auxiliar na resolução de dificuldades cotidianas; oportunizar, a partir da reflexão da própria prática, resignificar o conhecimento da didática, da disciplina e o conhecimento epistemológico do conteúdo; reconhecer a instituição de Educação Infantil como um espaço formativo, não só para as crianças, como também para os Professores e oportunizar aos Professores inovar mais em seu trabalho, acreditar em seu potencial e dar mais voz e vez às crianças.

O quadro síntese revela que a produção científica sobre Formação Continuada de Professores de Educação Infantil, publicada em 2011 e 2012, ora disponível no Banco de Teses da Capes, contou com 04 estudos, dos quais 03 (três) foram desenvolvidos em Instituições de Ensino do estado de São Paulo e 01 (um) no estado de Goiás. O foco dessas pesquisas está nas contribuições que a Formação Continuada pode proporcionar a Professores da Educação Infantil; nas Políticas Nacionais de Formação; nas Políticas e Práticas de Universidades Públicas; e na Formação Continuada como meio específico de aprimoramento em áreas distintas do conhecimento.

Os referidos estudos foram desenvolvidos a partir de pesquisas de abordagem qualitativa, com o intuito de: compreender como se dá o processo de formação inicial e continuada; comparar as políticas de formação do Brasil e Argentina; analisar a natureza política e a função social de cursos de Pós-Graduação Lato Sensu; e analisar o processo formativo em matemática de um grupo de Professores.

Os sujeitos/campos de estudo foram: Professores de Educação Infantil de uma Instituição Adventista; Políticas Nacionais de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Infantil; Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Bahia e Professores de Educação Infantil pertencentes a um Grupo de Estudo de Matemática.

Em síntese, segundo os autores, os estudos apontaram que: a Formação inicial é insuficiente para responder às demandas complexas que emergem do cotidiano da escola e que a Formação Continuada é um processo importante por trazer ao contexto da formação docente as relações entre teoria e prática, [...] vai além da instrumentalização do fazer do Professor na prática docente, [...] considera-a como um processo fundamental se atentar a totalidade do processo educativo (BALBÉ, 2011); que os caminhos trilhados, no que tange as políticas de formação, vislumbram contribuir para que o acesso à Educação Infantil seja entendido como essencial sob o ponto de vista educacional, tanto por parte do poder público como da sociedade em geral, orientando e reorientando o rumo e curso de ações políticas que valorizem e se pautem na qualidade da formação dos Professores desse nível de ensino (BREJO, 2012); a Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil consiste em um importante lócus de formação de Professores, entretanto, não se constitui em Formação Continuada específica (OLIVEIRA, 2012); e a Formação Continuada como um meio para aprimoramento em áreas distintas e específicas do conhecimento (AZEVEDO, 2012).

Dessa análise emergiram 03 três pontos chaves (Formação Continuada, Políticas e Educação infantil) que reunimos em 01(uma) grande categoria: Formação Continuada – uma questão Política e Prática no Contexto da Educação Infantil.

## **Formação Continuada: uma questão política e prática no contexto da Educação Infantil**

As concepções de Formação Continuada, aqui apresentadas, são provenientes das discussões desenvolvidas nos estudos por Balbé (2011), Brejo (2012), Oliveira (2012) e Azevedo (2012).

Para Balbé (2011) a Formação Continuada de Professores “tem sido debatida na academia desde a década de 1980. No entanto, continua como tema presente e pertinente para as pesquisas atuais” (p. 17). A autora afirma que, ao analisar o repertório teórico das décadas de 80/90, percebeu uma mudança no foco dos estudos. Destaca que, para Nóvoa (1992), Schön (1992) e Zeichner (1993, 1997) os processos formativos estão mais centrados no Professor, sua vida, sua prática, como o Professor pensa e sente, e menos nos cursos iniciais. Mas, observa que dos três autores, Zeichner “é o único que faz uma abordagem da profissionalização do Professor em um sentido mais

amplo cotejado com as questões estruturais da sociedade” (p. 105), enquanto que para Garcia (1999), segundo a autora,

a formação de Professores pode ser entendida como uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos por meio dos quais os Professores se implicam individualmente, ou em equipe, em experiências de aprendizagem por meio das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (BALBÉ, 2011, p. 105)

Balbé (2011) fala, também, que uma dimensão que permeia as ideias acerca da Formação Continuada é a proposição do Professor como pesquisador da sua própria prática, e, na oportunidade referencia a obra de Geraldí, Fiorentini e Pereira (1998) – Cartografias do Trabalho Docente, que trata do “Professor enquanto sujeito/pesquisador com predominância da pesquisa ação como instrumento, não só para a compreensão da prática, como para a formação (em serviço) desse profissional” (BALBÉ, 2011, p. 106).

Para Brejo (2012) a Formação Continuada, também é chamada de formação contínua, formação permanente, desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento docente, entre outros, haja vista, segundo a autora, configurar-se em uma ferramenta capaz de oportunizar aprimorar o desempenho profissional e a qualidade da educação, por encontrar-se vinculada ao trabalho cotidiano desenvolvido na escola e, possibilitar ao Professor repensar e aprimorar sua prática pedagógica. A autora relaciona sua discussão às reflexões de Libâneo, (2001), quando o autor ressalta que: “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (p. 189).

Oliveira (2012) relata que observou, a partir de muitos estudos por ela analisados, que a Formação Continuada e formação em serviço são compreendidas como sinônimo e os termos (atualização, qualificação e aprofundamento) tratados como seus desdobramentos (ALARCÃO, 1996; BRZEZINSKI, 1996; GOMES, 2009; IMBERNÒN, 2004; NÓVOA, 1999; PIMENTA e GHEDIN, 2002). Para a referida autora,

essa estratégia de tratá-las como sinônimo precisa considerar que, em função de suas singularidades, elas têm naturezas diferentes e, por isso, realizam-se também por mecanismos políticos e ideológicos distintos, embora precisem estar articuladas para se constituírem uma unidade na totalidade de abordagem da formação de Professores. (2012, p. 201)

Oliveira (2012) ressalta que, no contexto por ela estudado, as concepções alusivas à formação são definidas por sua natureza política e função social e podem ser compreendidas a partir de Freitas (2004) quando explicita que:

A formação contínua constitui processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção de conhecimentos construídos no trabalho docente, pelo desenvolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e de sua área específica. (p. 112)

Azevedo (2012), afirma que o Professor necessita de uma Formação Continuada que o atenda nas suas necessidades reais e diárias, haja vista a formação inicial não ser suficiente e as crescentes transformações/evoluções da sociedade, do ensino, das instituições e do sistema educacional. A referida autora corrobora com Passos e Colaboradores (2006) quando afirmam que a formação docente, numa perspectiva de Formação Contínua e de desenvolvimento profissional, “pode ser compreendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas” (2006, p. 195). Assim como corrobora com Imbernón (2010) quando fala que:

a mudança no futuro da formação continuada deve estar na condição de que os Professores assumam ser sujeitos da sua própria formação, deve compartilhar seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros. (p. 78)

Azevedo (2012) corrobora com Nóvoa, (1992) e Schön (1992) quando apontam que o perfil que se espera do educador é de um profissional que “reflete, pensa e é capaz de construir sua própria prática e cuidar do seu desenvolvimento profissional” (p. 39).

## Políticas de Educação

Nesta construção do estado de conhecimento, destacamos os estudos de Brejo (2012) quando apresentamos excertos relacionados à trajetória histórica das Políticas de Educação e os reflexos que as mesmas produziram na Educação Infantil no Brasil. A referida autora organizou um quadro (aqui apresentado em outra estrutura), com a legislação educacional federal (leis, decretos e resoluções) de 1996 a 2010.

**Quadro 2 – Políticas de Educação (1996-2010)**

<b>Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 01/01/1995 a 01/01/2003</b>	
<b>1996</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)</li> <li>– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei nº 9.424/1996)</li> </ul>
<b>1998</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Documento: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).</li> </ul>
<b>1999</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Resolução (CEB nº 1/1999) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</li> <li>– Resolução (CEB nº 2/1999) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal</li> <li>– Resolução (CP nº 1, de 30 /09/1999) que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação</li> <li>– Decreto nº 3.276, de 6/12/1999 trata da formação em nível superior de Professores para atuar na educação básica</li> </ul>
<b>2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Decreto nº 3.554, de 7/08/2000 que, modificou a redação do § 2º do artigo 3º do Decreto nº 3.276, de 6/12/1999</li> </ul>
<b>2001</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001)</li> </ul>
<b>2002</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica</li> </ul>
<b>Governo Luís Inácio Lula da Silva de 01/01/2003 a 01/01/2011</b>	
<b>2004</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica</li> <li>– Documento: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação</li> </ul>
<b>2005</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Documento: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil</li> <li>– Documento: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil</li> <li>– PROINFANTIL – Programa de formação a distância de Professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil</li> </ul>
<b>2006</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura Ensino Fundamental de 9 anos (Lei n. 11.274/2006)</li> </ul>
<b>2007</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 11.494/2007)</li> <li>– Lei nº 11.502/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES [...]</li> <li>– Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituído pelo Decreto nº 6.094/2007</li> </ul>
<b>2008</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei nº 11.738/ 2008)</li> </ul>
<b>2009</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Decreto nº 6.755 de 29/01/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [...]</li> <li>– Portaria Normativa nº 9, de 30/06/2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação</li> <li>– Emenda Constitucional (EC nº 59/2009) Institui a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos</li> <li>– Resolução nº 5, de 17/12/2009 – Fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</li> <li>– Documento: Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação</li> </ul>
<b>2010</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica</li> </ul>

Fonte: Brejo (2012, p. 40).

Os estudos de Brejo (2012) revelam que foi a partir da segunda metade da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, que ocorreram significativas mudanças nas políticas educacionais do Brasil, e ressalta 03 (três) pontos positivos determinados pela referida Lei:

1º) A inserção da Educação Infantil, em seu artigo 29, como ‘primeira etapa da educação básica, [tendo] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, [...]’; 2º) Enunciar um patamar básico para a formação dos Professores, como podemos observar no artigo 62, que determina que: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como 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; 3º) Promover a valorização dos Professores, considerando em seu artigo 67, a importância do aperfeiçoamento profissional continuado. (BREJO, p. 2012)

Brejo (2012) destaca que a inclusão da Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, significou reconhecer a importância da educação institucionalizada, na primeira infância. A autora corrobora com os estudos de Cury (2008) quando ele afirma que a Educação Infantil passa a ser “a raiz da educação básica” (p. 295), ou seja, o alicerce, o que sustenta os níveis subsequentes, em especial porque a “[...] educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada” (CURY, 2008, p. 295). Quanto à Formação Continuada, Brejo (2012) chama a atenção que a Lei determina que os sistemas de ensino promovam o aperfeiçoamento profissional, ofereçam períodos de estudo, planejamento e avaliação, haja vista o profissional da educação ser indiscutivelmente a “[...] peça-chave para um sistema comprometido com a qualidade do processo educativo” (GRACINDO 2008, p. 242). Balbe (2011) corrobora com Brejo (2012) quando, também, chama a atenção em seus estudos para a importância do artigo 67 da LDB, no qual “os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado” (p. 128).

Brejo (2012) observa que, é possível percebermos, a partir da análise do quadro anterior, que muitas ações e iniciativas estão sendo desenvolvidas em relação à política de Formação Continuada dos Professores no Brasil, assim como essa, também, contempla sem distinção, os docentes do nível inicial. A referida autora corrobora com Brzezinski (2008) ao afirmar que não podemos deixar de atentar para as fragilidades dessas políticas que, apesar de aspirar à qualidade do ensino, por meio da formação de Professores, está inserida em mecanismos de um governo avaliador e regulador do desempenho de alunos, docentes, cursos e instituições de ensino, uma vez que a melhoria da educação encontra-se condicionada a resultados de avaliações nacionais e internacionais.

Brejo (2012) adverte, também, que a legislação em vigor assenta a Educação Infantil como,

uma etapa essencial e preparatória, para os níveis de ensino, que a sucedem. Embora na maioria das vezes, durante a implementação, as intenções não sejam realmente efetivadas na prática, principalmente porque, para se implementar uma política são necessários recursos financeiros, um ponto ainda nevrálgico para o nível inicial. O que nos parece importante deixar claro, é que o fato de existir [...] um plano nacional de formação docente que inclui a formação inicial e continuada dos Professores, da Educação Infantil, demonstra que essa etapa de ensino ganhou espaço e importância, dentro da agenda política dos governos, a partir dos anos de 1990, espaço este, que vem ampliando-se, no decorrer dos anos 2000. Prova disso é que no ano de 2007 [...] o Brasil [...] instituiu a ‘Nova CAPES’, delegando a esse órgão a função de induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos docentes que lecionam na educação básica. Dois anos após, em 2009, criou o PARFOR, com a finalidade de oferecer formação aos Professores da educação básica que estão em exercício nas redes públicas de ensino. (p. 205)

A autora afirma que, mesmo que sejam ofertados inúmeros cursos de formação continuada, é prematuro falar da qualidade dos mesmos, ou mesmo assegurar que realmente são capazes de subsidiar e reorientar a prática docente, sobretudo por se tratar de Professores da Educação Infantil, que têm a missão de desenvolver de forma integral as potencialidades das crianças.

Segundo Oliveira (2012), da forma como a legislação orienta o seu ordenamento curricular à Pós-Graduação Lato Sensu – PGLS “não pôde ser considerada formação continuada, pois não se aproximou da totalidade dos processos de produção da condição e do trabalho docente como conteúdo político dos processos formativos” (p. 281). A autora complementa dizendo que sob esse pressuposto “não se pode naturalizar a ideia de que todo processo que não é formação inicial é continuada” (p. 281).

Para Brejo (2012),

o objetivo tanto da legislação e dos documentos, que orientam a construção do currículo para formação do docente da Educação Infantil, quanto daqueles que amparam a elaboração das propostas pedagógicas, a serem desenvolvidas dentro das instituições educativas, é, conforme o discurso oficial, atingir a qualidade do atendimento à infância, dentro do sistema educacional, de cada país. De qualquer forma, sabemos que nem sempre esses documentos são capazes respaldar uma implementação efetiva, principalmente porque, muitas vezes, estabelecem princípios e metas difíceis, de serem atingidos na prática. De outro lado, não se pode esquecer, que a existência dessas medidas legais, constitui-se como o primeiro passo, para que a política seja implementada.

## Educação Infantil

Brejo (2012), Azevedo (2012), Oliveira (2012) e Balbé (2011) apontam para a importância de a Educação Infantil ter sido legalmente reconhecida como um direito da criança, opção da família e dever do estado a partir promulgação da Constituição Federal em 1988. Assim como destacam em seus estudos que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, atendendo ao dispositivo constitucional, no seu artigo 29 define que: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como propósito o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação a ação da família e comunidade” (BRASIL, 1996).

Brejo (2012) observa que é possível reconhecermos a Educação Infantil como uma etapa decisiva na vida da criança, uma vez que as aprendizagens construídas a partir da primeira infância são consolidadas no decorrer de seu crescimento. E corrobora com Kerstenetzky (2008), quando adverte que é possível que muitas dificuldades de aprendizado que incidem na idade adulta, possam ser provenientes da falta de desenvolvimento de habilidades fundamentais na tenra idade, competências essas, basilares para que a criança consiga progredir dos conhecimentos simples aos mais complexos.

A Educação Infantil, segundo Balbé (2011),

conquistou seu espaço no momento em que passou a ser valorizada pela sociedade e virou força de lei, pois se não houvesse uma mudança de paradigma para a Educação Infantil, não haveria uma transformação, uma nova forma de conduzir o trabalho docente e por conseguinte, não teria surgido um novo perfil de educador para essa etapa do ensino (p. 76).

## O texto revela: aproximações e desafios

As pesquisas ora analisadas se aproximam ao conceber a Formação Continuada como um processo, com o intuito de buscar o aperfeiçoamento profissional, teórico e prático, no próprio contexto de trabalho, ora mais centrado no Professor, sua vida e prática (profissional reflexivo), ora em cursos de áreas específicas, desenvolvendo experiências de aprendizagem por meio das quais aperfeiçoam seus conhecimentos e competências, a sua própria formação profissional.

Os estudos em tela evidenciam, também, que a Formação Continuada tem suas singularidades, que pode ser compreendida, tanto como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso, como coletivo e profissional, podendo envolver múltiplas etapas e instâncias formativas e ser permeada por mecanismos ideológicos e políticos.

As Políticas Nacionais que orientam a Formação Continuada de Professores de Educação Infantil subsidiaram as discussões de todos os estudos aqui analisados, porém, se destacaram como o foco da pesquisa de Brejo (2012).

Assim como Brejo (2012), nós entendemos que, ao analisar o discurso oficial presente nas Políticas Nacionais de Educação, é possível compreender como foram elaboradas e aplicadas; e que, os caminhos trilhados pelo Brasil, no que tange as políticas de formação, intentam contribuir para que o acesso à Educação Infantil seja compreendido como essencial sob o ponto de vista educacional, tanto por parte do poder público como da sociedade em geral, assim como, orientam e reorientam a direção e o sentido das ações políticas que valorizam e se pautam na qualidade da formação dos Professores desse nível de ensino.

Os estudos analisados, mesmo que por meio de focos de pesquisa distintos, revelam que a Formação Continuada: traz em si a ideia de processo, percurso e trajetória num constante se fazer; pode possibilitar refletir sobre a vida e a prática do docente, sobre as políticas de formação como guia dos caminhos a serem trilhados, assim como desenvolver estudos em áreas de conhecimento distintas e específicas. O que vem reafirmar o nosso entendimento de que a Formação Continuada é parte fundamental na Vida e na prática do Professor de Educação Infantil.

Diante do exposto, pudemos constatar que a Educação Continuada oferecida aos professores da Educação Infantil, já foi objeto de algumas investigações, no entanto, observamos que essas pesquisas não contemplaram o Professor na Inteira do Ser<sup>4</sup>. Isso nos inquietou ainda mais e nos leva a questionar: Qual o sentido e o significado que acreditamos ter a Educação Continuada para nós, hoje, enquanto professores de Educação Infantil e pesquisadores? Como o processo de Educação Continuada desenvolvido atualmente contribui (ou não) para a autoformação do Professor, atento as suas diferentes dimensões – social, emocional, espiritual e racional – (CATANANTE, 2000) visando a Inteira do Ser?

Temos como pressuposto que, como a ciência ocidental evoluiu dissociada da espiritualidade, a Educação Continuada ofertada aos Professores de Educação Infantil ainda enfatiza prioritariamente a dimensão racional, contempla a social e a emocional, e começa a despertar para a dimensão espiritual.

---

<sup>4</sup> “[...] compreendida como uma proposta de autoconstrução do ser humano, voltada para a interioridade de seu próprio Eu, redescobrimo-se em suas dimensões constitutivas: social, emocional, espiritual e racional, que desenvolvidas de forma equilibrada são essenciais para a ressignificação de sua dignidade” (PORTAL, 2006, p. 77).

Nossa intenção, a partir da análise realizada, não foi só a obtenção de dados relacionados ao estado de conhecimento, mas, também, e por que não dizer principalmente, ver justificada a premente necessidade em pesquisar acerca da Formação Continuada de Professores de Educação Infantil, com vista a Inteira do SER do Professor, por entendermos que o docente, enquanto sujeito em formação, “precisa interrogar-se sobre o que é para daí inferir o que é necessário fazer segundo as funções que tem que exercer” (FREITAS, 2012, p. 67); por acreditarmos ser necessário e essencial ao docente vivenciar o prazer de aprender e de ensinar, integrando alma, razão e coração (CATANANTE, 2000); e por acreditar em uma Formação Continuada que contemple a visão de formação integral, uma Educação para Inteira do SER.

## Referências

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALARCÃO, Isabel. **Compreendendo e construindo a profissão do Professor: da história da profissão Professor ao histórico profissional de cada Professor**. Universidade de Aveiro: CIFOP, 2001.
- AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. 2012. 241 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – Bco/UFSCAR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- BALBE, Marta Maria Gonçalves. **A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da Instituição Adventista do Paraná: Regional Norte**. 2011. 137 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Biblioteca da PUC/SP. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- BREJO, Janayna Alves **Políticas nacionais de formação de professores**. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/SP, 2012. <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- BRASIL. Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 maio 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial, 1988.
- BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação do profissional da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-194.
- BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de Professores: a formação do Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei nº 9394/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 195-219.
- CATANANTE, Bene. **A gestão do ser integral: como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida**. São Paulo: Infinito, 2000.

- CUNHA, Maria Isabel da. **Formação Continuada**. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília-DF, Brasil: INEP/MEC, 2006. Vol. 2. p. 354.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio-ago. 2008.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Trad. Narciso, I. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernardete A.; Marina Muniz R. Nunes (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório final: Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2008.
- GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: Condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p.90-102, maio. 2009. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeProfessores/issue/view/4>>. Acesso em: 07 dez.2011.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente professor(a)–pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 220-245.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. 259 p.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: UNIJUI, 2007.
- NÓVOA, António. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- OLIVEIRA, Anatalia Dejana Silva de. **Os cursos de pós-graduação lato sensu em Educação Infantil na Bahia: políticas e práticas da Universidade Pública**. 2012. 319 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Biblioteca Depositária: BC-UFG. <Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTAL, Leda Lísia F. Educação para Inteiraça. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília-DF, Brasil: INEP/MEC, 2006. Vol. 2. p. 77.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

UNIVERSITAS: a produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968-2000. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior/ANPED, 2002. <<http://biblioteca.ead.pucrs.br/universitas>>.

ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 9, p. 76-87, set.-dez.

**Endereço para correspondência:**

Dinorá Meinicke

Rua Vigário José Inácio, 504, apto. 814 – Centro Histórico

90020-110 Porto Alegre, RS, Brasil

E-mail: <[dinora.meinicke@acad.pucrs.br](mailto:dinora.meinicke@acad.pucrs.br)>

Recebido em: jun./2014

Aceito em: ago./2014