



X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR

30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

Eixo: Formação de Professores

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carvalho (UFG)¹

Oliveira (UFU)²

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade analisar as políticas públicas de formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil, no que se refere aos aspectos teóricos e políticos observados no contexto contemporâneo da educação brasileira e nas definições do MEC para os indicadores de qualidade voltados para esse seguimento escolar. Essa análise é relevante, pois a partir de uma compreensão crítica da temática proposta, contribui para as discussões a respeito da qualidade das políticas públicas educacionais em vigor, considerando que a formação precária de professores é tida como uma das principais causas da falta de qualidade na educação básica. Nesse sentido, indaga-se: Qual a relevância da formação inicial e continuada para a qualidade de ensino dos professores que atuam na educação infantil? Quais os parâmetros exigidos pelo MEC para um profissional atuante na educação infantil? Buscamos, também, na literatura, teorias que mostram preocupação com a concepção de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica como uma proposta para elevar a qualidade de ensino. Dialogamos com autores como Freitas (2004), para quem é importante “situar a formação do educador, para que possamos vislumbrar o futuro e as perspectivas de luta e construção que nos movimentam no presente”. A partir desse referencial, acreditamos que a formação de professores para a educação infantil tem passado por profundas mudanças, e, diante do novo perfil profissional exigido, é indispensável compreender o momento educacional, considerando os estudos sobre o contexto histórico, político e socioeconômico voltados para esse seguimento escolar. A partir dos estudos realizados, é possível perceber como a formação dos profissionais da educação infantil tem sido secundarizada dentro da escola, onde profissionais sem formação específica têm atuado sem nenhuma preocupação com a formação continuada,

¹Dária Aparecida de Jesus Carvalho - Mestranda em Educação – Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí - E-mail: dariacpa@hotmail.com

²Lúcia Helena M M Oliveira - Doutora em Educação- Universidade Federal de Uberlândia- Campus Pontal. E – mail: luciahelena.ufu@gmail.com



X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

atendendo aos interesses do sistema capitalista, que privilegia a formação técnica, sem reflexão ideológica e política.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Qualidade.

Introdução

A qualificação do corpo docente é um dos fatores a ser considerado quando se fala em qualidade na educação, e analisar as políticas públicas de formação inicial e continuada dos professores da educação infantil, discutindo-as no contexto contemporâneo da educação brasileira, é uma necessidade urgente, já que a formação do professor encontra-se diretamente relacionada às questões sociais, políticas e econômicas. As políticas educacionais e as alternativas de formação inicial e continuada na educação infantil vêm ocupando cada vez mais espaço nos debates educacionais, embora nada de muito concreto tenha se efetivado e muitas incertezas ainda perdurem. Isso tem refletido nas políticas públicas de formação de professores municipais e estaduais que, com maior ou menor ênfase, têm investido na educação infantil como nunca antes no Brasil. A educação infantil passou por profundas mudanças nos últimos anos, e essas mudanças estiveram atreladas às transformações sociais, políticas e econômicas vivenciadas pelo país como consequência de uma proposta política de cunho neoliberal. Portanto, inicialmente se faz necessário situar a educação infantil no contexto político nacional para, em seguida, apresentar alguns desafios presentes neste campo nas últimas décadas com o surgimento dos Indicadores de Qualidade para Educação infantil³, considerando que este documento visa “contribuir com as instituições de educação infantil no sentido de que encontrem seu próprio caminho com vistas às práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática”. Dentre os vários fatores que o documento considera relevantes para a qualidade da educação infantil, nos limitamos à análise dos professores e demais profissionais que atuam nas instituições de educação infantil.

³Para os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, o que são os indicadores? Os indicadores apresentam a qualidade da instituição de educação infantil em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. (Brasil, 2009, p.13).



X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

A educação infantil no contexto político nacional

No Brasil, as lutas em torno da educação infantil, no que se referem aos aspectos das políticas públicas educacionais tais como, currículo, parâmetros de qualidade e formação de professores são marcadas por lutas e reivindicações possibilitando que essa etapa escolar se desvincule de sua característica compensatória de carências e defasagens afetivas e culturais das crianças provenientes das camadas populares. Segundo Bento (2012, p.12):

A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção, procurando demarcar-se de um passado antidemocrático. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino desde 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), como primeira etapa da educação básica e compreende as creches, para crianças de até 3 anos de idade e as pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos.

É possível notar que a ideia de que a educação infantil poderia salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar vem sendo modificada; entretanto, ainda constitui-se com menor visibilidade nas políticas públicas educacionais⁴. Não podemos deixar de nos ater ao fato de que, segundo Frigotto (2009, p. 65), o contexto histórico contemporâneo, tanto no plano mundial quanto no nacional, é caracterizado pela falta de avanço social e educacional, pela indeterminação política e pela hegemonia de concepções neoconservadoras. Essa percepção tem de ser levada em consideração para que não façamos uma leitura ingênua de qualquer política pública social e educacional.

As políticas educacionais nas últimas décadas (1990-2010) tomaram como marco inicial as discussões para implantação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96), que resultaram em profundas mudanças, tanto nos sistemas de ensino como na compreensão das características do trabalho docente, em especial na educação infantil. Notam-se avanços no campo da educação infantil nos

⁴Nos últimos anos, duas mudanças importantes foram introduzidas na educação infantil brasileira: a) a idade prevista para o término da pré-escola, alterada em 2006, que passou de 6 para 5 anos, antecipando a entrada no ensino fundamental; b) outra mudança, de 2009, determinou a obrigatoriedade de matrícula-frequência na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. (Rosemberg, 2009).



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

últimos anos, como algumas conquistas legais, sociais e educacionais. Entretanto, ainda existe uma grande divergência entre a redação legal e a efetivação das políticas públicas educacionais tendo em vista que em sua maioria objetiva atender aos preceitos do sistema capitalista e dos organismos internacionais. Nesse sentido Mazzeu (2011, p.149):

A década de 1990 constitui-se como um período de reformas na educação brasileira marcado pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, dentre os quais destacamos: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Com efeito, pela primeira vez na história da educação brasileira, foi formulada uma Política Nacional de Educação Infantil, a partir de um processo desencadeado com a Constituição Federal de 1988, e regulamentado pelo artigo 87, §4º, da Lei 9.394/96, que estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Mas, segundo Freitas (2004, p. 98), “os professores das séries iniciais e da educação infantil percorrem verdadeira maratona pelo diploma, nos últimos anos, para cumprir tal exigência, em cursos rápidos, aligeirados, de qualidade duvidosa, em grande parte paga por eles”.

Houve, então, um aligeiramento na formação de professores, oriundo de políticas públicas gerenciadas por organismos internacionais voltados para a produtividade de mercado, que levaram - e ainda levam - os profissionais a uma corrida desenfreada pela formação superior em cursos rápidos, menos onerosos e muitas vezes com qualidade duvidosa. Nesse sentido Freitas (2004, p. 92) situa historicamente a formação por instrução a partir da década de 60:

A reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, que marcou os anos 80, foi superada, nos anos 90, contraditoriamente, pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), “fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do



18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo” (Freitas, 2000). O abandono da categoria trabalho pelas categorias prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, **na presente forma histórica**, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo, em detrimento da discussão sobre os fins da educação, impondo à educação e à escola a lógica restrita da produção e do desenvolvimento da laboralidade aos processos de formação.

É de ver-se, pois, que ocorre um distanciamento entre o dito e o feito quando se trata da formação de professores da educação infantil com qualidade, tendo em vista que para os Indicadores de Qualidade Da Educação Infantil (2009, p. 54) “Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças.”

Nesse sentido, por força da legislação educacional, as secretarias municipais de educação passaram a administrar as creches a partir de 2002, impondo como objetivo conciliar uma realidade caótica com o imperativo de oferecer às crianças "um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais das crianças entendendo que ela é um ser indivisível" (BRASIL, 1999, p. 12). Todavia, grande parte dos estados e municípios brasileiros só agora começa a se estruturar para atuar na formação prévia ou continuada dos profissionais da educação infantil com as novas metas do PNE (2014-2024⁵).

O desafio agora é compreender e refletir acerca dessas metas, reconhecendo sua importância a ponto de elaborar estratégias possíveis dentro do contexto político e socioeconômico no qual o município de Caiapônia está inserido. Quando se faz uma reflexão acerca da formação inicial e continuada citada no Plano Municipal Educação – PME (2014-2020) do município, nota-se que há um longo caminho a ser percorrido pelo poder público, uma vez que as secretarias não se preocupam com essa formação e

⁵[...] as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. (pne.mec.gov.br/imagens/pdf/pne_conhecendo_20_metas, p.9).



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

acabam delegando essa responsabilidade ao professor, que, por falta de uma consciência política, não reconhece a importância do fazer docente e de se reconhecer como professor da educação infantil.

Políticas de formação inicial e continuada para professores da educação infantil

Como já apontamos, “um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças”. (BRASIL, 1990, p. 54). Diante dessa afirmação, realizar uma discussão acerca da formação inicial e continuada de professores da educação infantil e analisá-la no atual contexto brasileiro, no qual a formação por competência ocupa um espaço cada vez maior no âmbito escolar, é de total relevância. O projeto neoconservador e neoliberal ao qual as políticas públicas educacionais vêm correspondendo, privilegia o ensino escolar como propulsor de competências e habilidades. Estas habilidades estão respaldadas em atender às demandas do capitalismo. Para Giroux(1997, p. 158).:

[...] é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

A formação de professores deveria não apenas ocupar um lugar de destaque nos discursos e nas políticas públicas voltadas à educação, mas também ser afastada de ideologias neoliberais, uma vez que os professores devem pensar e trabalhar com a diversidade cultural no contexto da escola, o que contribuiria para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Nesse sentido corroboramos com Saviani (2011,p.8):

Esse avanço quantitativo representou praticamente a universalização do acesso ao EnsinoFundamental, que corresponde à escolaridade obrigatória de 8 anos, recentemente elevada de 9 anos com a incorporação das crianças de 6 anos de idade. Com isso, vieram à tonaos problemas relativos à qualidades atestadas pelas avaliações, tanto nacionais como internacionais, que reiterativamente evidenciam



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

o insuficiente desempenho assim como a dificuldade de universalização da conclusão do ensino obrigatório. Conforme a “Síntese de Indicadores Sociais”, divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 9 de outubro de 2009, metade (50,2%) dos brasileiros não concluiu o Ensino Fundamental. Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controversas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia. (2011)

Logo, a formação de profissionais da educação infantil é um desafio que exige a ação conjunta dos entes municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades, possibilidades de atuação, tanto na formação continuada, quanto na formação inicial. Considerando os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008, p.13), “é fundamental que o poder público, nos níveis da administração federal, estadual e municipal, atue em regime de colaboração recíproca”, ainda, “é necessário delimitar as fronteiras de atuação e as formas de articulação entre os vários níveis e órgãos responsáveis para que não haja duplicidade ou ausência”. Para Saviani (2011, p. 10), “o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

De acordo com Nunes (2005), resoluções e deliberações estaduais e municipais se confrontam, gerando nos profissionais que trabalham com crianças de 0 a 5 anos incertezas quanto ao que lhes será exigido com relação à formação inicial e ao processo de formação continuada. No caso das creches, esta realidade se impõe com profissionais não habilitadas denominadas em sua maioria por “cuidadoras” ao atendimento de crianças, tentando suprir a omissão e a ineficiência do Poder Público.

A formação de professores configura-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira. No entanto, influenciada pelos interesses



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

internacionais, a formação de professores, em especial a educação infantil, passa por uma política de aligeiramento. Para Freitas (1994, p.95):

A criação de novas instâncias e cursos de formação, como os Institutos Superior de educação e o Curso Normal Superior (artigo 63), atendeu exclusivamente aos objetivos de diversificação das IES impostos pelos organismos financiadores (Banco Mundial, 1994), visando reduzir os custos com o ensino em instituições universitárias com desenvolvimento pleno da investigação e da pesquisa, partilhar o financiamento com instituições privadas e tornar mais ágil e eficiente a formação dos quadros do magistério, fundamentais para aterrizar a reforma no chão da escola.

Nesse contexto, a formação de professores da educação infantil que atuam sem formação em nível médio e/ou superior, atende ao interesse capitalista de produção técnica, sem reflexão ideológica e política, sendo atendida e legitimada pela a Lei 9.395/96, que em seu artigo 87, §4º, admite como formação inicial do professor o “treinamento em serviço”. Diante dessa realidade, torna-se necessário e urgente a todos os docentes uma denúncia em relação a conceitos como “reciclagem”, “treinamento em serviço”, e ainda a admissão de professores de outras áreas na educação infantil, situações recorrentes no município de Caiapônia.

Essa reflexão visa contribuir para uma compreensão crítica das políticas públicas de formação de professores da educação infantil, cujas conquistas e avanços são alcançados por meio de lutas frente aos interesses do sistema capitalista e neoliberal.

Vivenciamos uma política para a formação de professores que oferece diferentes oportunidades aos sujeitos, mas que não lhes oferece as condições de qualidade e permanência nos cursos de formação. O que temos para o momento é uma política que “dissimula, sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer igualdade de oportunidades, em contraposição à igualdade de condições” (FREITAS, 2012, p. 126). De fato, evidencia-se uma política de formação de professores que vem sofrendo influências das questões econômicas e sociais, dissimulando uma igualdade de acesso sem a garantia da tão almejada qualidade.

A formação na educação infantil relaciona-se diretamente com a carreira, a profissão e a profissionalização. Raimann (2014, p. 3) “entendemos que a figura do



**X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR**
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

professor é muitíssimo importante, embora ele não atue de modo isolado e de forma neutra, e, diante da força das proposições do mundo do capital, precisa articular a crítica e ações que promovam a emancipação e não a reprodução.” Neste contexto, é urgente a formação científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, e contribua para a qualificação de professores visando à qualidade na educação básica.

Considerações Finais

Neste trabalho, buscamos analisar teoricamente as políticas de formação inicial e continuada para a educação infantil, considerando o atual contexto da educação brasileira. Foi possível notar, diante das políticas públicas voltadas à formação e em especial à formação do profissional da educação infantil, que há muito que se fazer no campo da ação docente, principalmente no que se refere à necessidade da reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

No que diz respeito à educação infantil, muitos desafios se colocam presentes, tais como: a consolidação do direito de acesso à formação e ampliação da oferta com qualidade; a ausência de financiamento na educação infantil; a organização dos sistemas municipais; a necessidade de que as políticas de educação infantil sejam articuladas com políticas sociais; a formação dos profissionais da educação infantil e os problemas relativos à carreira; as ações e pressões de agências internacionais de controle do mercado capital.

No contexto da sociedade capitalista, a educação infantil vem contribuindo para novas disputas e perspectivas de políticas educacionais, em estabelecimentos específicos, com orientações e práticas pedagógicas próprias e apropriadas. No entanto, nota-se ainda um distanciamento do que está nos documentos oficiais e o que de fato acontece no interior dessas instituições.

Diante disso e de outros aspectos complexos do campo educacional, vemos, mais uma vez, os objetivos da educação e dos educadores serem postergados, em detrimento da sociedade do capital, que almeja o lucro, a mais valia, a individualização e alienação dos indivíduos. Nessa perspectiva, concluímos que é preciso compreender a



X SEMINÁRIO NACIONAL DO
HISTEDBR
30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

lógica em que se estrutura o mundo do trabalho das profissionais que atuam na Educação Infantil, para entender os desdobramentos das relações alienadas e fetichinadas que se desenvolvem nessas instituições.

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva (ORG). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** / organizadora. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.396**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 03 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**, Vol. 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

FREITAS, H. C. L. **Formação inicial e continuada**: a prioridade ainda postergada. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

FREITAS, H. C. L. **Novas políticas de formação**: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, R. L. L (Org). Trajetória e perspectivas da formação de educadores: São Paulo: UNESP, 2004.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 65-80.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança Educativa. Portugal: Porto 1999.



X SEMINÁRIO NACIONAL DO **HISTEDBR**

30 ANOS DO HISTEDBR (1986-2016)
CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA E
HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

18 a 21 de julho de 2016 | UNICAMP

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Zilda Ramos. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. Várias autoras.

RAIMANN, Ari. Formação de professores e elementos curriculares da formação. *In*: TOZETTO, S. S. & LAROCCA, P. (Org.). **Desafios da formação de professores: saberes, políticas e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Disponível em: pne.mec.gov.br/imagens/pdf/pne_conhecendo_20 metas. Acesso em 06. jun.2015