

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESTADO DO PARANÁ

TEACHER TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE STATE OF PARANÁ

Fabiana Perin da Costa Vassi¹

Vanderlei Ferreira Vassi²

Luciana Rodrigues Ramos³

RESUMO: A formação de professores da Educação Infantil constitui um campo de análise que se articula diretamente aos processos históricos de escolarização e às transformações socioculturais que marcaram a educação brasileira. Compreendida como parte da constituição da cultura escolar e da organização da escola moderna, a formação docente reflete disputas políticas, concepções de infância e demandas sociais presentes em diferentes contextos históricos. No estado do Paraná, esse processo apresenta especificidades relacionadas às trajetórias institucionais da escolarização, à consolidação das Escolas Normais como espaços de formação docente e às políticas educacionais implementadas ao longo do século XX e início do século XXI. Nesse sentido, o presente artigo analisa a formação de professores da Educação Infantil no Paraná a partir de uma perspectiva histórico-sociocultural, considerando os processos de institucionalização da escola, os marcos legais da educação brasileira e as transformações nas concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções acadêmicas, legislações e documentos educacionais que orientam a formação docente no Brasil e no contexto paranaense. A análise percorre o processo histórico de institucionalização da formação de professores desde a criação das Escolas Normais no século XIX, passando pelas reformas educacionais da primeira metade do século XX, até as mudanças decorrentes da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Além disso, discute-se como as transformações da cultura escolar e as demandas relacionadas à diversidade sociocultural impactam a formação e a atuação dos professores da Educação Infantil. Os resultados indicam que, embora tenham ocorrido avanços significativos nas políticas de formação docente, persistem desafios relacionados à valorização profissional, às condições de trabalho e à necessidade de construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural e social presente no contexto educacional. Conclui-se que compreender historicamente a formação docente contribui para a reflexão crítica sobre o papel da escola e do professor na promoção de uma educação infantil comprometida com os princípios da diversidade, da inclusão e da justiça social.

1

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil. História da educação. Diversidade sociocultural.

¹Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação. MUST University, Estados Unidos. Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação pela FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba. Licenciada em Pedagogia pela UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná. Bacharel em Serviço Social pela UNOPAR-Universidade do Norte do Paraná. Especialista em Educação Infantil. Coordenadora do curso de Serviço Social no Centro Universitário de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná - Unifatecie. Diretora Pedagógica da Casa da Criança de Paranavaí.

²Doutor em Ciência da Informação pela UNESP- Universidade Estadual Paulista -SP. Mestre em Administração pela Fundação Pedro Leopoldo - MG. Bacharel em Ciências Contábeis para UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná. Professor no Centro Universitário de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná - Unifatecie. Agente Universitário Profissional na UNESPAR- Universidade Estadual do Paraná.

³Doutoranda em Educação pela UEM - Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Formação Docente Interdisciplinar pelo PPIFOR - Unespar. - Professora na Unifatecie. Professora na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná.

ABSTRACT: Teacher education in Early Childhood Education constitutes a field of analysis directly connected to the historical processes of schooling and to the sociocultural transformations that have shaped Brazilian education. Understood as part of the constitution of school culture and the organization of the modern school, teacher education reflects political disputes, conceptions of childhood, and social demands present in different historical contexts. In the state of Paraná, this process presents particular characteristics related to the institutional trajectories of schooling, the consolidation of Normal Schools as spaces for teacher education, and the educational policies implemented throughout the twentieth century and the beginning of the twenty-first century. In this sense, the present article analyzes the education of Early Childhood teachers in Paraná from a historical-sociocultural perspective, considering the processes of school institutionalization, the legal frameworks of Brazilian education, and the transformations in pedagogical conceptions that guide teaching practice. This is a qualitative study of bibliographic and documentary nature, based on the analysis of academic publications, legislation, and educational documents that guide teacher education in Brazil and in the context of Paraná. The analysis covers the historical process of institutionalization of teacher education from the creation of Normal Schools in the nineteenth century, through the educational reforms of the first half of the twentieth century, to the changes resulting from the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education – LDB No. 9,394/1996, and the National Common Curricular Base – BNCC (2018). In addition, the study discusses how transformations in school culture and the demands related to sociocultural diversity impact the education and professional practice of Early Childhood teachers. The results indicate that, although significant advances have occurred in teacher education policies, challenges remain related to professional recognition, working conditions, and the need to develop pedagogical practices sensitive to the cultural and social diversity present in the educational context. It is concluded that historically understanding teacher education contributes to a critical reflection on the role of schools and teachers in promoting early childhood education committed to the principles of diversity, inclusion, and social justice.

2

Keywords: Teacher education. Early Childhood Education. History of education. Sociocultural diversity.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão da infância e das instituições destinadas às crianças pequenas constitui um processo historicamente construído, marcado por transformações sociais, culturais e políticas. Estudos clássicos no campo da história da infância demonstram que a forma como a sociedade percebe e organiza o cuidado e a educação das crianças varia ao longo do tempo, refletindo valores, concepções pedagógicas e contextos históricos específicos (ARIÈS, 1981). Nesse sentido, a infância não pode ser compreendida como uma categoria universal e imutável, mas como uma construção social que se modifica conforme as dinâmicas culturais e institucionais de cada período histórico.

No contexto brasileiro, a constituição da Educação Infantil esteve, durante longo período, associada a práticas assistenciais e filantrópicas voltadas ao atendimento das crianças

pequenas, especialmente aquelas pertencentes às camadas populares. Conforme analisam Kuhlmann Jr. (1998) e Kramer (1999), as primeiras instituições destinadas à infância no país foram organizadas sob forte influência de concepções higienistas e assistencialistas, nas quais o cuidado predominava sobre as dimensões educativas. Esse cenário contribuiu para que, historicamente, o trabalho com crianças pequenas fosse pouco reconhecido como atividade pedagógica especializada.

A incorporação da Educação Infantil ao campo educacional ocorreu de forma mais consistente apenas nas últimas décadas do século XX, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito de todas as crianças, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essas transformações legais representaram importantes avanços no reconhecimento da infância como sujeito de direitos e na valorização do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições educativas.

Nesse contexto, a formação docente passou a ocupar posição central nas discussões sobre a qualidade da Educação Infantil. Como destaca Nóvoa (2010), a profissionalização do professor envolve processos complexos de formação que articulam conhecimentos acadêmicos, saberes construídos na prática e reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. No caso específico da Educação Infantil, essa formação exige ainda a compreensão das múltiplas dimensões que atravessam a experiência das crianças, incluindo aspectos sociais, culturais e históricos que configuram as diferentes formas de viver a infância.

No estado do Paraná, a organização da Educação Infantil e a formação dos profissionais que atuam nesse campo também se desenvolveram a partir de processos históricos específicos, influenciados tanto pelas políticas educacionais nacionais quanto pelas iniciativas locais de formação docente. Nesse cenário, compreender a trajetória da formação de professores para a Educação Infantil torna-se fundamental para analisar os avanços alcançados e os desafios que ainda persistem na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a formação de professores da Educação Infantil no estado do Paraná, considerando seus fundamentos históricos, as políticas educacionais que orientam esse processo e os desafios contemporâneos relacionados ao desenvolvimento profissional docente. Parte-se do pressuposto de que a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade depende não apenas da ampliação do acesso

às instituições educativas, mas também da construção de processos formativos capazes de reconhecer a infância em sua diversidade social e cultural e de fortalecer o papel do professor como mediador das experiências educativas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PARANÁ

A constituição histórica da Educação Infantil no Paraná está diretamente relacionada às transformações nas concepções de infância, educação e formação docente ao longo do século XX. Durante as primeiras décadas desse período, as iniciativas voltadas ao atendimento à infância no estado estavam predominantemente associadas a instituições filantrópicas, religiosas e assistenciais, cuja finalidade central era o cuidado e a proteção social das crianças, especialmente das camadas populares. Nesse contexto, a infância era compreendida prioritariamente sob uma perspectiva assistencialista, o que repercutia diretamente na ausência de exigência de formação pedagógica específica para os profissionais que atuavam nesses espaços (Ferreira & Vechia, 2023).

No cenário paranaense, um marco importante na discussão sobre formação docente ocorreu a partir da década de 1930, especialmente com a atuação de Erasmo Pilotto na então Escola de Professores de Curitiba. Pilotto promoveu reformas pedagógicas inspiradas nos princípios do movimento escolanovista, dialogando com referenciais internacionais como Maria Montessori, Johann Heinrich Pestalozzi e Ovide Decroly, cujas propostas enfatizavam a centralidade da criança no processo educativo e a importância da experiência na aprendizagem (Pilotto, 1940). Nesse contexto, a escola foi concebida como um espaço de experimentação pedagógica e formação prática, no qual os futuros docentes deveriam observar, analisar e refletir sobre o processo educativo. Para Pilotto (1940), a formação do professor deveria ultrapassar a simples reprodução de métodos pedagógicos, constituindo-se como um processo investigativo voltado à compreensão da prática educativa.

Essa perspectiva representou um avanço significativo na concepção de formação docente no estado, pois passou a valorizar a articulação entre teoria e prática como elementos estruturantes da profissão docente. Ainda assim, é importante destacar que, durante grande parte do século XX, o atendimento institucional à infância no Brasil permaneceu marcado por

ambiguidades entre as funções de cuidado e educação, refletindo a própria indefinição histórica do lugar social da Educação Infantil (Kuhlmann Jr., 2000; Ferreira & Vechia, 2023).

Somente a partir do processo de redemocratização do país e da promulgação da Constituição Federal de 1988, a infância passou a ser reconhecida juridicamente como sujeito de direitos, estabelecendo-se novos parâmetros para as políticas educacionais voltadas às crianças (Brasil, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e estabeleceu a necessidade de formação adequada para os profissionais que atuam nesse nível de ensino (Brasil, 1996).

No Paraná, tais transformações repercutiram na ampliação das discussões sobre a profissionalização docente e na redefinição das políticas de formação inicial e continuada para professores da Educação Infantil. Esse processo evidenciou a necessidade de superar a histórica dissociação entre cuidado e educação, reconhecendo a docência na Educação Infantil como uma prática pedagógica complexa, que exige conhecimentos específicos sobre desenvolvimento infantil, práticas educativas e organização do trabalho pedagógico (Oliveira & Silva, 2022; Roza, 2025).

Assim, a análise da constituição histórica da Educação Infantil no Paraná revela que a formação docente foi gradualmente sendo ressignificada à medida que novas concepções de infância e educação foram sendo incorporadas às políticas públicas e às práticas pedagógicas. Compreender esse percurso histórico permite evidenciar os desafios ainda presentes na consolidação de uma formação docente capaz de responder às especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas, articulando fundamentos teóricos, práticas educativas e compromisso social com o direito à educação.

2.2 MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

A profissionalização docente na Educação Infantil no Brasil passou por um processo gradual de institucionalização a partir da consolidação de marcos legais que passaram a regulamentar a formação inicial e continuada dos professores. Um dos principais pontos de inflexão nesse processo ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996, que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabeleceu a necessidade de formação específica para os profissionais que atuam nesse nível de ensino (Brasil, 1996). A partir desse marco, a formação docente passou a

ser compreendida como elemento estruturante para a garantia do direito à educação na primeira infância.

Na sequência, o Referencial Curricular Nacional para a Formação de Professores, publicado em 1999, buscou orientar os cursos de formação inicial ao enfatizar a necessidade de articular conhecimentos pedagógicos, domínio de conteúdos e compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil. Esse documento contribuiu para consolidar a compreensão de que a docência na Educação Infantil exige saberes profissionais próprios, relacionados à organização do trabalho pedagógico, às interações e às experiências educativas das crianças (Brasil, 1999; Kuhlmann Jr., 2000).

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, consolidaram o curso de Pedagogia como principal espaço de formação inicial para professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas diretrizes reforçaram a necessidade de integrar fundamentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre a ação pedagógica, compreendendo a docência como prática intelectual e investigativa (Brasil, 2006; Nóvoa, 2010). Nesse contexto, a formação do pedagogo passou a enfatizar a compreensão da infância, das práticas educativas e das dimensões sociais e culturais que permeiam o trabalho docente.

6

Mais recentemente, novas normativas foram incorporadas ao debate sobre a formação de professores, ampliando as exigências em relação à articulação entre formação inicial, prática pedagógica e desenvolvimento profissional docente. Destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2015, e posteriormente reformuladas em 2019, que estabeleceram parâmetros para a organização curricular dos cursos de licenciatura, enfatizando a integração entre teoria e prática, bem como a centralidade da escola como espaço formativo (Brasil, 2015; Brasil, 2019).

No contexto dessas transformações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, passou a influenciar também os debates sobre formação docente ao definir direitos de aprendizagem e campos de experiência para a Educação Infantil, demandando dos professores competências pedagógicas específicas para o planejamento de experiências educativas significativas para as crianças (Brasil, 2018; Freitas, 2020). Embora a BNCC esteja voltada ao currículo da Educação Básica, suas orientações impactam diretamente os processos formativos, ao exigir que os cursos de formação de professores dialoguem com as demandas concretas da prática pedagógica.

No estado do Paraná, as políticas educacionais acompanharam essas diretrizes nacionais por meio da ampliação de programas de formação continuada e de iniciativas de articulação entre universidades, redes municipais e instituições escolares. Esse movimento busca fortalecer a qualificação docente e responder às demandas pedagógicas da Educação Infantil contemporânea, reconhecendo que a formação de professores constitui elemento central para a efetivação de políticas públicas educacionais e para a garantia do direito das crianças a uma educação de qualidade (Amann & Conceição, 2024; Roza, 2025).

2.3 FORMAÇÃO INICIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A formação inicial dos professores que atuam na Educação Infantil ocorre, no contexto brasileiro, predominantemente nos cursos de Pedagogia, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso (Brasil, 2006). Esses cursos são responsáveis por oferecer fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos que permitam aos futuros docentes compreender a infância, o processo educativo e as especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Entretanto, o debate acadêmico sobre a formação de professores aponta que a construção da identidade docente envolve desafios que extrapolam a organização formal dos currículos. Conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos a partir de múltiplas fontes formação acadêmica, experiência profissional e interação com os contextos escolares o que evidencia a complexidade do processo formativo. Nesse sentido, Nóvoa (2010) ressalta que a formação inicial não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos pedagógicos, mas deve constituir-se como espaço de reflexão crítica sobre a prática educativa e sobre o papel social do professor.

No campo específico da Educação Infantil, a formação docente demanda ainda a compreensão das particularidades do desenvolvimento infantil, das interações e das experiências educativas próprias dessa etapa da Educação Básica. Como destaca Kuhlmann Jr. (1998), a constituição histórica da Educação Infantil no Brasil esteve marcada por tensões entre concepções assistenciais e pedagógicas, o que repercute até hoje nos debates sobre a formação de seus profissionais. Assim, a formação inicial precisa considerar não apenas aspectos didáticos, mas também dimensões históricas, sociais e culturais relacionadas à infância.

No contexto paranaense, experiências históricas de formação docente, como aquelas desenvolvidas na Escola de Professores de Curitiba sob a direção de Erasmo Pilotto, buscaram

ênfatisar a articulação entre teoria e prática por meio da observação, da experimentação pedagógica e da reflexão sobre o cotidiano escolar (Pilotto, 1940). Essa perspectiva valorizava a formação do professor como sujeito capaz de investigar e compreender sua própria prática pedagógica.

Dessa forma, os debates contemporâneos sobre formação inicial indicam a necessidade de fortalecer propostas formativas que integrem fundamentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica. A aproximação entre universidade e escola, bem como a valorização da experiência pedagógica como espaço de aprendizagem profissional, constituem elementos importantes para a consolidação de uma formação docente capaz de responder às demandas educativas da Educação Infantil (Nóvoa, 2010; Tardif, 2014).

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada constitui um elemento importante no processo de desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Infantil. Para além da formação inicial, os processos formativos permanentes contribuem para a reflexão sobre a prática pedagógica, a atualização teórica e a construção coletiva de saberes docentes no contexto escolar.

No campo da formação de professores, Nóvoa (2010) destaca que os processos formativos tornam-se mais significativos quando estão articulados às experiências concretas vivenciadas pelos docentes em seu cotidiano de trabalho. Nessa perspectiva, a escola passa a ser compreendida também como espaço de formação, no qual os professores podem compartilhar experiências, problematizar desafios pedagógicos e construir coletivamente novos conhecimentos sobre sua prática.

Quando se trata da Educação Infantil, a formação continuada assume relevância particular, pois o trabalho pedagógico com crianças pequenas exige compreensão das especificidades da infância e de seus processos de desenvolvimento e socialização. Estudos no campo da história e da sociologia da infância evidenciam que a criança deve ser compreendida como sujeito social e cultural, participante ativa dos processos educativos e das dinâmicas sociais (Kuhlmann Jr., 1998; Sarmento, 2003). Essa perspectiva exige que os professores desenvolvam práticas pedagógicas que considerem as experiências culturais das crianças, suas formas de expressão e suas interações no espaço educativo.

Nesse sentido, processos formativos fundamentados no diálogo e na reflexão crítica sobre a prática pedagógica podem contribuir para o fortalecimento da atuação docente. Conforme argumenta Freire (1996), a formação deve valorizar a experiência dos sujeitos envolvidos no processo educativo, reconhecendo que o conhecimento se constrói por meio da interação, do diálogo e da problematização da realidade.

Assim, a formação continuada pode ser compreendida como parte integrante do desenvolvimento profissional docente, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da identidade profissional dos professores que atuam na Educação Infantil, especialmente quando articulada às discussões sobre infância, cultura e diversidade presentes no campo educacional (Kramer, 1999; Sarmento, 2003).

2.5 SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A discussão sobre os saberes docentes tem ocupado espaço relevante nos estudos sobre formação de professores. De acordo com Tardif (2014), os saberes que fundamentam a prática pedagógica não se restringem ao conhecimento acadêmico adquirido na formação inicial, mas resultam da articulação entre diferentes fontes de conhecimento, incluindo saberes curriculares, saberes profissionais e saberes construídos na experiência cotidiana do trabalho docente.

9

No contexto da Educação Infantil, esses saberes assumem características específicas, uma vez que o trabalho pedagógico envolve a compreensão das particularidades da infância, das interações sociais e das experiências culturais vivenciadas pelas crianças. Como destaca Kuhlmann Jr. (1998), a constituição histórica da Educação Infantil no Brasil esteve marcada por diferentes concepções de infância e por tensões entre práticas assistenciais e pedagógicas. Esse processo histórico influencia diretamente a forma como o trabalho docente é compreendido e desenvolvido nas instituições educativas.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica na Educação Infantil não pode ser reduzida à aplicação de técnicas ou atividades isoladas, mas deve ser compreendida como uma prática social e culturalmente situada. Conforme argumenta Kramer (1999), o trabalho educativo com crianças pequenas envolve a construção de experiências significativas que considerem a infância como etapa da vida marcada por múltiplas formas de expressão, interação e produção cultural.

Além disso, estudos no campo da sociologia da infância ressaltam a importância de reconhecer as crianças como sujeitos sociais ativos, capazes de produzir sentidos e participar das dinâmicas culturais presentes nos espaços educativos (Sarmiento, 2003). Tal perspectiva

implica reconhecer que as práticas pedagógicas na Educação Infantil precisam valorizar as interações, as brincadeiras e as experiências culturais das crianças como elementos centrais do processo educativo.

Dessa forma, os saberes docentes na Educação Infantil constituem-se em um processo dinâmico e contínuo, que envolve a articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Essa articulação contribui para a construção de práticas educativas mais conscientes das dimensões históricas, sociais e culturais que atravessam a educação das crianças pequenas.

2.6 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Apesar dos avanços normativos e das políticas voltadas à formação docente, a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade ainda enfrenta desafios estruturais que impactam diretamente o trabalho pedagógico. Esses desafios dizem respeito tanto às condições de trabalho dos professores quanto à organização institucional das redes de ensino.

Entre os principais obstáculos encontra-se a sobrecarga de trabalho e a limitação de tempo destinado à formação continuada. Em muitos contextos, as atividades formativas ocorrem fora da jornada regular de trabalho, o que dificulta a participação efetiva dos docentes e restringe os espaços de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica (Roza, 2025). Conforme argumenta Nóvoa (2010), processos formativos consistentes demandam tempo institucionalizado para estudo, troca de experiências e análise das práticas educativas.

Outro aspecto relevante refere-se à redução de tempos institucionais destinados ao planejamento pedagógico coletivo, frequentemente denominados hora-permanência. A ausência ou limitação desses espaços compromete a articulação entre teoria e prática e dificulta a construção coletiva de estratégias pedagógicas no interior das instituições educativas.

Além disso, as condições materiais e estruturais das instituições também influenciam a qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças. Espaços físicos inadequados, escassez de recursos pedagógicos e limitações na infraestrutura escolar podem restringir a realização de atividades que valorizem as interações, as brincadeiras e as experiências culturais das crianças — elementos considerados centrais no trabalho pedagógico da Educação Infantil (Kuhlmann Jr., 1998; Kramer, 1999).

Nesse sentido, a discussão sobre a qualidade da Educação Infantil não pode ser dissociada das condições concretas de trabalho docente. Como destaca Saviani (2008), as

políticas educacionais precisam considerar de forma integrada a formação, a valorização profissional e as condições institucionais que sustentam o trabalho pedagógico. Dessa forma, a profissionalização docente deve ser compreendida como processo que envolve não apenas a qualificação individual dos professores, mas também a construção de políticas públicas capazes de garantir condições adequadas para o exercício da docência na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação docente na Educação Infantil no estado do Paraná evidencia que os processos de profissionalização dos professores estão profundamente relacionados às transformações históricas das políticas educacionais e às mudanças nas concepções de infância presentes na sociedade brasileira. Ao longo do tempo, a Educação Infantil passou de um modelo predominantemente assistencialista para o reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, processo que se intensificou especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996.

Nesse percurso histórico, as discussões sobre formação docente ganharam centralidade, uma vez que a qualidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas depende diretamente da qualificação dos profissionais que atuam nesse campo. Conforme apontam Kuhlmann Jr. (1998) e Kramer (1999), a institucionalização da Educação Infantil no Brasil esteve marcada por tensões entre práticas assistenciais e educativas, o que influenciou tanto a organização das instituições quanto a formação de seus profissionais.

No contexto da formação docente, os estudos sobre saberes profissionais indicam que a prática pedagógica resulta da articulação entre conhecimentos acadêmicos, saberes construídos na experiência e reflexões desenvolvidas no exercício da docência (Tardif, 2014; Nóvoa, 2010). Essa perspectiva contribui para compreender que a formação de professores não se limita aos processos formais de escolarização, mas envolve também a construção contínua de conhecimentos no interior das práticas educativas.

Entretanto, a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade ainda enfrenta desafios importantes relacionados às condições de trabalho docente, à valorização profissional e à garantia de políticas públicas consistentes voltadas à formação inicial e continuada. Nesse sentido, como destaca Saviani (2008), as políticas educacionais precisam considerar de forma integrada os aspectos formativos, institucionais e estruturais que sustentam o trabalho pedagógico nas instituições educativas.

Dessa forma, a reflexão sobre a formação docente na Educação Infantil evidencia que a promoção de uma educação comprometida com os direitos das crianças requer não apenas investimentos em formação, mas também a construção de políticas educacionais que assegurem condições adequadas para o exercício da docência. Considerando a diversidade de contextos sociais e culturais que caracterizam as infâncias contemporâneas, torna-se fundamental que os processos formativos estejam atentos às múltiplas realidades que atravessam o cotidiano das instituições educativas. Nesse sentido, compreender a infância implica reconhecer sua pluralidade social e cultural, uma vez que as experiências infantis são produzidas em diferentes contextos históricos e sociais, o que exige do professor sensibilidade pedagógica para desenvolver práticas educativas que respeitem essa diversidade (Sarmiento, 2003).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Educação infantil e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2021.
- AMANN, Maria Clara; CONCEIÇÃO, Tânia Regina da. **Formação docente na educação infantil: desafios contemporâneos**. Curitiba: Appris, 2024.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2001.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto; VECCHIA, Ariclê. **Educação infantil no Brasil: políticas, história e formação docente**. Curitiba: UFPR, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Base Nacional Comum Curricular e os desafios da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2020.

GRANDO, Regina Célia. **Jogos e resolução de problemas na educação matemática**. Campinas: Papirus, 2024.

KRAMER, Sonia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, Ana Maria. **Formação docente e escuta pedagógica na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2023.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **História da educação infantil no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; SILVA, Ana Paula. **Formação docente e infância**. São Paulo: Cortez, 2022.

PEREIRA, Maria Lúcia. **Corpo e movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.

PILOTTO, Erasmo. **Educação nova e formação de professores**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1940.

ROZA, Maria Helena. **Formação continuada de professores da educação infantil**. Curitiba: Appris, 2025.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.