

Formação Continuada de Professores na Educação Infantil: aspectos históricos e políticos

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9803>

Paula Gonçalves Felício¹, Lucilene Amarante², Jani Alves da Silva Moreira³, Maria Eunice França Volsi⁴

Resumo: Este artigo objetiva compreender os aspectos históricos e políticos para a formação continuada de professores na Educação Infantil brasileira. Para tanto, discutimos a finalidade da Educação e os contextos econômico e político da sociedade capitalista em sua fase informacional-digital, a fim de examinar as implicações para as políticas de Formação Continuada de Professores. A hipótese que orientou as análises considera que as políticas para a formação de professores da Educação Infantil no Brasil se organizam para atender às novas configurações econômicas para o mercado de trabalho. As análises mediadas consideram que a formação de professores deve favorecer estudos contínuos, avaliação e recondução da prática educativa, o que implica levar a discussão sobre a função da escola em uma perspectiva de emancipação humana. Em termos metodológicos, esta pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, tendo como referência as análises amparadas no Materialismo Histórico-Dialético. Compreendemos que a Educação é um processo histórico e social dinâmico e marcado por contradições. Os resultados comprovam que a história da formação continuada para professores na Educação Infantil tem sido marcada por descontinuidades de políticas, pois elas evidenciam as decorrentes demandas pautadas por transformações econômicas e sociais. Diante das exigências postas pela mundialização do capital no processo produtivo, os Organismos Internacionais (OOS) recomendam que as políticas educacionais estejam atentas às novas configurações das relações econômicas e sociais, em geral, para a manutenção do sistema capitalista em sua fase informacional-digital e para a organização de uma formação para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Educação Infantil, Políticas Educacionais.

Continuing Teacher Education in Early Childhood Education: historical and political aspects

¹ Doutora em Educação (Universidade Estadual de Maringá). Professora da Educação Básica privada de Maringá/PR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação - GEPEFI/CNPq (UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5946-9802>.

² Doutora em Educação (Universidade Estadual de Maringá). Professora da Educação Básica pública de Sarandi/PR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação - GEPEFI/CNPq (UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7994-4164>.

³ Pós-Doutora em Educação (Universidade Federal do Paraná). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação - GEPEFI/CNPq (UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3008-0887>.

⁴ Doutora em Educação (Universidade Estadual de Maringá). professora Associada da Universidade Estadual de Maringá, no Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), área de Políticas Públicas e Gestão Educacional e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação - GEPEFI/CNPq (UEM). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9758-2689>.

Abstract: This article aims to understand the historical and political aspects of continuing teacher training in Brazilian Early Childhood Education. To this end, we discuss the purpose of education, the economic and political context of capitalist society in its informational-digital phase, in order to examine the implications for Continuing Teacher Education policies. The hypothesis that guided the analyses is that policies for the training of Early Childhood Education teachers in Brazil are organized to meet the new economic configurations for the labour market. The mediated analyses consider that teacher training should encourage continuous study, evaluation and rethinking of educational practice, which implies discussing the function of the school from a perspective of human emancipation. In methodological terms, this research is of a qualitative nature, bibliographical and documental in nature, with reference to analyses based on Historical-Dialectical Materialism. We understand that education is a social historical process, which is dynamic and marked by contradictions. The results show that the history of continuing education for teachers in Early Childhood Education has been marked by discontinuities in its policies, as they reflect the demands arising from economic and social transformations. Faced with the demands posed by the globalization of capital in the production process, the International Organizations (OOS) recommend that educational policies be attentive to the new configurations of economic and social relations, in general, for the maintenance of the capitalist system in its informational-digital phase and for the organization of training for the labour market.

Keywords: Continuing Teacher Education, Early Childhood Education, Educational Policies.

Introdução

Este artigo objetiva compreender os aspectos históricos e políticos para a formação continuada de professores na Educação Infantil brasileira. Para tanto, discutimos a finalidade da Educação e os contextos econômico e político da sociedade capitalista em sua fase informacional-digital, com ênfase nas implicações para as políticas educacionais, a fim de explicitar que essas políticas podem se organizar para atender às novas configurações econômicas para o mercado de trabalho ou, em oposição, favorecer estudos contínuos, avaliação e recondução da prática educativa, o que implica levar a discussão sobre a função da escola em uma perspectiva de emancipação.

Para tal, o artigo se organiza em duas partes. Primeiramente, refletimos sobre os aspectos históricos e políticos da formação continuada de professores na Educação Infantil e discorremos sobre a finalidade da Educação no bojo da dinâmica da sociedade capitalista, a considerar a reestruturação produtiva do capital na fase informacional-digital e as respectivas implicações para as políticas educacionais. Na segunda parte, tratamos dos desafios e das possibilidades da formação continuada de professores na Educação Infantil e firmamos o nosso posicionamento, ao discutirmos a seguinte indagação: a formação continuada de professores pode ser constituída em favor da subserviência ou da emancipação humana?

Formação Continuada de Professores na Educação Infantil brasileira: finalidades e dinâmica na fase do capitalismo informacional-digital

Para refletirmos sobre os aspectos históricos e políticos da formação continuada de professores na Educação Infantil, faz-se fundamental discorrermos sobre a finalidade da Educação e a dinâmica da sociedade capitalista, a considerar a reestruturação produtiva do capital na fase informacional-digital, que é blindada por interesses mercadológicos. Destarte, consideramos que a Educação não é um fenômeno isolado, mas compreendido pela organização econômica e política da sociedade, forjada em uma constante luta de classes. Partimos da concepção de que é necessário apreender os contextos macroeconômico e social para analisarmos as particularidades da temática em questão.

Nosso recorte temporal prioriza que, a partir dos anos de 1990, ocorreram significativas transformações em âmbito mundial, sobretudo, relacionadas à intensificação da reestruturação produtiva do capital, cujo papel do Estado na área social se ancora na teoria intitulada Nova Gestão Pública (NGP). Em outras palavras, as medidas de ajustes estruturais neoliberais na área social assumem a forma mais intensa e avassaladora para se reproduzir, transfigurando-se na necessidade de uma reforma do papel do Estado, o que resultou em um desmonte dos serviços públicos e difusão das novas tecnologias digitais no âmbito da Indústria 4.0.

Essa nova fase do capitalismo denomina-se informacional-digital (Antunes, 2020), a qual está a impor uma nova divisão internacional do trabalho. Essa nova divisão se configura em: trabalhos parciais, precários, temporários; rebaixamento salarial acentuado; perda dos direitos; ampliação do desemprego estrutural; desemprego por desalento; terceirização; informalidade; e flexibilidade, isto é, em sua precarização. Tal fenômeno tem sido conceituado por Abílio (2019, 2020), Antunes (2020) e Fontes (2017) pela expressão “uberização” do trabalho.

Nesse sentido, o mundo do trabalho, conforme Antunes (2020), sob as tecnologias digitais, vivencia novas formas de subsunção sob a égide de um capitalismo avançado. A isso, somam-se os crescentes níveis de desemprego e precarização das condições de vida da classe trabalhadora. A Educação e, particularmente, a formação continuada de professores, não estão apartadas desse contexto e resultam da disputa e dos embates político-ideológicos ocorridos no campo político, em que são formulados os meios e as finalidades da educação.

Segundo Previtali e Fagiani (2023), sob o neoliberalismo, as reformas educacionais têm sido implementadas, não sem resistência, de acordo com as recomendações das Organizações e dos Organismos Internacionais (OOS)⁵, que propalam, por meio da educação, as próprias diretrizes políticas, cujos propósitos são o aumento do capital e a busca incessante pelo desenvolvimento da economia de forma a gerar lucro. Dentre os principais OOS que influenciam a determinação de políticas educacionais por meio de mecanismos de regulação, legitimação e mandato nos países, estão a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que concebem a Educação sob a égide do mercado.

Nesse sentido, cabe indagarmos: quais são as finalidades da Educação e da formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil? De acordo com Libâneo (2016), a definição dos objetivos e das funções da educação nas instituições escolares está prescrita e definida diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão escolar e educacional, nas formações inicial e continuada de professores, nos modos de valorização e assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, entre outras. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional.

Libâneo (2016) reafirma essa questão, ao conjecturar que a Educação pode desempenhar a finalidade em favor da formação e da aquisição de capacidades produtivas e habilidades restritas ao mundo do trabalho; ou em favor do desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas, isto é, uma educação para a emancipação e a humanização. Nosso posicionamento consiste na defesa de uma formação humana para o máximo desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Compreendemos que a criança não nasce dotada das aquisições históricas da humanidade, pois elas são oriundas do desenvolvimento das gerações humanas e constituídas por meio do processo de Educação. Contudo, na sociedade de classes, “[...]”

⁵ “A Rede de organizações internacionais faz parte de um conjunto maior de instituições que garantem uma certa medida de governança global. Normas, regras, leis, procedimentos para a resolução de disputas, ajuda humanitária, a utilização de força militar, programas de assistência ao desenvolvimento, mecanismos para coletar informações” (Herz; Hoffman, 2004, p. 18) são algumas práticas produzidas pelas OOS, tais como: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências especializadas, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Organização Internacional do Trabalho (OIT); Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD); Fundo Monetário Internacional (FMI).

mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade”, isto é, para a maioria das pessoas, a apropriação só é possível com limites miseráveis (Leontiev, 2004, p. 301).

Nessa perspectiva, asseveramos que a Educação é um processo histórico e social dinâmico e marcado por contradições. Saviani e Duarte (2010) confirmam que o valor da Educação se expressa como promoção do homem pela apropriação do conhecimento sistematizado e socializado, no qual a formação humana pode ser compreendida na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. Para Marx e Engels (1993), a mudança de consciência e a conscientização são dois fatores relevantes promovidos pela Educação, uma vez que eles também são construídos socialmente: “a consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens” (Marx; Engels, 1993, p. 43).

Partimos do entendimento de que a Educação Infantil é um direito social de todos os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), que destaca, no Artigo 208, inciso IV, que o Estado deve garantir: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988). Ante o exposto, destacamos que as políticas educacionais, sobretudo, para a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, e a formação continuada de professores que atuam junto às crianças inseridas nessa etapa, estão subordinadas às políticas econômicas de ajustes estruturais, imperiosas para o processo de reestruturação do capital.

Dessa forma, diante das exigências infundidas pela mundialização do capital no processo produtivo, as OOS recomendam que a Educação esteja atenta às novas configurações das relações econômicas e sociais para a manutenção do sistema capitalista vigente. Libâneo (2016) assevera que, nas três últimas décadas, receberam destaque no Brasil estudos sobre a formação de professores, fato que acompanha a tendência mundial de investigações em torno dessa temática, advindas, em geral, dos OOS. O autor explica que:

Nos últimos anos, considerando-se ao menos os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, as temáticas abordadas em eventos e publicações na área e as orientações teóricas presentes nos cursos de formação de professores, é possível identificar três

orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola: **a orientação dos organismos multilaterais**, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas; **a orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural**, geralmente ligada aos estudos no campo do currículo; e **a orientação dialética-crítica assentada na tradição da teoria histórico-cultural ou em versões de pedagogias sociocríticas**. A primeira delas tem sido dominante no sistema de ensino brasileiro em decorrência de vinculações das políticas educacionais a orientações de organismos internacionais multilaterais. Os documentos produzidos por esses organismos nos últimos anos associam o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais se inclui o currículo instrumental ou de resultados imediatos (Libâneo, 2016, p. 41, grifo nosso).

Nas últimas décadas, mais especificamente, a partir de 1990, as OOS definiram prioridades para o cumprimento de metas mundialmente estabelecidas, ao determinarem acordos, tratados, declarações e convenções imbricadas com a globalização e a educação, os quais “[...] estão a tornar-se crescentemente elaborados através de agendas estabelecidas pela economia política global e não como problemas localmente percebidos” (Dale, 2004, p. 441). Isso significa que ocorrem, na Educação, interferências supranacionais, de maneira especial, no modo de regulação dos sistemas educativos nacionais, cujo propósito é sobressair os ideais econômicos (Amarante, 2021).

Destacamos, como marco, a ocorrência da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (Unesco, 1990), que foi organizada e convocada pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a fim de produzir uma agenda internacional para a Educação. Essas orientações estão relacionadas e inseridas no contexto mundializado do capital.

No Brasil, os ideais neoliberais e a NGP foram implementados a partir do Governo Collor de Mello (1990-1992) e se intensificou, a assumir um caráter sistêmico, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), ao criar o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), tendo, com ministro responsável, Luiz Carlos Bresser-Pereira, que orientou a Reforma do Estado brasileiro. No que se refere à Educação, a reforma foi pautada na Teoria do Capital Humano e nas competências de “aprender a aprender”, concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante adaptação ao mercado de trabalho (Duarte, 2008).

Cabe destacar que a história revela que, no Brasil, a luta pelos direitos da classe trabalhadora, diante dos avanços e retrocessos, ocorreu de forma árdua e garantiu, no Texto Constitucional, o direito à Educação. Contudo, a efetivação de um direito não se encerra com a aprovação de leis. “Como detalhado no conjunto da legislação produzida nos anos 1990, é direito dos profissionais da educação e dever do Estado a oferta de formação continuada, que tem entre seus objetivos promover a valorização profissional” (Volsi, 2016, p. 134). A partir da Constituição de 1988 e da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, houve a elaboração de projetos e legislações afetos à Formação Continuada de Professores da Educação Infantil.

Entre os marcos políticos e históricos da década de 1990, destaca-se a criação de Programas de Capacitação docente, como: o Programa de Capacitação de Professores (Procap), em Minas Gerais; o Programa de Educação Continuada (PEC), inicialmente, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, posteriormente, nas redes municipais paulistas; e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), do Ministério da Educação (MEC). Em 1994, houve a elaboração do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação: Conferência Nacional, Acordo de Educação Para Todos: Compromisso com a Qualidade e Profissionalização do Magistério. Já a partir de 1998, aconteceu a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por meio de nova estratégia para a formação docente, agora, pautada em competências: os Parâmetros Curriculares em Ação.

A partir de 2001, ocorreram novos avanços, como a efetivação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, e a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Também é válido citar o documento intitulado “Magistério da Educação Básica”, que priorizava a discussão sobre a valorização e a formação dos professores. Em 2006, foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2, os quais anunciam a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil.

No tocante ao financiamento, também sucedeu, em 2007, a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb manteve em vigor as formas anteriormente previstas e ofereceu respaldo legal para o financiamento

sistemático de cursos de formação de professores em serviço não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

A aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), também se configura um documento relevante no que se refere à formação continuada de professores para a Educação Infantil no Brasil. A estratégia 1.8 da Meta 1 indica “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (Brasil, 2014). A Meta 16 trata da formação continuada e, na estratégia 16.1, anuncia a intenção de “realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior” de maneira “orgânica e articulada às políticas de formação” (Brasil, 2014) nacionais, estaduais e municipais.

Oliveira (2014), ao tratar da questão relativa à valorização docente, não apenas no Brasil, mas também no contexto latino-americano, discute a condição docente no atual momento da política educacional brasileira com o PNE (2014-2024). A estudiosa adverte que os desafios para a melhoria desse aspecto ultrapassam os limites da lei e exigem novas abordagens conceituais e políticas que possam incidir objetivamente sobre a prática escolar.

No que se refere às políticas recentes, sobretudo, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), mencionamos as Diretrizes Curriculares Nacionais. São elas: Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que 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); e Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), a qual 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).

A discussão sobre a Formação Continuada de Professores se faz presente na pauta mundial, que, segundo Gatti (2008), configura-se pela relação entre dois principais

movimentos: as exigências advindas da reestruturação no mundo do trabalho e a constatação da atuação dos sistemas de governo no incremento do desempenho escolar em nível nacional. Para a autora, há uma contradição e impasse, já que as políticas se firmam na direção de reformas curriculares e mudanças na formação dos docentes para atender a essas imposições sob recomendações de documentos internacionais.

No contexto atual brasileiro, Moreira (2019) analisa as recomendações presentes na Agenda Educação 2030 (E2030) para as políticas de Educação Infantil. Alguns aspectos destacados e criticados pela autora são: a agenda E2030 apresenta uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para fases posteriores de escolarização; as orientações para a Educação e o Cuidado na Primeira Infância estão pautadas nos princípios a serem alcançados ao longo da vida, conforme analisa Moreira (2019), no sentido de ajustamento e na adaptação do indivíduo, a configurar essa etapa como preparatória e compensatória; e os enunciados que enfatizam as ações na Educação Infantil efetuada em grupos marginalizados, nos quais permanece a ideia de que a educação deve promover o desenvolvimento da nação.

As políticas para a Educação Infantil no Brasil são representações históricas. Na visão de Moreira (2019), expressam aspectos ideológicos constituídos no processo de mundialização do capital e do neoliberalismo, momento no qual as recomendações políticas para essa etapa, em especial, as enunciadas pelos OOS, em geral, têm-se concretizado e são discutidas por forças e resistências intranacionais, a poder estar, ou não, expressas em leis, programas ou ações do Estado.

Metodologia

Em termos metodológicos, esta pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, tendo, como referências, as análises amparadas no Materialismo Histórico-Dialético. Realizaremos uma análise crítica e contextualizada a partir da realidade histórica concreta. Para tanto, partiremos da compreensão dos aspectos históricos e políticos para a Formação de Professores na Educação Infantil brasileira, para, posteriormente, entendermos as implicações da fase informacional-digital para as políticas educacionais.

Marx e Engels (1993, p. 37) apregoam que a humanidade e suas ideias decorrem de sua existência material, isto é, “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Essa consciência provoca mudanças nos contextos

sociais e no modo de ser e de constituir a própria humanidade, visto que o homem é um ser social. Logo, a metodologia adotada considera a compreensão das conjunturas histórica, econômica e política do atual contexto brasileiro.

Metodologicamente, ancoramo-nos em uma base teórica de pesquisadores que debatem a Educação e a respectiva função, além do tratamento dado à formação continuada de professores nos documentos oficiais brasileiros e nos documentos elaborados em uma agenda globalmente estruturada para a Educação (Dale, 2004) direcionados pelos organismos internacionais.

Desafios e possibilidades da formação continuada de professores na Educação Infantil: em favor da subserviência ou da emancipação humana?

A Educação Infantil, uma das etapas fundamentais da sociabilidade humana e da construção de conhecimentos sistematizados, não está isolada desse contexto atual da sociedade e das mudanças no mundo do trabalho. Analisamos que, sob a hegemonia do capital, a formação de professores para essa etapa intenciona formar técnica e ideologicamente o sujeito social para o trabalho docente. Por outro lado, “[...] o trabalho docente traz em si a contradição e a negação dos imperativos do capital, tornando a educação escolar palco de lutas e resistência ao controle e a precarização do trabalho” (Previtali; Fagiani, 2023, p. 305).

A partir disso, retomamos a nossa discussão inicial sobre a finalidade da Educação, a qual pode ser em favor de uma formação para o desenvolvimento de competências e habilidades produtivas restritas ao mundo do trabalho, isto é, para a subserviência; ou em favor do desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas, ou seja, uma educação para a emancipação e a humanização.

No que diz respeito às competências e a um sistema de avaliação de desempenho que comprove a aprendizagem, itens recomendados por OOS, verificamos o sentido de formar sujeitos produtivos, objetivando a empregabilidade imediata. Com isso, compreendemos que políticas educacionais no Brasil se apresentam, atualmente, em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados (Libâneo, 2016). Tais considerações somam-se a outro posicionamento sobre a finalidade da escola e a formação de professores:

[...] em que se põe em outros termos a relação entre desigualdade social e desigualdade educativa, sem desconsiderar a diversidade social e cultural. Propõe-se que escola com qualidade educativa seja aquela que assegure as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Tal concepção de escola não dispensa a inserção, nas práticas pedagógicas, das práticas socioculturais vividas pelos alunos, no seio das quais estão as diversidades. Mas tais práticas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo a estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os cotidianos vividos no âmbito comunitário e local (Libâneo, 2016, p. 58-59).

Em nosso entendimento, a formação continuada de professores na Educação Infantil pode favorecer a reflexão, a avaliação e a recondução da prática docente por meio de estudos consequentes e contínuos amparados nos clássicos da Educação, que possibilitem que o professor compreenda a dinâmica social e os fatores que influenciam diretamente ou indiretamente as políticas educacionais na atualidade. Esse fato torna fundamental a organização de programas efetivos e coerentes para a valorização dos professores.

Libâneo (2016) sugere algumas ações necessárias para a formação, tendo em vista cursos que aprimorem a prática docente para o desenvolvimento de práticas docentes. Com esses cursos, os professores dominarão os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los. Junto a isso, é possível citar políticas efetivas de valorização de professores, que incluem condições favoráveis de salário e de trabalho, carreira digna, repertório cultural e científico e segurança profissional (Libâneo, 2016).

No tocante à formação de professores, Krupskaja (2017), referência clássica para a Educação, apresenta os aspectos que o docente deveria dominar para ser um bom educador. Entre eles, é possível citar: conhecer a ciência que ensina e a respectiva fundamentação, sua relação com as outras e suas relações sociais, isto é, “dominar o fundamento dialético da ciência”; capacidade de transmitir seus conhecimentos aos estudantes; e dominar uma pedagogia. Nas palavras da autora, isso significa o “conhecimento das peculiaridades da idade, da percepção e do pensamento da criança, de

suas condições de desenvolvimento em cada idade, o volume de sua experiência de vida [...]” (Krupskaia, 2017, p. 207-208).

Diante das assertivas, Volsi, Arrais e Moreira (2022) salientam que um aspecto essencial a ser considerado nas políticas para formação continuada de professores na Educação Infantil é a definição adequada da função que o professor deve exercer nessa etapa educativa, a qual precisa ser uma formação qualificada como em qualquer outra etapa de escolarização, pois esse profissional, além do cuidar, educa e viabiliza o acesso aos conhecimentos, à cultura e à arte.

Nessa perspectiva, reafirmamos a necessidade da Formação Continuada de Professores na Educação Infantil ser amparada em estudos coerentes e contínuos que possibilitem a compreensão do trabalho docente em um contexto econômico e político, a possibilitar superar as práticas pedagógicas fragmentadas e esvaziadas de sentido e significado, mas que busque o desenvolvimento intelectual e coletivo dos docentes.

Considerações finais

Ao analisarmos a trajetória histórica da Educação Infantil e as políticas para a formação continuada de professores nessa etapa, verificamos que o reconhecimento da criança e a garantia dos seus direitos por meio de políticas públicas estão em disputas e enfrentamentos contínuos, em meio a avanços e a retrocessos, consolidados por meio de lutas e movimentos sociais. “Os sujeitos desse processo, as crianças e os professores necessitam de condições objetivas favoráveis e, quanto a isso, estamos longe do ideal” (Volsi; Arrais; Moreira, 2022, p. 9), pois, em geral, as políticas educacionais estão sob a influência da perspectiva neoliberal e das recomendações dos OOS para adequação à lógica econômica.

Diante dos desafios na Educação Infantil, os quais se intensificam com expressões das contradições do capital, pautadas em recomendações políticas internacionais que enfatizam as competências, as habilidades e o cuidado das crianças em instituições de Educação Infantil, que ainda é vista como uma etapa preparatória para a minimização da pobreza, uma vez que as políticas para Formação Continuada de Professores são propostas para cumprir determinados objetivos a fim de atender às necessidades do mercado econômico, compreendemos que podemos desenvolver e realizar enfrentamentos políticos para que os avanços históricos conquistados permaneçam por meio da mobilização dos movimentos sociais e dos segmentos educacionais.

Defendemos a necessidade de investimentos adequados, políticas efetivas permanentes e programas que possibilitem uma Formação Continuada de qualidade aos Professores da Educação infantil, por meio de estudos coerentes e contínuos, que articulem, de forma indissociável, os subsídios teóricos-metodológicos para a elaboração, avaliação e recondução das intervenções e das práticas pedagógicas, para que esse profissional possa conduzir o próprio trabalho com a intencionalidade de potencializar o desenvolvimento infantil pleno, em favor da humanização e da emancipação.

Referências

- ABÍLIO, L. C. Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Revista Psicoperspectivas: individuo y sociedad**, v. 18, n. 3, p.1-11, 2019.
- ABÍLIO, L. C. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? **Revista Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111-126, 2020.
- AMARANTE, L. **Políticas para alfabetização no Brasil: uma análise das orientações curriculares e das avaliações externas (2014-2018)**. 2021. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.
- ANTUNES, R. Trabalho Intermitente e uberização do trabalho limiar da Indústria 4.0. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-22.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, [s. n.], 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25. jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 103, 29 out. 2020.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estrutura da para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das Ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v. 5, n. 8, p. 45-67, 2017.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

HERZ, M.; HOFFMAN, A. R. **Organizações Internacionais**: história e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. Tradução de Natalya Pavlova e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã** (I-Feuerbach). Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOREIRA, J. A. da S. Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. A educação básica sob a tecnologia digital e a subsunção do trabalho docente. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo, 2023.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

VOLSI, M. E. F. **Políticas de valorização de professores da Educação Básica pós-Constituição Federal de 1988**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

VOLSI, M. E. F.; ARRAIS, L. F. L.; MOREIRA, J. A. da S. Educação infantil no Brasil: a luta pela universalização, direito à educação de qualidade e formação de professores. **Acta Scientiarum**. Education, v. 44, e53590, 2022.

Submissão: 15/10/2024. **Aprovação:** 02/12/2024. **Publicação:** 18/12/2024.