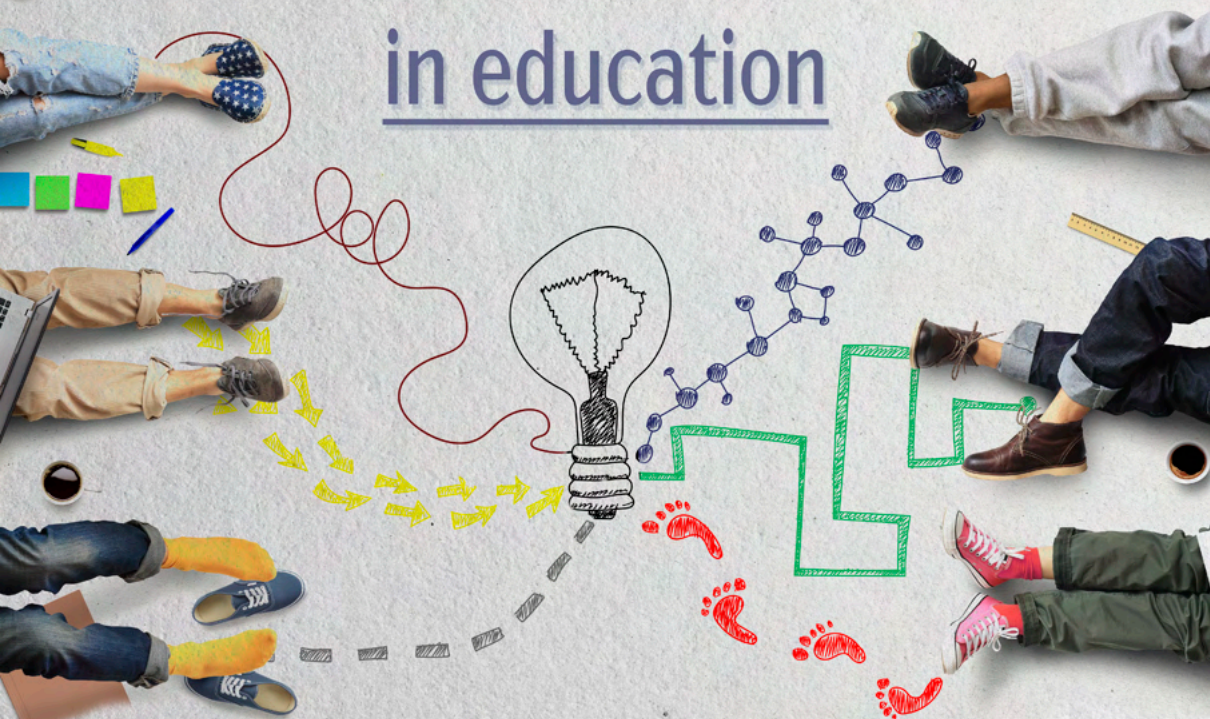


DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education

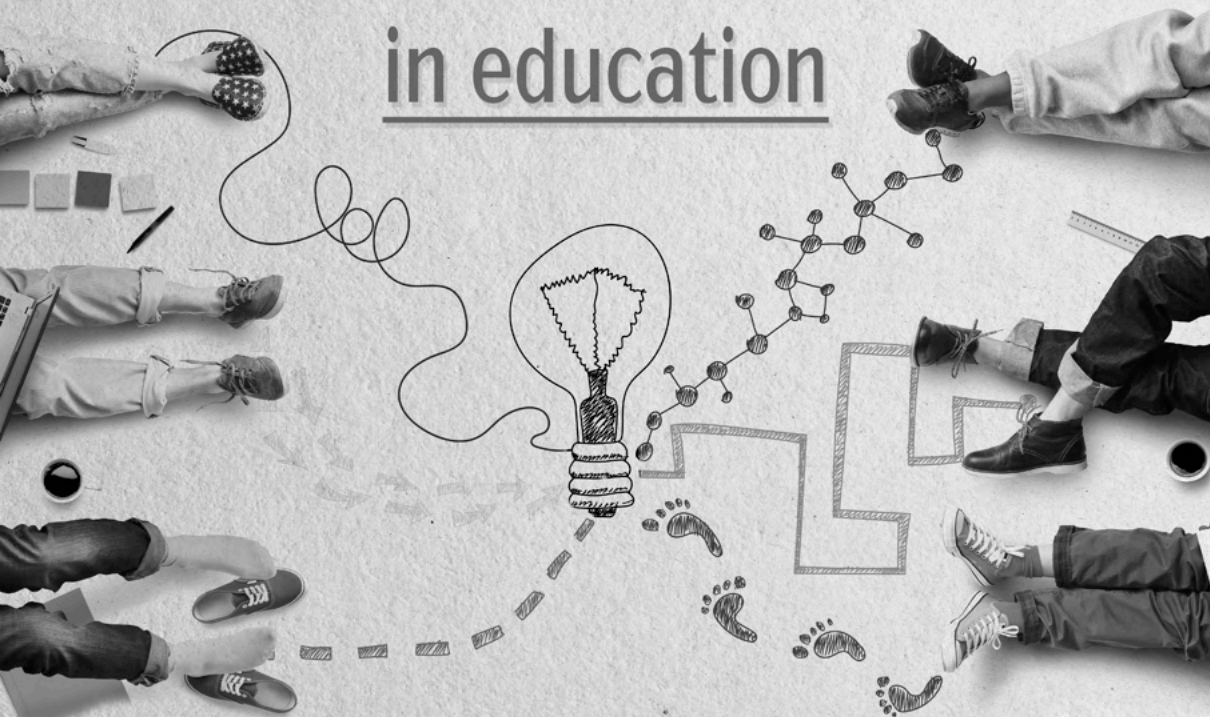


Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2022

DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education



Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
(Organizador)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Discourses, practices, and ideas in education

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discourses, practices, and ideas in education / Organizador
Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos. - Ponta
Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-959-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.599221502>

1. Educação. I. Vasconcelos, Adaylson Wagner Sousa
de (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Em **DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS IN EDUCATION**, coletânea de nove capítulos que une pesquisadores de diversas instituições, congregamos discussões e temáticas que circundam a grande área da Educação e dos diálogos possíveis de serem realizados com as demais áreas do saber.

Temos, no presente volume, reflexões que explicitam essas interações. Nelas estão debates que circundam arte, justiça social, ensino infantil, lúdico, evasão escolar, políticas públicas, marco legal, pós-pandemia, ensino superior, tendências investigativas e criatividade.

Assim sendo, convidamos todos os leitores para exercitar diálogos com os estudos aqui contemplados.

Tenham proveitosas leituras!

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ARTE Y COEDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL. IMPLICACIÓN DE FUTUROS MAESTROS DE GRADO DE INFANTIL EN UN PROYECTO COLABORATIVO INCLUSIVO


David Mascarell Palau

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215021>

CAPÍTULO 2..... 14

O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR: O BRINCAR ENQUANTO FERRAMENTA NO PROCESSO EDUCACIONAL


Antônia Silva de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215022>

CAPÍTULO 3..... 28

A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DE UMA REALIDADE NACIONAL


Francilene do Carmo Alexandre Batista

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215023>

CAPÍTULO 4..... 41

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPASSES E PERSPECTIVAS

Elizanete Nascimento Gomes da Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215024>

CAPÍTULO 5..... 55

MARCOS LEGAIS PARA O RETORNO ÀS AULAS COM SEGURANÇA PÓS PANDEMIA DA COVID-19 FRENTE À AFETIVIDADE COMO CONDIÇÃO DE APRENDIZAGEM

Elen Carolina Martins

Mary Diana da Silva Miranda Rodrigues


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215025>

CAPÍTULO 6..... 67

O ENSINO E O APRENDIZADO DO TELETJORNALISMO NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UESPI DE PICOS-PI

Clebson Lustosa Brandão Lima

Samantha Viana Castelo Branco Rocha Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215026>

CAPÍTULO 7..... 82


ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS INVESTIGATIVAS EN TRABAJOS DE GRADO DE MAESTRÍA

Martha Cecilia Arbeláez Gómez

Clara Lucía Lanza Sierra

Martha Lucía Garzón Osorio

Luz Stella Montoya Alzate
Karen Hasleidy Machado Mena


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215027>

CAPÍTULO 8..... 108

**CRIATIVIDADE PARA INOVAR: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO CAMPO
PROFISSIONAL DA BELEZA**

Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti

Luciana de Oliveira Campolina

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215028>

CAPÍTULO 9..... 117

**READING ACQUISITION SOFTWARE FOR PORTUGUESE SPEAKING CHILDREN:
PORTUGUESE FOUNDATION GRAPHOGAME**


Ana Sucena

Ana Filipa Silva

Cátia Marques

Cristina Garrido

Fernanda Leopoldina Viana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992215029>

SOBRE O ORGANIZADOR 124

ÍNDICE REMISSIVO..... 125

CAPÍTULO 4

POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPASSES E PERSPECTIVAS

Data de aceite: 01/02/2022

Elizanete Nascimento Gomes da Silva

Instituto de Educação Superior João de Deus
(Mestrado em Ciência da Educação)
Lisboa

RESUMO: A temática que se aborda neste estudo reporta-se às políticas públicas e a formação de professores para a educação infantil com foco aos impasses e perspectivas e reflete sobre a valorização do magistério à luz dos benefícios da formação continuada. Primariamente tem-se como referência que a formação inicial dos educadores, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB N° 9394/96) é completada durante os cursos de licenciatura. Já a definição de formação continuada pode ser compreendida de maneira ampla e genérica, abrangendo qualquer tipo de atividade que coopere para o incremento profissional, efetivada após a graduação, ou após entrada no exercício do magistério. Nesse intento, o estudo tem como objetivo delinear a partir de um estudo bibliográfico o contexto das políticas públicas no âmbito da formação de professores para a educação infantil. O trabalho se desenvolve a partir de um estudo descritivo tendo como base de sustentação para a revisão de literatura os recursos da pesquisa bibliográfica. A realização do estudo remete a estados de reflexão e análises sobre a prática da formação continuada por professores da educação infantil e os incentivos a essa formação norteados pelas políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação de Professores. Políticas Públicas.

ABSTRACT: The theme addressed in this study refers to public policies and teacher training for early childhood education with a focus on impasses and perspectives and reflects on the appreciation of teaching in light of the benefits of continuing education. Primarily, it is taken as a reference that the initial training of educators, according to the Law of Guidelines and Bases (LDB No. 9394/96) is completed during undergraduate courses. On the other hand, the definition of continuing education can be understood in a broad and generic way, encompassing any type of activity that contributes to professional growth, carried out after graduation, or after entering teaching practice. With this in mind, the study aims to delineate, from a bibliographical study, the context of public policies in the context of teacher education for early childhood education. The work is developed from a descriptive study having as support base for the literature review the resources of the bibliographic research. The study leads to states of reflection and analysis on the practice of continuing education by early childhood education teachers and the incentives for this education guided by public policies.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Teacher training. Public policy.

1 | INTRODUÇÃO

Primariamente tem-se como referência que a formação inicial dos educadores, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB N° 9394/96)

é completada durante os cursos de licenciatura. Já a definição de formação continuada pode ser compreendida de maneira ampla e genérica, abrangendo qualquer tipo de atividade que coopere para o incremento profissional, efetivada após a graduação, ou após entrada no exercício do magistério. Nessa natureza, Gatti (2018, p. 57) ao discorrer sobre formação continuada considera que “abrigam-se desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior”.

Mesmo estando assegurada pela Lei de nº 9394/96 sobre as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), referente ao art. 62, a formação continuada dos docentes, deixa claro que os estados e municípios devem promover formações gratuitas para os docentes, mas, apesar da obrigatoriedade expressa na lei, dificuldades são enfrentadas pelos mesmos, dentre elas, buscar formações satisfatórias que estejam dentro das suas reais necessidades, que proporcionem interação entre o docente e as práticas atualizadas, que realmente englobem e enfoquem os problemas persistentes no ambiente escolar e que levem o docente a estimular a aprendizagem do aluno, compreendendo a escola como um ambiente de transformação.

Conforme as diretrizes do PNE (2014), a formação continuada dos docentes atuantes na educação pública, careceria de ser afiançada pelas secretarias municipais e estaduais de educação, cuja aplicação abrangeria a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como atuação estável e a procura por parcerias com universidades e instituições de educação superior.

Assim Gattii (2018) comenta que no arrolamento de fontes e dados de balancetes externos efetivada pela Fundação CESGRANRIO e pela Fundação Carlos Chagas, com relação às iniciativas públicas para ministrar a formação continuada de professores, foi constatado que em todos, sem exceção, os estados brasileiros e na maior parte das cidades metropolitanas foram ampliadas atividades para esse fim, pelos próprios profissionais da Secretaria de Educação ou por consultorias contratadas.

Atualmente, a respeito de formação dos docentes no Ensino Infantil, ainda se depara com uma conjuntura complexa e passível de reflexão. Considerando os números, é presumível se deparar com uma parcela de educadores que atuam no Ensino Infantil com a formação abaixo da desejada.

Nesse intento, o estudo tem como objetivo delinear a partir de um estudo bibliográfico o contexto das políticas públicas no âmbito da formação de professores para a educação infantil.

O trabalho se desenvolve a partir de um estudo descritivo tendo como base de sustentação para a revisão de literatura os recursos da pesquisa bibliográfica. A realização do estudo remete a estados de reflexão e análises sobre a prática da formação continuada por professores da educação infantil e os incentivos a essa formação norteados pelas políticas públicas.

21 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ferreira, Tello e Mainardes (2011, p. 145) ao exibir uma visão das principais discussões teórico-metodológicas pertinente à inspeção de política educacional, avigoram que o marco política pública foi iniciado durante a conjuntura acadêmica norte-americana e europeia depois da Segunda Guerra Mundial “com o propósito de caracterizar os elementos das ciências sociais que deveriam ser mobilizados para retomar e revigorar, naquele novo contexto histórico”. Contudo, perante das muitas vertentes teóricas empregadas para conceituar uma política pública, nos escoramos no aspecto apresentado por Secchi (2012, p. 2), na qual “uma política pública possui dois elementos fundamentais: intensionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante”.

Distinguir as políticas públicas no campo da Educação ordenadas no Brasil pelo governo federal é de grande estima para a fundamentação deste estudo. Ademais, faz-se imprescindível conceituar essa terminação. De acordo com Azevedo (2013, p. 23), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”, é uma conjuntura peculiar do governo no que se alude a formulação, deliberação, implementação e monitoramento. O autor ainda comenta que, analisando a temática desse estudo, e pontuando ainda, a expressões políticas públicas educacionais, que diz respeito às ações que o governo desenvolve em termos de educação escolar; isto é, são as deliberações do governo que têm convergência no espaço escolar, enquanto local de ensino-aprendizagem.

A política brasileira para a gênese de educadores, parece concretizar-se por meio de semelhantes programas políticos de maneira emergencial, marcada pela diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação em grau superior, licenciaturas, pedagogia, cursos específicos e cursos na modalidade à distância. Dessa concepção surgiram censuras às propostas do então governo na época, Fernando Henrique Cardoso (1996-2002 que visava alavancar o incremento da economia brasileira, se valendo das ideologias neoliberais de caráter global para promoção do ensino superior através do estímulo à privatização.

O que induz Freitas (2017) a ponderar que a ampliação do ensino superior requerida na década de 1990, na esfera das reformas do Estado, surge em submissão às recomendações das OIs. Freitas (2017) atesta que mesmo com a ampla sucessão de conhecimento, sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, lançada no campo da formação de docentes, e a perspectiva de que estas produções pudessem ser adequadas pelas políticas públicas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2005), o que se vivenciou até 2007 foi o choque entre as demandas das entidades e dos movimentos e a continuidade das políticas neoliberais do período anterior.

Algo que abordamos aos esboços de Sacristán (2011), ao lançar a condução das perspectivas econômicas ao campo da educação, que, inclusive, pode ser analisado na forma de como hoje em dia, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), constituída logo após o término da Segunda Guerra Mundial e responsável por inúmeros relatórios e propostas de pesquisadores na área da educação e da cultura, vem perdendo o protagonismo e a capacidade de liderança no discurso a respeito da educação para a o Banco Mundial, bem como para a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Para Gentili (2002) a exterioridade que demonstraria o desvio no discurso e nos métodos educacionais e na adaptação do sistema educacional a importâncias de ordem econômica, é a descentralização do papel do Estado mediante a política neoliberal, que gerou a privatização das instituições de ensino, o emprego das avaliações em larga escala e incidiu a abordar a educação (tanto a relação ensino/aprendizado quanto a gestão da escola pública) no aspecto da eficiência, eficácia e produção. Nessa sequência, agentes internacionais, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, não adaptam apenas as agendas da educação nas economias em desenvolvimento e desenvolvidas, mas ao mesmo tempo, procuram reconstituir a educação como parte da esfera mais ampla de serviços no âmbito de uma economia de conhecimento global.

Segundo Rodrigues (2013), a finalidade de se ponderar políticas públicas, é perceber o método de elaboração e efetivação de projetos, programas e planos das múltiplas seções, aferindo sua inclusão com as ações políticas e os vários questionamentos científicos existentes, neste caso, na educação de crianças menores de 5 anos. Quando Medeiros (2012) pondera a respeito da década de 80, e sobre a sociedade se despertar para reivindicar seus direitos, até então, esquecidos, e como decorrência a Constituição Federal, promulgada em 1988, e, por conseguinte a LDB da Educação Nacional, de nº 9394/96 e do ECA, que constituem, perante a juntura de seus artigos, a educação infantil como um dos direitos da criança, sendo dever do Estado, proporcionar a primeira fase do ensino básico.

A Constituição Federal de 1988, segundo Cesiara (2002), foi o primeiro documento no enaltecimento e reconhecimento da criança, como sujeito de direito, dela procederam outras leis que robusteceram a ideia da assistência educacional para este segmento. Portanto, a LDB nº 9.394/96, dispõe a infância, embasada por direito dentro da sociedade, e estabelece á criança não somente o modo assistencialista, como também a ter direito a um ensino de qualidade.

Costa e Oliveira (2011) ao se referir a Constituição de 88 e a LDB de 96, ressaltam a apreensão com arrolamento a educação da criança menor de cinco anos, contudo, as falas expostas nestes documentos tentam trasladar as obrigações do Estado, contornando a sua relação com o ensino infantil ainda mais restrito, o que reflete nas finalidades deste grau de ensino para a sociedade em geral, ora qualificada como instituição assistencialista,

ora como instituição pedagógica. Embora o reconhecimento da educação infantil e da importância deste grau de ensino para o desenvolvimento integral da criança, por meio da ruptura de paradigmas que desfrutavam de uma pedagogia de falha para o auxílio infantil, Tebet e Abramowicz (2010) sublinha que esse direito embora esteja fundamentado, ele necessita ser implementado, a educação infantil é universal, abrangendo todas as crianças, sem distinção de cor ou classe social, isso rejeita a possibilidade do Estado interferir priorizando a sua oferta.

Medeiros (2012); Tebet; Abramowicz, (2010), interpretam de que a piora da situação da educação infantil se deu devido a criação do FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - no ano de 1996, que apontava com prioridade, o Ensino Fundamental, colocando os subsídios financeiros para o desenvolvimento e ampliação do mesmo, permitindo que a educação infantil ficasse dependente dos baixos investimentos das Secretarias de Assistência Social. O FUNDEF, segundo o que dispõe Medeiros (2012), criado em 2007, teve como objetivo melhorar os agravos no método de educação e afiançar os recursos apropriados para o ensino infantil, se baseando no rateio dos mesmos de acordo com o número de matriculados no ensino básico, devido o desequilíbrio no regulamento Educacional Brasileiro, particularmente na educação infantil.

Deste modo, Correa (2011), assegura que o conceito que acarretou consequências negativas para a educação infantil, foi à concepção da Lei de Responsabilidade Fiscal no ano de 2000, cuja finalidade era abater os gastos públicos, restringindo as despesas com recursos humanos e forçando os municípios a procurarem elementos alternativos de assegurar a educação anunciada, acordando, em muitos casos, mão de obra desqualificada e sem preparação.

Nascimento (2012), igualmente assenta que nessa totalidade, e diante as obrigações legais adquiridas pelo sistema público de ensino, fez-se imprescindível a alteração da prática do ensino assistencial para prática do ensino educativo, com a exigência de apresentação de um educador com uma formação mínima de grau médio, para desempenhar suas funções nas creches e pré-escola, e o respectivo município se responsabilizaria em instituir elementos para a formação continuada do docente atuante.

Medeiros (2012) alça subsídios de suas pesquisas, aonde despontam o baixo número de crianças recebidas no ensino infantil do Brasil, conforme a autor, devido a ausência de reconhecimento, atribuído aos poderes públicos, no que se refere a investimentos para a melhora da condição dos serviços oferecidos aos menores de 6 anos. Por conseguinte, Correa (2011) no ensaio de desempenhar a importância da educação infantil e dissimular as aquisições direcionadas à sua otimização, o MEC, em 1999, dissemina o Prêmio de Qualidade da Educação Infantil, ainda que sua regulamentação dê valor às ações proporcionadas ao segmento infantil, bem como a função do educador no apoio do ensino, o mesmo não gerou o impacto almejado no arcabouço educacional, pois se cogitava na figura do docente, como único responsável pela qualidade do ensino infantil.

Medeiros, (2012), profere que é fato registrado que desde a ordenação da educação infantil, procura-se, através de estratégias de políticas pública, a qualidade das atividades prestadas na fase inicial da educação infantil brasileira, levando em apreço sua importância para o desenvolvimento integral da criança. Por conseguinte, foi ordenado o Plano Nacional de Educação, que situava escopos a serem cumpridos até o ano de 2020, para a melhora da educação, compreendendo todos os graus de ensino, especialmente a educação infantil.

Segundo Vieira et al (2012), um dos motores que equipam diretamente a qualidade da educação infantil é o exercício docente, uma vez que esta se relaciona diretamente com as qualidades de trabalho ofertado pelas instituições de ensino. Já Campo et al (2011), interpreta que, quando se pondera em aferir a condição do ensino infantil, é aconselhável mensurar os momentos que é proporcionado a criança, para o seu integral desenvolvimento, o equívoco é ponderar a educação infantil como sendo uma etapa de elaboração para o ensino fundamental, quando na verdade é um preparo para a uma vida inteira. Entretanto, em nível de políticas públicas, a estatística acende para uma consequência mais visível quando se debate as oportunidades de ingresso na escolaridade futura.

A biografia da formação de professores para o Ensino Infantil é bastante atual, uma vez que não existia uma apreensão com esse grau de ensino e, em consequência, muito menos, com a qualificação de seus professores. Anteriormente a promulgação da Lei 9394/96, pode-se identificar alguns movimentos independentes, como já foi citado, que pouco colaboraram para uma formação sólida e com um fundamento comum, para os educadores de níveis iniciais. Principalmente, devido ao fato do Ensino Infantil, ainda, não fazer parte da educação básica, essas iniciativas eram avulsas e alcançava apenas uma pequena parcela dos professores.

O longo período de secundarização do Ensino Infantil, no Brasil, conduziu a afirmação a um campo muito individualizado, pela disparidade de instituições, estruturas e profissionais que a ela se destinavam. Esse episódio desabilitava o profissional da Educação Infantil e, ainda, despontava o afastamento entre o “cuidar e o ensinar”, uma vez que a titulação era dada, de acordo com a função que se praticava, ou com a idade similares com a qual se trabalhava. Por um longo tempo, o educador do Ensino Infantil era identificado e reconhecido, especialmente, pela sua cordialidade, pelo seu carisma maternal. De tal modo que, se reforçava a concepção de educadora, traçada por meio de sua feição enquanto mulher, com o seu “carisma de ensinar” nato. Nessa configuração, o padrão então concebido, se manifestava nas chamadas “tias” bondosas, pacientes, amorosas, levadas tão-somente pelo coração e pela percepção.

Para Spodek (1982) citado em Resemberg (2001, p. 19) “Se a intuição constitui uma base importante para fundamentar a ação, ela é insuficiente, pois nem sempre é generalizável ou passível de exame crítico”. Contudo, esse entendimento, fundamentado na feminização do magistério que imputava, predicados de gênero, a Educação Infantil vem se transformando, principalmente, a partir da regulamentação profissional e da inserção da

Educação Infantil, como nível de ensino, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) .

A Lei de Diretrizes, foi um marco importante para a expansão educacional, no ponto de vista de alguns estudiosos, pois implantou um aglomerado de reformas que vêm sendo inseridas, movimentando diversos âmbitos educacionais, de modo mais peculiar, a gênese docente dos profissionais da educação básica.

Conforme frisam Corsetti e Ramos (2002, p. 343), “a proposta escolhida pelos neoliberais é a velha fórmula de treinar e controlar o desempenho do professor com uma nova roupagem”. Desse modo, o aglomerado de reformas concretizadas impressionaram o ethos educativo brasileiro, e, sobretudo, foram instituídas novas deliberações para a gênese dos educadores, consolidadas na Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para o Ensino Básico; várias Resoluções e Pareceres, além dessa legislação, produziram nova configuração à formação docente.

De acordo com Nunes (2002, p. 15) “no que diz respeito à formação docente, a LDBEN atual aboliu as licenciaturas de curta duração e os avanços progressivos de escolaridade e exercício profissional, embora explicita a possibilidade de aproveitamento de estudos e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades que, no entanto, não discrimina”. Segundo Freitas (1999), no entanto, as medidas na área da formação docente, regidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) têm sido marcado por aprovações pontuais de pareceres e resoluções, que vão esboçando os novos panoramas educacionais, para a formação do docente. No entanto, apesar de certos avanços já mencionados, uma apreciação mais criteriosa nas “creches e pré-escolas” brasileiras induz à constatação da existência de conjuturas educativas bastante aversas, no campo da Educação Infantil.

De tal modo, em algumas regiões e instituições, persiste em utilizar-se um forte entendimento de cunho assistencialista, conduzida, na maioria das vezes, por professores leigos (empíricos), que nelas trabalham. Além disso, pode-se interrogar a qualidade da formação profissional, aferida aos professores desse grau; a carência de pareceres pedagógicas sólidas e o escasso conhecimento sobre a criança, próximo ao descompromisso político-financeiro, para com esse grau de ensino, e em se abordando o ensino público, são igualmente constantes.

Muitos debates sucedem, desde a implementação da nova LDBEN, em relação à formação docente. São perpetradas interpretações equivocadas ao avaliá-la, sobretudo, em analogia ao patamar mínimo dessa gênese, para atuar na área do Ensino Infantil. No entanto, no artigo 62 da referida lei, é explícito quando o mesmo grifa que, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciantes do Ensino Fundamental, pode ser admitido como formação mínima, o curso normal, em nível médio.

Desse modo, os educadores que tenham a formação nesse grau de conhecimento, estão seguros, com base nessa lei, para desempenhar a sua profissão, nessas fases do ensino. Na mencionada Constituição Federal, no título II, no que se refere Dos Direitos e

Garantias Fundamentais, incluso do capítulo I, na qual se refere aos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, em conformidade com o artigo 5º que frisa: “XXXVI – a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada”.

Por outro lado, atualmente, há certa conformidade sobre a obrigatoriedade de formação, em nível superior, para os professores do Ensino Infantil, pois o conhecimento está em constante mutação, tornando-se mais complicado e discrepante, determinando a necessidade de educadores com qualificação e experientes para atuarem em todos os graus da educação. Ainda que, essa formação em nível superior seja uma concepção a ser almejada, é complicado de ser alcançado em um espaço de tempo curto, especialmente, na área do Ensino Infantil que unifica, atualmente, a educação básica, no país. A conjuntura voltada para esse grau de ensino é crítica, visto que, o Plano Nacional de Educação demonstram que permaneciam, ainda, no ano de 2001, aproximadamente 11.349 docentes que trabalham em creches e 17.604 docentes que atuavam na pré-escola, sem a exigida formação em nível médio.

Esse patamar mínimo e o desejo do movimento em direção ao aprimoramento da formação docente foi confirmado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ela defende a melhoria da qualidade do ensino em nosso país e reconhece que ela somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério. Esta implica em, simultaneamente, cuidar da formação inicial, das condições de trabalho, salário e carreira e da formação docente. (Parecer CNE/CEB 03/2003). Atualmente, o docente, o seu exercício e, sobretudo, a sua formação acadêmica, estão no cerne dos debates. Torna-se urgente, contudo, abranger aspectos específicos alusivos à formação do educador que atuam no Ensino Infantil. É imprescindível que se tenha consciência, de que a formação do docente que atua no ensino infantil, passa por um longo caminho a ser percorrido, principalmente, ao analisar os aspectos macro-estruturais citados no Parecer 03/2003.

Faz-se necessário evidenciar, que a Lei de nº 9394/96 – LDBEN aproxima o profissional que atua diretamente com as crianças, nos vários graus da educação, como sendo um docente, destacando para isso, as particularidades esperado deste profissional, no que se refere o artigo 13. O Decreto 3276, instituído em 1999, deliberou que a formação de docentes fosse complementada, “exclusivamente, em Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores. Segundo Freitas (1999), os Institutos Superiores de Educação são instituições de quinta categoria, tendo em vista a hierarquização feita pelo MEC.

As associações expressivas dos professores, ANFOPE (Associação Nacional para a Formação do Profissional de Educação); ANPAE (Associação Nacional de Políticas e Administração em Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), buscaram a anulação do mencionado decreto, conseguindo a promulgação de um novo Decreto de nº 3554/2000, que supriu o “exclusivamente”, pelo “preferencialmente”, o que representou uma conquista, ou “conquista parcial”, pois as universidades obtiveram a licença para continuar formando docentes. Nesse contexto, a

formação em grau superior, para os professores da 1ª fase do Ensino Básico, se baseando na LDBEN e no referido artigo 63, inciso I, antevê que será de encargo dos Institutos Superiores de Educação manter:

- I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação de diversos níveis. (LDBEN, art. 63, p.34).

O aproveitamento de muitos empresários que tem suas atividades voltadas para a área da educação, e, impulsionados pelo respaldo legal, originou o crescimento de Cursos Normais Superiores, em Institutos Superiores de Educação que, na sua maioria, possuem qualidade questionável e para eles apressaram-se muitos professores que, lançando mão de seus poucos salários, neles ingressaram, para se “qualificarem”, com receio de perderem seus empregos.

Pode-se assegurar que até o final do ano de 2003, incidiu uma propagação de Cursos Normais Superiores, numa probabilidade, visivelmente mercantilista, que, segundo Brzezinski (1999) remete: à formação educadora para cursos apressados, de cunho simplesmente técnicos, segregada da capacitação dos demais profissionais da educação e de outros profissionais; ao mesmo tempo que cria um mercado inusitado para as instituições privadas, com possibilidade de financiamento público bem como desperdiça uma disposição instalada, provida de recursos humanos e materiais, ao longo dos anos, pelo poder público.

Constatando-se, desse modo, cada vez mais a penetração do setor privado no campo educacional, Corsetti (2002, p. 50) comenta que “...propósito assumido de contemporizar a educação do domínio político para o domínio do comercial, resultando com a negação de sua condição de direito social e transformando-a em objeto possível de consumo individual, o que varia de acordo com o mérito e a capacidade dos consumidores”. Ainda que, as mencionadas associações docentes, perfilharam as deficiências na formação de docentes que vem sendo efetivada no campo universitário, analisam que ela procura garantir um grau de consistência teórico-empírica e a prática da pesquisa, por isso mesmo, é que essas entidades representativas lutaram, para preservar o espaço universitário para a formação docente.

A ampliação do ensino infantil, no Brasil e no mundo, tem acontecido de maneira crescente nas últimas décadas, despontando que a sociedade está tendo mais consciência da seriedade do conhecimento na primeira infância, o que determina ações por uma educação institucional de qualidade para crianças de zero a seis anos. A LDBEN, perpetuando e se referenciando ao título V, capítulo II, seção II, art. 29, abrangeu a educação infantil ao ensino

básico, repetindo o andamento internacional, ficando esta avaliada como sua primeira fase, e tendo como finalidade, o desenvolvimento incondicional da criança até alcançar a idade de seis anos, no máximo. A escritura legal banaliza, além disso, a interdependência entre a família e os os instituto de educação infantil.

Anverso a estas alterações, os desempenhos do profissional que atuam em instituições como creches, pré-escolas e afins vêm incidindo, desse modo, por reformulações intensas. O que se almejava desse profissional, há algumas décadas atrás, não satisfaz o que se espera atualmente. Diante dessa perspectiva, as discussões têm preconizado a obrigação de uma gênese inicial e contínua, mais globalizante e unificadora para estes educadores, ao lado de outros docentes que atuam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, sem, contudo, perder as qualidades didáticas e metodológicas determinadas para o atendimento as crianças da faixa etária atendida.

Em réplica a essa discussão, a LDBEN posiciona, no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Lei de nº 9394/96 – LDBEN, título VI, art. 62).

Como uma das conseqüências da LDBEN, o Brasil praticou, nos últimos anos, nas distintas jurisdição de decisão e execução, uma política unificada de Educação que somou-se ao esforço evidente da Sociedade Civil – ONGS, Escolas, Universidades, etc. - em avaliar seus currículos e pareceres educativos de modo a responder às novas exigências sociais e culturais do desenvolvimento da criança pequena em instituições de qualidade. Sabe-se, entretanto, que todas estas propostas não terão sucesso se não houver aquisições maciças na formação, tanto inicial quanto continuada de professores. Através de seu Parecer de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, o MEC por meio de seus Cursos de Nível Superior (MEC, em maio de 2000), identificou as seguintes dificuldades na gênese inicial dos educadores, no Brasil: (a) Divisão em segmentos do desenvolvimento dos docentes e descontinuidade do raciocínio dos alunos do ensino básico; (b) Afastamento das instituições de formação e separação entre as escolas de formação de docentes e os sistemas de ensino do ensino básico; (c) Desprezo do conjunto de conhecimento dos docentes em formação; (d) Tratamento inadequado dos conteúdos; (e) Falta de oportunidades para desenvolvimento cultural; (f) Tratamento restrito da atuação profissional; (g) Compreensão restrito de prática e inconformidade do tratamento da pesquisa; (h) Ausência de teores relativos às tecnologias da informação e das comunicações; (i) Falta de apreço com a originalidade próprias dos níveis e/ou modalidades de educação em que são recebidos os alunos do ensino básico; (j) Desprezo das peculiaridades competentes das especialidades do conhecimento que contemplam a

grade curricular do ensino básico.

Diante a esse cenário, e incluído toda a herança histórica ganha na formação docente, seja do ponto de vista organizacional e institucional, mas basicamente, filosófica e ideológica recebida dos anos anteriores, o desafio para este século é enorme!

Nesse ponto de vista, é preciso que se desenvolva a ponderação a respeito das competências fundamentais ao exercício da docência, seja na área da formação inicial, ou na área de formação continuada. Estas competências precisam ser desenvolvidas no decorrer do processo de formação, e serem aptos para responder às obrigações educacionais e culturais da criança que frequenta a creches ou a pré-escolas, bem como de sua família. Esta reflexão, além de sustentar a construção de processos de formação continuada com qualidade, poderão guiar a elaboração de grades curriculares para o Ensino Superior de maneira a responder às necessidades do novo perfil profissional. No entanto, e conforme as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente é oportuno partir da conjectura que um bom professor de educação infantil deve ser capaz de:

- Trabalhar com classes de ensino infantil, a partir da abrangência da primeira infância como uma etapa de aprendizagem e de auto cuidado, para entender a importância das linguagens e de gradativa aproximação com as práticas do grupo de referência sociocultural;
- Prover cuidados e ensino a crianças com idade de zero a três anos, a partir da percepção de que, nessa fase, as crianças são ainda dependentes e as aprendizagens são repassadas por meio do contato, de forma afetiva e emocional, e fundamentada no fazer de conta;
- Construir um laço de confiança com as crianças com idade de 0 a 03 anos, partindo do entendimento da função da imitação, do intercâmbio e do brincar, como linguagem distinta da infância e dos cuidados essenciais com a higiene e a saúde.
- Organizar condições de aprendizagem apropriadas a crianças com idade de quatro a seis anos, partindo da captação de que participam de um método de ampliação de conhecimento com relação a constituição das linguagens e dos objetos de aprendizagem, analisando o desenvolvimento, em seus aspectos psicossocial, linguístico, cognitivo, físico e afetivo;
- Planejar instrutivamente o ensino infantil, selecionando conteúdos de aprendizagem e suas didáticas, administrando o espaço escolar, levando em consideração o desenvolvimento e aprendizagem peculiares referentes as idades de 0 a 3 anos e de 04 a 06 anos;
- Trabalhar na perspectiva de inclusão, com crianças com necessidades especiais.

Por fim, é indispensável apreciar que, para aprender a ocupação docente, o professor precisa, em primeiro lugar, estabelecer um caráter ético para com seu papel

social, ficando capaz de enfrentar com segurança, ética, justiça e solidariedade todas as demandas contemporâneas referentes ao direito universal do ensino para todos.

3 | CONCLUSÃO

Quando se conclui este estudo que teve como tema as políticas públicas e a formação de professores para a educação infantil com ênfase aos impasses e perspectivas entende-se que para aprimorar a formação docente, adequar e consolidar os processos de transformação no interior das entidades formadoras, explicando as limitações e aos desafios faz-se obrigatória uma revisão profunda dos diversos aspectos que intervêm na formação inicial dos educadores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que responda às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL-MEC, 2000, p. 12).

Para que a formação do educador do ensino infantil possa transpor às questões socioculturais do 3º Milênio referente aos afazeres direto com as crianças, juntamente com suas famílias, é preciso que ele tenha, desse modo, uma competência polivalente e seja capaz de empregar conhecimentos socialmente gerados de modo a construir adaptações didáticas apropriadas para a atenção e a educação infantil com qualidade.

Ser polivalente significa, portanto, que, ao educador compete desenvolver o conteúdo de naturezas diversas que compreendem desde cuidados vitais fundamentais, até conhecimentos característicos oriundos das diversas áreas do conhecimento. Essa postura polivalente exige, por sua vez, uma concepção bastante vasta do profissional, devendo tornar-se também um principiante, reflexionando diariamente a respeito de seu exercício, discutindo entre si, conversando com a comunidade e familiares, na busca por informações precisas para o desenvolvimento de seu trabalho. São ferramentas fundamentais necessárias para a reflexão sobre o exercício desenvolvido direto com as crianças: observação, planejamento, registro e a avaliação.

Para tanto, é necessário que recupere e pense sobre suas reproduções, conjecturas e convencionalismos que foi formando durante sua vida acadêmica, referentes às diferenças entre as crianças e seus familiares, de modo a ser capacitado sobre o agir, através de uma atuação educacional aberta, compreensiva e fundamentada em conceitos, procedimentos e atitudes originárias da Cultura, das Artes e da Ciência.

As creches e pré-escolas necessitam desse modo, de um educador que aprecie e instale processos, tanto legais como didáticos, que o autorize fazer frente a uma educação plural pela cidadania.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Unesp, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para a Formação de professores**. Brasília: MEC, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. **A educação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: Possibilidades e perplexidades**. (2a ed.). São Paulo: Cortez, 1999.

CERISARA, A. B. A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. **Revista Caderno Cedes**. Campinas, 35(4), p.65-78, 2002.

CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de políticas educacionais**. 9(3), 20-29, 2011.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloisa Capovilla da Luz. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. **Revista Ciências e Letras**, Porto alegre: 31(5), 339-350, 2002.

COSTA, A. C. M.; OLIVEIRA, M. C. As políticas públicas de educação infantil no contexto do neoliberalismo. **Revista Edição Popular**, Uberlândia, 10(7), 89-97, 2011.

FREITAS, R. A. M. M. **Formação de conceitos na aprendizagem escolar e a atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino Educativa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2018.

GENTILI, P. **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias**. (10a ed.). Petrópolis: Vozes, 2002.

KRAMER, S. et al. **Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: relatório da pesquisa**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; Barroso, F. C. S. Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil. **Revista Espaço do currículo**, São Paulo, 5(1), 287-293, 2012.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira; NASCIMENTO, Débora Maria. **Descendo à Toca do Coelho: fatores sociais, profissão docente e o mal-estar dos professores**. São Paulo: SETEPE, 2012.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, 22(74), 27- 42, 2002.

RODRIGUES, V. B. Políticas públicas na educação brasileira: caminhos percorridos desde o império até o governo lula. **Revista Sociais e humanas**, Santa Maria, 26(1), 09- 24, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In*: Sacristán, J. G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** (1a ed.). São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SPODEK, B. **Handbook of researt in early childhood educacion.** New York: The Free Press, 1982.

TEBET, G. G. DE C.; ABRAMOWICZ, A. Creches, educação infantil e políticas públicas municipais: um olhar sobre a cidade de São Carlos – Brasil. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, 3(2), 25-39, 2010.

VIEIRA, L. M. F.; DUARTE, A. M. C.; PINTO, M. DE F. N. O trabalho docente na Educação Infantil pública Belo Horizonte, **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 17(51), 12- 19, 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 22, 55, 63, 64, 65

Arte 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 103, 106

B

Brincar 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 51, 64, 65

C

Contexto escolar 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25

Criatividade 16, 17, 19, 26, 66, 108, 109, 114, 115, 116

D

Discursos 84, 99

E

Educação 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 81, 83, 108, 112, 114, 115, 116, 124

Educação de Jovens e Adultos (EJA) 28, 29, 30, 37, 38, 39, 40

Ensino infantil 18, 24, 25, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 58

Ensino superior 43, 51, 67, 69, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 81

Evasão escolar 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40

F

Formação de professores 41, 42, 43, 47, 52, 53, 54, 61, 81, 124

I

Ideias 80, 110

Inovar 21, 29, 108

L

Lúdico 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 117

P

Pandemia 37, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65

Políticas públicas 29, 33, 41, 42, 43, 44, 46, 52, 53, 54, 124

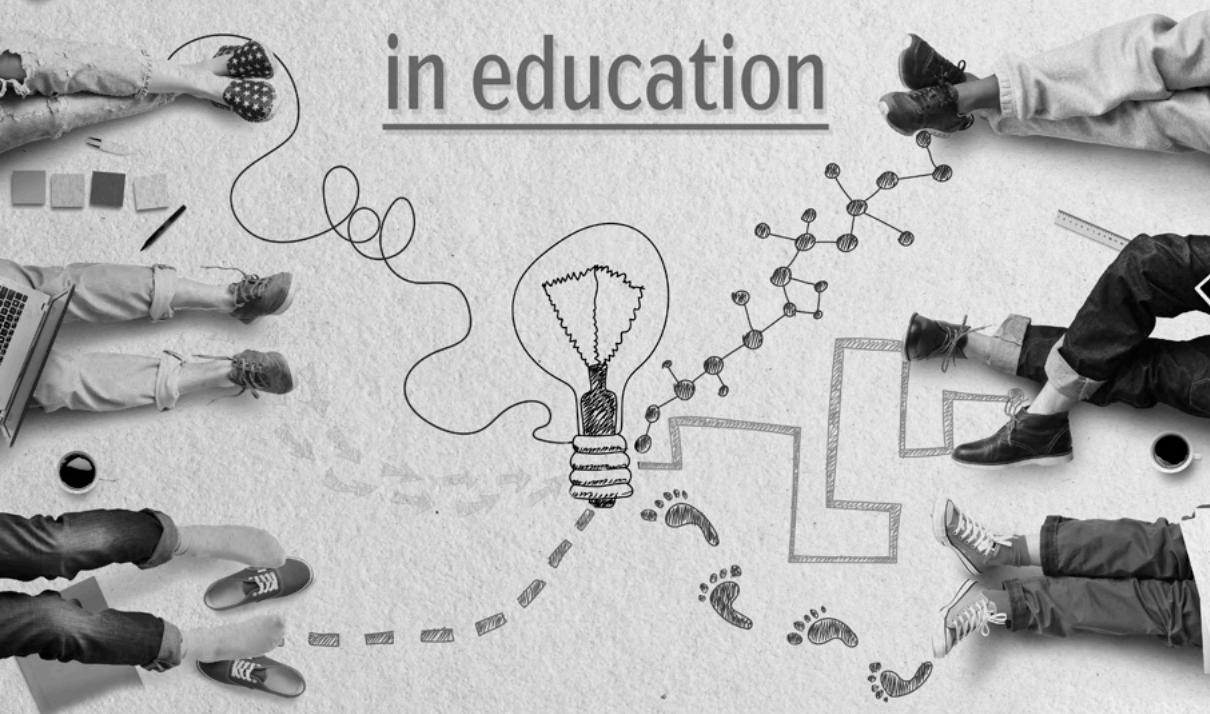
Práticas 19, 22, 25, 42, 51, 72, 73, 75, 77, 79, 110, 112, 116

T

Telejornalismo 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education

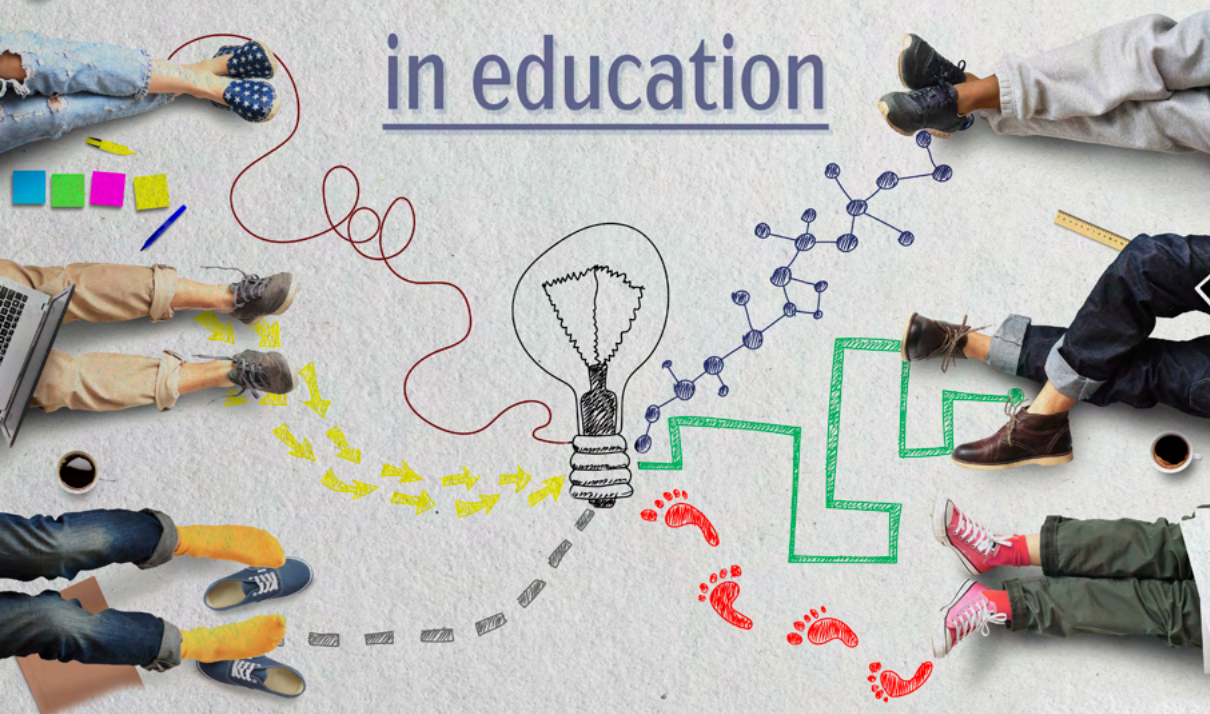


- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022

DISCOURSES, PRACTICES AND IDEAS

in education



- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 @atenaeditora
- 📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022