

ENTRE SABERES E FAZERES: CAMINHOS FORMATIVOS PARA A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabrina Lima Fernandes¹; Ana Karoline Farias de Moura²

¹ Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Fasul Educacional, Quixeramobim-CE, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC. Professora Efetiva, Gerente de Ensino da Educação Infantil e Formadora Municipal de Gestores da Educação Infantil da Rede Municipal.

E-mail: sabrinalf92@gmail.com

² Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Quixeramobim-CE. Técnica formadora Municipal de Professores da Educação Infantil e formadora Regional de Professores da Educação Infantil - Crede

14. E-mail: annnnakaroline@gmail.com

Introdução

Pensar o percurso da formação continuada na Educação Infantil é partilhar do pensamento de Ostetto (2012), ao compreender os processos formativos como uma verdadeira jornada de expansão do *ser professor*. Tal jornada pressupõe caminhos de autoconhecimento que conduzem à integração de polos que, historicamente, foram dissociados, como cognição e afeto, razão e emoção, pensamento e intuição. Nesse sentido, a formação se constrói no entrelaçamento entre saberes e fazeres, dimensão essencial para a promoção de práticas pedagógicas equitativas e humanizadoras.

Ostetto (2012, p. 40) nos alerta que “[...] para exercer a magia, para lançar encantamento sobre outrem, é preciso que o indivíduo, em primeiro lugar, encante a si mesmo”. Essa perspectiva nos convoca a refletir sobre o papel do educador da infância, cujo grande desafio está em observar as crianças e viver com elas, sem interrupções constantes, atribuindo sentido às suas descobertas e encantando-se com o mundo a partir de seus olhares. Seja ao encontrar um passarinho caído do ninho, ao escalar uma árvore ou ao “assar” um bolo de terra e água, as crianças nos convidam a desacelerar, a escutar e a perceber o mundo com mais sensibilidade e atenção.

Na busca pela garantia de uma Educação Infantil de qualidade, que atenda efetivamente às necessidades das crianças, é imprescindível reafirmar a concepção de criança como sujeito ativo, histórico e de direitos, conforme preconizam as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019). Para tanto, torna-se fundamental sensibilizar o olhar para a formação continuada dos profissionais que atuam diretamente nessa etapa da educação básica, compreendendo-a como um caminho formativo que articula teoria e prática em favor da equidade.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os caminhos formativos na Educação Infantil, com foco na articulação entre saberes e fazeres docentes, visando contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e comprometidas com a concepção de criança como sujeito de direitos.

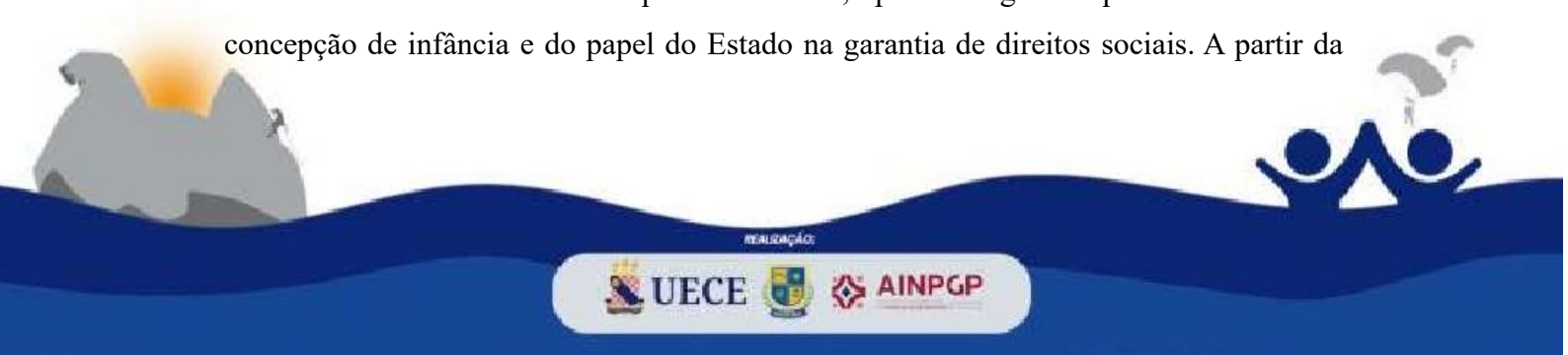
Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como estudo qualitativo de natureza teórico-analítica, fundamentado em revisão bibliográfica crítica e análise documental. A escolha dessa abordagem justifica-se pela complexidade do objeto investigado, que envolve categorias interdependentes como infância, equidade, currículo, Estado e profissionalidade docente. A análise fundamenta-se nas contribuições de Sarmiento (2003) e Kramer (2007) sobre infância; de Freire (1996) e Arroyo (2013) sobre educação e justiça social; de Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Ostetto (2012) sobre formação docente; de Vygotsky (2012) sobre desenvolvimento; além dos marcos normativos nacionais (BRASIL, 2009; 2017).

A seleção bibliográfica considerou relevância acadêmica, impacto no debate educacional brasileiro e potencial de diálogo entre perspectivas críticas e normativas. O procedimento metodológico consistiu em leitura analítica, categorização temática e construção de eixos interpretativos, buscando entrecruzar autores e identificar convergências e tensões. A análise seguiu orientação hermenêutico-crítica, entendendo que interpretar políticas e teorias implica desvelar seus pressupostos históricos e políticos.

Resultados e Discussão

A consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica brasileira resulta de intensas disputas históricas, epistemológicas e políticas acerca da concepção de infância e do papel do Estado na garantia de direitos sociais. A partir da



Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, deslocando-se de uma lógica assistencial para o campo das políticas públicas educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) consolidam esse reconhecimento ao afirmarem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói identidade nas interações.

Entretanto, o reconhecimento jurídico não elimina as desigualdades estruturais que atravessam as condições concretas de existência das crianças brasileiras, marcadas por clivagens de classe, raça, gênero e território, como problematiza Arroyo (2013) ao evidenciar que as desigualdades educacionais são expressão das desigualdades sociais mais amplas.

Do ponto de vista epistemológico, a infância não constitui categoria natural ou universal, mas construção social moderna vinculada à emergência da escola obrigatória, à reorganização da vida familiar e à consolidação do Estado-nação. Sarmiento (2003) sustenta que a infância é categoria geracional socialmente construída, enquanto Kramer (2007) enfatiza sua historicidade e inserção em relações de poder. A modernidade instituiu a infância como tempo de preparação para a vida adulta, associando-a a processos de escolarização e disciplinamento; contudo, a sociologia da infância tensiona essa perspectiva ao afirmar a criança como sujeito social competente e produtora de cultura.

A partir dessas discussões teóricas, é possível compreender que a Educação Infantil deve ser pensada para além de uma função preparatória, assumindo um papel central na garantia de direitos e na construção de experiências educativas significativas.

A pluralidade das infâncias evidencia que não há um percurso único de desenvolvimento. As experiências infantis são atravessadas por desigualdades materiais e simbólicas que impactam o acesso a bens culturais e oportunidades educativas. Vygotsky (2012) demonstra que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas culturalmente, o que implica reconhecer que contextos desiguais produzem oportunidades desiguais de aprendizagem. Currículos padronizados que operam sob expectativas homogêneas tendem a invisibilizar tais diferenças. Nesse sentido, a noção de equidade exige ir além da igualdade formal e considerar as condições concretas de partida das crianças, articulando-se à defesa freireana de uma educação comprometida com a transformação social (FREIRE, 1996).

Políticas compensatórias focalizadas tendem a substituir políticas universais estruturantes, deslocando o enfrentamento das desigualdades para intervenções pontuais. Arroyo (2013) critica essa lógica ao afirmar que direitos não podem ser convertidos em concessões condicionadas.

Nesse cenário, evidencia-se que a discussão sobre equidade na Educação Infantil não pode se restringir ao plano normativo, sendo necessário problematizar suas implicações nas práticas pedagógicas.

Nesse cenário, a formação continuada assume centralidade estratégica. Nóvoa (1992) defende que não há mudança educacional sem valorização da profissão docente e construção de comunidades de aprendizagem profissional. Tardif (2002) complementa essa perspectiva ao demonstrar que os saberes docentes são plurais, construídos na articulação entre formação acadêmica, currículos oficiais e experiência cotidiana. Ostetto (2012), ao tratar da especificidade da Educação Infantil, enfatiza que a formação deve integrar reflexão teórica e prática sensível às culturas da infância.

Apesar dos avanços normativos, persistem lacunas entre os referenciais teóricos e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, especialmente no que se refere à articulação entre planejamento pedagógico, observação, registro e promoção da equidade.

Os dados analisados neste estudo indicam que tais lacunas estão diretamente relacionadas à fragilidade dos processos formativos, que nem sempre conseguem dialogar com as demandas reais da prática pedagógica.

A análise evidencia que a concepção moderna de infância, quando desvinculada das desigualdades sociais, tende a sustentar currículos universalizantes. É nesse ponto que a formação continuada emerge como mediação decisiva. Nóvoa (1992) sustenta que a formação deve ocorrer no interior da profissão, fortalecendo a autonomia intelectual docente.

Nesse sentido, observa-se que a formação continuada pode atuar tanto na reprodução quanto na transformação das práticas pedagógicas, a depender da forma como é concebida e desenvolvida.

Quando instituições promovem formação continuada crítica, elas conseguem reinterpretar diretrizes nacionais à luz de suas realidades locais. Na ausência de cultura

formativa, prevalecem práticas burocráticas e interpretações simplificadas das dificuldades de aprendizagem. Arroyo (2013) denuncia que a escola frequentemente converte desigualdades sociais em fracassos individuais.

Dessa forma, os resultados apontam que a formação continuada, quando orientada por uma perspectiva crítica, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e comprometidas com a equidade.

Luck (2000) afirma que, à medida que aumenta a cobrança por uma educação de qualidade, ampliam-se também as exigências. Nesse ambiente, os conhecimentos são produzidos e mediados pelos educadores. Conforme Vygotsky (2012), o adulto ocupa o lugar de mediador entre a criança e o mundo.

Assim, evidencia-se que o papel do professor na Educação Infantil está diretamente relacionado à sua formação, especialmente no que diz respeito à mediação pedagógica e à organização de experiências significativas para as crianças. A formação dos profissionais da Educação Infantil, portanto, requer atenção específica.

Nesse contexto, reforça-se a necessidade de processos formativos que considerem as especificidades da infância e promovam práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e comprometidas com a equidade.

Conclusões

A formação docente continuada desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas mais equitativas na Educação Infantil. A articulação entre saberes e fazeres docentes favorece práticas pedagógicas mais sensíveis, reflexivas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças. A efetividade dos processos formativos depende da relação com a realidade da prática pedagógica. A formação continuada, quando orientada por uma perspectiva crítica, contribui para a superação de práticas pedagógicas desarticuladas. A formação docente influencia diretamente a organização das práticas pedagógicas e a promoção da equidade na Educação Infantil. Há necessidade de fortalecimento de políticas e ações formativas que valorizem o professor como sujeito em constante processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Justiça social; Formação docente; Políticas públicas; Currículo; Desigualdade educacional.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Ática, 2007.

LUCK, Heloísa. **Gestão da escola e qualidade do ensino**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MAIA, Eny. **Gestão escolar: novas perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da modernidade**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, José. **Formação e desenvolvimento profissional de professores**. Porto: Porto Editora, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.