



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 05/07/2024

Aceito em: 16/08/2024

Publicado em: 28/05/2025

A formação docente para as experiências com a ciência e a tecnologia na Educação Infantil em tempos pós-modernos: uma revisão de literatura

Teacher training for experiences with science and technology in Early Childhood Education in postmodern times: a literature review

Formación docente para experiencias con ciencia y tecnología en Educación Infantil en la posmodernidad: una revisión de la literatura

Marta Silva Lima Mondini¹
Silvio Antonio Rodrigues Martins Jr²
Nestor Cortez Saavedra Filho³



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe17883>

Resumo: O objetivo deste artigo é realizar uma revisão de literatura de cunho bibliográfico e bibliométrico sobre as discussões em torno da formação de professores e professoras para o trabalho com a ciência e a tecnologia na educação infantil em tempos de pós-modernidade. Para isso, foram analisadas teses, dissertações e artigos científicos sobre essa temática no período de 2014 a 2024 por se tratar de um período em que houve a divulgação da BNCC, que passou a trazer o conceito de experiência para os bebês e para as crianças pequenas que convivem nas instituições infantis. Após a seleção das pesquisas, esses trabalhos foram organizados e analisados de acordo com critérios de exclusão. Os dados bibliométricos mostram que há uma carência de pesquisas sobre a formação docente para as experiências infantis envolvendo a ciência e a tecnologia em tempos pós-modernos, o que podem provocar lacunas ao pensar nos desafios para a formação docente que os autores discutem na revisão bibliográfica como: a necessidade de colaborar com o fortalecimento da identidade do professor como mediador das experiências infantis, a importância de não perder o compromisso com a ética e com o rigor científico na construção dos conhecimentos docentes e o reconhecimento de que a formação docente precisa ter um caráter crítico e humanizador em suas práticas formativas, na tentativa de subverter a lógica pós-moderna. Muitos autores também apontam aspectos da pedagogia freireana, como a dialogicidade e o desenvolvimento do pensamento crítico como questões importantes para serem desenvolvidos na formação de professores da educação infantil.

Palavras-chave: Formação docente. Experiências infantis. Revisão de literatura.

¹ Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4513003782105571>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8494-6200>. Contato: martamondinislm@gmail.com

² Instituto Federal do Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2362415146548766>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8625-5690> Contato: siljun@alunos.utfpr.edu.br

³ Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1046967561370777> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4139-8986> Contato: nestorsf@utfpr.edu.br



Abstract: The objective of this article is to carry out a bibliographic and bibliometric literature review on the discussions surrounding the training of teachers to work with science and technology in early childhood education in post-modern times. To this end, theses, dissertations and scientific articles on this topic were analyzed from 2014 to 2024 as this was a period in which the BNCC was published, which began to bring the concept of experience to babies and young children who live in children's institutions. After selecting the research, these works were organized and analyzed according to exclusion criteria. The bibliometric data show that there is a lack of research on teacher training for children's experiences involving science and technology in post-modern times, which can cause gaps when thinking about the challenges for teacher training that the authors discuss in the bibliographic review such as: the need to collaborate with the strengthening of the teacher's identity as a mediator of children's experiences, the importance of not losing commitment to ethics and scientific rigor in the construction of teaching knowledge and the recognition that teacher training needs to have a critical and humanizing character in its training practices, in an attempt to subvert postmodern logic. Many authors also point out aspects of Freirean pedagogy, such as dialogicity and the development of critical thinking, as important issues to be developed in the training of early childhood education teachers.

Keywords: Teacher training. Children's experiences. Literature review.

Resumen: El objetivo de este artículo es realizar una revisión bibliográfica y bibliométrica de la literatura sobre las discusiones en torno a la formación de docentes para trabajar con ciencia y tecnología en la educación infantil en la época posmoderna. Para ello, se analizaron tesis, dissertaciones y artículos científicos sobre este tema en el período de 2014 a 2024, por ser este un período en el que se publicó el BNCC, que comenzó a acercar el concepto de experiencia a los bebés y niños pequeños que viven en instituciones infantiles. Luego de seleccionar las investigaciones, estos trabajos fueron organizados y analizados según criterios de exclusión. Los datos bibliométricos muestran que existe una falta de investigaciones sobre la formación docente para las experiencias infantiles que involucran la ciencia y la tecnología en la posmodernidad, lo que puede provocar vacíos a la hora de pensar en los desafíos para la formación docente que los autores discuten en la revisión bibliográfica tales como: la necesidad de colaborar con el fortalecimiento de la identidad del docente como mediador de las experiencias infantiles, la importancia de no perder el compromiso con la ética y el rigor científico en la construcción del conocimiento docente y el reconocimiento de que la formación docente debe tener un carácter crítico y humanizador en sus prácticas de formación, en un intento de subvertir la lógica posmoderna. Muchos autores también señalan aspectos de la pedagogía freireana, como la dialogicidad y el desarrollo del pensamiento crítico, como temas importantes a desarrollar en la formación de docentes de educación infantil.

Palabras clave: Formación docente. Experiencias infantiles. Revisión de literatura.

1. INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a educação infantil e suas rotinas, Barbosa (2006) alerta que mais preocupante que os tempos rígidos propostos pelas instituições de ensino, é a tendência que pretende aderir a um novo tipo de marcação de tempo: o tempo do capital. Essa tendência de marcação se dá na educação infantil quando vemos a aceleração para que algo seja antecipado como a alfabetização ou habilidades para o ingresso ao ensino fundamental. Tudo isso para que “adquiram um maior número de habilidades para competir no mercado” (BARBOSA, 2006, p. 161).

O tempo pós-moderno é definido por profundas mudanças nos modos de produção, de serviço e como as informações são organizadas e disseminadas. É a



dominância de um capitalismo que valoriza cada vez mais a competição, os mercados e a lucratividade, e é caracterizado por uma mudança complexa de relações que requer novas competências e criatividade e que contrasta fortemente com “a rotinização, a padronização e a previsibilidade” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 19), tão presentes na modernidade.

Para Barbosa (2006), esses valores do capital, de aceleração e de competitividade são valores contemporâneos, do discurso pós-moderno, que atravessa as relações da sociedade, a educação, as concepções sobre a infância e sobre a criança e consequentemente as instituições de educação infantil. Nessa narrativa pós-moderna, a infância tende a pertencer também a uma ética do consumo, compreendendo que a criança como consumidora, necessita de constantes atualizações de produtos no mercado. Essa lógica do consumo, traz vulnerabilidade para a infância, abrindo espaços para que essas corporações industriais tragam valores sociais equivocados, eduquem as crianças com valores e práticas que reforcem o consumo. Ao explorar a fantasia infantil, desenvolve-se um processo de colonização do imaginário da criança, limitando sua capacidade de fantasiar, de criar e desejar, pois já há uma grande indústria que fantasia por ela (MANZINI, 2007).

Aliados ao consumo estão os espaços midiáticos, pelos quais as crianças percorrem e muitas vezes, são fluentes nos acessos. Com o surgimento dessas mídias, se desenvolveu novas formas de se comunicar e relacionar-se socialmente, em que tanto adultos quanto crianças veem-se obrigados a aprender como utilizar essas novas formas de comunicação. Assim, as instituições de ensino infantis têm um grande desafio: o de compreender essa criança culturalmente mergulhada no mundo midiático, de signos e símbolos próprios, mas carente, muitas vezes, de um pensamento crítico para poder avaliar sobre o que se mostra diante das telas (MANZINI, 2007). Desta maneira, as instituições de ensino infantis precisam pensar sobre essas problemáticas para se transformarem em espaços de debates, resistências e de compromisso com a infância.

Para que esse pensamento crítico seja construído na educação infantil, é importante que as crianças vivam e aprendam em sua integralidade nas instituições que ofertam essa etapa da educação básica. Para isso, é importante que as crianças brinquem, observem, que estejam em contato com os saberes locais, que conheçam os espaços aos arredores da instituição educativa, que participem de manifestações culturais e se relacionem com os bens culturais, com a ciência e com a tecnologia (BRASIL, 2013).



Nesse sentido, a educação infantil tem o objetivo de auxiliar a criança a compreender a relação que se tem com o meio natural e como as ações humanas trazem consequências a este meio. O acesso ao conhecimento científico se dá intrinsecamente com a vivência da cultura de forma contextualizada. As crianças necessitam viver e conviver neste ambiente, participando da organização, preservação e conservação para que se relacionem com ele de forma responsável. Convivendo neste ambiente e sendo responsáveis por ele, podem acessar conhecimentos científicos, geográficos, tecnológicos, biológicos, históricos, entre outros, para que possam comprehendê-lo de maneira mais aprofundada, observando as curiosidades despertadas (CURITIBA, 2006). Desenvolvendo esse trabalho de conhecimento, pertencimento e desenvolvimento do pensamento crítico com as crianças, a lógica do consumo elaborada pelo discurso pós-moderno poderá ser subvertida, dando lugar a um pensamento coletivo, responsável e sustentável.

Para esse trabalho é importante que professores e professoras considerem as perguntas, as hipóteses e a elaboração do conhecimento pela criança. É importante inverter a lógica verticalizada e escutar as perguntas das crianças, como se relacionam com os elementos naturais, biológicos, químicos e tecnológicos, e são estes interesses e relações que tornarão o planejamento das ações educativas mais ricas e significativa. Assim, a formação docente para as experiências com a ciência e a tecnologia na educação infantil precisa ser igualmente crítica, dialogada e libertadora, como discutidas na pedagogia de Paulo Freire.

Esse artigo tem o objetivo de realizar uma revisão de literatura de conho bibliográfico e bibliométrico para compreender como os pesquisadores estão discutindo as questões da formação de professores e professoras da educação infantil em tempos de pós-modernidade bem como os desafios, os princípios e as diretrizes para essa formação. A seguir será apresentada a metodologia da revisão bibliográfica e bibliométrica e as categorias de análises que permitirão discussões acerca do tema destacado.

2. METODOLOGIA DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E BIBLIOMÉTRICA

A revisão bibliográfica é um importante passo do trabalho de pesquisa, pois, consiste em identificar fontes bibliográficas capazes de compreender o problema e responder aos questionamentos levantados pelo pesquisador (GIL, 2002). A revisão bibliométrica colabora com a pesquisa quando organiza as informações ao evidenciar a



frequência de publicações em determinada área, quantificar os autores, os termos, as palavras-chaves e as parcerias, por exemplo. Esses dados quantificados ajudam a direcionar as buscas de pesquisas e trabalhos científicos (SOARES, PICOLLI e CASAGRANDE, 2018).

Essa revisão bibliográfica e biométrica foi desenvolvida por meio da pesquisa de teses, dissertações e artigos científicos que se relacionavam com a temática de formação de professores e professoras da educação infantil para as experiências com a ciência e a tecnologia na pós-modernidade. O objetivo era compreender como estão as discussões em torno dessa temática entendendo os avanços, desafios e o que ainda é necessário ser construído.

Para conhecer as produções científicas relacionadas ao tema do estudo e obter subsídios para a pesquisa, a revisão foi dividida em duas fases. Primeiramente, optou-se por realizar uma revisão sistemática, conforme sugerido por Sampaio e Mancini (2007), que abrangeu os seguintes procedimentos: (1) formulação da pergunta de investigação ou “string” de pesquisa, (2) definição do método de busca, (3) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão dos documentos e (4) análise da relevância da literatura encontrada para este trabalho.

Determinando a temática de formação de professores e professoras da educação infantil para as experiências com a ciência e tecnologia na pós-modernidade e com o subsídio de descritores, a *string* de busca ficou definida com a seguinte estrutura:

((formacao and (docente or professor)) and (infantil)) and (pos moderna OR _ modernidade and (ciencia or tecnologi*)) and (freir*) OR (((Training of Teacher*) in Early Childhood Education) training AND of AND (teachers AND in AND early AND childhood) AND educa post-moder* and (Science or technolog*)) and (freir*)*

Essa *string* marcou o início da revisão de literatura e, posteriormente, foi complementada com operadores e critérios de busca que permitiram o delineamento da revisão, de acordo com os objetivos da pesquisa. Dentre os operadores foram utilizados basicamente os conectivos *AND* e *OR*. O operador “*” foi utilizado para garantir que termos como por exemplo: tecnologia, tecnologias ou tecnológica fossem abarcados pela busca em forma de sequência de caracteres, bem como a variação de idioma entre o português e o inglês.

Limitando-se o período de busca entre os anos de 2014 e 2024 (junho), foram consultadas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação e artigos no Brasil e exterior acerca da temática, através das bases de dados:



- Education Resources Information Center (ERIC), A base de dados ERIC foi escolhida por ser uma das principais fontes de informações e recursos para a pesquisa na área educacional. Mantida pelo Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos Estados Unidos, ERIC oferece acesso a uma vasta coleção de literatura relacionada à educação. desde a educação infantil até o ensino superior, educação especial, educação de adultos, políticas educacionais, tecnologia educacional e métodos de ensino;
- Scopus Foi adotada por uma base de dados multidisciplinar amplamente utilizada e reconhecida por sua abrangência, qualidade, diversidade de fontes (livros, conferências, artigos) além das principais revistas científicas e acadêmicas do mundo;
- Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Escolhida por ser uma iniciativa brasileira que visa reunir, organizar, disseminar e preservar a produção científica nacional, especificamente teses e dissertações, inclui contribuições de universidades e instituições de pesquisa de todo o Brasil e cobre uma ampla gama de disciplinas acadêmicas, refletindo a diversidade da produção científica brasileira;
- Web of Science (WoS): Escolhida por também ser uma base multidisciplinar de referências científicas, abrangente e de atualização diária, é uma das mais respeitadas no mundo acadêmico e científico.

Descritores utilizados nas buscas foram: formação docente ou formação de professor(es), Educação, Educação Infantil, Ciência, tecnologia, pós-modernidade e Freire, buscando filtrar para as áreas de “Ensino”, “Ensino de Ciências” e “Ensino de Física”, todos da grande área do conhecimento “Ciências Humanas”.

O período selecionado para a pesquisa foi de dez anos (de 2014 a 2024), por entender que seriam filtrados um bom número de trabalhos com a temática de interesse, além de apresentar pesquisas que já tratariam da nova Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, que passou a trazer o conceito de experiência⁴ na Educação Infantil a partir de 2017.

Para que a seleção fosse realizada, foram lidos os títulos e os resumos das pesquisas e foram estabelecidos alguns critérios para excluir os trabalhos da análise final:

⁴ De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), os campos de experiência na educação infantil se constituem como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).



o primeiro critério de exclusão foi a possibilidade de a pesquisa tratar das práticas educativas da educação infantil e o segundo critério de exclusão foi a possibilidade de a pesquisa tratar da formação docentes especificamente da educação infantil.

Assim, ao pesquisar os artigos científicos foram filtrados 15 trabalhos. Ao atender o primeiro critério de exclusão foram selecionados 11 trabalhos e, ao atender o segundo critério de exclusão, foram selecionados 8 trabalhos para a análise final, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Artigos científicos sobre a temática “Formação docente na Educação Infantil”

	Título do artigo	Autores	Revista	Ano
A1	Educação infantil do campo e formação de professores	Vieira, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira e Côco, Valdete	Cadernos CEDES - Campinas	2017
A2	Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil	De Marco, Marilete Terezinha e de Lima, Elieuza Aparecida	Revista Espacios	2017
A3	Desafios da investigação com crianças na formação de professores: Contributos da Sociologia da infância	Palos, Ana Cristina	Educação e Pesquisa	2018
A4	Educação infantil, práticas educativas e formação de professores	Moro, Catarina e Nunes, Maria Fernanda Rezende	Cadernos de Pesquisa	2019
A5	Formação de professores de educação infantil e o PIBID	Guimarães, Daniela Oliveira	Cadernos de Pesquisa	2019
A6	Olhares sobre uma identidade em formação: O trabalho docente de professores atuantes na educação infantil universitária	da Rocha, Idnelma Lima e Do Prado, Edna Cristina	Acta Scientiarum	2021
A7	Avaliação da metodologia de ensino na formação de professores da educação infantil: uma análise discursiva	Suárez, Cecilia Inés e Amber, Diana	Revista Meta	2022
A8	Formação de professores da Educação Infantil: experiências do curso de especialização em docência	Leal, Fernanda de Lourdes Almeida e de Amorim, Ana Luisa Nogueira e Lopes, Denise Maria de Carvalho	Cadernos Cedes	2023

Fonte: Os autores, 2024

Ao pesquisar as teses e dissertações, foram filtrados 22 trabalhos de pesquisa. Ao atender o primeiro critério de exclusão, foram selecionados 5 trabalhos de pesquisa, ao atender o segundo critério de exclusão chegou-se ao número de 3 trabalhos



selecionados, dentre esses trabalhos apenas dissertações de mestrado, nenhuma tese de doutorado, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2 – Teses e dissertações sobre a temática “Formação docente na Educação Infantil”

	Título da pesquisa	Autor (a)	Universidade	Ano
D1	(Boas) práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância	Nascimento, Beatriz da Silva Faleiro do	Universidade Metodista de São Paulo	2017
D2	O direito da criança à educação de qualidade: uma formação docente viabilizando a prática escolar com letramentos	Nóbrega, Gisllayne Rufino Souza da	Universidade Estadual da Paraíba	2021
D3	A phronesis e os saberes docentes na práxis em educação infantil	Schock, Indaia	Universidade Federal de Santa Maria	2022

Fonte: Os autores, 2024

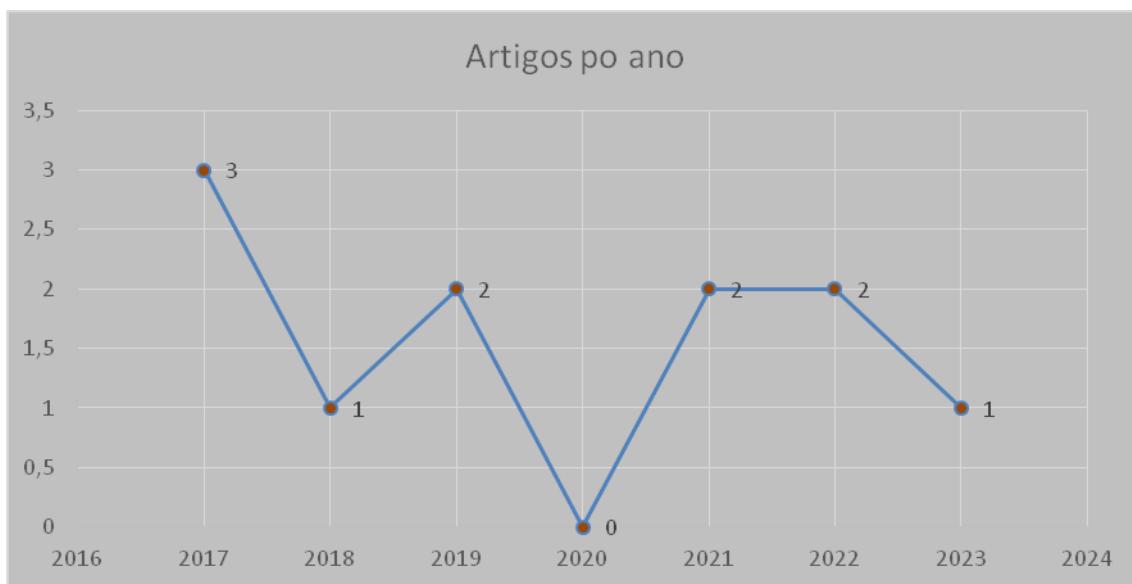
Dentre esses trabalhos, não foi identificada nenhuma pesquisa específica sobre formação de docentes para o trabalho com a ciência e a tecnologia na educação infantil e nenhuma pesquisa específica sobre a formação de professores da educação infantil e a pós-modernidade. Mas, as pesquisas selecionadas trazem em suas análises questões importantes sobre a formação docente, sobre a pós-modernidade e sobre as experiências na educação infantil que devem ser consideradas.

3. DISCUSSÕES DA REVISÃO BIBLIOMÉTRICA

O Gráfico1, mostra a produção científica anual, nesse, dois pontos são importantes. O primeiro aspecto a se levar em consideração é a inexistência de produção científica em 2020, provavelmente associada ao impacto causado pela pandemia COVID-19 e um segundo ponto a ser notado é que, muito embora a faixa escolhida para análise diz respeito aos últimos 10 anos, a primeira produção é de 2017, o que demonstra ser um tema de pesquisa recente e atual.



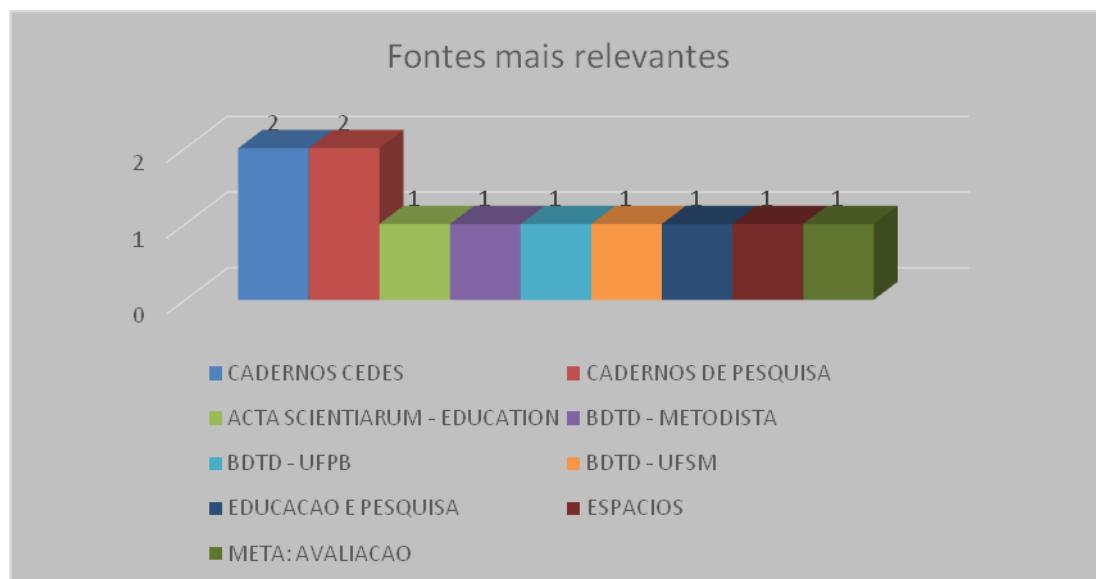
Gráfico 1: Produção científica anual.



Fonte: os autores (2024)

O Gráfico 2 mostra quantitativamente os locais onde os documentos foram publicados e não existe um periódico que se destaque centralizando as publicações.

Gráfico 2: Quantitativo dos periódicos.



Fonte: os autores (2024)

Os documentos também não possuem uma vasta abrangência global. Estão em maior número no Brasil, seguido por Espanha e Portugal como representa o Gráfico 3, onde a cor azul mais escura indica o maior número de publicações e o azul mais claro menos publicações.

Gráfico 3: Distribuição por países.

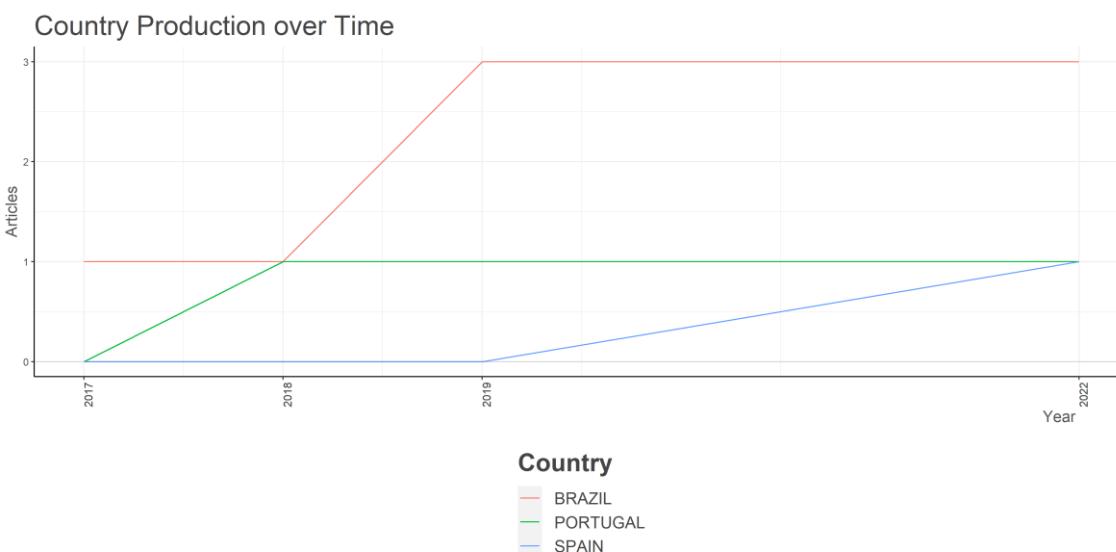
Country Scientific Production



Fonte: os autores (2024)

O Gráfico 4 demonstra que não existe um local específico que concentre ou promova mais publicações considerando o espaço amostral trabalhado. Assim, uma conclusão inequívoca é que não existe um grupo de pesquisa ou local que esteja focado especificamente no estudo desse tema. As publicações são isoladas e pela ausência de referências entre elas, são praticamente independentes.

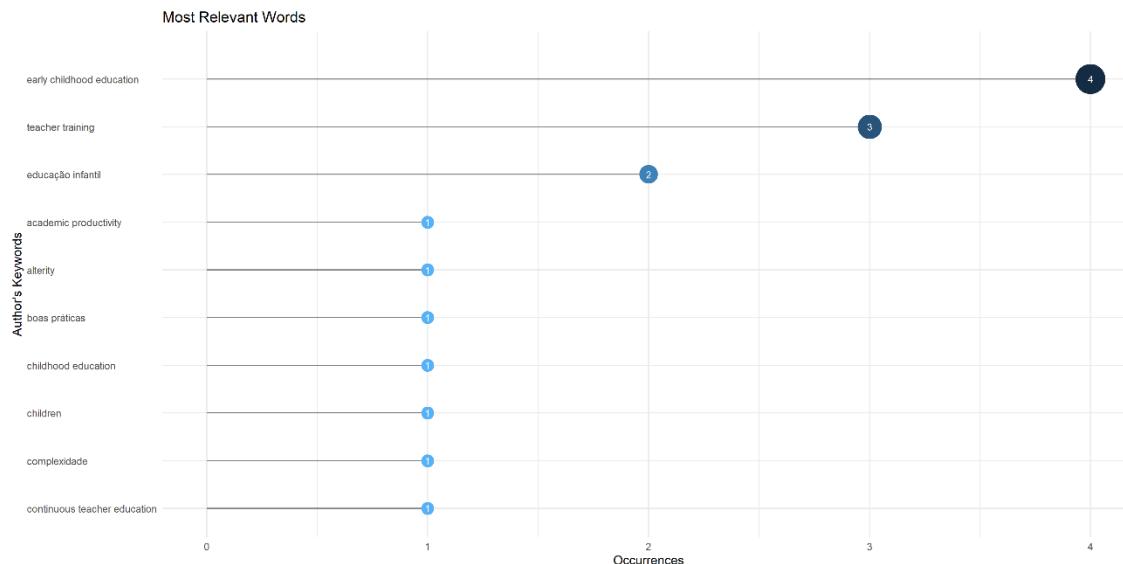
Gráfico 4: Produção por país x ano.



Fonte: os autores (2024)

As palavras-chave mais utilizadas nos 11 documentos estão representadas no Gráfico 5 sendo que ganha destaque “early childhood education” com 4 aparições “teacher training” aparece por 3 vezes e educação infantil 2 vezes. Nesse ponto destaca-se a importância de se utilizar as palavras-chave na *string* de pesquisa de maneira a abranger todas as possibilidades uma vez que early childhood education e educação infantil podem ser, por vezes, considerado o mesmo tema, mas não foram assim descritas pelos autores dos trabalhos.

Gráfico 5: Palavras mais utilizadas.



Fonte: os autores (2024)

O Gráfico 6 demonstra a nuvem de palavras, ou seja, as palavras que mais se repetiram nos resumos dos trabalhos selecionados. As palavras que aparecem com maior frequência no texto são exibidas em um tamanho maior e cores mais destacadas. Isso permite identificar rapidamente os termos mais comuns e importantes no conjunto de dados, pois as palavras mais frequentes representam os conceitos centrais discutidos nos textos. Também é possível identificar assuntos correlatos que aparentemente não possuíam relacionamento direto como por exemplo, professor investigador e sociologia da infância.

Gráfico 6: Nuvem de palavras.



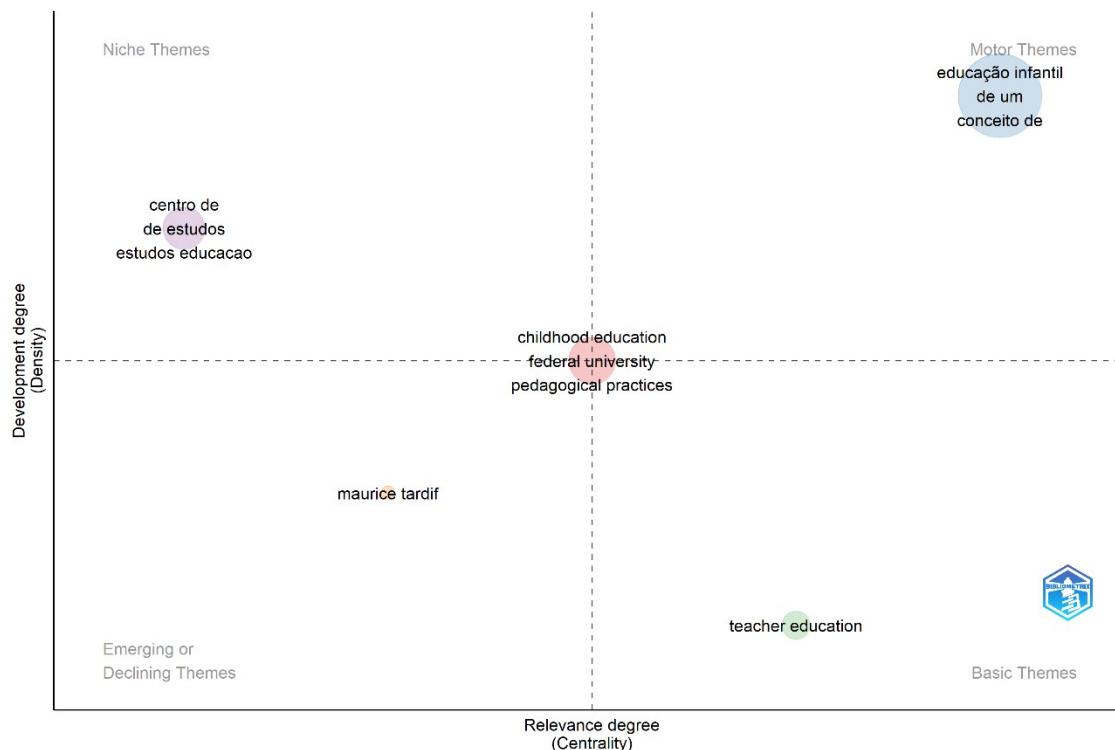
Fonte: os autores (2024)

Um mapa temático bidimensional é apresentado no Gráfico 7, onde as palavras dos resumos dos documentos analisados são tratadas como temas e são caracterizadas por sua centralidade (grau de relevância) e densidade (grau de desenvolvimento). Cada quadrante do gráfico possui características distintas:

- Quadrante Superior Direito: Este quadrante representa temas que são bem desenvolvidos e cruciais para o campo de pesquisa, sendo considerados temas motores ou centrais. Eles possuem alta centralidade e densidade, indicando que são bem conectados a outros temas e desenvolvidos de maneira abrangente.
- Quadrante Superior Esquerdo: Aqui estão os temas que, apesar de serem bem desenvolvidos, possuem poucas conexões externas. São altamente especializados e considerados de importância secundária. Esses temas, conhecidos como temas de nicho, mostram alta densidade, mas baixa centralidade.
- Quadrante Inferior Esquerdo: Os temas presentes neste quadrante são pouco desenvolvidos e periféricos. Eles possuem baixa centralidade e densidade, sugerindo que podem ser temas emergentes, ainda em fase inicial de desenvolvimento, ou temas em declínio, que estão perdendo relevância no campo de pesquisa.
- Quadrante Inferior Direito: Neste quadrante encontram-se temas que são importantes para o campo de pesquisa, mas que ainda estão pouco desenvolvidos. Com alta centralidade e baixa densidade, esses temas fundamentais têm o potencial de se tornarem mais significativos à medida que são mais explorados e desenvolvidos.

Assim, o Gráfico 7 oferece uma visão detalhada da distribuição e desenvolvimento dos temas nos documentos analisados, permitindo identificar quais áreas são centrais e maduras, quais são altamente especializadas, quais estão emergindo ou em declínio, e quais necessitam de maior desenvolvimento.

Gráfico 7: Mapa temático.



Fonte: os autores (2024)

No resultado obtido, o quadrante superior direito contém a presença de 1 cluster com termos como “Educação Infantil”, “conceito”, revelando que estes são temas relevantes desse campo de pesquisa. Já o quadrante inferior direito possui um único cluster envolvendo *teacher* e *education* que então são considerados temas principais, de alto grau de relevância.

4. DISCUSSÕES DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

De acordo com Gil (2002), as categorias de análise ou categorias de ideias, colaboram para organização das principais discussões e análise do texto: “a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles” (GIL, 2002, p. 134).

A primeira categoria de análise “princípios da formação docente na educação infantil” tem o objetivo de discutir como as pesquisas observam os princípios da formação dos docentes da educação infantil entendendo como ela se constitui e por quais desafios essa formação tem atravessado.

A segunda categoria de análise “formação docente e pós-modernidade” tem o objetivo de compreender como as pesquisas discutem a formação docente na educação infantil em tempos de pós-modernidade, pois para essa narrativa as subjetividades sobrepõem as coletividades, as instituições de ensino perdem seu valor e as construções das “verdades” sem embasamento científico ganham destaque (MANZINI, 2007). Esse cenário é preocupante para a formação docente pois, os princípios dessa formação, como discutida por vários autores das pesquisas selecionadas, se contrapõem aos da narrativa pós-moderna ao se constituir nas coletividades, no rigor científico e no objetivo de qualificar a ação docente e garantir o direito das crianças a uma educação de qualidade.

A terceira categoria de análise “formação docente e as experiências na educação infantil” pretende discutir o que as pesquisas observam sobre as experiências educativas na educação infantil e como a formação docente qualifica essas experiências e a formação integral das crianças pequenas.

4.1 - Princípios da formação docente na Educação Infantil

Para Leal, Amorim e Lopes (2023), a formação de professores e professoras da educação infantil ganha centralidade na produção acadêmica e nas decisões das políticas educacionais quando a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) em 1996 passa a compreender a criança como cidadã e sujeito de direitos e quando reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Nesse momento histórico, entende-se que os profissionais envolvidos com a educação infantil precisavam ter uma formação mínima para atuar com as crianças. Entendeu-se nesse momento, que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, precisava de um reconhecimento científico, pois a qualidade dessa formação promovia diretamente a qualidade da educação das crianças.

Antes disso, existiam na sua maioria creches assistencialistas que tinham o enfoque no cuidado, na higiene e alimentação das crianças para que seus pais pudessem trabalhar. Se assemelhavam ao funcionamento assistencial e organizacional de asilos e orfanatos e seu público eram as crianças de pais trabalhadores das camadas populares.



Nesse momento e para esse trabalho, não era exigida uma formação pedagógica específica, no entanto, para trabalhar nos jardins de infância, que atendiam as classes mais favorecidas, era exigido uma formação específica, o que mostra uma contradição de exigências e privilégios para atender as crianças de diferentes classes sociais (SCHOCK, 2022).

Com base nos estudos de Tardif (2002), Leal, Amorim e Lopes (2023) discutem que a formação de professores da educação infantil enquanto direito dos profissionais e garantia da qualidade da educação das crianças precisa ser constituída de modo social-relacional, dialógico e epistemológico, ou seja, precisa se dar no interior das relações sociais, de forma dialogada e com aprofundamento metodológico dos conhecimentos: “é preciso que os processos formativos articulem profissão e formação, valorizando o conhecimento do professor e, assegurando oportunidades de reflexão e teorização da própria prática” (LEAL, AMORIM e LOPES, 2023, p. 121).

Para Moro e Nunes (2019), as discussões atuais sobre educação infantil não se centram mais na importância da educação para bebês e crianças, pois isso já é algo legitimado: a educação infantil é importante para a formação das crianças. As discussões hoje centram-se em como garantir o acesso a essa educação infantil e que ela seja de qualidade: “dotadas de docentes qualificados, espaços, materiais, livros e brinquedos adequados, mas, sobretudo, que sejam reconhecidas em suas especificidades” (MORO e NUNES, 2019, p. 10).

Uma especificidade que deve constituir a formação docente da educação infantil é compreender a infância e dialogar com os conceitos e construções teóricas que levem a entender o ponto de vista das crianças sobre si e sobre o mundo, ou seja, entender o modo peculiar como as crianças compreendem o mundo e suas relações e considerar essa pluralidade de pensamentos nos planejamentos docentes (PALOS, 2018).

Os espaços de troca de experiências são importantes para que os profissionais que trabalham com as crianças pequenas consigam compreender as dificuldades de seus pares, para que compartilhem experiências vividas, conquistas e para que possam avaliar os planejamentos e seu desenvolvimento na prática educativa (DE MARCO e LIMA, 2017). Nenhuma formação docente comprometida com a integralidade de seus profissionais se dá num processo individual, imediato e homogêneo. Esse processo se dá na mediação das relações com os outros e por meio da significação de sentidos próprios sobre as experiências vividas, desenvolvendo autoria e autonomia” (LEAL, AMORIM e LOPES, 2023, p. 121).



Guimarães (2019) destaca os estudos de Bakhtin (2003) e o conceito de alteridade para discutir a formação de professores na educação infantil, pois é na experiência alteritária, ou seja, na experiência de aprender com o outro, que os docentes são desafiados e tensionados a promover deslocamentos ao pensar em sua prática educativa. Nos formamos na relação com o outro e esses encontros entre os profissionais são importantes no processo formativo.

Essa aprendizagem alteritária e relacional valoriza a construção do professor reflexivo, discutido por Schon (1983), pois irá construir conhecimentos a partir da análise e problematizações das vivências entre os pares. Desta maneira, a valorização da experiência docente entre os pares ganha uma perspectiva pública e coletiva do conhecimento docente, discutido e defendido por Növoa (2013). Essas reflexões numa perspectiva pública e coletiva, ganham uma camada de teorização das práticas cotidianas, e isso permite o desvio das discussões alienadas e pragmáticas. Aqui, a prática docente é entendida como um lugar privilegiado de formação crítica e colegiada, que se contrapõe as práticas individualistas e com forte regulação externa (GUIMARÃES, 2019).

Se entendemos que a criança entende o mundo de forma integrada, a formação docente na educação infantil precisa passar por um processo análogo e favorecer experiências integradas e contextualizadas. Dessa maneira, a formação docente precisa ser problematizada considerando a multiplicidade dos aspectos formativos (GUIMARÃES, 2019).

Sem essa profunda reflexão docente, a consolidação de uma concepção de criança como sujeito histórico, social, ativo e criativo nas instituições de ensino ficará comprometida. É necessário investimento nas políticas de formação docente dos profissionais que trabalham com a educação infantil, para fazer valer o direito das crianças a uma educação de qualidade. Essa formação precisa ser entendida como processo e os docentes como autores de um diálogo constante entre teoria e prática: “pensar a formação significa considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, na forma em que se insere na arena de disputa dos sentidos do conhecimento e nas relações que constrói com as crianças” (MORO e NUNES, 2019, p. 11).

Essa formação docente precisa compreender a realidade local, negociada e contextual, pois isso trará uma identidade cultural e pedagógica para o processo formativo (MORO e NUNES, 2019). A formação continuada na educação infantil não deve servir como uma compensação das deficiências da formação inicial, ou apenas uma formação



de atualização de informações: ela deve possibilitar uma construção de conhecimentos mobilizados, de saberes pedagógicos e de movimentos construtivos (SCHOCK, 2022). Desta maneira, os processos dessa formação continuada devem permitir uma reflexão dialógica da qualidade formativa na educação infantil para que possa contribuir com a formação docente (MORO e NUNES, 2019). Os princípios da formação docente devem direcionar o professor da educação infantil para um trabalho educativo potencialmente humanizador e para isso, é necessário “planejamento e organização, direcionada à humanização das crianças e da mediação da própria humanidade dos professores” (DE MARCO e LIMA, 2017, p.33).

De acordo com SCHOCK (2022), ao pensar na formação de professores da educação infantil, vale a pena revisitar autores como Paulo Freire ao pensar na importância de uma formação docente crítica. É certo que Freire não pensou ou escreveu especificamente para essa etapa de ensino, mas seus conceitos podem ser refletidos para a formação de toda a educação básica. Ao pensar na importância da educação crítica, entende-se que a formação docente para a educação infantil deve possibilitar ao professor a transição da consciência ingênua e espontânea para uma consciência crítica, de uma visão parcial para uma visão mais abrangente. É essa a função da formação que deve estar comprometida com a formação integral dos educadores, que precisam estar igualmente comprometidos com a formação integral de seus educandos.

4.2 - Formação docente e pós-modernidade

Apesar de não usar o termo “pós-moderno”, Moro e Nunes (2019) discutem que os tempos atuais requerem um olhar comprometido e ético com relação à formação docente para a educação infantil, pois nesse tempo atual os compromissos sociais estão em riscos e mostram-se frágeis. Por isso, é preciso “manter acesa a capacidade de pesquisar, monitorar e avaliar, a fim de que os seus resultados possam se configurar como o lugar do não esquecimento” (MORO e NUNES, 2019, p. 11). Para esse momento, as autoras Moro e Nunes (2019) alertam que é necessária vigilância, ética e rigor científico, lembrando da pedagogia de Paulo Freire, pois nesse tempo atual, muitas vezes, se tenta desmontar os saberes formativos construídos com rigor pelos educadores.

Para que os saberes formativos não caiam no esquecimento ou na falta de rigor ético em sua construção, é necessário uma unidade entre o que se faz e o que se fala, que tanto a utopia quanto a ação, realize um movimento de construção de uma educação



infantil que dialogue com as crianças, com a família, com a comunidade e com os profissionais para que busquem “cotidianamente um agir ético, plural e que lhe recupere vez e voz no desafio contínuo de educar” (MORO e NUNES, 2019, p. 15).

Em tempos atuais, tão marcados pelas desigualdades, é necessário pensar numa formação docente para a educação infantil com práticas emancipatórias, que rompam com práticas coloniais, pensando e compreendendo questões que tendem a ser silenciadas como as questões de raça, gênero, classe e idade que influenciam as relações sociais (MORO e NUNES, 2019).

Vieira e Côco (2017) denunciam que, atualmente, a formação de docentes da educação infantil, muitas vezes, tem relegado à escola à própria sorte, pois, há pouco investimento em políticas de formação como previsto na legislação brasileira. Assim, é necessário questionar os silenciamentos e as negligências incorporadas às práticas de formação e às políticas educacionais. A formação docente em tempos de pós-modernidade precisa ser pensada com compromisso ético e político pelos gestores, para que os profissionais tenham um olhar voltado para a realidade das comunidades, com um olhar para as necessidades daquela realidade de ensino e daqueles profissionais que ali atuam (VIEIRA e CÔCO, 2017).

Outro desafio para a formação docente em tempos de pós-modernidade é a construção da identidade da docência no contexto da educação infantil, pois para Guimarães (2019) ainda é frágil a consideração que se tem do profissional que trabalha com a infância, tendo em vista a associação desse trabalho com as práticas domésticas ou ainda com a associação à simplificação das práticas do ensino fundamental:

Essa reflexão é importante, tendo em vista a urgência de enfrentar formas de trabalho pedagógico historicamente construídas; ou seja, os modelos domésticos, de cuidados automatizados e serializados, por um lado, e os modelos instrucionais, preparatórios, de outro lado (GUIMARAES, 2019, p.97).

Assim, ao tratar dessas dicotomias, é necessário criar um agir formativo ético, compromissado com a educação das crianças, com a autonomia e autoria profissional do docente (GUIMARAES, 2019).

Pensar na autonomia das crianças e na sua participação também é algo discutido por Palos (2018), pois de acordo com a autora, as práticas infantis e as próprias crianças eram invisibilizadas até os anos 1980, porque se imperava o ponto de vista adulto nas relações de socialização. A partir da década de 1980, a Sociologia da Educação começou a problematizar a criança e as práticas educativas desenvolvidas para elas. Até então, as imagens sociais sobre a infância eram marcadas pelo traço da subalternidade,



menoridade e imaturidade, o que reflete uma negatividade constituinte, segundo Sarmento (2005). Nessa concepção, as práticas centram-se nas relações paternalistas com as crianças e o adulto sempre é o intérprete dos interesses delas. A criança dessa forma, é vista como incapaz e despreparada para a vida social. (PALOS, 2018).

Palos (2018) indaga: o quanto essas imagens e essa ideia da “criança incapaz” pode influenciar a formação do professor da educação infantil?

Tratando-se de imagens interiorizadas culturalmente, e por isso nem sempre conscientes, é necessário que o investigador assuma uma postura de vigilância crítica e coloque em suspenso estas pré-construções vulgares e princípios geralmente aplicados nessas construções (BOURDIEU, 1989), refletindo em que medida as posições paternalistas ou protecionistas, socialmente vulgarizadas, influenciam-no na forma como as crianças são questionadas, escutadas e interpretadas. (PALOS, 2018, p. 06).

Esses questionamentos são importantes, pois há uma contradição entre a escola e o estudante: enquanto a escola com que hoje convivemos ainda é bastante convencional, a socialização dos mais jovens se dá num espaço-tempo separado das práticas sociais, muito mediado pelas mídias sociais. A escola ainda está num processo da modernidade em que privilegia a cultura escrita, os saberes objetivados, a disciplina na organização de gestão do tempo, a uniformização curricular e dos processos de ensino e a ideia de ensinar a todos da mesma maneira (PALOS, 2018).

Fundamentada em Sarmento (2011), Palos (2018) discute que diante da ruptura dos fundamentos da modernidade, a escola precisa estar atenta aos desafios dos tempos atuais. Um desafio que merece atenção é o “individualismo institucionalizado”, que tende a fragilizar os laços sociais e as responsabilidades coletivas, pois, ao mesmo tempo que exige dos estudantes autonomia e gestão de sua aprendizagem, as práticas na escola lhe dão poucas oportunidades de construir essa autonomia ao passo que as atividades estão sempre bem reguladas, controladas e dirigidas pelo adulto.

A forma escolar pressupõe e incentiva formas de poder e autoridade dos adultos que controlam a integração escolar dos alunos e que são fortemente assimétricas. A lógica eminentemente transmissiva que caracteriza o modelo dominante de escolarização tende a desvalorizar a cultura e os saberes das crianças e coloca no adulto a legitimidade da definição das regras, dos saberes e competências que devem ser interiorizados (PALOS, 2018, p. 08).

Essa manifestação adultocêntrica é revelada quando a adulto não deixa as crianças se expressarem, antecipam respostas, projeta interpretações e racionaliza a experiência infantil. É uma postura que infantiliza a criança e não considera a complexidade de suas ações e de sua constituição. A narrativa pós-moderna tem a perspectiva de desconsiderar as singularidades, as pertenças culturais diversas e de veicular uma homogeneização do grupo. Por isso, contrapor essa narrativa, escutar e



valorizar as vozes e experiências infantis se faz tão importante na constituição dos saberes formativos (PALOS, 2018).

Em tempos pós-modernos, o cotidiano infantil está colonizado pela tecnologia e o universo simbólico das crianças está se modificando por essa cultura midiática. A inserção compulsiva das crianças nos mercados de consumo é algo preocupante:

A globalização das atividades econômicas e dos mercados, o consumo alargado de produtos globais, a revolução tecnológica e a consequente globalização da comunicação eletrônica têm contribuído para construir, em diferentes sociedades, uma cultura tendencialmente homogeneizadora (...) ainda que seja um processo atravessado por desigualdades profundas e navegue a desiguais velocidades em diferentes contextos sociais (PALOS, 2018, p. 12).

Essa tendência homogeneizadora pode vir a transformar jovens e crianças em potenciais consumidores, influenciando a constituição das culturas infantis. A formação docente comprometida com a formação das crianças precisa considerar essa narrativa pós-moderna para poder compreender a influência dessas tendências e linguagens, na perspectiva de preservar e valorizar as culturas infantis (PALOS, 2018).

Além desses desafios para a formação docente, deve-se considerar que em tempos pós-modernos há em todos os níveis da carreira, uma tentativa de precarização das atividades docentes, desencadeados pelas reformas educacionais neoliberais, envolvendo vários aspectos como a formação, a valorização e as condições de trabalho (ROCHA e PRADO, 2021).

O pragmatismo e o utilitarismo dão o tom da cultura escolar, do currículo e da educação, agora alinhados às necessidades do mercado. Trata-se de um controle interpelador que atinge o professorado, ferindo sua autonomia e sua capacidade de concepção, afetando também sua integridade física e emocional, com efeitos, inclusive, sobre a identidade do professorado (ROCHA e PRADO, 2021, p. 04).

Ao considerar o capitalismo em tempos de pós-modernidade e a realidade brasileira de diferentes contextos periféricos, vê-se que as políticas educacionais têm atrelado suas ações às necessidades econômicas do país e às necessidades do mercado, fazendo com que o trabalho docente assuma características da lógica da produtividade. Dessa maneira, os professores e as professoras têm visto um acréscimo de atividades e responsabilidades, ao mesmo tempo que veem aumento de controle e perda de qualidade no trabalho docente (ROCHA e PRADO, 2021).

Pensando nessas problemáticas pós-modernas e no processo formativo dos professores da educação infantil entende-se que esse profissional que trabalha com a infância encontra-se em processo de constituição em busca de uma identidade profissional, porque essa etapa de ensino apresenta muitas peculiaridades e se constituiu



num campo profissional “complexo e frágil, com uma identidade difusa e ainda não totalmente consolidada, o que fragiliza a construção de uma identidade sólida para o profissional docente dessa área” (ROCHA e PRADO, 2012, p. 08).

A formação docente para a educação infantil precisa pensar na constituição do profissional e de sua identidade, além disso, é importante pensar na melhoria das condições de trabalho e nas ações para as coletividades, pensando no desenvolvimento profissional integral para desvelar problemáticas como a concepção que quanto menor a criança com que o docente trabalha, menor seu reconhecimento do seu trabalho. Essa concepção revela uma narrativa pós-moderna que valoriza o trabalho docente pautados nos graus de ensino, assim quanto mais baixo o nível de ensino, como a educação infantil, menor é o reconhecimento do profissional que ali atua. (ROCHA e PRADO, 2021).

4.3 - Formação docente e as experiências na educação infantil

Na organização dessas experiências no cotidiano da educação infantil, o professor e a professora têm um papel essencial, pois é ele ou ela que mediam a interação entre a criança e o meio em que está inserida. Assim, o docente é entendido aqui como um mediador da cultura, e como mediador ele promoverá avanços intelectuais à criança por meio de atividades educativas organizadas e planejadas para que criança possa se apropriar de novos conhecimentos: “ao exercer o papel de mediação entre a criança e o seu meio, o professor cria elos mediadores visando a promoção de aprendizagens que são essenciais tanto para o desenvolvimento intelectual, quanto para sua personalidade” (DE MARCO e LIMA, 2017, p. 34).

Ao propor boas práticas educativas na educação infantil, o paradigma que precisa emergir é de olhar para a criança como ser integral e assim favorecer e planejar práticas para que as crianças se revelem integrais (NASCIMENTO, 2017). Ao se pensar as práticas educativas para que bebês e crianças tenham ricas experiências nas instituições de ensino, são necessários um olhar e uma escuta atenta às potencialidades infantis. Para Moro e Nunes (2019), essas práticas precisam estar permeadas pela participação das crianças e pela brincadeira, linguagem pela qual a criança conhece o mundo.

Na construção dessas práticas, as muitas vozes das crianças expressam opiniões, revelam desejos, medos e ideias sobre temas plurais. Essas vozes têm muito a expressar e para além de ser escutadas, devem ser consideradas no planejamento docente. Assim, as autoras Moro e Nunes (2019) sugerem a pedagogia participativa para demarcar a



referência de práticas que promovam experiências significativas, que tem a criança como centro do processo educativo e entendam o brincar como sendo a voz das crianças (MORO e NUNES, 2019).

Guimarães (2019) também defende a construção de práticas pedagógicas centradas nas crianças, considerando as demandas e as potencialidades de bebês e crianças. Assim, o trabalho pedagógico não estaria mais centrado no professor, mas nas crianças e nas possibilidades de ampliação de suas experiências culturais: “para além do saber sobre os conteúdos, é importante o conhecimento do desenvolvimento das crianças e de suas realidades socioculturais” (GUIMARÃES, 2019, p. 83).

É um novo modo de compreender o ensino, que na educação infantil tem as práticas centradas na ação das crianças, é um desvio das ações adultocêntricas ou instrucionais para um modo de agir na relação com os outros. O conhecimento não é algo fechado, mas manifesta-se nas relações complexas entre docente e criança. Nessa relação complexa, o docente não deve se colocar como alguém que colocará obstáculos, pressões, regulações ou controle na construção de conhecimento das crianças, mas como ampliador das suas experiências culturais (PALOS, 2018). Esse processo de ampliação de conhecimento na educação infantil não se configura em aulas num modelo transmissivo, o que não significa que os conhecimentos legitimados ou cientificamente construídos não sejam explorados e trabalhados nesse processo educativo (GUIMARÃES, 2019).

O brincar exerce assim, um papel fundamental e constitutivo no processo de ensino e aprendizagem infantil, pois é por meio do brincar que as experiências das crianças são valorizadas. As crianças precisam desse processo lúdico para compreender o mundo e ao compreender essa importância, a instituição de educação infantil deixa de ser o lugar que as crianças apenas brincam para passar o tempo, para ser compreendida como um espaço pedagógico de interação (SCHOCK, 2022).

Assim, o currículo da educação infantil articula os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos artísticos, ambientais, científicos, tecnológicos e culturais e o compromisso do professor e da professora da educação infantil é promover oportunidades para que as crianças se apropriem desses conhecimentos, desviando-se das práticas transmissivas: “trata-se de saber escutar as crianças, organizar materiais e atividades que ampliem seus interesses e experiências, na perspectiva das diferentes linguagens e áreas do conhecimento” (GUIMARÃES, 2019, p. 88).



Para Guimarães (2019), ser professor ou professora na educação infantil é estar disponível de forma corporal-afetivo aos bebês e crianças e valorizar o brincar, a escuta e as linguagens infantis. Para isso, é necessário pensar o interesse e a ação da criança e organizar ricos contextos de aprendizagem, pensar em tempos, espaços e materiais para que a experiência da criança seja enriquecida.

É papel do professor promover a entrada das crianças em novas semióticas, provocar estranhamento e tensão entre saberes anteriores e experiências presentes, a partir da compreensão da aprendizagem como problematização e não somente reconhecimento de um mundo já dado. Nessa perspectiva, ensinar é apontar numa direção (GUIMARÃES, 2019, p. 89).

Além de apontar uma direção, ensinar na educação infantil é abrir caminhos para diversas experiências e letramentos, o que para muitas crianças, se constituiu numa das poucas oportunidades de ampliação cultural e de diversas outras aprendizagens que se dá por meio da ação intencional e planejada de professores e professoras (NÓBREGA, 2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo se propôs a realizar uma revisão de literatura com caráter bibliográfico e bibliométrico acerca da temática da formação de professores da educação infantil para as experiências com a ciência e com a tecnologia em tempos de pós-modernidade. A revisão não levantou nenhum artigo científico, dissertação ou tese que tratasse especificamente desse tema, mas levantou um número de 11 trabalhos científicos no período de 2014 a 2024 que trataram da formação docente na educação infantil e das práticas educativas que valorizem a experiência das crianças nas instituições de ensino infantil.

Além dessas temáticas, muitas pesquisas tratavam da educação infantil na pós-modernidade, porém não destacando esse termo específico, mas discutindo a partir de termos como “tempos atuais”, “tempos contemporâneos”, “educação infantil do século XXI”, o que foi considerado nas discussões das temáticas.

A revisão bibliométrica mostra uma carência de trabalhos que discutam a formação docente na educação infantil em tempos pós-modernos o que pode provocar uma lacuna de discussões de como compreender esse discurso e de como propor ações que subvertam a lógica pós-moderna que centraliza as questões de individualização, falta de rigor científico e a necessidade do consumo em sua essência.



A revisão bibliográfica mostra que os autores que discutem essa temática, ainda que não especificamente sobre as experiências das crianças com a ciência e com a tecnologia, levantam algumas discussões sobre a formação docente na pós-modernidade. A categorização das ideias permitiu observar essas discussões.

Uma das discussões é de que a formação docente na educação infantil precisa colaborar com a constituição e o fortalecimento da identidade profissional do professor e da professora dessa etapa de ensino, que na narrativa pós-moderna ainda é considerada frágil. Essa narrativa fragiliza a docência ao associar a valorização profissional de acordo com a etapa de ensino com que trabalha, assim quanto menor a etapa, menor a valorização. Essa narrativa pós-moderna precisa ser desvelada, pois precisamos superar as práticas de formação coloniais, que não valorizam a autonomia ou a autoria profissional e que controlam ou sobrecarregam o fazer docente.

Ao se pensar nas práticas educativas que valorizam a experiências das crianças com a ciência, com a tecnologia, com a cultura e muitas outras manifestações, é entender que essas práticas precisam estar centradas nas crianças e em sua participação no cotidiano das instituições infantis. É mudar a lógica pós-moderna centrada nas ações adultocêntricas e valorizar as experiências infantis, como o brincar. Desta maneira, o currículo da educação infantil deve ter a experiência infantil como centro e que os conhecimentos construídos dialoguem com as crianças, com as famílias e com a comunidade. O currículo precisa articular esses conhecimentos valorizando a experiência infantil e enriquecendo-a.

Em tempos de pós-modernidade, a formação docente na educação infantil deve superar muitos desafios como a individualização e a falta de compromisso com o rigor científico. Para isso, é necessário garantir o valor da pesquisa, do conhecimento epistemológico e a vigilância ética, como diz a pedagogia freireana. Assim, é importante que a formação docente valorize metodologias que promovam o diálogo, o aprofundamento metodológico dos conhecimentos e a alteridade, ou seja, aprender uns com os outros, nas experiências sociais e relacionais, permitindo a reflexão e a teorização da prática. Entender a formação docente nesse processo coletivo, subverte a lógica pós-moderna que entende a formação e a construção do conhecimento num processo individual, imediato, superficial e homogêneo. Dessa forma ao subverter a lógica pós-moderna a formação docente direciona o professor e a professora da educação infantil para um trabalho educativo humanizador.



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2013.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Volume 2 – Educação Infantil.** Curitiba, 2006.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2019.
- DE MARCO, Marilete Terezinha e LIMA, Elieuza Aparecida de. **Docência e formação continuada de professores na Educação Infantil.** Revista Espacios. Vol. 38 . Ano 2017. Pág. 30.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2022.
- GUIMARAES, Daniela Oliveira. **Formação de professores de educação infantil e o PIBID.** Cadernos de Pesquisa. 2019, v. 49, n. 174.
- LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida, AMORIM, Ana Luisa Nogueira de e LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Formação de professores da Educação Infantil:** experiências do curso de especialização em docência. Caderno Cedes, Campinas, v. 43, n. 119, p.119-129, Jan.-Abr., 2023
- MANZINI, Leonardo Cappi. **Escalarização, infância e pós-modernidade:** pequenos recortes, grandes contribuições. Revista da Faculdade de Educação Ano V nº 7/8 (Jan./Dez. 2007).
- MORO, Catarina; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil, práticas educativas e formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 174, p. 10-15, dez. 2019.
- NASCIMENTO, Beatriz da Silva Faleiro do. **(Boas) práticas na creche:** miradas emergentes sobre a criança e a infância. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.
- NÓBREGA, Gisllayne Rufino Souza da. **O direito da criança à educação de qualidade:** uma formação docente viabilizando a prática escolar com letramentos. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2021.



PALOS, Ana Cristina. **Desafios da investigação com crianças na formação de professores:** contributos da sociologia da infância. *Revista Educação e Pesquisa.*, v. 44, dezembro de 2018.

ROCHA, Idnelma Lima da e PRADO, Edna Cristina do. **Olhares sobre uma identidade em formação:** O trabalho docente de professores atuantes na educação infantil universitária. *Revista Acta Educ.* 2021, vol.43.

SAMPAIO, R.F. e MANCINI, M.C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** *Rev. bras. fisioter.*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SCHOCK, Indaia. **A phronesis e os saberes docentes na práxis em educação infantil.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2022.

SOARES, Sandro Vieira, PICOLLI, Icaro Roberto Azevedo e CASAGRANDE, Jacir Leonir. **Pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliométrica, artigo de revisão e ensaio teórico.** *Revista ENSINO E PESQUISA. RIO DE JANEIRO*, 2018.

SUÀREZ, Cecília Inés e Âmbar, Diana. **Avaliação da Metodologia Docente na Formação de Professores de Educação Infantil: Uma Análise do Discurso.** *Revista Meta Avaliação*, julho de 2022.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira; CÔCO, Valdete. **Educação Infantil do Campo e formação de Professores.** *Cad. Cedes, Campinas*, v. 37, n. 103, pp.319-334, 2017.

