

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### CONTINUED TEACHER TRAINING: THEORY AND PRACTICE RELATIONS REGARDING KINDERGARTEN TEACHING PROCESSES

### FORMACIÓN CONTINUA DEL DOCENTE: LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0001-5372-5476>

Sabrina Torres Gomes<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-2339-7974>

Djeissom Silva Ribeiro<sup>3</sup> <https://orcid.org/0000-0002-0591-2485>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Amargosa, Bahia, Brasil; [nanda.95.nan@gmail.com](mailto:nanda.95.nan@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Amargosa, Bahia, Brasil; [Sabrinagomes@ufrb.edu.br](mailto:Sabrinagomes@ufrb.edu.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Amargosa, Bahia, Brasil; [djeissom@ufrb.edu.br](mailto:djeissom@ufrb.edu.br)

**RESUMO:** O presente artigo tem origem em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia apresentado e aprovado em dezembro de 2022. E que teve como objetivo compreender como acontece a formação continuada de professores (as) da Educação Infantil, considerando as demandas educativas e as políticas públicas de formação vigentes. Tratou-se de uma pesquisa de cunho exploratório, de abordagem qualitativa, em que foram trabalhados os processos históricos da formação inicial e continuada de professores (as) no Brasil, bem como das crianças pequenas na Educação Infantil. O recorte da pesquisa, aqui apresentado como artigo, contém a análise da pesquisa bibliográfica, ou seja, a parte teórica do TCC. Os resultados apontaram que a formação inicial por si só não dá conta das realidades encontradas nas escolas de Educação Infantil, e com isso, a continuidade formativa torna-se imprescindível para suprir essas demandas emergentes das salas de aulas. A análise dos textos selecionados foi fundamental para compreender que a formação continuada é muito importante para a promoção do pensamento crítico e reflexivo das ações docentes. No entanto, para que o desenvolvimento profissional ocorra com qualidade é essencial respeitar as legislações existentes, no intuito de promover autonomia e uma jornada de trabalho humanizada da profissão docente, assim como a participação ativa nas tomadas de decisões da comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação Infantil; Formação continuada; Políticas Educacionais.

**ABSTRACT:** This article originates from a Pedagogy Degree Course Completion Work (TCC) presented and approved in December 2022. The research referred aimed at understanding how the continuing education of teachers of Early Childhood Education takes place, considering current demands in educational policies and public training policies. It was an exploratory research, with a qualitative approach, in which the historical processes of initial and continued teacher training in Brazil, as well as small children in Early Childhood

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

Education, were worked on. The research clipping, presented here as an article, contains the analysis of the bibliographical research, that is, the theoretical part of the TCC. The results showed that the initial training alone does not deal with the realities found in Early Childhood Education schools, and with that, the training continuity becomes essential to meet these emerging demands in the classrooms. The analysis of selected texts was essential to understand that continuing education is very important for promoting critical and reflective thinking in teaching actions. However, for professional development to occur with quality, it is essential to respect existing legislation, in order to promote autonomy and a humanized working routine of the teaching profession, as well as active participation in decision-making by the school community.

**Keywords:** Teachers training; Early childhood education; Continuing education; Educational policies.

**RESUMEN:** Este artículo tiene su origen en un Trabajo de Finalización de Curso (TCC) de Licenciatura en Pedagogía presentado y aprobado en diciembre de 2022. Y que tuvo como objetivo comprender cómo se da la formación continua de los docentes de Educación Infantil, considerando las demandas educativas y las políticas públicas de formación vigentes. Fue una investigación exploratoria, con enfoque cualitativo, en la que se trabajaron los procesos históricos de formación inicial y continua de profesores en Brasil, así como de niños pequeños en Educación Infantil. El recorte de investigación, presentado aquí como artículo, contiene el análisis de la investigación bibliográfica, o sea, la parte teórica de la TCC. Los resultados mostraron que la formación inicial por sí sola no responde a las realidades que se encuentran en las escuelas de Educación Infantil, por lo que la continuidad formativa se vuelve fundamental para atender estas demandas emergentes en las aulas. El análisis de los textos seleccionados fue fundamental para comprender que la formación permanente es muy importante para promover el pensamiento crítico y reflexivo en las acciones docentes. Sin embargo, para que el desarrollo profesional ocurra con calidad, es fundamental respetar la legislación vigente, con el fin de promover la autonomía y la jornada humanizada del trabajo docente, así como la participación activa en la toma de decisiones de la comunidad escolar.

**Palabras clave:** Formación docente; Educación Infantil; Formación continua; Políticas Educativas.

## Introdução

Este artigo tem origem em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia apresentado e aprovado em dezembro de 2022. No referido TCC o objetivo principal foi compreender como acontece a formação continuada de professoras da Educação Infantil, considerando as demandas educativas e as políticas públicas de formação vigentes.

Este objetivo surgiu a partir do interesse em compreender os processos que transcorrem a respeito das práticas pedagógicas, por meio da continuidade formativa, uma vez que a formação inicial é a base de conhecimento para a docência, mas que está longe de abarcar todas as teorias e percalços existentes no espaço escolar.

Dessa maneira, a formação permanente é um importante instrumento de possibilidades para a educação na melhoria e qualidade da prática docente a respeito dos diversos fatores



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

existentes na diversidade escolar, bem como um campo de reflexão e emancipação dos professores para além do que está posto nos currículos e arredores das escolas.

O interesse por esse tema surgiu através das experiências vivenciadas durante a trajetória acadêmica participando de um grupo pesquisa com professoras e crianças na pré-escola, em que durante a fase de entrevistas com as professoras foi percebido que havia um desconhecimento de teorias e conceitos a respeito da infância.

Em especial, nos chamou a atenção o fato de uma professora da educação infantil, ao ser questionada sobre o que são culturas da infância e como ela as percebe no cotidiano escolar, trouxe reflexões acerca do folclore popular, destacando que ao trabalhar essa temática as crianças mudariam sua cultura e que isso seria interessante. A nosso ver, isso demonstra que o que vem sendo produzido e discutido mais recentemente sobre as infâncias e suas produções, nem sempre chega às professoras que trabalham com crianças pequenas. A partir da compreensão apresentada por aquela professora, constatamos que essa pode ser uma lacuna importante entre formação e prática docente, tornando-se ponto relevante de reflexão e investigação científica. Desse modo, a formação continuada de professoras da Educação Básica ganha destaque, sendo ponto central de discussão do presente trabalho.

A formação continuada é compreendida no senso comum uma capacitação ou preparação do professor através de cursos curtos ou oficinas metodológicas. Mas para a promoção da autonomia e conhecimento do seu contexto de atuação profissional é necessário mais do que oficinas de capacitação, tratando-se de uma abordagem em que “[...] o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho com os alunos e que busque estimular o trabalho coletivo interdisciplinar” (DIGIOGI *et al* 2011, p. 32).

Dessa maneira, é de extrema importância que a discussão nos espaços acadêmicos seja intensificada a fim da propagação dos estudos na busca pela valorização dos professores, assim como incentivar a luta pelas efetivações das políticas públicas de qualidade e a realização de grupos de pesquisas por parte dos professores da educação básica. Na formação *stricto sensu*, por exemplo, é possível perceber que professores do ensino superior desenvolvem pesquisas em suas áreas de interesse, indo além da sala de aula, algo que deveria ser mais comum no cotidiano formativo da Educação Básica.

Com as modificações dos contextos sociais ao longo do tempo, novas exigências chegam ao ambiente escolar a partir das demandas estabelecidas pelos estudantes, exigindo do docente a reflexão sobre suas práticas, uma vez que “aprender a ser professor, hoje, exige o

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica, capaz de lidar com as situações problemáticas que emergem da prática pedagógica cotidiana” (DIGIORGI *et al.*, 2011, p.33).

Nessa perspectiva, é necessário que as discussões sobre essa temática sejam expandidas de modo que a sociedade compreenda que o professor não é o super-herói que esperam que seja, pois a educação não deve ocorrer de maneira individual, mas sim, a partir de uma rede de colaboradores das esferas governamentais, sociais e acadêmicas. Nesse contexto, as formações continuadas devem emergir de políticas públicas de Estado que viabilizem uma nova reformulação na educação formal, a fim de favorecer uma condição de trabalho que colabore para que os docentes sejam investigadores de suas práticas. Uma vez que são lançadas normas, resoluções, documentos oficiais e novas tendências educacionais, para a educação, mas não são ofertados subsídios para que os docentes efetivem seus estudos e ampliem a sua prática com qualidade.

Nesse sentido, há inúmeros estudos que discutem a educação e as diversas áreas que permeiam as escolas, como os estudos de Corsaro (2005) e Sarmiento (2004) com a Sociologia da infância e a Cultura de pares, Vygotsky (1991) com o socioconstrutivismo e aprendizagem através da interação social, Saviani (2008) com a Pedagogia Histórico-crítica e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018). No entanto, diante de tantos estudos, pouco se fala sobre a necessidade da busca pela efetivação das formações permanentes de maneira significativa na perspectiva da criticidade e reflexão do professor para que seja alcançada a liberdade e autonomia na sua atuação, tendo o próprio docente como ativo nos processos de decisões, uma vez que são eles que estão cotidianamente vivenciando os diversos contextos da sala de aula.

Nóvoa (2009) e Digiorgi *et al* (2011) abordam a questão da formação de professores a partir da perspectiva do professor ativo nas proposições escolares. Desse modo, Nóvoa (2009) defende a ideia da “escola como o lugar de formação dos professores, como o espaço da análise partilhada e das práticas”, bem como propõe que nesse ambiente escolar os professores possam trabalhar coletivamente e diante dos dilemas que surgem no âmbito educacional.

Digiorgi *et al* (2011, p. 16) reforçam que “só é possível obter êxito em reformas educacionais considerando o professor como parceiro ativo e levando em conta as necessidades pessoais e profissionais”. Nesse contexto, os autores concordam que a formação de professores precisa escutar os próprios docentes e levar em conta o que eles propõem, e com base em suas propostas e necessidades dentro da escola, compreender o que pode ser abordado visando a qualidade do ensino e ampliação dos conhecimentos docentes.



Partindo do interesse em conhecer melhor o campo da formação de professores, principalmente da formação continuada, surgiu o problema de pesquisa que deu origem a este texto com a indagação acerca de como ocorre a formação continuada de professores da educação infantil, e quais os impactos dessa formação nas práticas docentes com crianças pequenas, considerando as demandas educativas e as políticas públicas de formação vigentes.

Diante do exposto, os objetivos específicos foram identificar quais os principais tipos de formação continuada realizadas pelos(as) professores(as) da Educação Infantil, identificando também como as políticas públicas para formação docente têm alcançado efetivamente esses(as) profissionais e, por fim, investigar como os professores e professoras compreendem a formação continuada em suas práticas docentes, dos quais apresentaremos nesse artigo apenas as discussões advindas dos dois primeiros.

## **Marcos históricos da formação de professores(as) no Brasil**

A formação de professores para crianças no Brasil surgiu de um processo histórico vasto e com inúmeras mudanças no decorrer do tempo. Tais mudanças emergiram da busca por uma educação de qualidade e pela delimitação de uma linha mais firme no contexto educacional do país, assim como já estava acontecendo em outros cenários mundiais. A implementação de projetos voltados para a formação docente, conforme aponta Tanuri (2000), ocorreu:

[...] somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e a implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2000, p. 62).

Nesse sentido, a docência surgiu com a expansão dessa educação popular com a chegada ao Brasil da escola de primeiras letras, no século XIX, cujo método vigente era o Lancasteriano ou ensino mútuo, que consistia em grupos de estudos em que os alunos mais velhos ensinavam aos alunos mais novos. Conforme aponta Saviani (2008, p. 128) “O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo” tendo como objetivo a ampliação do ensino. Porém, devido às condições precárias existentes, não obteve êxito, como aponta Faria Filho (2000, p. 141-142):

[...] não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem; não havia espaços adequados, faltavam materiais didático-pedagógicos para os alunos. [...] alegava-se que os professores não eram formados para a realização do ensino segundo preconizava o método e

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

que, além disso, a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professores era um grande limite à realização dos propósitos reformistas.

Com a defasagem das escolas Lancasterianas, foram trazidas para o Brasil as escolas normais, cuja primeira sede foi instituída em Niterói, no Rio de Janeiro, no ano de 1835, demonstrando um avanço na preparação de professores. Parafraseando Tanuri (2000, p. 64), em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória confusa de criação e extinção, tendo êxito somente anos mais tarde a partir de 1870 e adotando uma perspectiva liberal de democratização, consolidando a obrigatoriedade do ensino primário.

As escolas normais foram organizadas em instruções secundárias e primárias ou elementares, sendo as duas últimas denominações voltadas para o ensino de professores para as crianças. Ainda de acordo com Tanuri (2000, p. 65):

[...] a organização didática do curso era extremamente simples, [...] o currículo era bastante rudimentar [...]. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época.

Essas características demonstram desleixo com a valorização da educação e a falta de uma organização que pudesse propiciar uma escolarização de qualidade. Ainda é válido salientar outras características excludentes como, por exemplo, o fato de que “a Escola normal não incluía mulheres e negros. No caso dos negros, havia um impedimento formal de frequentar tanto as escolas primárias da Província quanto a Escola normal” (VILLELA, 2008, p.33). Já para as mulheres não havia proibições formais, mas havia maneiras de tirar o seu acesso do contexto educacional com formas conservadoras que ditavam os seus lugares na sociedade: o de afazeres domésticos.

Segundo Peixoto (2006) as escolas normais admitiam apenas homens em seus cursos, excluindo a mulher desse lugar, uma vez que nesse período as mulheres eram majoritariamente vistas como donas de casa. Mas era permitido que elas desempenhassem a função de professoras apenas na instrução de primeiras letras, pois segundo Louro (1997 *apud* PEIXOTO, 2006, p. 46):

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas.

Dessa maneira, as mulheres demoraram para ingressar nas escolas normais, o que gerou uma contradição, uma vez que “a mulher lecionava, mas não tinha o direito de frequentar a escola que a prepararia para essa função” (PEIXOTO, 2006, p. 47).



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

Nesse sentido, é perceptível uma segmentação desse ideário da mulher como perfil apropriado para ser professora de crianças, também na questão salarial em que, segundo Tanuri (2000, p. 66), o “magistério feminino apresentava-se como mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração”. Ou seja, a “soberania” masculina tornou-se evidente na educação de crianças pequenas e o afastamento ocorreu progressivamente, dessa maneira “a ‘profissão de professor’, notadamente no ensino fundamental, feminizou-se num processo que, paulatinamente, vem se estendendo para os demais níveis de ensino” (ALMEIDA 1998, p. 30).

Desse modo, é possível perceber que o lugar da mulher como professora de crianças vai sendo reforçado, sobretudo, a partir de uma visão em que ela possui outros atributos para desempenhar essa função, assim como o “discurso oficial enfatizava que ensinar crianças era um atributo feminino, era um trabalho para virtuosos, cujas ações deveriam se pautar no amor e não nas recompensas materiais” (CHAMON, 2006, p. 9). Além disso, o instinto materno e o suposto dom para lidar com crianças foram consolidando o perfil da mulher na educação, a partir de uma visão reducionista, que é a consideração de características “ideais” para a função, pelo olhar maternal e não pela qualificação profissional.

Também, no que diz respeito a essa situação, Almeida (1998, p. 64) afirma que:

Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência.

No ambiente escolar, docentes ainda são denominadas de “tias”, como maneira de proporcionar laços de confiança tanto dos responsáveis, quanto das crianças, pois a “tia” é vista como uma substituta da mãe, pessoa adequada para o trabalho feminino de cuidar de crianças pequenas [...] (NOVAES, 1987 *apud* ARCE, 2001, p. 174). Dessa forma, compreendemos que a docência na educação de crianças pequenas foi e ainda se configura a partir de preconceitos e por distanciamentos, no que tange ao ensino de crianças pequenas ser majoritariamente feminino.

Mesmo com a consolidação das escolas normais surgia naquele processo uma nova visão de educação, pautada na concepção da Escola Nova que visava a ampliação da formação de professores trazida por Anísio Teixeira no Distrito Federal, na qual:

[...] transforma a escola normal do Distrito Federal em instituto de educação, constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório com um), Escola primária e Jardim – da – Infância (TAURINI, 2000, p.73).

Em São Paulo, Fernando de Azevedo seguiu a mesma linha de Anísio Teixeira. Esses institutos propunham uma práxis do ensino no sentido de aliar as disciplinas teóricas à prática

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

nas áreas equivalentes. Nesse contexto, baseado nas propostas do escolanovismo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propôs grandes mudanças no cenário educacional e defendeu, sobretudo “A laicidade, gratuidade e obrigatoriedade” do ensino e que este “deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 193 -194).

Essas propostas defenderam um novo rumo para a educação reverberando nas instituições educacionais criadas pelos mesmos autores que fizeram parte da escola nova, promovendo, conseqüentemente uma qualificação e uma base metodológica alinhada a uma organização mais eficaz do ensino. Naquele mesmo período, surgia o curso de pedagogia e a licenciatura, cada um com suas especificidades. Enquanto o curso de pedagogia assumia o bacharelado a licenciatura ficava responsável pela docência, conforme apontam Silva e Meyer (2015):

[...] a formação dos professores para disciplinas específicas de nível secundário ficou sob a tutela dos cursos de licenciatura e para os cursos de pedagogia restou a responsabilidade de formar os professores para as escolas normais. (SILVA; MEYER, 2015).

Nesse contexto, Saviani (2009, p. 146) vem a afirmar que tanto a licenciatura, quanto a Pedagogia funcionavam segundo o esquema “3+1”, em que eram “três anos para o estudo das disciplinas específicas [...] e um ano para a formação didática”. A partir da década de 60 com o então Golpe Militar, foi construída uma nova organização educacional que substituiu as escolas normais pela habilitação do magistério cujo “currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus” Saviani (2009, p.147). Ainda segundo Saviani (2009) a Licenciatura e a Pedagogia ganharam também uma nova roupagem organizada da seguinte forma:

[...] formação de professores em nível superior, em cursos de Licenciatura [...]. Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para a habilitação específica em Magistério, conferiu-se atribuição de formar especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais supervisores escolares e inspetores de ensino. (Saviani, 2009, p. 147).

Foi nesse processo de modificações históricas que a formação de professores para crianças se constituiu no cenário educacional, trazendo para o curso de Pedagogia outras atribuições dentro do espaço escolar.

Apesar de todo esse processo de transformação histórica da Educação, foi apenas em 2006 que o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 que consolidou no ensino superior o curso de graduação plena em Pedagogia para a formação de professores da Educação Infantil, como consta no art. 2º da resolução:





## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Todas as reformas no campo educacional tiveram grandes nomes em seus estudos e implementações, como: Anísio Teixeira, Francisco campos, Fernando de Azevedo e a criação de leis como consta na Constituição Federal de 1988, que determina no art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado [...]” (BRASIL 1988), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que tem em sua existência o divisor de águas na Educação, uma vez que coloca em vigor os requisitos para uma educação democrática, em busca de qualidade e uma base solidificada para a valorização dos estudantes e professores e que deve ser o objetivo da formação escolar na vida dos indivíduos, garantindo o direito à educação de qualidade de crianças pequenas.

### **Os avanços sociais das representações infantis**

Para compreender como ocorre nos dias atuais a formação inicial para a Educação Infantil, é importante permear um pouco pelo contexto histórico da criança na sociedade e suas modificações. Nesse sentido, é válido ressaltar que a criança percebida como um ser de direitos na sociedade é algo relativamente recente, uma vez que a criança fazia parte do universo adulto, e assim era tratada como um deles. O estudioso Philippe Ariès realizou estudos iconográficos das projeções infantis existentes ao longo do tempo, constatando que a infância é uma criação da idade moderna. Partindo dessa perspectiva, Ariès (1986, p. 51) afirmou que “até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”.

Ao longo do tempo a noção de criança passou por diversos conceitos como a criança vista como anjo, como “o modelo ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou Nossa Senhora menina” (ARIÈS 1986, p.53). Pensar essas representações foi significativo para a valorização da criança pequena, já que, ainda segundo Ariès (1986, p. 56) “a infância era apenas uma fase sem importância”, mas que contemplava o contexto da era medieval.

Os sentimentos pela criança e pela importância que passou a ter socialmente surgiram “no século XVII e nunca mais desapareceu” (ARIÈS 1986, p.61). Nesse contexto, a criança começou a ganhar um novo espaço de dependência, de cuidado por parte dos pais,



configurando um novo olhar por parte da sociedade, que a partir de então passou a dedicar-se às especificidades dessa nova categoria, construída para delimitar o momento da criança, que é a infância, caracterizada por Qvortrup (2010, p. 634) “como o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa”.

Esse pensamento consolida os estudos da sociologia da infância no qual, de acordo com Sarmiento (2005, p. 363), “propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio”. Essa ideia favoreceu a criança na sociedade, colocando em evidência a sua trajetória e valorizando o seu espaço, uma vez que “a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade” (SARMENTO 2005, p. 365).

Desse modo, com a intensificação dos estudos voltados para a infância, a criança passou a ter direitos sociais como os cuidados necessários para o seu desenvolvimento saudável, acesso à escolarização, higiene e todos os atributos que lhe conferiam resguardo e segurança, por se tratar de um ser imaturo e com especificidades limitadoras devido a sua idade. Porém, a criança também passa a ser respeitada como um ser completo que precisa vivenciar a sua fase infantil, ao invés de ser tratada como ser incompleto, que deve ser preparado para o mundo adulto. Nesse sentido, Qvortrup (2010, p. 634) acrescenta a importância em “lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas”.

Desse modo, é pertinente compreender que as crianças, são seres completos que transformam o ambiente em que estão, pois a partir dos estudos mencionados anteriormente, passamos a “enxergar a criança dos dias de hoje como um ser ativo, tanto na construção social como na produção de cultura” (GOMES 2013, p. 19). Dessa forma, tem-se procurado evidenciar as especificidades infantis e o quanto as crianças precisam ser respeitadas em seus processos, valorizando as experiências cotidianas como importantes para as suas construções no momento presente.

## **Inserção da criança pequena no contexto escolar e a criação de políticas públicas no Brasil**

Com o modelo patriarcal familiar, antes da revolução industrial, as mulheres cuidavam da casa e das crianças pequenas enquanto o marido trabalhava, sendo o então provedor da casa. Porém, anos mais tarde, com a chegada da Revolução Industrial, a expansão das

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

sociedades e a mudança nos modos de produção, as mulheres ingressaram no mercado de trabalho. No Brasil, essa também passou a ser a realidade social a partir do século XIX.

Nesse contexto, Moreira e Lara (2015) apresentam uma abordagem da dura realidade de muitas crianças, que foi o surgimento dos asilos e centros de misericórdia, que eram responsáveis por cuidar das crianças rejeitadas pelas mães solteiras da corte, uma vez que a exposição desse ocorrido acarretaria em consequências para essas mulheres, ao mesmo tempo em que abrigavam também, filhos das mulheres que buscavam por emprego, sobretudo as mais pobres que necessitavam do trabalho, após a lei do ventre livre em 1871.

Do mesmo modo, para as mães que necessitavam deixar seus filhos aos cuidados de alguém enquanto trabalhavam, existiam as creches criadas pelos próprios donos dos meios de produção, visando o melhor desempenho das operárias, uma vez que seus filhos estariam seguros durante suas jornadas de trabalho, Pereira e Silva (2021, p. 137). Ainda a esse respeito, Carmo e Cintra (2017, p. 6) afirmam que:

[...] apesar dos maus tratos que as crianças sofriam nos períodos em que permaneciam nas creches devidas as condições precárias do assistencialismo e má formação das pessoas responsáveis por elas, essa era uma das únicas opções que os pais encontravam para deixar as crianças enquanto trabalhavam.

Até aqui é possível perceber os diversos contextos que levaram as crianças a serem vistas como pessoas que precisavam de cuidados e de amparo, seja por instituições filantrópicas ou por organização intencional dos detentores dos meios de produção, para que as mães pudessem adentrar ao mercado de trabalho.

O caráter assistencialista com crianças pequenas perdurou por muitos anos, e após as lutas de mulheres pelo direito de creches para todas as crianças fez com que criassem os meios de inserir a criança pequena no universo escolar. Nesse contexto surgia a Educação Infantil, a partir das necessidades apresentadas por diversos grupos sociais a fim de estender o ensino escolar para as crianças pequenas de 0 a 6 anos, que até então não estudavam ou apenas faziam parte de uma política assistencialista (TELES, 2015, p. 26).

Diante de seu caráter de novidade, é possível observar que não havia políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, mas apenas políticas de caráter assistencialista, com foco em assegurar e cuidar das crianças na ausência dos pais. Todavia, a partir das lutas e buscas incessantes pela legitimação do lugar da criança pequena na educação, as leis começaram a ser criadas e colocadas em prática.

A primeira lei estabelecida foi a partir da Constituição Federal de 1988, afirmando em seu art.205 que a “educação é direito de todos e dever do Estado”, dessa forma a criança,



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

antes vista como um mini adulto ou vista apenas como uma extensão que ajudaria os pais no trabalho e sustento da família, como retratado no curta metragem “a invenção da infância” de Liliana Sulzbach (2000), agora tinha como garantia a educação, assegurada por documentos regulatórios que viabilizaram essas conquistas do protagonismo infantil.

Desse modo, com a Educação Infantil sendo dever do Estado, diversas políticas públicas passaram a ser implementadas, direcionando o processo de aprendizagem, desenvolvimento e cuidado voltado para as crianças pequenas, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) que legitima a importância conferida às crianças e estabelece no seu Artigo 3 que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Cria-se, desse modo, uma rede em torno da criança, garantindo cuidado e proteção, bem como o acesso à educação como posto em seu Art. 53 no qual, “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Assim como o ECA, surgia mais um importante documento que tem contribuído para melhorias na compreensão sobre a prática da educação para a criança pequena, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB, documento que norteia e organiza o sistema educacional, fica instituído em seu Art. 29 que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”, bem como postula no inciso I do Artigo 31, que os/as educandos(as) sejam avaliados(as) “[...] mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, elaborou-se também o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), que auxilia o profissional docente para essa faixa etária a partir de eixos temáticos de estudos sobre a criança e como elas aprendem, abordando a importância do cuidar e educar nessa etapa da Educação Básica. Somando-se ao conjunto de políticas públicas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) “considera a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações e práticas cotidianas constrói sua identidade, brinca, imagina, deseja, fantasia, aprende, observa, constrói sentidos, produzindo culturas” (BRASIL 2010, p. 12).



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

Dessa forma, a criança pequena passava a ter os direitos escolares assegurados e sob responsabilidade dos municípios, que passaram a ter a responsabilidade de ofertar Creches e Pré-escolas para as crianças de até cinco anos. Por outro lado, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que passou por alteração em seu inciso I, a partir da emenda constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009), a creche ficaria de fora da obrigatoriedade da matrícula, uma vez que considera a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Pensar a não obrigatoriedade de matrícula e frequência de crianças até os 3 anos, mesmo diante de tantas conquistas, pressupõe que a Educação Infantil não possui a necessidade de ser levada a sério, como as demais etapas escolares que são obrigatórias. Nesse sentido, as crianças da Educação Infantil possuem direito à escola, mas não a obrigatoriedade, como estipula a Meta 1 do atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 que é de ter pelo menos 50% das crianças matriculadas:

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

Porém, para além desses 50% cujo objetivo do Estado é efetivar as matrículas, ficarão de fora outros 50%, sendo negado o direito à educação e de ter acesso à escola. Toda essa organização demonstra uma espécie de sucateamento dos direitos infantis, mas que não podem ser modificados de forma ágil, uma vez que a não obrigatoriedade do ensino de crianças pequenas está vigente desde a Constituição Federal de 1988.

Ou seja, a luta pelos direitos da obrigatoriedade e do acesso de 100% das crianças de até 3 anos nas escolas deve ser uma urgência demarcada, já que, também está na Constituição Federal de 1988 que educação é direito de todos e dever do Estado, bem como tem a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um de seus princípios, como consta em seu art.206. Logo, essa negação à educação para essa faixa etária, fere a própria constituição, dificultando tomadas de decisões efetivas para que seja possível mudanças nessa realidade.

Atualmente está em vigência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se caracteriza por “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). O eixo estruturante das práticas pedagógicas para a Educação Infantil descritos nesse documento é composto pela

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

relevância das relações sociais e atravessado pelo papel essencial das brincadeiras no desenvolvimento das crianças.

Apesar desse interesse aparente em considerar as preferências das crianças e destacar as trocas sociais como ponto central das práticas pedagógicas com crianças pequenas, o que em tese colabora para que as professoras tenham um melhor desempenho em suas práticas, não é exatamente essa a força motivadora deste documento, principalmente no que diz respeito à formação docente. Partindo de uma análise crítica, Campos, Durli e Campos (2019) apontam que a BNCC descreve não somente como devem ocorrer as práticas de ensino-aprendizagem no processo de escolarização infantil, mas também vincula essas práticas necessariamente à formação continuada de professores. Ademais, destacam a sua característica neoliberal que endossa a privatização e a homogeneização da educação, retirando dos docentes a possibilidade de práticas críticas, reflexivas e contextualizadas. (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019).

A formação apresentada na BNCC está voltada para o desenvolvimento de competências e encontra amparo em materiais formativos disponibilizados por empresas privadas onde “o controle centralizado dos currículos da educação infantil instituído pela BNCC se reproduz também nessas iniciativas, que objetivam controlar suas possíveis interpretações pelos professores” (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p.180). Complementarmente às críticas anteriores, Barbosa, Martins e Soares (2019) destacam que ao longo das discussões sobre a BNCC a proposta foi amplamente rejeitada pelas principais entidades nacionais, assim como por professores e pesquisadores da área, o que reforça seu caráter impositivo e de interesses escusos:

Em relação ao contexto em que a BNCC foi gestada e discutida, cabe mencionar a revogação da Portaria do MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, que regulamentava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) [...] Essa medida tem relação com a desconstrução da Política Nacional de Educação Infantil e de Jovens e Adultos, traçando um caminho de controle gerencial da escola pública por meio da avaliação e determinações de interesse de um grupo social que possui domínio do capital. (BARBOSA; MARTINS; SOARES, 2019, p. 80).

Restringindo-se à educação escolar e sem fundamentos teóricos que a sustente, a BNCC destituiu os direitos das crianças a uma educação humanizada e contextualizada, assim como limita o trabalho e a formação docente. Sem esgotar essa discussão, mas sinalizando sua relevância e necessidade de aprofundamento, ações como a regulamentação da BNCC na Educação Infantil, tiveram desdobramentos específicos para a formação docente, com a elaboração da BNC-formação (BRASIL, 2019), específica para os cursos de Licenciatura e que atinge em especial os cursos de Pedagogia (BARBOSA; MARTINS; SOARES, 2019).





## Formação de professoras para a educação infantil na atualidade

A formação de professores(as) atualmente está regulamentada a partir de Resoluções elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelecem diretrizes curriculares nacionais para os diferentes cursos de Licenciatura no Brasil. No caso específico da formação profissional para a atuação na Educação Infantil, feita no curso de Pedagogia, a regulamentação está contida na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para o Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia” (BRASIL, 2006). Desse modo, o documento estipula que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Assim, a formação dos professores não fica mais a cargo dos cursos de Magistério e do Ensino Normal, como mencionado nos tópicos anteriores, os quais deixam de existir, como mostrados nos artigos 10 e 11 da DCN:

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretendem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006).

A Resolução CNE nº 01 de 2006 legitima a habilitação das profissionais em Pedagogia como pré-requisito para a atuação com crianças pequenas. Antes dessa Resolução, a Educação Infantil não era contemplada na formação geral oferecida pelo Curso de Pedagogia, tratando-se de uma das habilitações possíveis a serem escolhidas como terminalidade, uma vez que o formato do curso era o conhecido 3 +1, como mencionado anteriormente.

Atualmente, está em vigência/ discussão a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que traz novas diretrizes para a formação de professores e apresenta em seu texto uma Base Nacional Comum (BNC), em que a formação docente se espelhe na BNCC, como apresentado nos art. 2º e 3º:

Art. 2º A 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,

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BRASIL, 2019, p. 2).

Apesar da revisão das legislações ser algo desejável, pois as sociedades se modificam com certa velocidade, interferindo, portanto, na forma de pensar e lidar com a educação, a Resolução 02/2019 tem se mostrado, no mínimo, uma afronta à educação, o que tem levantado críticas e questionamentos relevantes para a sua derrubada. Isso porque se trata de um documento que ao invés de avançar nas questões formativas, propõe uma formação limitada e retrógrada, seguindo na contramão dos avanços sociais, conforme apontam Zucchini, Alves e Nucci (2023):

[...] essa nova política nacional de formação docente toma como imperativo a privatização da educação pública a partir da inserção de critérios pautados na pedagogia das competências por meio de uma formação pragmática e padronizada, o que se configura um retrocesso.

O manifesto em defesa da democracia apresentado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) também engrossa o coro contra a implementação desse documento demonstrando que:

O CNE rejeitou as inúmeras manifestações contrárias das entidades acadêmicas e representativas de instituições, professores e estudantes, que apontavam para as inconsistências da proposta, que visa apenas atender a interesses mercantilistas de fundações privadas que anseiam pela padronização aligeirada da BNCC. As ‘novas’ Diretrizes Nacionais Curriculares e a BNC da Formação descaracterizam os cursos de licenciatura e empobrecem a qualidade da formação de professores, (ANFOPE, 2020).

Zucchini, Alves e Nucci (2023) apresentam uma retrospectiva do avanço neoliberal na política e em todas as esferas da sociedade brasileira, cuja educação, assim como a formação docente têm sido diretamente atingidas. A BNC-Formação, como é conhecida a Resolução CNE/C nº 02/2019, é consequência desse processo que teve seu início com a publicação da BNCC, conforme apresentado anteriormente e reforçado por Lavoura, Alves e Santos Junior (2020) que ao avaliar a referida resolução apontam que “é frequente a menção à BNCC da educação básica, com explícitas referências às competências e habilidades, aos indicadores de desempenho, à dimensão da prática no processo formativo e aos eixos estruturantes da própria BNCC” (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020, p. 566).

Essa maneira de propor a formação docente ataca em especial o curso de Licenciatura em Pedagogia, pois descaracteriza-o em sua essência. Compreendemos que, mesmo passando por transformações necessárias ao longo da história da Educação Brasileira, o curso de

Pedagogia é responsável por compor a formação inicial de professoras da Educação Infantil, cabendo às docentes compreender que o estudo deverá ser contínuo. Uma vez que “A formação inicial, por melhor que seja possui limitações por ser uma etapa restrita a um espaço tempo.” (DIGIORGI *et al*, 2011, p. 35). Dessa maneira, a prática docente precisa ser refletida e analisada constantemente a partir das necessidades dos professores e da contextualização em relação aos espaços de atuação.

Compreendendo a incompletude da formação inicial é que se torna imprescindível a promoção de políticas públicas capazes de oportunizar a atualização do corpo docente de maneira contextualizada e contínua através da formação continuada. No entanto, da maneira como está posta na BNCC e na BNC-Formação, conforme discussões anteriores surgem inúmeros desafios à formação docente. Dentre eles, podemos apontar a ausência de regulamentação na BNCC sobre como implementar as propostas no dia a dia escolar (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019); a necessidade de experiência prévia, algo subjetivo e difícil de mensurar, indicada na BNC-Formação; a descrição de dimensões e competências específicas que desconsideram a realidade do ensino e as condições materiais para sua ocorrência, por exemplo.

Nesse sentido, endossamos a reflexão crítica sobre a BNC-Formação apresentada por Lavoura, Alves e Silva Junior (2023, p. 567) quando afirmam que:

Tais competências, por si só, já seriam um tanto quando controversas, uma vez que pautar a formação de professores exclusivamente nelas pode configurar em estratégia de rebaixamento e esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores. O problema se torna ainda maior quando, ao final da resolução, na forma de anexos, encontram-se habilidades respectivamente associadas a cada uma dessas dimensões das competências específicas.

## **Continuidade formativa: aproximações e distanciamentos**

Pensar a Formação Continuada de Professores é entender que, assim como a sociedade, a escola é um organismo vivo e que se articula através da troca de conhecimentos internamente à sua comunidade escolar, e pela busca do desenvolvimento profissional de qualidade. Nesse contexto, a formação permanente não é uma demanda recente, uma vez que está enfatizada nos documentos oficiais, como a própria LDB ainda no artigo 62º:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

Essas formações citadas na Lei são de responsabilidade tanto do Estado, de maneira abrangente, quanto dos municípios, como explicitado na LDB: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, as propostas formativas devem ser no sentido da valorização e ampliação de conhecimentos e competências profissionais, uma vez que a continuidade formativa se configura como primordial, para que os docentes possam estar constantemente se especializar em suas áreas de ensino e, conseqüentemente, refletindo sobre suas práticas a partir dessas formações.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, também apresenta em seu Artigo 16º, que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Ou seja, a formação continuada precisa abranger todas as áreas em que perpassa a ação docente, na articulação com seu público-alvo, que são os estudantes.

Para além das Resoluções de 2015 e 2019 (já citadas), surge também, no cenário educacional a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata especificamente da formação continuada de professores para atuar na educação básica, como exposto em seu artigo 4º:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL 2020, p. 2).

Essas diretrizes para a formação continuada reiteram também, que ela ocorrerá entre as instâncias governamentais, cumprindo os objetivos da política nacional como mencionado no artigo 5º, inciso III da presente Resolução (BRASIL, 2020). Bem como, por parte dos professores na cultura colaborativa e pautada na busca pela eficácia da prática profissional, como abordado no inciso III, do artigo 7º:

Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo... (BRASIL, 2020, p. 5).

Desse modo, vale destacar a relevância em compreender que os instrumentos normativos citados abordam a formação continuada a partir de aperfeiçoamento técnico, como disseminado no senso comum, pois por muitos anos a continuidade formativa foi atribuída a momentos de capacitação, treinamentos e oficinas.

No entanto, pensar por esse único viés do senso comum é reducionista, na medida em que a formação continuada é muito mais do que um final de semana de cursos e/ou palestras, sendo que os profissionais da educação necessitam ser estimulados a pensar em sua autoformação continuada. A fim de ressignificar essas ideias, no próprio documento é possível perceber que a formação continuada vai muito além da técnica, uma vez que ela adentra outras dimensões, que são a política, a crítica, o diálogo, e a busca pela qualidade profissional, assim como a tecnologia e as inovações sociais. O próprio Freire (1996, p. 31) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

A Resolução de 01/2020 apresenta pontos que são importantes, como a articulação entre educação básica e universidades, a continuidade formativa dentro do contexto de atuação docente, a atualização teórica dos estudos atuais sobre a educação. Por esse motivo, a educação necessita estar consoante a esta evolução para que tanto os professores quanto os estudantes estejam pertencentes a um espaço que entende essas novas concepções, dialogando com as realidades presentes, que estão para além de capacitação e da transmissão de conhecimento.

Aqui, consideramos válida a reflexão de que mesmo diante dos avanços, há uma dificuldade estabelecida pelo modo tradicional de ensino em perpetuar a transmissão de conhecimento. Mas, ultrapassar essa concepção é buscar transformar também, os modos de ensino desde a formação inicial, perpassando pelas práticas e pelas formações continuadas e especializações. Nesse contexto, compreende-se que para requerer ações construtivistas e inovadoras é preciso a busca constante por novas vias de ensino e aprendizagem, antes de tudo, para e com o corpo docente.

Dessa forma, é preciso pensar numa perspectiva emancipatória, diante da sociedade vigente que exige posturas mais reflexivas sobre a própria atuação e as demandas solicitadas pelos alunos, como pondera Nóvoa (1995), ao concordar que a formação contínua:

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

(re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

Ou seja, é importante que a formação continuada emergja de um processo constante de aprendizagem, estando o professor ciente do seu contexto de trabalho, bem como, ser um participante ativo nas decisões escolares, pois o seu papel é central no espaço de ensino, uma vez que, segundo Nóvoa e Alvim (2022, p. 57):

[...] são eles os responsáveis pela disciplina escolar, no duplo sentido do termo: ensinam as disciplinas, as matérias do programa, em aulas dadas simultaneamente a todos os alunos; e asseguram a disciplina, as regras de comportamento e de conduta dos alunos.

O século XXI chegou apresentando muitas possibilidades tecnológicas, novas formas de pensar e estar no mundo. E a escola traduz essas vivências, trazendo situações cotidianas que muitas vezes deixaram de existir na formação inicial, mas que cabe ao docente dar conta de ser o filtro desses conhecimentos. Aqui adentra, primordialmente, no campo tecnológico, uma vez que essas tecnologias estão modificando os modos de vida.

Sendo assim, Bona (2010, p. 39) diz que: “A reconfiguração desse espaço em função da tecnologia requer um olhar mais abrangente envolvendo novas formas de ensinar e de aprender condizentes com o paradigma da sociedade do conhecimento”.

Nesse cenário, lembramos que as crianças são participantes ativas nos diversos espaços sociais e, portanto, se relacionam diretamente com a economia, com a política, dispondo de uma autonomia e de uma visão mais independente do mundo que as cercam, cabendo à escola articular as demandas educacionais a essa realidade latente no cotidiano infantil. Nesse sentido, Digiorgiet *al* (2011, p. 32) concordam que é importante “tratar o aluno como agente crítico, capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo crítico, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas”.

Trabalhar nessa vertente atual é imprescindível para que a instituição de ensino faça sentido, pois, segundo Nóvoa e Alvim (2022, p. 58), a escola “parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI”. Desse modo, cria-se uma geração de estudantes que não veem a importância ou significado em pertencer ao ambiente escolar.

Diante dessas novas exigências sociais, novos estudos e maneiras de trabalhar são necessários. Dessa forma, as docentes precisam estar imbuídas de bases teóricas como modo de adquirir conhecimento e atualização sobre o que está sendo pautado ao redor da educação e seus entraves. Ainda que distante de seu contexto, ou sob premissa de buscar se adequar à





## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

realidade de suas demandas, é através de formações individuais ou na troca de experiências dentro da própria instituição com outras profissionais que essa capacitação<sup>1</sup> “em serviço” acontece, pois “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, ALVIM, 2022, p.62).

Da mesma forma é imprescindível a escuta profissional por parte das instituições responsáveis pela educação, pois são das professoras as demandas que surgem no centro das escolas, e estão intrinsecamente ligados ao que é necessário, exigindo uma continuação da “[...] formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões [...]” (DIGIORGI *et al*, 2011, p. 32). Por isso, as demandas formativas precisam estar alinhadas às necessidades que surgem por parte das docentes, pois a formação continuada e de qualidade torna-se imprescindível para as educadoras que estão cotidianamente diante de situações que exigem reflexão e criticidade para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que:

O fato de a reflexão ser um fator determinante faz com que os professores sintam-se compelidos a não somente realizar seu trabalho, mas refletir sobre ele e renová-lo cotidianamente. Por isto, o pensar e o agir em si são itens imprescindíveis ao vislumbrar o trabalho em educação e a profissão dos professores (FERREIRA, 2010, p. 92).

Nesse contexto, é importante repensar as demandas profissionais para que as docentes invistam em sanar as necessidades e reflitam sobre sua prática conjuntamente com políticas públicas de efetivação da continuidade formativa, uma vez que a carga horária de trabalho destinada aos professores impede que eles continuem a estudar e até mesmo, dar conta das disposições apresentadas nos documentos educacionais, fazendo com que muitas vezes, apenas reproduzam os currículos educacionais, sem questioná-las ou aprofundar-se de maneira crítica, na busca pela emancipação profissional.

Diante do exposto, é possível observar que a formação de professores passou por inúmeras transformações no decorrer da história do Brasil. Bem como, a trajetória da mulher e da criança pequena, na educação, que se configurou de forma marginalizada, e apenas no período atual é que algumas mudanças começam a se apresentar. Nesse contexto, pensar a formação continuada é imprescindível, sobretudo diante das mudanças estruturais e do lugar que a formação docente e a Educação Infantil, estão ocupando. No entanto, ainda que diante de avanços significativos e importantes, o tensionamento por melhorias precisa estar firme, uma vez que a educação é uma área que sofre inúmeras reformulações e que nem sempre são positivas para a população escolar.

---

<sup>1</sup> A palavra “capacitação”, aqui, está sendo utilizada como sinônimo para a palavra formação.

## Considerações Finais

Diante dos diálogos analisados é possível observar que a formação de professores teve em sua trajetória grandes reformas, sobretudo a do ensino superior em Licenciatura como pré-requisito para lecionar e para trabalhar com a pequena infância, Educação Infantil (Creche e Pré-escola) é obrigatória a formação em Pedagogia. Complementarmente, vale lembrar que a criança pequena nem sempre teve seu lugar reconhecido. Isso porque as representações infantis perpassaram diversos contextos históricos e sociais, como discutidos por Ariès (1986), sendo apenas a partir do século XVII que começaram a surgir os sentimentos pela criança, dando espaço a um lugar de especificidades e cuidados.

Compreendendo que a educação anda no curso da sociedade, assim como as infâncias, é necessário que a continuidade formativa esteja nesse mesmo processo. Sendo assim, a busca pelo desenvolvimento profissional docente é imprescindível. Diante do exposto, entender o que é a continuidade formativa, não significa dizer que ela acontece. Uma vez, que dentro do espaço escolar, o papel do professor ainda é limitado à sala de aula, e distante das tomadas de decisões.

Nesse sentido, é possível refletir que as crianças pequenas veem de um longo processo histórico de inserção social e que a todo tempo surgem novas demandas para esse público. Como exemplo disso tem-se a pandemia por Covid-19, que provocou a massificação das tecnologias. Por esse e outros motivos, o desenvolvimento profissional necessita ser constante, uma vez que desconhecer a criança atual e seus processos implica em consequências para o desenvolvimento e aprendizagem infantis.

Diante dos estudos que foram realizados podemos refletir sobre o quanto a Educação é desvalorizada, e muitas vezes de modo intencional, seja na jornada de trabalho, seja na remuneração e, principalmente, sobre o que é exigido dos profissionais, dentro dessas condições. Dessa forma, é válido também trazer para o centro das discussões a legitimação da Educação como uma ciência, evidenciando a importância de seus estudos e suas descobertas. Para que isso ocorra é necessário que se inicie desde a formação inicial para que os professores comecem a construir sua identidade profissional, enquanto estudantes, ao mesmo tempo em que é importante o fomento insistente das políticas educacionais vigentes, uma vez que é pouco abordado na formação inicial e torna-se invisível no cotidiano profissional dos(as) professores(as).

Nesse sentido, a formação continuada se configura como essencial para que os/as profissionais da Educação Infantil estejam continuamente estudando e se emancipando acerca

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

de suas áreas. E essa realidade torna-se possível a partir do respeito às legislações vigentes, para a promoção da autonomia e de uma jornada humanizada da profissão docente, bem como iniciativas de protagonismo para que as professoras se coloquem ativamente nas tomadas de decisões da comunidade escolar, para que dessa forma o trabalho ocorra a partir de suas práticas cotidianas, nos processos das ações pedagógicas.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ANFOPE. **Manifesto ANFOPE em defesa da democracia**, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 167-184, julho/2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de: Dora Flaksman. 2ªed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Fernando et al. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, p.188-204, ago. 2006.

BONA, Viviane de. **Tecnologia e infância: ser criança na contemporaneidade**. UFP. CE. Educação, 2010.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015**, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS  
PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

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

BRASIL, **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020.

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

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 169-185, 2019.

CARMO, Carliani Portela; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves G. C. **A Educação Infantil no Brasil: O surgimento das Creches e as políticas Públicas para a infância**. Congresso Internacional de Direitos Humanos. UCDB, UFMS. 2017.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. In: Seminário daredestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente. 6, 2006, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. 6, Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* **Necessidades formativas de professores de rede municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: cultura acadêmica, 2011.

FERREIRA, Liliana Soares. O trabalho dos professores em contextos de gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 1, p. 81-98, 2010.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Sabrina Torres. **“Lá no parque tinha uma casinha”**: dialogando com crianças sobre a brincadeira na educação infantil. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Revista Praxis Educacional**, v.16, n. 37, p. 553-577, Edição Especial, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In. PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MOREIRA, Jani Alves da S.; LARA, Angela Mara de B. Educação Infantil no Brasil: História e Políticas educacionais. **Revista Ibero – Americana de Estudo em Educação**, v. 10, n. 4, p. 1278-1296, Out./dez., 2015.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS  
PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. EDUCA, Lisboa, 2009.

NÓVOA, António; Colaboração: ALVIM, Iara. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador SEC/IAT, 2022.

PEIXOTO, Flávia Maria. **A escola normal oficial de Pernambuco: a inserção das mulheres**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

PEREIRA, Mariana Nogueira; SILVA, Cristiana Barcelos da. A Educação Infantil no Brasil: A evolução da linguagem educacional no tempo - do assistencialismo a contemporaneidade. **Revista Philologus**, Ano 27, n. 81 Supl., RJ: CiFEFil, set./dez.2021.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. Editora UNESP: São Paulo: Cultura acadêmica, 2009.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância. “As marcas do tempo: interculturalidade nas culturas da infância”**. Projecto POCTI/CED/49186/2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005

TANURI, Leonor Maria. História da formação de Professores no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, maio/jun/jull/ago, 2000.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Editora Leitura Crítica; Fundação Carlos Chagas, 2015.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio, de Pádua Carvalho (orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008.

ZUCCHINE, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, v. 39, e87143, 2023.

## **SOBRE O/AS AUTOR/AS**



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS  
PROCESSOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz • Sabrina Torres Gomes • Djeissom Silva Ribeiro

**Fernanda Soares Pedreira Andrade da Cruz.** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Professora da Educação Básica vinculada à instituição particular. <http://lattes.cnpq.br/9051653411321331>

**Sabrina Torres Gomes.** Doutora em Psicologia pela UFBA. Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. <http://lattes.cnpq.br/1521148456977905>

**Djeissom Silva Ribeiro.** Doutor em Educação pela UNESP – Marília. Professor Titular da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. <http://lattes.cnpq.br/8084474286732272>

**Como citar**

CRUZ, Fernanda Soares Pedreira Andrade; GOMES, Sabrina Torres; RIBEIRO, Djeissom Silva. Formação continuada de professoras: A relação teoria e prática nos processos de ensino na Educação Infantil. **Revista de Estudos Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 04, n. 11, p. 1-25, jan./dez, 2023.

