

IMPLICAÇÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O PROFESSOR DE CRECHE: UM OLHAR CRÍTICO A FORMAÇÃO CONTINUADA

IMPLICATIONS, POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR NURSERY SCHOOL
TEACHERS: A CRITICAL LOOK AT CONTINUING EDUCATION

IMPLICACIONES, POSIBILIDADES Y RETOS PARA LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS:
UNA MIRADA CRÍTICA A LA FORMACIÓN CONTINUA

Milena Tavares do Nascimento Mena¹

Cleoneide Moura Nascimento²

Hildeci de Souza Dantas³

RESUMO: O artigo cumpre o papel da formação continuada pelo viés do professor de creche. Objetiva abordar três aporte-chaves para o desafio lançado para este profissional. Porém, o berço da educação é fortemente atrelado às crianças de 0 a 3 anos de idade, daí a sua importância temática, pois é na creche que se fortalece o embate da personalidade educacional de cada criança, uma vez que os professores também estão focados em ensinar com verdades práticas de sua formação pedagógica. O trabalho se incumbe de apontar a formação continuada do professor de creche levando em consideração os desafios na atualidade. O trabalho concentra-se em dialogar acerca das implicações, das possibilidades e dos desafios que os professores de creches terão com a formação continuada. A abordagem é qualitativa e se atém ao teor bibliográfico trilhado por um olhar crítico frente ao professor de creche em formação e/ou pós-formação. Aponta-se que os professores de creche precisam se qualificar para atuar de forma plena e exitosa, pois o afeto, o amor e a empatia são significativos para o ato de ensinar em creche. Conclui-se que a formação continuada é urgente mesmo que este/as estejam atuando sem pós-formação, pois ficou claro que a promoção de formação continuada é essencial para melhorar o desempenho da docência o que, por consequência, resulta em um trabalho pedagógico mais qualificado e exitoso.

2752

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Criança e Professor de Creche. Implicações. Possibilidades e Desafios.

¹ Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES, Paraguai (2025). Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e Física pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER, Brasil (2016). Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Tocantins, Brasil (2012).

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil (2012). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil (2006). Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Brasil (2001).

³ Pós-Doutor em Educação pela Educaler University (2022). Doutor em Educação pela Unilogos (2019). Mestre em Ciências da Educação pela CBS(2023). Especialista em linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2024). Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2023). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2022). Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2022). Licenciado em Letras com habilitação em Letras e Espanhol pela Faculdade Integrada de Brasília – FABRAS (2020) e Pedagogo.

ABSTRACT: This article looks at the role of continuing education from the point of view of the nursery school teacher. It aims to address three key contributions to the challenge facing this professional. However, the cradle of education is strongly linked to children from 0 to 3 years old, hence its thematic importance, since it is in the nursery that the clash of the educational personality of each child is strengthened, since teachers are also focused on teaching with practical truths from their pedagogical training. The paper aims to point out the continuing education of nursery school teachers, taking into account the current challenges. The work focuses on dialoguing about the implications, possibilities and challenges that nursery school teachers will face with continuing education. The approach is qualitative and focuses on the bibliographic content followed by a critical look at the nursery school teacher in training and/or post-training. It points out that nursery school teachers need to be qualified in order to act fully and successfully, because affection, love and empathy are significant to the act of teaching in nursery schools. The conclusion is that continuing training is urgently needed, even if they are working without post-training, as it is clear that promoting continuing training is essential to improving teaching performance, which consequently results in more qualified and successful pedagogical work.

Keywords: Continuing Teacher Education. Children and Nursery School Teachers. Implications. Possibilities and Challenges.

RESUMEN: El artículo cumple la función de la formación continua desde el punto de vista del maestro de guardería. Pretende abordar tres aspectos fundamentales del reto planteado a este profesional. Sin embargo, la cuna de la educación está fuertemente vinculada a los niños de 0 a 3 años, de ahí su importancia temática, ya que es en la guardería donde se fortalece el choque de la personalidad educativa de cada niño, ya que los maestros también se centran en la enseñanza con verdades prácticas de su formación pedagógica. El trabajo pretende señalar la formación continua de los maestros de guardería, teniendo en cuenta los retos actuales. El trabajo se centra en el diálogo sobre las implicaciones, posibilidades y retos a los que se enfrentarán las educadoras de párvulos con la formación continua. El enfoque es cualitativo y se basa en el contenido bibliográfico seguido de una mirada crítica a las educadoras de párvulos en formación y/o post-formación. Señala que las educadoras de párvulos necesitan estar cualificadas para actuar plenamente y con éxito, porque el afecto, el cariño y la empatía son significativos para el acto de enseñar en las escuelas infantiles. La conclusión es que urge la formación continua, aunque trabajen sin postformación, pues es evidente que promover la formación continua es esencial para mejorar el desempeño docente, lo que, en consecuencia, se traduce en una labor pedagógica más cualificada y exitosa.

2753

Palabras clave: Formación permanente del profesorado. Los niños y los profesores de educación infantil. Implicaciones. Posibilidades y retos.

1-INTRODUÇÃO

A formação de professores é primordial nos dias atuais. Por sua vez, a criança quando é matriculada numa creche passa a aprender a aprender de forma lúdica de modo que o seu progresso educacional vai se desenvolvendo aos poucos, a começar pelo processo de ambientalização dentro do processo de ensino aprendizagem. Daí surge à importância da

formação continuada. Entretanto, o artigo em tela é um recorte-chave de uma pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES/PY.

O trabalho se justifica a partir de três pontos importante, a saber: formação de professores, formação continuada e pedagogia da presença. A formação de professores é um aporte primário para o egresso do professor em atuação. Já a formação continuada é progressiva e depende de como cada professor está atuando. Por fim, a pedagogia da presença é a base para este pilar. Neste interim, a graduação nos dias hoje tende a ser “insuficiente” uma vez que o profissional graduado precisa possuir habilidades e competências para gerenciar as diversas situações surgidas durante o cotidiano de trabalho. Entretanto, a formação inicial tem-se mostrado insuficiente, principalmente, as licenciaturas (Muttão & Lodi, 2018) e, neste contexto, a formação continuada torna-se recurso imprescindível para o professor que se encontra no mercado de trabalho.

Olhando por esta mesma ótica, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014) recomendava em sua (meta 16) que era preciso formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até 2024, garantindo que todos os profissionais deveriam está formando em sua área de atuação (Brasil, 2014).

Por outro lado, entende-se que essa meta ainda não foi suficiente, pois ainda é carente de mão de obra qualificada para atuar em creche. Por fim, a pedagogia da presença é cunhada por outros autores quando afirmam que: “É todo e qualquer esforço por parte do professor para se aproximar da criança” (Gomes & Monteiro, 2022a, p. 4, com grifo dos autores).

A pergunta central a que se elegeu foi: *Quais as implicações, as possibilidades e os desafios que o professor de creche terá com a formação continuada?* A esse respeito apresentamos que as implicações se esbarram na aplicabilidade de ser graduado e ir, além disso. Sobretudo, das possibilidades que se tem é buscar novas formas de aprender a aprender e focar no objetivo. Por fim, os desafios são constantes, uma vez que a pedagogia da presença se assenta em um tripé educacional de formar, atuar e agir.

Reservamo-nos no direito de dialogar e fomentar que os professores que atuam em creche precisam (inovar) e (renovar) seus conhecimentos. Nesse sentido, a pedagogia da presença é a “bola da vez”, pois abarca o que deve se apreciar em uma creche: a afetividade. Contudo, sem diálogo entre a criança que está sendo assistida e o professor que assiste não haverá presença de forma (exata) e (completa) em um ambiente em que a personalidade da criança é posta em vivência diária.

Ainda a esse respeito observa-se que a afetividade ocorre em todas as etapas da educação básica. Daí pode-se averiguar que as implicações, as possibilidades e os desafios para o professor de creche é trivial. Isto é, a criança passa a conhecer o ambiente escolar de forma salutar e evidente. Pois, a formação dessa criança se atrela ao vértice da formação continuada do professor para atuar de forma plena e exitosa.

Em aderência ao tema: *“Implicações, Possibilidades e Desafios para o Professor de Creche: Um olhar crítico a formação continuada”*, assim chegamos ao consenso de eleger como objetivo principal: Apontar a formação continuada do professor de creche levando em consideração os desafios na atualidade.

Além disso, elegemos como objetivos secundários para este enfoque tais aportes, a saber: Descrever as implicações da formação docente (graduação e pós-graduação) para o professor de creche. Discorrer das possibilidades que se tem para formar e qualificar professores para atuar com precisão e dinamicidade em creche no sentido de (aprender a aprender). Esclarecer que os desafios postos aos professores na atualidade é um trabalho árduo em relação ao contexto - (formar, atuar e agir), - pois requer um trabalho com primor pela afetividade (pedagogia da presença).

A pesquisa conta com duas vertentes metodológicas: pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa. A abordagem é precisa e coerente, uma vez que os dados estão alicerçados em autores que pregam acerca do professor de creche, porém, a pesquisa bibliográfica possui afinidade por essa abordagem por não conter dados estatísticos, desse modo seu apreço se destaca por essas duas frentes de pesquisas.

No entanto, o estudo se dividiu em três fases: *introdução, aporte teórico, forma metodológica e os apontamentos para a pesquisa: implicações, possibilidades e desafios bem como as considerações finais*. Partiremos a falar do aporte teórico a começar falando da formação continuada no Brasil.

2-APORTE TEÓRICO

Iniciamos o nosso diálogo apontando que a formação continuada no Brasil é cunhada pelos autores com muita relevância. Entretanto, os autores abaixo destacam que essa formação possui uma âncora com o pós-guerra permanecendo até a segunda metade do século XX. No entanto, o setor produtivo era a “bola da vez”, por isso, as exigências do mercado sofreram constantes transformações (Castro & Amorim, 2015). Contudo, nosso objetivo é apontar a formação continuada para o enfoque do professor de creche frente aos desafios atuais.

Nesse sentido, a formação de professores, em especial, para os docentes que atuam em creche possui implicações respaldadas frente à LDB de nº 9.394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. Esta lei nos afirma que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Brasil, 1996, p.30).

A Lei de Diretrizes e Bases – (LDB) é considerada a nossa lei maior. Lei esta que se incumbe de promover o elo entre quem é ensinado e quem ensina. Neste embate conseguimos esclarecer que o sistema de ensino público é quem deve aprimorar a valorização docente com prerrogativas atreladas ao plano de carreira do magistério. A pergunta que não quer calar é: *Que implicações têm um professor de creche se a própria LDB/96 garante o acesso à valorização docente e o aperfeiçoamento?* Por essa mesma ótica podemos inferir que a própria LDB se incumbe de atribuir aos mantenedores das instituições de ensino, a responsabilidade de promover cursos ou eventos que ofereçam conhecimento aos professores com o intuito de melhoria de seu trabalho pedagógico. Por esse viés, analisamos que os professores precisam de atividades de formação continuada, uma vez que a graduação, como formação inicial, tende a deixar lacunas.

Por outro lado, sabemos que a prática docente é um aliado muito útil para a formação continuada mesmo que nem todos os professores que atuam diretamente em creche estão no rol de capacitação continuada. Para esclarecer melhor essas implicações recorremos a outro instrumento legal que respalde essa vertente que é o Decreto nº 6.755/2009. À época, esse decreto visava ampliar o debate e ações concernentes à formação dos profissionais do magistério que atuavam na educação básica. Esse aporte foi considerado um ganho efetivo em prol dos professores.

Um esclarecimento positivo é que esse Decreto foi revogado. Passando a vigorar em seu lugar o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Nas (pp.1/2) pode-se averiguar a seguinte redação acerca dos princípios e objetivos. Art. 2º e inciso VII: [...] *A formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais* (Brasil, 2016).

Para tanto, aos professores que atuam em creche essas implicações não são o bastante, uma vez que a preparação e a cooperação docente para o âmbito educacional da creche se faz emergente frente aos desafios prepostos pela nossa sociedade bem diferente à época do decreto.

A segunda pergunta que não quer calar é: *Quais as possibilidades preexistentes para os professores de creche frente aos desafios de nosso século?*

Quando olhamos para a meta 16 do CNE/2014 podemos inferir que o nosso país vem apresentando (marcos legais) que clamam para a educação continuada como uma condição essencial para o fortalecimento da prática docente em todos os níveis educacionais. A esse respeito, a creche está estreitamente ligada a esses embates, pois as possibilidades são maiores, uma vez que o professor que atua com crianças em creche precisam focar na prática da afetividade com crianças.

Frente aos desafios podemos apontar que o Brasil assegurou em legislação específica da educação a formação dos profissionais para a sala de aula. Esse aporte é um dos desafios prepostos para os professores da creche, pois são eles que precisam se adequar aos princípios emanados pela base comum nacional para a formação inicial e continuada, a saber: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015, p. 8).

Voltando aos aportes do tema, podemos perceber que nas diversas abordagens sobre os modelos curriculares que tratam a formação de professores, no que se refere aos cursos destinados aos docentes em sala de aula, uma dúvida desponta na terminologia adotada para o curso, sendo encontrados vários termos a seguir:

2757

Quadro 1 – Termos usados para formação continuada de professores.

| A VIABILIDADE DOS TERMOS – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES | OS CONCEITOS, FUNDAMENTOS E FINALIDADES – FORMAÇÃO DE PROFESSORES |
|---|--|
| Capacitação | Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados. |
| Qualificação | Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes. |
| Aperfeiçoamento | Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos. |
| Reciclagem | Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo. |
| Atualização | Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária. |
| Formação Continuada | Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem. |
| Formação Permanente | Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal. |
| Especialização | É a realização de um curso superior sobre um tema específico. |
| Aprofundamento | Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm. |

| | |
|------------------------------|--|
| Treinamento | Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas. |
| Re-treinamento | Voltar a treinar o que já havia sido treinado. |
| Aprimoramento | Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores. |
| Superação | Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação. |
| Desenvolvimento Profissional | Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor. |
| Profissionalização | Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma. |
| Compensação | Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior. |

Fonte: Com adaptações, Prada (1997, p. 88-89).

O autor elenca algumas das diferentes nomenclaturas (quadro 1) mais utilizadas na denominação de programas voltados para formação docente: capacitação; qualificação; aperfeiçoamento; reciclagem; atualização; formação continuada; formação permanente; especialização; aprofundamento; atualização; formação continuada; formação permanente; especialização; aprofundamento; treinamento; re-treinamento; aprimoramento; superação; desenvolvimento profissional; profissionalização e compensação (Prada, 1997). Por esta mesma ótica, esses autores Gatti & Barreto (2009) alegam que em geral a:

Formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais (p. 200). 2758

Por sua vez, ao analisarmos a citação acima de Gatti e Barreto (2009), comprehende-se que ambas trabalham a com a mesma concepção apresentada por Prada (1997) para atualização: no sentido de manter os professores informados sobre os novos fatos relativos à sua profissão. Desta forma, o termo da formação continuada é ampla, pois os professores de creche precisam estar a altura, independente de ser calculada por (x, y ou z) a qualificação.

O que está em jogo é a formação continuada como uma mola propulsora entre os desafios prepostos por essa investigação que por ora está se consolidando. A formação continuada na tabela 1 é clara e consistente, vai além do que os professores que atuam em creche necessitam para continuar alinhado com o seu posto de trabalho.

Aquém disso, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil na (p. 33), ao se tratar da “formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil”, é reforçada a importância e necessidade da formação inicial e continuada e, no mesmo parágrafo, indica a “formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política educacional sólida e consistente”, ou seja, o

texto apresenta os dois termos como elementos distintos para que o professor “possa responder aos anseios e as expectativas sociais depositadas nessa etapa da Educação Básica” (Brasil, 2018).

Para finalizar esse embate, recorremos a Castro & Amorim (2015) quando advogam que: “A pessoa do profissional não apenas seja considerada em sua plenitude, mas que também assume o protagonismo do processo da sua formação” (p. 51). Para além deste, outro autor é claro e considera os cursos de a pós-graduação lato sensu como um prolongamento da formação profissional e, portanto, a pós-graduação é uma formação continuada, que objetivam aperfeiçoamento ou especialização do profissional (Locatelli, 2021).

Por fim, somos de parecer positivo de que esses autores corroboram com total plenitude ao que podemos também chamar de formação continuada como sendo uma das implicações para este estudo. Quando nos deparamos com a abordagem da formação de professores vemos que Oliveira-Formosinho (2009) menciona que é:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 16-17).

Assim, a formação continuada, além dos estudos e pesquisa, deve estar vinculada a uma série de fatores que fazem parte do exercício da profissão: as atividades e relacionamentos do dia a dia profissional, social e organizacional que se desenrolam no ambiente escolar. O professor aperfeiçoa e adquire (novos saberes) e com reflexos que tendem a ser positivos, direto no processo de ensino e aprendizagem.

Paralelo a isto, Coelho Filho & Ghedin (2018, p. 2) considera que “o professor tem a possibilidade de ir construindo, desconstruindo e reconstruindo [...] e ao edificá-la também exerce e coloca em prática sua profissionalidade docente”. Esse entendimento fortalece o processo de reelaboração da identidade profissional docente, dentro um espaço de contínua e necessária reflexão.

Embora, a formação de professores tenha um primor pela ótica contínua à formação docente na visão deste autor é relevante quando estabelece que além de cursos direcionados para professores, o processo de formação docente se efetua através do estudo, da reflexão, discussão e confrontação das experiências dos professores e professoras no espaço escolar (Libâneo, 2004). A escola funciona como um laboratório vivo e dinâmico, onde diversas práticas docentes se intercruzam no cotidiano escolar e são compartilhadas entre os educadores que trocam ideias, analisam situações e possibilidades e aprendem um com o outro.

Este questionamento se difunde quando Demo (2002) exalta a importância da formação continuada a sugerir, de maneira hipotética, que o diploma do professor “deveria ser provisório” para desaparecer “aquela imagem comum de professores que se formam e, com seu diploma chegaram à aposentadoria acabou” (p.84). A esse respeito, concordamos que com a dinâmica da sociedade e a velocidade das transformações em todos os setores produtivos, o conhecimento adquirido na faculdade não é o suficiente para acompanhar todas as mudanças, principalmente para quem está à frente de uma sala de aula.

Daí, a importância do professor de creche está cada vez mais se enquadrando dentro das exigências do presente século. Neste interim, Estrela (2002) afirma que:

A formação continuada é um processo situado na sequência da formação inicial, de desenvolvimento progressivo do professor e em conformidade com o aperfeiçoamento de seu desempenho e de sua realização profissionais... é um processo da ordem da complexidade porque atravessado por problemáticas inter-relacionadas de natureza variada que fazem apelos a múltiplos saberes disciplinados (p.142).

Compreende-se que a formação tem um início e tão logo que o futuro professor começa seus estudos na graduação e prossegue daí a adjetivação de continuada, ao longo de sua carreira no magistério, levando-o a estudar e pesquisar, constantemente, os mais diversos assuntos, com destaque aos relacionados à educação. Infere-se que a formação continuada é salutar e apreciável ao ponto de ser: única, ímpar e flexível. Pois bem sabemos que nem todos os professores de creche possuem essa visão paulatina. Cabe a cada um observar o que está inoperante fazer valer a sua formação continuada.

2760

Quando nos reportamos, em especial, ao professor de creche estamos concordando com a fala de Andrade (2022) quando afirma que: “escola é considerada um lugar privilegiado de produção de saberes, no qual as pessoas estão em interação” (p. 4). Aquém deste, em escolas de crianças pequenas, as pessoas se relacionam e interagem por meio de brinquedos e brincadeiras, sendo relações educativas. Mas, todo processo educativo é essencialmente válido e deve ser dinâmico, uma vez que este mesmo autor na (p. 7) esclarece que: “Não foge à exigência de autenticidade, decência, seriedade e profissionalização das pessoas responsáveis pelo cuidado e educação das crianças”. Podemos inferir que o processo de ensinagem requer que sejamos ensináveis: não sabemos de tudo e ninguém é igual a ninguém. Somos todos ensináveis.

Em relação à formação do professor de creche é salutar, pois esta autora é coerente e alega que o processo de formação, deve ter a presença do Estado, apresentando-o como fragmentário o que reflete no desmonte da articulação coletiva do profissional, além de impedir a reflexão a cerca da prática e teorias da educação (Micarello, 2013).

A esse trato, este autor faz questão de corroborar que a formação de educadores se revela em quatro configurações, a saber: I - equilíbrio entre a formação prática e teórica II - equilíbrio entre os saberes culturais dos alunos e os conteúdos trabalhados. III - equiparação entre a formação dos profissionais da educação básica com os licenciandos do ensino médio e IV - maior atenção na formação continuada dos profissionais da educação de crianças de 0 a 6 anos (Campos, 1999).

Um ponto de pertinente a ser cauteloso responde ao currículo do curso superior quando apresenta uma base para o graduando e a dinâmica da sala de aula apresentará diversas situações-problemas, levando o profissional a estar preparado, a partir de cursos ou pesquisas, para enfrentá-las. Cabe ao professor de creche está à altura da grade curricular que os cursos de graduação e pós-graduação apresentam, pois nem sempre determinados cursos de licenciaturas plenas ou não contam com disciplinas que abordam teoria e prática docente.

Já Nóvoa (1997) defende que o desenvolvimento profissional de modo geral, ocorre por três formas: sob a perspectiva do crescimento pessoal de cada indivíduo; sob o foco da profissionalização, isto é, da aquisição de habilidades técnicas para exercer o cargo de professor e sob a óptica da interação do docente com seu ambiente de trabalho, ou seja, sua adaptação e socialização.

2761

Entretanto, recai sobre o professor a responsabilidade sobre o que ele espera atingir enquanto profissional e como vai administrar sua carreira; onde, quando e como ele vai conhecer novas técnicas de seu ofício e como ele se relacionará com seus pares no ambiente de trabalho, uma vez que no cotidiano escolar a prática pedagógica leva a construção de saberes que contribuem decisivamente na formação profissional.

É convidativo a partir de então o processo da formação de professores para atuar em creche com fruto no limiar da afetividade (pedagogia da presença). A creche é um lugar onde professores e crianças pequenas estão em uma via de mão dupla, pois o cuidado e a atenção devem ser redobrados, uma vez que ao lidar com crianças bem pequenas o professor de creche deve acima de tudo entender que cuida de um ser incapaz de se defender.

Portanto, como terceiro objetivo o trabalho recai em esclarecer os desafios prepostos pela pedagogia da presença. Quando falamos em Pedagogia da Presença estamos falando de afetividade. Pois, é na creche e além desta que o processo do afeto deve ser cauteloso e dinâmico. Sobretudo, o (quadro 2) retrata muito bem acerca do entendimento sobre cuidar e agir para educar. Embora, o segundo objetivo fale em formar, atuar e agir o preço neste aspecto é primar

por uma educação continuada a onde o professor não apenas tenha o poder de cuidar, mas ir, além disso, atuando e agindo de forma dinâmica e paulatina.

Quadro 2 – Concepções sobre creche: antes e depois do curso de extensão universitária.

| ANTES DA INTERVENÇÃO | DEPOIS DA INTERVENÇÃO |
|--|--|
| Necessidade de afirmar socialmente a creche como espaço de cuidado/educação e superar a visão assistencialista, entendendo o cuidado como necessário ao longo da vida. | Necessidade de afirmar socialmente a creche como espaço de cuidado/educação e superar a visão assistencialista, entendendo o cuidado como necessário ao longo da vida. |
| Na creche não existe trabalho pedagógico. | Na creche não existe trabalho pedagógico. |
| Dissociação entre cuidado (assistencialismo) e educação (pedagógico). | Dissociação entre cuidado (assistencialismo) e educação (pedagógico). |
| Práticas de cuidado com o corpo não suprem apenas as necessidades físicas, mas por meio delas as crianças vivenciam modos privilegiados de interação humana. | Práticas de cuidado com o corpo não suprem apenas as necessidades físicas, mas por meio delas as crianças vivenciam modos privilegiados de interação humana. |
| Cuidar envolve o bem-estar da criança, considerando os aspectos físicos, emocionais e sociais. | Cuidar envolve o bem-estar da criança, considerando os aspectos físicos, emocionais e sociais. |
| Educar ocorre com atividades planejadas, controladas e direcionadas pelo adulto. | Educar ocorre com atividades planejadas, controladas e direcionadas pelo adulto. |
| Cuidar/educar como indissociáveis e ancoradas nas relações humanas pautadas no afeto, respeito e escuta. | Cuidar/educar como indissociáveis e ancoradas nas relações humanas pautadas no afeto, respeito e escuta. |

Fonte: Com adaptações, Tese de Doutorado - (Martins, 2020, p. 250).

2762

Para responder a altura, percebe-se que antes da intervenção, as professoras não percebiam a predominância de um trabalho pedagógico na creche durante o cuidado, predominando, na concepção delas, o assistencialismo. Por não considerarem, plenamente, a criança pequena como sujeito capaz, não se preocupavam com o planejamento das aulas e executadas com carinho e afeto.

A autora Martins em sua Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, em especial, na (p. 256) mostra a existência de uma “marginalização do cuidado e a desvalorização da creche e da profissional que atua com bebês e crianças bem pequenas”, inclusive percebido o trabalho do professor de creche como um fazer doméstico e não profissional, uma vez que para cuidar de criança, não se faz necessário uma formação universitária (Martins, 2020).

Daí a importância de momentos formativos e reflexivos, a exemplo do curso de extensão proposto por Martins (2020) para os educadores atuantes em creche entenderem seu papel enquanto educadores, uma vez que a formação inicial na faculdade, como frisa a pesquisadora, apresenta lacunas quando se refere a saberes específicos da Educação Infantil, inclusive na relação entre teoria e prática. A esse respeito, entra em cena o termo teoria da prática atrelada à

Pedagogia da presença atrelada à afetividade para aqueles que fazem da creche o seu posto de trabalho. No entanto, para estes autores, a Pedagogia da presença demonstra:

Interesse em entender e auxiliar o pensar e o agir **das crianças** para aproveitar dessa experiência e aplicar na sua rotina pedagógica, buscando o desenvolvimento de um relacionamento expressivo e confiável para **com a criança pequena**, possibilitando que cada **um/a** assimile novas formas de compreender e portar-se diante de **sua turma, pois entra em cena o propósito da afetividade** (Gomes & Monteiro, 2022, p. 4b, com grifos dos autores).

A pedagogia da presença tem respaldo pleno na afetividade não apenas no cotidiano das crianças que faz a creche, mas também aos jovens e adolescentes que estudam numa determinada escola ao passo que o ensino-aprendizagem é a mola propulsora da educação/escola. Para tanto, encontramos nesse direito de aprender a construção afetiva de aprender a aprender, pois o mercado de trabalho é dinâmico e não perdoa. Por esse mesmo viés um dos objetos de estudos neste artigo é elencar a pedagogia da presença como um aporte-chave para o entorno da formação continuada para os professores que atuam em creches. Portanto, a Pedagogia da presença é cunhada por (Costa, 2001) ao afirmar que:

Representa um passo na direção do grande esforço, que se faz necessário, para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre o educador e educando, tendo como base a influência construtiva, criativa e solidária favorável ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, adolescentes e jovens (p. 21).

2763

Podemos averiguar que essa representação da Pedagogia da presença é um aliado fortíssimo para que crianças, adolescentes, jovens e adultos – (cada um) – em seu posto educativo estejam sendo representado por uma educação que conclama por direitos, deveres e obrigações para todos que faz o chão educativo em creche. Pois professores capacitados e bem treinados faz a diferença.

O tema é convidativo ao abordar a formação continuada de docentes em creche, além disso, traça um tripé: implicações, possibilidades e desafios. Sobretudo, o esquema dessa abordagem é primor em dois aspectos: social e educativo. Ainda assim, este mesmo autor é coerente a essa abordagem quando esclarece que:

A Pedagogia da Presença, enquanto teoria que implica os fins e os meios desta modalidade de ação educativa se propõe a viabilizar este paradigma emancipador, através de uma correta articulação do seu ferramental teórico com propostas concretas de organização das atividades práticas (Costa, 2001, p.6)

Assim concluímos que a Pedagogia da presença é a “bola da vez”, pois as creches precisam mais do que nunca de professores treinados e capacitados para formar, agir e educar com prioridade em três aspectos: afeto, carinho e amor pela profissão. Pois é no caminhar da

formação docente que esses professores passam a aprender a aprender de forma singular e plural buscando cada vez mais a entonação do aprender valor.

Contudo, o aprender valor recai ao cuidado de si mesmo e do outro. Tudo na creche deve haver um sentido: professores capacitados, crianças bem cuidadas e um espaço acolhedor faz toda diferença. Por outro lado, mesmo se o sentido de cuidar da infância e da adolescência não esteja no primor empático de um professor a formação continuada poderá revelar novas abordagens.

Pois, novas descobertas sempre virão e farão com que os professores de creches estejam sempre em vigilância, uma vez que os desafios são constantes, as implicações virão como um trabalho árduo e as possibilidades vão dando espaço aos valores como empatia e cooperação. Ainda assim, Ferreira (2014) esclarece essa vertente com muita sabedoria e revela que:

O olhar curioso dos adolescentes, como sujeitos da história, através da reflexão de novas práticas, no entanto, foi preciso desmistificar qualquer preconceito ou descrença das capacidades dos meninos e meninas, este ainda, sendo uma meta a seguir, criando condições junto a eles, baseando-se em valores solidários para enfrentarem as dificuldades da vida (p.103).

Para além dessas verdades Ferreira contribui de forma plena e eficaz que a Pedagogia da presença em formação faz a diferença para o espaço educativo, pois é no social que as crianças e adolescentes precisam de maior atenção, uma vez que elas precisam aprender para a vida e com a vida. Por outro lado, os professores de creches necessitam também estar atentos aos cuidados de enfrentar os desafios do cotidiano, certamente, estão na linha de frente do ato de educar, agir e fazer acontecer um aprendizado com apreço pela afetividade. Sobretudo, Freire na (p. 57) já dizia: “os homens educam entre si” (Freire, 1987). Isso é a maior prova de que o poder da afetividade é constante na vida de quem perpassa por uma creche. Ainda a esse respeito, Freire (1996) apontava:

Sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o que de preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. [...] Significa, de fato, que a **afetividade** não me assusta que não tenho medo de expressá-la. **Contudo, a pedagogia do afeto é uma relação de amor ao ato de educar, pois ressignificar a pedagogia da presença em creche e nas formações continuadas de professores em atuação é romper com as barreiras das implicações e fazer valer que as possibilidades existam e que os desafios que se descontinam no chão das creches precisam ser diários sem se desviar do compromisso de cuidar, agir e educar** (p. 159, com grifos dos autores).

Podemos perceber que a afetividade é uma peça que cabe em todas as séries do ensino fundamental. Na creche ela é a “bola da vez” até porque a personalidade de uma criança é efetivada quando ainda está em processo de construção dos saberes e na creche é uma excelente

oportunidade para que professores competentes saibam moldar em seu pleno exercício o empoderamento desses saberes e atrelar aos valores da vida para a vida.

Portanto, Antunes (2006) em sua sabedoria plena corrobora falando que afetividade é: “Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos”. [...] Ele ainda adverte que: “A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se à evolução biológica da espécie”. No entanto, vai, além disso, e afirma: “Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor” (p. 5).

O nosso propósito é cumprido quando Antunes fala do amor e das emoções que provocam sentimentos. É nesse foco que o terceiro objeto de estudo se propõe tocar na afetividade por meio da pedagogia da presença para que meninas e meninos se sintam acolhido/as para então estabelecer um aprendizado com maior diferencial competitivo em si mesmo, pois é nesse embalo que o professor de creche tem o poder de empoderamento e fazer com que o ensino-aprendizagem esteja ao alcance de todos, mas com uma diferença de ensinagem: formar, atuar e agir.

Corroborando a este, Wallon também já alertava que a criança é um ser essencialmente emocional ao passo que suas emoções vão se construindo com o limiar do seu dia a dia e o sociocognitivo pode muito em seus efeitos, uma vez que Freire também já advertia que ensinar não é somente transferir conhecimentos e sim, moldar a criança a se desprender de si mesma e alicerçar de seus sentimentos tornando-as pessoas melhores e os professores estão ali para ajudar no socioafetivamente contribuindo para que o diálogo aconteça ao seu jeito sempre de ser, pois quem molda a criança pequena é a sua melhor maneira de existir (Wallon, 1986; Freire, 2003).

Chegamos ao final deste aporte teórico e precisamos deixar claro que a construção da identidade de uma criança que estuda em uma creche é moldada no seu dia a dia. O professor que atua neste embate diário precisa estar qualificado a (altura) para poder (entender, apreciar e dialogar) de forma clara e efetiva, uma vez que a atuação em creche requer uma nova forma de atuar. Entretanto, o diálogo a ser cunhado adiante mais é tratar da forma e do teor metodológico.

3-O TEOR E A FORMA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Traçado estes embates, procuramos adotar uma metodologia básica. Pois, quanto aos objetivos e métodos a pesquisa é de um aporte teórico-bibliográfico, pois se remete ao enfoque por uma abordagem qualitativa. Ainda assim, a pesquisa bibliográfica na visão de Fontana (2018) é tida como aquela que: “Oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa,

uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final” (p. 66).

Além disso, a pesquisa científica se configura em um processo de investigação com o propósito de solucionar, responder ou aprofundar a discussão sobre uma indagação no estudo de um fenômeno que possa ocorrer em todo campo da ciência. Para fruir o entendimento Andrade (2010) confirma que a pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas.

Ainda argumenta que a: “Pesquisa bibliográfica é parte essencial de qualquer estudo”. Além disso, reforça que: “O processo de construção da pesquisa bibliográfica não apenas antecede a realização de qualquer outro método de pesquisa, mas define como será encaminhado” (p. 25).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa se estabelece a partir do entendimento dos autores Guerra *et al* (2024) quando tecem que: A pesquisa qualitativa é uma abordagem essencial na investigação científica, que se concentra na compreensão profunda e interpretação dos fenômenos estudados, explorando a complexidade e riqueza dos contextos sociais, culturais e individuais (p. 1). Por sua vez, ainda advogam que: “A pesquisa qualitativa também se 2766 caracteriza pela ênfase na validade e na confiabilidade dos dados” (p. 3).

Por fim, Cardano abaixo completa o nosso foco de pesquisa com relação à formação continuada de professor de creche e valida que: “é uma abordagem que se dedica a investigar os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano” (Cardano, 2017).

Contudo, os sujeitos que estão em foco neste artigo se revelam por meio do aporte teórico acerca de crianças e dos professores que atuam em creche e precisam se qualificar, pois atuar em creche requer qualificação, cooperação e alinhamento. No entanto, o tema a que nos propomos a discutir é simplesmente o diálogo entre as implicações, possibilidades e desafios de um professor de creche em atuação. É desses pré-temas que iremos discorrer adiante mais com fruço na parte (a) do tema.

4-APONTAMENTOS PARA A PESQUISA: Implicações, Possibilidades e Desafios

Ao andarilhar pela literatura a respeito da formação continuada e a busca pelo aporte teórico elegemos como apontamentos a (parte a) do artigo. Porém, a finalidade se desvela nos enfoques das três justificativas, da pergunta central e da hipótese bem como dos objetivos correspondentes sem falar na forma metodológica apropriada para esse entorno: formação

continuada de professores da creche face aos desafios presentes neste interim: *formação de professores, formação continuada e a pedagogia da presença*.

4.1-APONTAMENTOS PARA A PESQUISA: Implicações

Infere-se que, criação de creches, na concepção de instituição para acolhimento e cuidados de crianças pequenas remonta à Idade Moderna na Europa, mas se define com a expansão da Revolução Industrial, mediante a necessidade de um local para os pais que trabalhavam deixarem seus filhos e, por outro lado, para dar assistência às famílias desvalidas. Além disso, o surgimento de instituições hoje conhecidas como creches tem seu embrionário entre os séculos XVI e XVII, mesmo período de organização do pensamento moderno quando a sociedade europeia apresentava novas exigências educativas em função da ascensão da burguesia (Kuhlmann Júnior, 2001).

Guimarães (2017) narra que as mulheres formavam grande parte da massa de mão-de-obra barata e levavam seus filhos quando iam trabalhar nas fábricas, pois não havia com quem cuidasse das crianças e, nesse contexto, surgiram espaços para os pequenos ficarem, mas o cuidado era a única função nesses estabelecimentos que não se apresentavam como escola ou com alguma proposta pedagógica.

2767

Na Europa, mais precisamente em Oberlin, na França, em 1769 foi criada a escola de tricotar, sendo uma das primeiras instituições para crianças pequenas, tendo como principais objetivos formação de hábitos morais e religiosos, além de conhecimento de letras e algumas sílabas (Andrade, L. 2010). Ainda na França, em 1826, foram construídas salas de asilo para crianças com o mesmo propósito de garantir provimento de cuidados e educação moral e intelectual de meninos e meninas de 3 a 6 anos de idade, prossegue Andrade, L. (2010) e, ao mesmo tempo surgiam instituições para atender os menores de 3 anos.

Após as falas de Andrade chegamos a entender que os embates a que se chega é que o caráter dócil e adaptável se desvelava pelo caráter também educativo bem como maternal e com isto entendemos que a sociedade naquele momento paulatinamente postulava que o desenvolvimento das crianças era tombado por esses três momentos: educativo, dócil e maternal. Portanto, o caráter pedagógico ia surgindo de forma dinâmica ao passo que historicamente a infância é um ato de cuidado e aprendizado. Por fim, o elo entre o agir, o fazer e o apreciar são tomados por implicações que deslizam até aos nossos dias.

Infere-se que a compreensão sobre infância é recente. Historicamente a criança era vista como um adulto pequeno, e quando se encontrava alguma atividade laboral em que o pequeno

corpo conseguia realizar, a criança era introduzida no mercado de trabalho como mão de obra barata.

A questão é que as mães preenchiam grande parte das vagas de trabalho no século XIX e havia a necessidade em se ter um local para abrigar as crianças ainda muito dependentes. Ainda assim, Kuhlmann Júnior (2001) traz uma abordagem dos aspectos que influenciaram a educação infantil, em especial, pós-revolução industrial. Influências jurídicas, pedagógicas, empresariais, políticas, religiosa e de saúde construíram três eixos na história da educação infantil que são jurídico-policial; médico-higienista e religiosa.

O surgimento das creches e pré-escolas é consequência das transformações da sociedade. Nesse foco, Bujes, (2001) defende que o novo papel em que as mulheres passam a ter na sociedade impulsiona as transformações econômicas, políticas e sociais. O trabalho feminino assalariado, a reorganização das famílias, as novas relações entre os sexos, o protagonismo feminino, entre outros aspectos impulsionaram a criação e o desenvolvimento das creches e as ações na vivência desse espaço e suas funções.

Em síntese, sabe-se que o surgimento e o desenvolvimento das creches é uma ação para atender mães que necessitam trabalhar e precisam de um espaço para deixar seus filhos, ou seja, as creches possuem uma dimensão político, econômica e social. E no campo do político, quanto mais o Estado implanta programas sociais, mais vagas em creches surgem para atender crianças da primeira infância e amplia-se a preocupação com o pedagógico.

2768

4.2-APONTAMENTOS PARA A PESQUISA: Possibilidades

Sabe-se que as possibilidades para o entorno de uma educação primária é constante até aos nossos dias atuais, porém, cabe ao Estado em conjunto com seus municíipes cuidar e fazer valer que o ensino em creches é parte principiante para moldar as crianças que estão numa fase de empoderamento de personalidade. É nas creches que professores e professoras devem se dedicar ao seu máximo sendo capaz de atuar para incluir sem olhar a quem de direito.

Por sua vez, o professor deve atuar, agir e possuir conhecimentos suficientes para poder fazer valer o seu papel de professor de creche. Para tanto, o trabalho de educar no âmbito infantil é palco de nosso segundo objetivo onde discorremos nas possibilidades que se tem para formar e qualificar professores para atuar com precisão e dinamicidade em creche no sentido de (aprender a aprender).

Assim, Segundo Kuhlmann Júnior (2001), na França, os primeiros asilos temporários para crianças eram denominados creche que significa berço, manjedoura. Essa denominação é

usada no Brasil a partir do século XIX quando as creches são criadas. A primeira iniciativa de construção de um espaço de acolhimento para crianças pequenas no Brasil ocorre em 1875, sendo fundado por Menezes Vieira o primeiro jardim de infância particular, no Rio de Janeiro.

De acordo com Guimarães (2017) Menezes Vieira, embora atendesse apenas a alta aristocracia defendia que filhos de famílias menos favorecidas e de mães negras escravizadas também deveriam ser assistidos, uma vez que já eram contemplados com a Lei do Ventre livre de 1871, que tornava livres filhos de escravas.

Outras vozes se levantaram em favor de creches para as crianças carentes na perspectiva de favorecer seu desenvolvimento, a exemplo de o jurista Rui Barbosa, em 1882, ao afirmava que os jardins de infância deveriam permitir que as crianças se desenvolvessem harmoniosamente. No entanto, não são construídas creches públicas no Brasil até o período republicano: o primeiro estabelecimento com o propósito de cuidar de crianças de pais trabalhadores é inaugurado em 1896, em São Paulo devido ao processo de industrialização e urbanização da região no final do século XIX (Gomes, 2016).

De acordo com esta mesma autora é fundado no Rio de Janeiro, em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPA-RJ) e, nos anos seguintes, abertas filiais várias localidades brasileiras. Ainda no Rio de Janeiro, a fábrica de Tecidos Corcovado inaugurou uma creche naquele ano. Assim como nos países europeus, as creches no Brasil têm apelo para atender os filhos das mulheres assalariadas que necessitavam de um local para deixar suas crianças ainda em idade de dependência de cuidados. Isso porque, a percepção de infância é restrita. O trabalho infantil é recorrente e se mantém a ideia em que a criança é um adulto pequeno.

Ao longo do século XX o acolhimento de crianças em creches terá grande presença religiosa e filantrópica nos conceitos de caridade religiosa e assistencialismo. Durante décadas perdurou a ideia assistencialista seja nas instituições religiosas, filantrópicas e mesmo do Estado. A esse sentido, Reis e Silveira (2019) apontam a diferença entre um olhar para a infância na necessidade da assistência social, independente da classe social em destacar a criança como cidadã e portadora de garantias de direito, e o assistencialismo que norteou o acolhimento de crianças em creches como local para moldar uma ideologia para manutenção do *status quo* da segmentação social (Reis & Silveira, 2019).

Na década de 1940, sob o Estado Novo, a primeira-dama do país, Darcy Vargas funda a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e no início de 1950 surge a Legião da Boa Vontade (LBV) de iniciativa da sociedade civil. Ambas as ações tinham foco nas crianças pobres. Daí, sondamos

as possibilidades no contexto em destaque. O período da ditadura militar a partir de 1964 mantém o caráter assistencialista e amplia as ações higienista. A pré-escola é implantada para crianças com cinco anos a completar seis até o primeiro semestre do ano. O contato com as letras era secundário. O que se buscava era oferecer alimentação para garantir a saúde da criança (Reis & Silveira, 2019; Kuhlmann Júnior, 2001).

A influência nacional de educadores na política, o norteamento da psicologia infantil e o processo cognitivo construído durante o século XX, a abertura política e a Constituição de 1988 foram fundamentais para uma nova proposta para a educação infantil e a função das creches no Brasil. Será com a Lei de 9.394/1996, a LDB da Educação, que as creches rompem com o assistencialismo e passa ser espaço educacional com uma política pedagógica a ser aplicada (Guimarães, 2017).

Assim finalizamos os apontamentos acerca das possibilidades para o surgimento e crescimento de creches no Brasil. A seguir tratar-se-á acerca de nosso terceiro objeto de estudo que é esclarecer os desafios postos aos professores de creche na atualidade onde se atrelou a afetividade (pedagogia da presença) na construção de identidade e personalidade das crianças, ou seja, onde os contextos se entrelaçam por formar, atuar e agir de forma plena e eficaz sem deixar de lado a atuação do professor de sala.

2770

4.3-APONTAMENTOS PARA A PESQUISA: Desafios

Sabe-se que a ideia de criança e infância difere-se ao longo da civilização. Portanto, Reis & Silveira (2019) em uma mesma época, concluíram que a percepção da infância muda de acordo com questões econômicas e sociais. Mas prevalecia na sociedade a ideia da criança como um adulto pequeno. O que muda é a relação do trabalho braçal para os pobres e o intelectual para os ricos.

Já Faria (1997) desperta a atenção para a concepção de criança e infância do período escravocrata brasileiro ao contar que a criança escrava tão logo completava seis anos já passava a realizar alguma atividade e, a partir dos 12 anos, já eram inseridos no mundo adulto, tanto no que se refere a trabalho quanto à sexualidade.

Já os meninos e meninas brancos também eram tratados como pequenos adultos a partir dos sete anos, quando iniciavam os estudos de latim, da gramática, das boas maneiras, e os meninos usavam os mesmos trajes de adultos: “chapéu, bengala e colarinho engomado” (Faria, 1997, p. 15). Nesse aspecto, Andrade, L. (2010) reforça a necessidade de considerar a concepção de infância e criança dentro de um contexto histórico como observa Faria (1997).

Aquém disso, durante muito tempo a infância era um período (muito curto na vida) e (negligenciado pelo Estado). Nesse sentido, (o Brasil, a sociedade e o Estado), traz semelhanças com o que acontecia no mundo sobre o trato da criança e sua infância (Almeida, 2010).

O fato de o Brasil e muitos países do mundo terem legislações voltadas à fase da infância incluindo a criança como ser cidadã, e, notadamente, precisa ter seus direitos garantidos. Contudo, na prática, as pesquisas no Brasil apontam o quanto forte é a cultura do assistencialismo e reflete na percepção da população em que as creches ainda são espaços de cuidados não pedagógicos das crianças de 0 a seis anos (Guimarães, 2017; Reis & Silveira, 2019). Por outro lado, o avanço no ensino para crianças abaixo dos seis anos é decorrente do desenvolvimento de pesquisas no campo da psicologia infantil e dos processos cognitivos. Sobre o que é a infância vários autores buscam conceituar. Nesse aspecto, os autores como Reis & Silveira (2019) faz uma análise com vários autores e apresentam a compreensão sobre infância e ressaltam que:

Entendemos a infância como o período de tempo correspondente à vivência de um conjunto de experiências próprias à condição de criança. A infância está para a criança, assim como a adolescência para o jovem, ou seja, são períodos temporais demarcados por experiências biológicas e culturais inerentes àquela fase da vida (p. 150).

No Brasil, a Constituição de 1988 garante os direitos fundamentais aos cidadãos e as crianças têm seus direitos mais bem definidos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Dessa feita, o Estado investe-se de obrigações para atender o que se propõe na lei. Pela legislação cabe aos municípios a administração do ensino fundamental e das creches. Compõe a chamada Educação Básica (Guimarães, 2017).

2771

A formação do profissional que trabalha na creche deve ter atenção e incentivos. O tema, Educação Básica abaixo dos seis anos suscita várias pesquisas em aspectos relevantes. Isso porque, na história da civilização, esse olhar sobre o que é a infância e a criança é recente. Por isso, a temática avoluma-se em pesquisas para esse campo (KUHLMANN JÚNIOR, 2001). Pode-se justificar o interesse sempre permanente com o tema a partir da afirmação de Almeida (2010) podemos entender que:

As visões sobre as crianças variam historicamente nos diferentes grupos e organizações sociais, bem como nas diferentes culturas. [...] tal conceito reflete e interfere nas práticas sociais e, ao longo do tempo, modifica e transforma os relacionamentos e as atitudes dos adultos diante da criança (p. 30).

É necessário compreender que o educador da Educação Infantil também é um indivíduo que faz parte de um grupo social e possui sua percepção sobre criança e infância e seu trabalho se desenvolve considerando seu entendimento em seu contexto histórico. Daí a necessidade do

aperfeiçoamento de seu conhecimento, inclusive por considerar as constantes mudanças tecnológicas que influenciam a Educação desde o início dos anos 2000, e se permeiam para o presente século e nada se esgota até aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Impactar a docência para o público de creche se faz urgente que o poder público tenha em mente que os professores precisam está à altura para poder empoderar em sala de aula. Atuar em creche não é simplesmente dizer: “eu sou professora de creche” e/ou “trabalho em uma creche” ou “estou ensinando criança de creche”. Podemos perceber que os termos (eu sou – trabalho – estou) são termos que alienam os fins de uma educação para todos.

Pode-se entender que o tema garante uma flexibilidade que se volta por três abordagens frente ao trabalho analisado que foi buscar as implicações, as possibilidades e os desafios que estão entrelaçados na formação continuada do professor de creche. No entanto, é uma preocupação comum entre os pesquisadores quando se trata de professor em formação continuada ou em formação docente, pois nem sempre se garante que a teoria fora da prática esteja atrelada ao bem comum de todos.

Sabe-se que as implicações, as possibilidades e os desafios sempre existiram e sempre 2772 vão existir, precisamos (professores de creche) ser o diferencial competitivo. Ser e atuar são duas etapas totalmente diferentes. Ser é atribuir ao seu posto de trabalho o seu melhor – (ser competente). Atuar é alavancar o seu atributo-docente, isto é, compreender e cooperar na construção de personalidades diferentes de meninas e meninos – (estar competente).

Por sua vez, o primeiro objetivo de nosso estudo traz consigo as implicações da formação docente para professores (de creche), estes graduados e pós-graduados. Nesse interim, nosso debate foi amplo, pois (atuar e ser) requer que professores e professoras estejam alinhados com o bem estar de cada criança, sendo que estão numa escala de zero a três anos de idade. Todo compromisso nessa etapa é crucial para que o processo de ensinagem seja cumprido com teor e forma.

Para complementar justificamos que o entorno de que a formação de professores, formação continuada e a pedagogia da presença, se faz necessário, romper com as implicações, as possibilidades e com os desafios a que se apresentam no chão das creches em nosso país. Por essa mesma ótica, chegamos à conclusão de que o aporte primário é salutar, mas não garante por si só a união entre a teoria e a prática docente.

O progresso do professor de creche é contínuo, pois depende do teor e forma de atuação de si para os outros. Por fim, a afetividade deve ser recorrente neste pilar de formação com crianças que estão na base: de 0 a 3 anos de idade.

O enfoque da pergunta central se revelou positivada, pois os argumentos em autores de renome da área nos trouxe um foco expressivo e perspicaz ao ponto de focarmos nas implicações com o advento do surgimento das creches. Além disso, as possibilidades foram extensas, sendo que o aporte-teórico de creches pelo Brasil se fez necessário e relevante, pois as concepções de crianças construídas em cada contexto histórico foram à “bola da vez”.

Portanto, as implicações se esbarram nos cursos de graduação e pós-graduação, já as possibilidades sustentam o óbvio em atuar para (aprender a aprender) focando na formação docente continuada bem como aos desafios que se atém ao rol da pedagogia da presença colocando o amor, o afeto e a empatia enquanto lugar de vez e de fala: *formar, atuar e agir* com responsabilidade.

Sobretudo, conclui-se que ao apontarmos para os objetivos até aqui prepostos cada um em seu lugar de voz e fala, temos: a formação continuada para unir teoria e prática, a formação docente para focar na atuação diária e a pedagogia da presença para completar as formas de atuação que se desvelaram, antes aos quadros (1 e 2) no aporte teórico e em todos os diálogos adiante mais. 2773

Por fim, a metodologia empregada sustentou de fato e de direito que a pesquisa deve se ater a autores que pregam a teoria com verdades práticas de atuação, ou seja, sem nenhum tipo de pré-julgamento alheio e/ou exclusão, isto é, quando o assunto se entrelaça para o enfoque de crianças em creches bem como da formação continuada de professores.

Nesse interim, o artigo em apreço conta com um aporte teórico atrelado as implicações, as possibilidades e aos desafios que aos poucos foram se desvelando, pois nos dias atuais os professores precisam está atenado e fortemente alinhado ao apreço da afetividade como um todo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C.(2006). **Relações interpessoais e autoestima:** a sala de aula como espaço do crescimento integral. Vozes.

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa de. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: SciELO Books.

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação.** São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ANDRADE, Elisabete. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e115965, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236115965vs01>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/QPNwhVGrGwSX43pTcSqwTRG/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em: 15 Ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2022. Reacesso em: 13 Ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jan. 2023. Reacesso em: 12 Ago. 2025.

2774

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 set. 2022. Reacesso em: 13 Ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 13 Ago. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2022. Reacesso em: 15 Ago. 2025.

BUJES, M. I. E. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDANO, Mario. Manual de pesquisa qualitativa. A contribuição da teoria da argumentação. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

CASTRO, Marcelo Macedo Correia; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. Cad. CEDES, 2015 35(95), p. 37-55, jan. 2015. DOI: <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/?lang=pt>>. Acesso em: 25 maio 2023. Reacesso em: 13 Ago. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelo em debate. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 20, n. 68 p. 126-142, dez, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/7R5T53QZHf5ntHHcQrRxD9m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 ago. 2023. Reacesso em: 16 Ago. 2025.

COELHO FILHO, Mateus de Souza; GHEDIN, Evandro Luiz. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. **IV COLBEDUCA e II CIEE**, Braga e Paredes de Coura, Portugal - jan. 2018. Disponível em <<https://pt.scribd.com/document/437004563/Formacao-de-professores-e-identidades>>. Acesso em: 25 jul. 2023. Reacesso em: 16 Ago. 2025.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. 2^a ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (Orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2002.

ESTRELA, Maria Teresa. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 142. 2775

FARIA, Sonimar Carvalho. História e política de educação infantil. In: FAZOLO, Eliane Et al. **Educação infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FERREIRA, Regina da Conceição Vilhena. **Uma visão sobre a criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade social: Um estudo de caso na Pastoral do Menor do Município de Abaetetuba - PA**, 2014, UNIDA, PY.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In: MAZUCATO, Thiago. (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis, SP: FUNEPE, 2018. pp. 59-78.

FREIRE, Paulo. **Educadores de Rua: Uma Abordagem Crítica, Projeto Alternativas de atendimentos Comunitários a Meninos e Meninas de Rua**, 1987, míimeo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênuas; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, Fernanda Pereira das Chagas. **Ser professora de creche: constituindo sua identidade**. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/fernanda-pereira-das-chagas-gomes.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2023. Reacesso em: 16 Ago. 2025.

GOMES, Élida Fernandes da Silva. MONTEIRO, Ednar Souza. **Pedagogia da Presença: Uma prática necessária na escola**. *Research, Society and Development*, v. II, n. 12, e508111234852, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-vIIi12.34852>. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/rsd/article/view/34852>>. Acesso em: 12 Ago. 2025.

GUERRA, Et al.. **Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica**. *Revista de Gestão e Secretariado - GeSec*, V. 15, N. 7, P. 01-15, 2024. Disponível em: <<https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019/2531>>. Acesso em: 16 Ago. 2025.

GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola**. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>>. Acesso em: 20 maio. 2023. Reacesso em: 16 Ago. 2025.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. 2776
ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOCATELLI, Cleomar. **A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e70684, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/70684>>. Acesso em: 18 maio 2023. Reacesso em: 15 Ago. 2025.

MARTINS, Andressa de Oliveira. **Cuidar/educar: formação de profissionais de creche em contexto de extensão universitária**. 304 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13800>>. Acesso em: 20 set. 2023. Reacesso em: 15 Ago. 2025.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história**. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Educação infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papirus, 2013.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. **Formação de professores e educação de surdos: Revisão sistemática de teses e dissertações**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22 n. spe, 49-56, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/YTSHs8G4rBGhssBgDqCPkTc/?lang=pt>>. Acesso em: 18 Out. 2023. Reacesso em: 12 Ago. 2025.

NÓVOA, António; (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

REIS, Lívia Cristina Ribeiro dos Reis; SILVEIRA; Telma Aparecida Teles Martins. História do atendimento às crianças pequenas no brasil: concepções, políticas e práticas. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 9, n. 19, 19 ago. 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revASF/article/view/426>>. Acesso em: 18 maio 2023. Reacesso em: 16 Ago. 2025.

Wallon, H. (1986). **As origens do pensamento na criança.** Manole.