



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES

**DAS NECESSIDADES FORMATIVAS AOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia
(2013-2019)**

Uberlândia – MG

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES

**DAS NECESSIDADES FORMATIVAS AOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia
(2013-2019)**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo

Uberlândia – MG

2020

Ficha Catalográfica

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

X6 2020	<p>Ximenes, Priscilla de Andrade Silva, 1984- DAS NECESSIDADES FORMATIVAS AOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL [recurso eletrônico] : um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019) / Priscilla de Andrade Silva Ximenes. - 2020.</p> <p>Orientadora: Geovana Ferreira Melo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.764 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 27/2020/270, PPGED				
Data:	Nove de dezembro de dois mil e vinte	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	19:15
Matrícula do Discente:	11813EDU034				
Nome do Discente:	PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES				
Título do Trabalho:	"DAS NECESSIDADES FORMATIVAS AOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	O aprendizado da Docência de Professores/as Bacharéis: saberes, identidade docente e desenvolvimento profissional				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Solange Martins Oliveira Magalhães - UFG; Vânia Maria Oliveira Vieira - UNIUBE; Andréa Maturano Longarezi - UFU; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Geovana Ferreira Melo - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Geovana Ferreira Melo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/12/2020, às 19:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/12/2020, às 19:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/12/2020, às 19:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Solange Martins Oliveira Magalhaes, Usuário Externo**, em 10/12/2020, às 07:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA, Usuário Externo**, em 10/12/2020, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2441422** e o código CRC **CD8B7DE1**.

Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (2013-2019)

Banca examinadora

Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo
Orientadora

Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães
Membro efetivo externo

Profa. Dra. Vânia Vania Maria Oliveira Vieira
(Membro Efetivo Externo)

Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi
(Membro Efetivo do Programa)

Profa. Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva
(Membro Efetivo do Programa)

Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos
(Membro Suplente do Programa)

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva
(Membro Suplente Externo)

*[...] Mas, para mim, o que vale é o
que está por baixo ou por cima - o
que parece longe e está perto, ou o
que está perto e parece longe.
Conto ao senhor é o que eu sei e o
senhor não sabe; mas principal
quero contar é o que eu não sei se
sei, e que pode ser que o senhor
saiba.*

Guimarães Rosa¹

1 ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p.214

Agradecimentos

Eu sou muitos. Tem-se a impressão de que se trata da mesma pessoa porque o corpo é o mesmo. De fato, o corpo é o mesmo. Mas os “eus” que moram nele são muitos [...] O português correto diz: “Eu sou”. Sujeito singular; verbo no singular. Mas quem aprendeu com Sócrates, quem se conhece a si mesmo, sabe que a alma não coincide com a gramática. A alma diz: “Eu somos” (Rubem Alves)

Pela poesia de Rubem Alves rememoro o caminho trilhado até aqui. Aliás, a poesia tem sido uma importante aliada para conseguir percorrer pelas escarpas abruptas da vida. Certa vez, uma poetiza mineira, disse que *“de vez em quando Deus lhe tira a poesia. Ela olha pra pedra e só vê pedra”*

Por isso começo agradecendo a ELE, Deus, por ter me permitido a poesia, de olhar para as pedras e ver caminhos... e quiçá flores!

E aqui retomo a poesia de Alves, que no movimento da vida, compreendeu e expressou que somos muitos e por isso a alma diz: “Eu somos...”

“Eu somos” minha mãe! Mulher forte, guerreira, que nunca sucumbiu às adversidades da vida e que me ensinou a não me calar diante das injustiças! Àquela que por mais de uma vez me trouxe à vida, que me ensinou a ser mãe, filha e mulher!

“Eu somos” meu pai. Eu sou prolixia... ele é síntese. Eu sou pura emoção... Ele é razão. Eu sou dúvidas... e ele certezas. Nas nossas confluências e divergências... somos só amor! E juntos... “eu somos ele” e “ele sou eu”.

“Eu somos” meus filhos Rafael e Miguel. De todas as minhas escolhas ser mãe foi a que mais me transformou. Olho para os olhos do Rafa e do Mig e vejo o mundo inteiro. Vejo todas as crianças de todas as escolas de Educação Infantil. E isso me ajuda a transformar medos e incertezas, em sonhos e lutas.

“Eu somos” o Breno, meu companheiro de uma “vida inteira”, de lutas, sonhos, alegrias e de amor... amor que gera vida.

“Eu somos” minhas irmãs Vanessa e Eliane. Elas carregam a história da minha vida e a transforma diariamente com afeto e cumplicidade.

“Eu somos” o Léo, meu irmão e companheiro de luta em defesa de uma Educação pública e de qualidade para todos, para que assim como foi para nós, outros filhos e filhas da classe trabalhadora possam encontrar na escola possibilidades de transformação e humanização.

“Eu somos” a Prof^ª Dra. Geovana Ferreira Melo, a Geovana, minha orientadora no doutorado e muito mais que isso, minha parceira nessa caminhada trilhada até aqui. A você, Geovana, minha eterna gratidão pela orientação competente, colaborativa e tão

afetiva. Carinho e admiração pela pessoa/profissional que você é!

“Eu somos” todas as professoras que generosamente participaram da banca de qualificação e defesa dessa tese, Professoras Doutoradas: Solange Magalhães, Vânia Vieira, Andréa Longarezi e Fernanda Duarte. Gratidão pelas ricas contribuições ao meu processo formativo.

“Eu somos” a Camila Rocha, minha amiga e parceira no doutorado, no trabalho e na vida. Gratidão, minha amiga. Compartilhar a vida com você torna tudo mais leve e feliz. Que sua risada inconfundível ainda possa alegrar a minha vida por muito tempo.

“Eu somos”, a Naísa, pois agora tenho um pouso em Uberlândia. Na sua casa e no seu coração. Obrigada, minha amiga. Saiba que aqui também sempre terá pouso!

“Eu somos” a Thaís, que pela sua doçura e doação permitiu-me adentrar na sua casa e experimentar o amor que a sua família transborda.

“Eu somos” a UFCAT, lócus da minha docência. Instituição que respeito e admiro. Obrigada por ter me possibilitado as condições adequadas para minha qualificação e realização da pesquisa.

“Eu somos” as professoras da UFCAT, em especial as da Faculdade de Educação, companheiras de tantas lutas em defesa de uma educação pública, gratuita e democrática. Agradeço em especial, as minhas companheiras e amigas Ana Maria, Camila Campos, Dulcéria, Fabiana, Fátima, Maria Marta, Maria Helena de Paula Juliana, Selma e meu amigo Wellington, que não se calam diante das injustiças sociais e se empenham na defesa da universidade pública.

“Eu somos” as colegas do NEPIE, sobretudo Tina, Janaína e Eliza, que sonham e lutam pela garantia dos direitos das crianças pequenas e por uma educação infantil contra à barbárie. Gratidão pela parceria afetiva e efetiva. Vocês são um alento!

“Eu somos” a UFU, instituição que me acolheu e que tanto contribuiu para a formação e desenvolvimento profissional. Agradeço em especial aos meus colegas de doutorado e às professoras Elenita, Vanessa, Marcelo, Yara, Myrtes e todos os/as professores/as que direta ou indiretamente possibilitaram-me novos aprendizados.

“Eu somos” todas as professoras e gestoras da RME/ Goiânia que possibilitaram a realização dessa pesquisa e que lutam por uma Educação Infantil contra a barbárie.

Enfim, “eu somos”, todas as mulheres, amigas, professoras, alunas que fizeram e/ou fazem parte da história da minha vida! Gratidão...

“Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas!”

Carlos Drummond de Andrade

*Para minha mãe...
Que por mais de uma vez me trouxe à vida!*

*Dedico esse trabalho ao Rafael e ao Miguel,
por transformarem meus medos em esperança,
esperança em sonhos, e,
sonhos em luta!*

Resumo

A pesquisa, realizada no âmbito da Linha de Saberes e Práticas Educativas, apresenta como problemática as necessidades formativas em relação aos significados sociais e sentidos pessoais que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos oportunizados pela Rede Municipal de Educação de Goiânia/GO. Tem como objetivo principal apreender os sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados. O estudo tem como fundamento epistemológico o materialismo histórico dialético e a Teoria da Atividade. O conceito e a estrutura da atividade, de Leontiev, e a unidade dialética indivíduo/sociedade, postulada por Marx, possibilitaram-nos elementos para entender a atividade pedagógica (ensino-estudo) como unidade formadora ou desencadeadora da formação docente. A investigação, do tipo estudo de caso, teve o corpus de pesquisa constituído pelas seguintes fontes: análise documental das políticas de formação de professores e da proposta político-pedagógica da Educação Infantil do município, entrevistas e questionários com professoras da Educação Infantil da RME. A análise aponta para as consonâncias e contradições entre as políticas de formação de professores do município e as necessidades formativas de professoras da Educação Infantil, dentre as quais evidenciamos: as influências das políticas nacionais de formação de professores na proposta político-pedagógica da Educação Infantil do município, a priorização das necessidades institucionais em detrimento das necessidades individuais e coletivas das professoras, por consequência da implementação da BNCC, BNC da Formação de professores e outros programas e diretrizes nacionais. Em relação aos processos formativos, apreendemos a diferenciação entre sentido e significado postulados a partir de uma política de formação e profissionalização docente que (re) produz as contradições do sistema produtivo sob a lógica do capital. Essa diferenciação constitui-se em elemento revelador de resistência das professoras ao atual projeto educativo nacional, engendrado nos princípios neoliberais e na hegemonia burguesa. As análises sustentam a hipótese inicial desta tese de que a cisão entre o significado social e o sentido pessoal da formação continuada ocorre porque as professoras não encontram nas ações formativas as possibilidades para a satisfação das suas necessidades, que emergem em contextos histórico-sociais concretos, tendo a sua prática social (trabalho docente) como ponto de partida e ponto de chegada da atividade. Defendemos a importância de superar a ruptura entre as necessidades formativas individuais/coletivas/institucionais das professoras da Educação Infantil para a proposição de processos formativos, com vistas à mudança e a transformação social, oportunizando as condições objetivas (materiais e imateriais) para a formação, o desenvolvimento profissional docente e a transformação da práxis pedagógica, visto que só a “práxis revolucionária” educa as crianças, os homens e mulheres, inclusive, é claro, os professores e professoras.

Palavras-chave: Necessidades formativas. Formação Continuada de Professores. Educação Infantil. Teoria da Atividade. Sentidos e Significados.

Abstract

The research, carried out within the scope of the Line of Knowledge and Educational Practices, presents as problematic the training needs in relation to the social meanings and personal meanings that teachers of Early Childhood Education attribute to the training processes experienced in the Municipal Education Network of Goiânia / GO. Its main objective is to apprehend the senses and meanings that Early Childhood Education teachers attribute to the experienced training processes. The study has as its epistemological foundation the historical dialectical materialism and Activity Theory. Leontiev's concept and structure of activity, and the individual / society dialectical unit, postulated by Marx, enabled us to understand the pedagogical activity (teaching-study) as a forming or triggering unit of teacher education. The research, of the exploratory case study type, had the research corpus constituted by the following sources: documental analysis of the teacher education policies and the political-pedagogical proposal of Early Childhood Education in the municipality, interviews and questionnaires with early childhood teachers from RME . The analysis points to the consonances and contradictions between the teacher education policies of the municipality and the educational needs of teachers of Early Childhood Education, among which we highlight: the influences of national teacher education policies in the political-pedagogical proposal of Early Childhood Education the prioritization of institutional needs to the detriment of the individual and collective needs of teachers, as a result of the implementation of BNCC, BNC for Teacher Training and other national programs and guidelines. In relation to the training processes, we apprehend the differentiation between sense and meaning postulated from a policy of teacher training and professionalization that (re) produces the contradictions of the productive system under the logic of capital. This differentiation constitutes a revealing element of the teachers' resistance to the current national educational project, engendered by neoliberal principles and bourgeois hegemony. The analyzes support the initial hypothesis of this thesis that the split between the social meaning and the personal meaning of continuing education occurs because the teachers do not find in the training actions the possibilities for satisfying their needs, which emerge in concrete historical-social contexts, having their social practice (teaching work) as the starting point and the ending point of the activity. We defend the importance of overcoming the rupture between the individual / collective / institutional training needs of early childhood teachers to propose training processes, with a view to change and social transformation, providing the objective conditions (material and immaterial) for training, the professional development of teachers and the transformation of pedagogical praxis, since only “revolutionary praxis” educates children, men and women, including, of course, teachers.

Keywords: Training needs. Continuing Teacher Education. Child education. Activity Theory. Senses and Meanings.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios para a escolha do CMEI	71
Quadro 2 – Concepções de necessidades formativas nas produções acadêmicas.....	97
Quadro 3 - Quantitativo de I.E. da SME que atendem a Educação Infantil	175
Quadro 4 – Quantitativo de crianças de 0 a 5 anos atendidas, professoras e AAE lotados nas instituições de Educação Infantil	175
Quadro 5 – Estrutura dos agrupamentos da Educação Infantil por idade.	176
Quadro 6 – Eixos norteadores dos projetos e ações formativas da SME	188
Quadro 7 – Pressupostos Pedagógicos que orientam a Política de Formação da RME	191
Quadro 8 - Quantitativo de crianças por agrupamentos do CMEI	196
Quadro 9 - Quantitativo e carga horária dos profissionais da educação infantil do CMEI.....	196
Quadro 10 - Caracterização das participantes da pesquisa	202
Quadro 11 – Categoria de análise dilemas da profissão docente.....	216
Quadro 12 – Categoria de análise: processos formativos da RME.....	239
Quadro 13 – Procedimentos metodológicos para identificação das Necessidades (demandas) formativas da RME.....	246
Quadro 14 – Orientações da RME para a equipe gestora e CRE para a elaboração do PPP das instituições.....	250
Quadro 15 – Ações formativas realizadas pela RME de 2013 a 2016 (organizadas por núcleo de formação.....	256
Quadro 16 – Ações formativas realizadas pela RME no período de 2017 a 2019.....	256
Quadro 17 – Categoria de análise: Desenvolvimento Profissional docente	264
Quadro 18 – Quadro-síntese das unidades de registro dos elementos dificultadores da atividade de formação na RME.....	274

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da BDTD.....	80
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema relacional da unidade dialética entre necessidades formativas, formação e desenvolvimento profissional docente	67
Figura 2 - Amostra de instituições proponentes das pesquisas por região geográfica	82
Figura 3 – Nuvem de palavras das unidades de registro mais recorrentes nas pesquisas.....	86
Figura 4 – Categorias temáticas mais recorrentes nas pesquisas sobre formação de professoras da Educação Infantil na perspectiva de desenvolvimento profissional docente.....	87
Figura 5 – Autores que fundamentam as pesquisas sobre necessidades formativas.....	96
Figura 6 - Mapa dos marcos referenciais legais da formação de professores da Educação Infantil no Brasil.....	135
Figura 7 – Estrutura Organizacional da Superintendência Pedagógica e de Esporte SME de Goiânia.....	172
Figura 8 - Organograma – SME.....	173
Figura 9 –Localização geográfica das instituições de ensino da SME e suas respectivas Coordenadorias Regionais	174
Figura 10 – Linha do tempo do processo de municipalização da EI na RME	179
Figura 11 - Esquema da dinâmica da formação continuada como atividade.....	211
Figura 12 - Esquema dos fatores que interferem na constituição e transformação das necessidades formativas.....	214
Figura 13 – Esquema da dinâmica constitutiva das ações formativas da Educação Infantil da RME.....	248
Figura 14 – Sociograma da dinâmica constitutiva da formação em contexto no CMEI.....	252
Figura 15 - Organograma do documento DC-GO ampliado (2018)	258
Figura 16 – Organização Curricular da Educação Infantil de Goiânia.....	260

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem das produções analisadas por regiões brasileiras	83
Gráfico 2 - Teses e dissertações por categorias temáticas e/ou subtemas de pesquisa	88
Gráfico 3 - Matrícula na Educação Infantil no Município de Goiânia (2013-2019)	176
Gráfico 4 - Matrícula na Educação Infantil no Município de Goiânia separada por segmento (creche e pré-escola) (2013-2019)	176
Gráfico 5 - Situação Funcional dos Servidores	177
Gráfico 6 – Formação inicial dos profissionais do CMEI	188
Gráfico 7 – Situação profissional das professoras participantes da pesquisa.....	203
Gráfico 8 - Tempo de exercício do magistério.....	204
Gráfico 9 - Tempo de atuação na Educação Infantil.....	204
Gráfico 10 – Temáticas da formação continuada por grau de relevância.....	234
Gráfico 11 - Comparativo entre o quantitativo de ações formativas oferecidas pela RME nos períodos entre 2013 e 2019.....	257

LISTA DE ABREVIATURAS

AAA – Auxiliar de Atividades Administrativas

AAE – Auxiliar de Atividades Educativas

ACEG – Associação das Creches do Estado de Goiás

AE – Agente Educativo

ANFOPE -

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ASHA – Auxiliar de Serviços de Higiene e Alimentação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFPE – Centro de Formação dos Profissionais da Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

CME – Conselho Municipal de Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

CRE's – Coordenadorias Regionais de Educação (antiga URE's – Unidades Regionais de Educação).

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DEI – Divisão de Educação Infantil

DEFIA - Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência)

DEPE – Departamento Pedagógico

DGP – Departamento de Gestão de Pessoal

DP – Diretoria Pedagógica (antigo DEPE - Departamento Pedagógico)

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUMDEC – Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNE – Fórum Nacional de Educação

GEREIN – Gerência de Educação Infantil (antiga DEI – Divisão de Educação Infantil)

GEFIA- Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (antiga DEF-

AJA - Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos)

GEPE – Gerência de Projetos Educacionais (antiga DIEP - Divisão de Estudos e Projetos)

GERFOR – Gerência de Formação dos profissionais da SME (antigo CEFPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação)

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IE – Instituição Educativa

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Ministério Público

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RME – Rede Municipal de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

I- INTRODUÇÃO	20
1.1 Da vida à pesquisa e da pesquisa à vida: Manifestação das necessidades e dos motivos.....	30
1.2 Novo Cenário, Velhos Dilemas: o delineamento do objeto de estudo.....	42
II- DELINEANDO A PESQUISA: entre trilhas, veredas e escarpas	57
2.1- O movimento da pesquisa: o objeto no caminho teórico-metodológico.....	61
2.2- Percursos constitutivos da pesquisa.....	67
III- NECESSIDADES FORMATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: em busca de “cimos luminosos”	75
3.1- O Estado da Questão sobre formação de professores da Educação Infantil e Necessidades Formativas	77
3.1.1- Formação de Professores da Educação Infantil nas Teses e Dissertações: o que as pesquisas revelam.....	81
3.1.2- A Análise das Necessidades Formativas de Professores nas Produções Acadêmicas.....	95
3.1.3- Sobre o conceito e manifestações das necessidades formativas nas pesquisas.....	99
3.2- A construção do conceito de Necessidades Formativas: contribuições da Teoria da Atividade.....	106
IV- POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	119
4.1- A crise da profissionalização e o conceito de DPD nas políticas educacionais brasileiras reformadas.....	121
4.2 - Políticas de formação de professores da Educação Infantil no Brasil: referenciais legais e percurso crítico.....	132
4.3- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: a universidade como lócus de formação da professora da Educação Infantil.....	141
4.4- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada das professoras da Educação Infantil na “Roda Viva” das políticas educacionais nacionais.....	152
V- NECESSIDADES FORMATIVAS EM CONTEXTO: necessidades institucionais, coletivas e individuais de professoras da Educação Infantil da RME de Goiânia	160
5.1- O Universo da Pesquisa: do processo de municipalização da Educação Infantil à Política de formação continuada de professoras da RME.....	165
5.2- O processo de municipalização da Educação Infantil em Goiânia.....	180
5.3- A Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia.....	186
5.4- O CMEI <i>lócus</i> do trabalho docente e da formação em contexto das professoras.....	197
5.5- As participantes da pesquisa: professoras regentes e Auxiliares Educativas da Educação Infantil.....	199

VI- SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME/ GOIÂNIA: construindo sínteses possíveis.....	218
6.1- Dilemas da docência: Necessidades formativas individuais, coletivas e institucionais das professoras.....	212
6.2- Projetos formativos: A formação continuada na RME.....	237
6.2.1 - As ações de formação continuada no CMEI.....	250
6.3-Desenvolvimento Profissional docente: as significações sociais e pessoais da formação continuada para as professoras mediante a sua atividade docente.....	263
NOTAS PROVISÓRIAS: Tudo que já foi, é o começo do que vai vir	279
REFERÊNCIAS	285
APÊNDICES	302
ANEXOS	302

I INTRODUÇÃO

[...] A doutrina materialista de que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, de que os homens modificados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. (III Tese sobre Feuerbach, MARX & ENGELS, 2007, p. 537).

Face a defesa da educação de qualidade para todos e todas, destaca-se a formação de professores como dimensão fundamental para a obtenção desse direito humano irrevogável. Partindo da premissa marxista, compreendemos a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, por isso é, ao mesmo tempo, constituída do/para o processo trabalho, bem como, ela própria é um processo de trabalho. Assim, para compreendermos o fenômeno educativo devemos considerar os desafios das condições sociais historicamente em transformação, encontrada, em terras tupiniquins, na forma histórica de contradições estruturais modo de produção capitalista.

A partir dessa concepção de educação, entendemos a educação escolar enquanto instrumento de luta e resistência à hegemonia burguesa. A III Tese de Marx sobre Feuerbach, anunciada na epígrafe, possibilita-nos avançar em direção à compreensão da função social da educação na formação e constituição humana de homens, mulheres, crianças, e, é claro, o professor. Além disso, ideia contida na XI Tese, de que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX, ENGELS, 1984), fomentam-nos à compreensão sobre a dimensão política-ideológica da produção do conhecimento.

Assim, pensar sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, sob a base da mudança e transformação social, e, ainda, como dimensão fundamental para a educação emancipatória dos alunos e para o alcance de uma práxis² revolucionária, representa a tônica desse trabalho. Tal perspectiva vai ao encontro do que Marx (2007) já defendia em sua tese sobre a educação de que “que as circunstâncias são modificadas

² Subsidiadas pela filosofia marxista e gramsciana de filosofia da práxis, compreendemos a práxis como fundamento da formação e da ação transformadora, consciente e intencional no plano histórico-social do trabalho docente. Nesse sentido, quando nos referirmos à práxis e/ou prática do professor estamos falando de práxis pedagógica e/ou prática pedagógica/docente a partir de uma base teórica e epistemológica que possibilite o movimento dialético entre o particular e o universal, a partir da unidade teoria e prática, de “tornar crítica uma atividade já existente”. (GRAMSCI, 1981, p.18).

precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” e por isso defendemos a formação docente como processo histórico necessário, tendo em vista que assim como os homens não nascem humanos, tornam-se humanos pelo processo de apropriação histórica da cultura, o professor não nasce docente, torna-se docente pelos processos formativos aos quais vivenciam.

A formação docente no Brasil, suas especificidades, dilemas e desafios constituem-se foco de preocupação e interesse de pesquisadores/as do mundo inteiro, seja do ponto de vista das políticas, das práticas pedagógicas, dos saberes e identidade profissional, da profissionalização e trabalho docente, dentre outros temas. Tal interesse pode ser constatado pelo crescente número de produções científicas³, eventos e publicações especificamente dedicados a esse campo investigativo, visibilidade adquirida pela temática na mídia e as demandas/parcerias entre escolas e universidades na formação inicial e continuada de professores.

Entretanto, apesar da quantidade de produções científicas e do crescente interesse pela temática, ainda são inúmeros os desafios e motivos que explicam um descompasso entre a formação inicial/continuada vivenciada pelos professores e as exigências cotidianas do trabalho pedagógico. Além disso, pesquisar sobre a formação docente é inserir-se em um campo fértil de investigação e de disputa, considerando a multiplicidade posicionamentos ideológicos e de concepções sobre os conceitos de formação, profissionalização e trabalho docente presentes nas produções acadêmicas, documentos oficiais e na legislação brasileira.

É importante destacar que, ainda que consideremos a formação docente como elemento importante para a construção de uma educação crítica e emancipatória, ela não é, e nem pode ser, o principal elemento da transformação social, uma vez que os professores não podem ser responsabilizados individualmente pelos sucessos e/ou fracassos da educação e da aprendizagem dos alunos. Ademais, a valorização e construção da profissão docente estão diretamente relacionadas com a política de formação inicial/continuada e de valorização profissional, com as condições de trabalho, carreira e remuneração.

³ Inúmeras pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” apontam para essa crescente de produção de conhecimento no campo de formação de professores e para a centralidade que essa temática ocupa nas pesquisas acadêmicas e na legislação brasileira, dentre essas pesquisas destacamos as realizadas pelos seguintes autores brasileiros: Brezinski (2002), André (2016) , Carvalho e Brzezinski (1999), Gatti, Barreto e André (2011), Romanowski (2013), Cunha (2013), Veiga (2016), Pimenta (1994).

O estudo sobre a formação docente, no contexto dessa investigação, baseia-se na compreensão de que tornar-se professor não é um processo rápido e estanque, que não se esgota na formação inicial ou continuada, mas trata-se de um movimento contínuo, individual e coletivo, na constante reflexão e reelaboração sobre os saberes e práticas docentes, alicerçado em um conjunto de fatores – cotidiano, políticas institucionais e regionais, condições materiais e não materiais – que incidem na construção da sua identidade e profissionalização docente, os saberes e necessidades formativas, compreendendo a formação como possibilidade de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) (MARCELO GARCIA, 1999).

Subsidiadas pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, é fundamental entender como o sujeito se desenvolve como ser humano, para compreender como e porque os seres humanos passam por mudanças no decorrer de suas vidas. Para Vigotski (1998, p.254), o desenvolvimento humano ocorre enquanto “processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal”, no qual a humanidade se constitui na totalidade homem-cultura. De forma metabólica, em um determinado contexto sócio histórico, espécie e o indivíduo se constituem no social, impossibilitando pensar o processo de humanização sem estabelecer uma relação imediata com a forma pela qual ocorre a transmissão cultural em uma dada sociedade. Nesta pesquisa, o caminho encontrado para tal tarefa foi via educação, e a escola tornou-se, assim, instituição responsável por possibilitar a apropriação por parte dos alunos dos bens culturais produzidos pela humanidade.

O autor compreende tal desenvolvimento como um processo intimamente ligado à aprendizagem, a qual acontece a partir da interação do sujeito com o outro social – pessoas e ambiente estruturado socialmente – mediados pela linguagem e pelos afetos gerados na relação com os outros, superando a ideia de que o a formação do pensamento, se dá fora “da plenitude da vida real, dos motivos, dos interesses, e das suas necessidades” (VIGOTSKI, 1998, p. 14). Para o autor, essa atividade do real conduz ao desenvolvimento porque mobiliza processos internos, os quais não seriam ativados de maneira espontânea.

As contribuições da psicologia histórico-cultural, sobretudo da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1989), auxiliaram-nos para a construção dessa pesquisa, visto que o desenvolvimento é concebido como um processo sociogenético, porque tem origem nas relações sociais, onde as construções interpessoais transformam-se em intrapessoais, com a participação ativa do sujeito. Assim, o desenvolvimento docente constitui-se como

como prática social, humanizada e humanizadora em seu aspecto pessoal-profissional. Dessa forma, não pode ser analisado apenas no nível de desenvolvimento individual, mas no nível ontológico do ser professor, em unidade dialética individual-coletivo, universal-singular, em que as relações sociais originam dialeticamente todas as funções psicológicas superiores e todos os aspectos da personalidade humana.

Nesse sentido, a categoria marxista *trabalho* e a categoria leontieviana *atividade*, conceitos que serão aprofundados nas próximas seções dessa tese, foram fundamentais para a construção do problema, objetivos e do objeto da pesquisa, pois a compreensão a partir do materialismo-histórico e dialético da ontologia do ser (professor) e do trabalho (docente), impulsionou-nos a compreensão de que para investigarmos (e propormos novos) se os processos formativos vivenciados tem proporcionado a formação e valorização profissional de professoras da Educação Infantil, seus saberes e suas necessidades, mediante a sua atividade docente.

Nesse sentido, a investigação sobre a formação docente e os vários condicionantes que a engendram, análise do desenvolvimento a partir dos eventos da vida ao invés de processos mentais (VIGOTSKI, 1998), desvelou-se como primordial para a compreensão dos sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados. E, ainda, como esses processos se relacionam com a sua formação e desenvolvimento profissional.

A concepção de formação docente empreendida na pesquisa defende a superação da dicotomia formação inicial e formação continuada. Considera as condições concretas para a realização da pesquisa, e tomando a escola⁴ como “parte constitutiva das práxis social”, os processos formativos investigados referem-se às ações de formação continuada ofertadas pela rede pública (municipal) de Educação. Sobre as ações de formação continuada, Pimenta (2006), conclama que devem se constituir em importante espaços para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes com vistas a superação de modelos educacionais hegemônicos pautados na alienação e opressão dos sujeitos. Nas palavras da autora,

Apreender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. **Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como**

⁴ O termo escola é usado como lócus do trabalho docente dos professores, por isso pode denotar diferentes instituições escolares (creches, faculdades, universidades)

da organização do trabalho nas escolas (PIMENTA, 2006, p. 74) (os grifos são nossos).

Assim, ao tomarmos a formação continuada como possibilidade de mudanças na cultura e, dialeticamente, na prática social do professor (docência), essa também constitui-se como prática social necessária e garantida pela Lei 9394/96 (LDB), visto que o professor tem direito, como indivíduo, de aprimorar-se permanentemente, para um bom desempenho e comprometimento com seu trabalho.

Contudo, tendo em vista a diversidade conceitual e ideológica sobre “desenvolvimento”, “profissionalização” e “desempenho”, tanto na literatura acadêmica, quanto nas políticas nacionais e regionais, além da precariedade das condições materiais e imateriais em que os professores exercem sua atividade docente, levaram-nos a confrontar as significações que professoras⁵ da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados, processos esses, expressos e efetivados pelas políticas de formação docente nacionais e regionais.

Nessa direção, o debate sobre os impactos das políticas públicas educacionais nos processos formativos e no desenvolvimento profissional docente podem apontar para o projeto de educação e de sociedade almejado pelo governo, mais especificamente, nos (des) caminhos escolhidos para as transformações necessária, partindo do princípio que a legislação, as reformas e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras não surgem desconexas de um contexto histórico e das contradições sociais produzidas dentro e fora da escola.

Nessa perspectiva, pensar na formação docente para a educação infantil a partir das relações de conflitos, resistências e conciliações com a política pública educacional apresenta-se como tarefa necessária e desafiadora, uma vez que, coadunamos com Freitas e Molina (2020) ao refletirem que qualquer manifestação política não é um fenômeno estático, mas um fenômeno que acompanha as mudanças do seu tempo histórico e

⁵ O uso do substantivo feminino “professora” para nos referenciarmos aos docentes da Educação Infantil denota o nosso posicionamento político e pedagógico diante da supremacia das mulheres na Educação Infantil. Ainda que o debate acerca da relação entre a feminização docente e a precarização da profissão seja melhor abordado nas seções posteriores dessa tese, o uso do termo professora caracteriza a intenção de nos opormos à ideologia burguesa que adota os paradigmas clássicos, com ênfase no processo de produção, inserindo o magistério feminino nas suas categorias de análise, descartando a dimensão microestrutural e subjetiva, e com isso deixam de apresentar questões determinantes que devem ser levadas em conta nesse debate (ALMEIDA, 1996). Ademais, Bruschini e Amado (2013) e Demartini e Antunes (1993) alertam-nos que o magistério, enquanto carreira feminina, incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher tanto na representação profissional e na desigualdade da média salarial e de prestígio entre profissões masculinas e femininas, mas, também, pela pouca representatividade de mulheres ocupando cargos de chefia e de gestão nos documentos oficiais da Educação.

representa o anseio de determinada sociedade quanto ao projeto social que se efetiva pelas ações (ou não ações)⁶ do Estado. Ademais, o processo de elaboração e implementação de uma política não é linear, uma vez que o texto final que constitui o documento é “produto e produtor” de sentido, por isso, não falam por si só e não são capazes de abarcar a complexidade das relações em que se constituíram.

Importante destacar, ainda, que os desafios colocam-se tanto no plano das políticas públicas quanto no plano pedagógico, uma vez que ao longo da construção da identidade profissional docente na educação infantil, observa-se o embate de força e as marcas históricas da secundarização e desvalorização profissional de docentes que atuam nesse segmento, visto que, a formação de professoras de crianças pequenas ⁷foi historicamente voltada para propostas assistencialistas e custodiais, especialmente na creche⁸, segundo as quais bastava a professora gostar de crianças, ter dons maternais, dom de ensinar, para o bom desempenho de suas funções, enquanto na pré-escola revelam-se ideais de uma educação compensatória constituem-se como estratégia de combate à pobreza, vislumbrada como prevenção do fracasso escolar e/ou preparação (antecipação) para o Ensino Fundamental.⁹

Com base nas considerações de Kuhlmann Jr. (1998, 2000), a Educação Infantil teve um processo histórico de constituição fundamentado no assistencialismo e higienismo, as creches eram vinculadas aos órgãos de saúde e as instituições pré-escolares trouxeram em seu bojo uma proposta educacional voltada para a infância pobre, não tendo, portanto, um caráter emancipador. Até meados da década de 1980, a concepção de formação do profissional que atuava na educação das crianças de 0 a 6 anos, era pautada no trabalho voluntário, cujo critério primordial para seleção era a “boa vontade”. Ademais, a imagem do profissional da Educação Infantil era diretamente relacionada a figura da mulher “naturalmente educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001, p. 182).

⁶ Pereira (2008) aponta que as não ações do Estado, podem representar um projeto político, mais claramente do que suas ações efetivas. A título de exemplo, quando determinado governo não se propõe a investir na educação, corta recursos, projetos e etc., ele demonstra que esta área não é prioridade, por não agir em favor deste setor. (FREITAS E MOLINA, 2020, p.66)

⁷ Utilizamos o termo crianças pequenas para denominar o público alvo da Educação Infantil, crianças de até 5 anos e 11 meses.

⁸ A nomenclatura creche e pré-escola refere-se aos agrupamentos organizados por faixa etária, de acordo com a LDB/96, sendo a creche composta por crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, crianças de 4 e 5 anos.

⁹ A pesquisa desenvolvida pela autora durante o mestrado em Educação abarcou esse debate sobre a história da infância e da Educação Infantil. Para melhor conhecimento da temática, ver Ximenes (2015), Kuhlmann Jr (2000), Cerisara (2002), Krammer (1995).

No contexto brasileiro, Andrade (2011) ressalta que, até meados do século XIX, era praticamente inexistente o atendimento de crianças pequenas fora do espaço doméstico. Com isso, as instituições de atendimento às crianças pequenas eram como uma “extensão do lar”, impactando assim na figura do (não) profissional da Educação Infantil.

Historicamente, a formação docente para a educação infantil, constituiu-se, em grande parte, por meio de propostas assistencialistas, compensatórias e higienistas, segundo as quais bastava o/a professor/a *gostar de crianças, compensar suas condições desfavoráveis de vida, conhecer sobre puericultura e ter sensibilidade* para que estivesse assegurado o *bom* desempenho de suas funções. Sabe-se que essas condições são importantes, mas insuficientes. Elas não são fatores determinantes para uma prática coerente e bem-sucedida, até porque, para ensinar, exige-se da professora uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação e identidade profissional, articuladas às suas condições de vida e de trabalho.

Tais concepções podem ser vislumbradas nos documentos oficiais elaboradas pelo Ministério da Educação, como por exemplo o Programa de Assistência ao Pré-escolar (Proape)¹⁰, que dentre outras contradições, exaltava o servir voluntário das mães nas instituições de Educação Infantil, impactando, desse modo, por caracterizar a não-profissionalização do professor/a da Educação Infantil.

Além disso, quando nos propomos a pensar nos desafios da formação e atuação docente na Educação Infantil, faz-se importante salientar que, anteriormente à promulgação da LDB (Lei 9394/96) não tínhamos uma legislação nacional que normatizasse a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches (CAMPOS, 1999). De acordo com a autora, a partir da aprovação e das mudanças oriundas da nova lei da educação velhos problemas finalmente ganham ampla visibilidade e adquiriram prioridade na agenda pública: como é o caso da formação de professores, que começam a sentir o impacto das mudanças no sistema de financiamento, no currículo, nas diretrizes, nos sistemas de avaliação, tecnologias, na organização da gestão, no estabelecimento de parcerias com organizações

¹⁰ PROAPE - Programa de Atendimento ao Pré-escolar era um programa nacional desenvolvido por meio de um convênio entre o INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, o Ministério da Saúde e as secretarias estaduais de educação e que se desenvolveu durante o quadriênio de 1977 a 1980. Este projeto, visou apresentar fórmulas simples de atendimento ao pré-escolar visando associar qualidade e baixo custo. Logo no primeiro ano foram atendidas pelo projeto 8.000 crianças de 4 a 6 anos de idade, passando para 14.000 em 1978 e para 20.000 em 1979 e 1980 (Didonet, 1990)

não-governamentais, entre outras.

No trabalho docente que realizamos na formação inicial e/ou continuada de professoras da Educação Básica, constatamos que a marca dos paradigmas clássicos que constituíram a formação da profissão docente na Educação Infantil ainda é recorrente nas instituições de ensino e, portanto, precisa ser superado. Outro debate importante acerca dos desafios da construção da identidade docente na Educação Infantil, cooptado a partir da observação da prática social, e, também, pelas produções acadêmicas das duas últimas décadas (MARTINS, 2007,2013; ARCE, 2004; PASQUALINI, 2010), refere-se a especificidade do trabalho pedagógico desse segmento e a explicitação de qual deve ser o papel da *educação escolar infantil*¹¹ na formação e na promoção do desenvolvimento humano da criança.

A partir de uma análise crítica do binômio *cuidar-educar* e da perspectiva *anti-escolar* que, segundo Pasqualini e Martins (2008) historicamente vêm marcando a identidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, concepção essa que se mostra presente na maioria das produções da área e na própria documentação oficial concernente ao segmento (FARIA, 2005; CERISARA, 2004; ROCHA, 1999, 2002; BRASIL, 1998). Tais perspectivas, podem apontar para uma diluição das fronteiras entre a educação escolar infantil e outras agências socializadoras, descaracterizando o papel da professora, dificultando, assim, a construção da sua identidade e profissionalização docente.

Contudo, apesar de reconhecermos que confrontar o discurso predominante nas produções científicas da área e nos documentos oficiais dessa etapa de ensino seja condição importante para a significação social da profissão docente na Educação Infantil, reiteramos que esse debate sobre formação e profissionalização docente não pode se dar descolada da vida social da professora, das condições materiais que as professoras desenvolvem sua atividade docente e dos impactos do modo de produção, desigualdades e contradições da sociedade capitalista na construção da sua identidade docente.

Estudos como o de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), Andrade (2007), Cruz (2002) e Schramm (2009) apresentam os resultados de pesquisas empíricas sobre a

8 A partir de uma análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar, discurso predominante nas produções e documentos oficiais da área da Educação Infantil, Pasqualini e Martins (2008) propõe um debate sobre a necessidade de Entretanto, a expressão “escolar”, não condiz as inadequações disciplinadoras observadas nas escolas de Educação Infantil, nem, tampouco, a antecipação imprópria de tarefas típicas do Ensino Fundamental, mas a oposição a uma perspectiva idealizada e naturalizante do desenvolvimento infantil, bem como a defesa de um trabalho docente marcado pelo planejamento, aprofundamento teórico e intencionalidade educativa, e, pela proposição de objetivos educacionais e procedimentos de ensino específicos a esse segmento, a partir de uma perspectiva crítica e historicizadora.

qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil brasileiras da promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ BRASIL, 1996) e apontam como os principais desafios relacionados à qualidade: a formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias. Em relação a formação, Campos (et. al. 2006) reafirmam a ideia já disseminada de que a formação não responde às demandas de qualificação da Educação Infantil, a inadequação dos cursos de formação inicial e continuada para atender as necessidades formativas e contemplar a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil.

Nesse sentido, apesar dos avanços nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos nacionais da área, dos inúmeros estudos e pesquisas sobre a formação dos profissionais da educação de crianças em creches e pré-escolas no Brasil, evidencia-se que esse ainda é um campo de contradições, disputas e lutas, sobretudo no que tange a formação de professores, que apesar de ocupar centralidade nas reformas educacionais da década de 1990¹², ainda é tomado como elemento importante para a afirmação da hegemonia burguesa. “[...] com o foco na política de profissionalização docente, compreendem o conceito de profissionalização pelo uso político que dele é feito, relacionando-o à formação do professor como questão de Estado” (RAUPP,2008, p.22), o que segundo Shiroma e Evangelista (2003) é uma estratégia de cooptação dos professores para a implantação das reformas educativas alinhadas à nova ordem mundial.

Nesse contexto paradoxal das reformas, marcados por investimentos de organismos internacionais na educação brasileira e de precarização/ desqualificação do trabalho docente, é que analisamos as concepções que delineiam a formação de professores pautadas sobre o alicerce do “aprender a aprender”¹³, das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade. Dentre outras contradições aos

¹² As reformas educacionais implementadas na década de 1990 no Brasil procuraram traduzir as demandas postas pela lógica do capital e das políticas neoliberais, respondendo às exigências emanadas dos organismos internacionais. Dentre os organismos institucionais que estabelecem interlocuções multilaterais na agenda brasileira destaca-se o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros. (DOURADO,2002) (CATANI; OLIVEIRA,2000), (SHIROMA e EVANGELISTA, 2010).

¹³ Corroboramos com Duarte quando explana que o lema “aprender a aprender” é uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX. Dessa forma, o lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001, p. 23)

impactos das reformas sobre a formação docente, ressaltamos que no atual cenário educacional as possibilidades de formação contínua se distanciam das possibilidades de desenvolvimento profissional, uma vez que como atesta Shiroma (2003) a preocupação da reforma foi a de modelar um novo perfil de professor competente tecnicamente e inofensivo politicamente.

Partindo desse prólogo, destacamos que o interesse em pesquisar a formação de professoras da Educação Infantil, a partir do estudo e análise dos sentidos pessoais e significados sociais que as professoras atribuem ao seu processo formativo podem indicar contradições e proposições à novas tessituras de ações formativas, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Tais elaborações são oriundas dos estudos e das experiências pessoais e profissionais, uma vez que as memórias resultam de um compartilhamento, de uma coexistência com outros, cujo significado se mescla a tudo que fomos e, enfim, nos tornamos. Nas palavras de Lukács “o homem é um ser que responde, a quem o processo objetivo faz perguntas” (LUKÁCS, 2013, 20 p. 518), ou seja, a partir da realidade concreta formulamos constantemente perguntas e respostas, modificando a natureza e a nós mesmos:

[...] o homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e, quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bem articuladas. (LUKÁCS, 1978, p. 5)

A memória de um professor é sem dúvida a expressão de uma constituição em face da constituição do outro, um contínuo de existências que se formam em condições de vida concreta, onde o tempo e o espaço engendram os conteúdos culturais e subjetivos dessas experiências. Dessa forma, ao consideramos as determinações ontológicas do ser, contemplamos as complexas mediações dialéticas entre a singularidade da formação de cada indivíduo e a totalidade da história do gênero humano, vislumbrando os limites e as possibilidades máximas de desenvolvimento da “individualidade para si” (DUARTE,2013).

Por este princípio, para compreender e justificar a escolha da temática e o interesse para a realização desse trabalho, tomamos como pressuposto um relato histórico, analítico e crítico da trajetória pessoal-acadêmico-profissional da autora, uma vez que “as identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as

interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como profissionais” (DUBAR, 2010, p 47). Portanto, a partir daqui, e por um breve período, utilizarei a primeira pessoa do singular para analisar o processo no qual me constituo e sou constituída mulher-professora-pesquisadora, entretanto, sem desconsiderar a perspectiva histórico-ontológica da formação, de que, essa se dá pela apropriação do mundo material e espiritual produzido pelas gerações precedentes.

A forma de narrativa deve-se ao esforço de aproximação das circunstâncias objetivas e subjetivas que resultaram (ou não) os processos de objetivação e apropriação na minha formação (DUARTE,2013). Com isso, ao selecionar fatos e trajetórias que podem parecer simples lembranças, revisito a vida cotidiana, na compreensão de que o psiquismo humano se desenvolve mediado pela cultura e pelas relações sociais, apropriando-se “[...]das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 266).

Assim, dentre tantas possibilidades de explicar ou descrever minha trajetória, amparo-me nos fundamentos filosóficos do marxismo, compreendendo que a ação de rememorar parte da minha história de vida, não pode ser compreendida meramente como fato individual, pois é uma trajetória pessoal que se torna concreta no contexto histórico-cultural da sociedade. Nesse sentido, o esforço consiste em ir além de descrição de lembranças, mas de tentar apreender, assim como Guimarães Rosa, *o que parece longe e está perto, ou o que está perto e parece longe*.

1.1- **Da vida à pesquisa e da pesquisa à vida:** manifestação das necessidades e dos motivos

[...] Mas, para mim, o que vale é o que está por baixo ou por cima - o que parece longe e está perto, ou o que está perto e parece longe.
Guimarães Rosa

Sou a filha mais velha de três irmãos. Meus pais, comerciantes, viviam as aspirações da classe trabalhadora de oferecer uma educação de qualidade para os filhos acreditando que por essa via se alcançaria transformação social. Toda minha formação elementar ocorreu em uma escola particular do município de Goiânia-GO. Ingressei na escola aos três anos de idade, da Educação Infantil, cuja a nomenclatura utilizada era Jardim da Infância. A adaptação à escola não foi tarefa fácil, nem para a escola, nem para

os meus pais e muito menos para mim. Chorava copiosamente com medo da tão anunciada “escola” e suplicava que alguém ligasse para o meu pai me buscar. A professora se empenhava em me dissuadir da ideia tentando muitas estratégias: desde doces à promessa de injeção para que eu parasse de chorar. No entanto, apesar do início da minha vida escolar ter sido um tanto conturbado, prefiro me aprofundar na história do ano posterior, no Jardim I, que além de ser o ano que realmente tenho memórias mais claras, foi o ano que conheci a “Tia Cristina” e quando, pela primeira vez, pensei em ser professora, aos 4 anos de idade.

Ávida leitora, ela expressava através da contação de histórias e das artes uma afetividade e ludicidade que me encantaram e que mudaram a minha visão sobre a escola. Lembro-me do colo que ela me oferecia sempre que as lágrimas insistiam em brotar. Primeiro o colo e depois retirava os incontáveis livros de literatura infantil do seu baú literário. Só depois, refletia sobre o quanto o choro me atrapalhava a ser “feliz na escola”. Desde então, tia Cristina permeia o meu imaginário do que é ser uma boa professora de Educação Infantil e se tornou importante referência para a constituição do meu “ser professora”.

Nos anos posteriores, lembro-me de ter sido alfabetizada, como a grande maioria das crianças brasileiras nos anos 80, através da cartilha “Caminho Suave”, com ênfase no processo de codificação e decodificação da língua escrita, pautada, sobretudo, na memorização inicial de letras e sílabas simples, para depois aprender as sílabas complexas para a formação de palavras. Com base nos estudos de Mortatti (2006), consideramos o trabalho de alfabetização enquanto processo mecânico na pré-escola um equívoco, uma vez que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita é considerado nesta concepção, como uma questão de escolha de métodos mais adequados para o aluno dominar o código escrito e não nas reais necessidades da criança.

Recordo-me de uma situação específica que retrata bem tal concepção. Estava na alfabetização, no primeiro dia de aula do segundo semestre (agosto). Assim que entramos na sala, vimos a habitual proposta de retorno das férias: “Faça uma redação com o título ... Minhas férias...”. Estava ansiosa para relatar minhas férias, afinal àquelas tinham sido férias especiais, pois como filha de mãe trabalhadora, pude gozar de uma rotina diferente, já que mamãe estava de férias e acordávamos com o cheirinho do pão de queijo quente sobre a mesa. Pois bem, comecei minha redação expressando a alegria de acordar todos os dias e poder tomar meu café da manhã, saboreando um delicioso pão francês com ovos mexidos e uma caneca de chá mate. Nesse momento, surge uma problemática: como se

escreve chá? Com “x” ou “ch”?

Repousei o lápis sobre o caderno, levantei o dedo e solicitei ir até a mesa da professora. Assim que ela autorizou, dirigi-me a ela e perguntei: “-*Professora, chá se escreve com “x” ou com “ch”?* Sem levantar as vistas ela respondeu: “*Priscilla, o que você quer escrever?*” Antes que terminasse de contar minha intenção, ela já se adiantou: “-*Escreva café!*”. Argumentei e expliquei que na minha casa criança não podia tomar café. Não conseguia me lembrar a palavra cafeína que mamãe havia falado, mas lembrei-me que atrapalhava o sono, além do gosto amargo. Ela reforçou: “- *Escreva café! Ainda não chegamos na “família” do chá, agora sente-se e vá terminar sua redação.*”.

Esse fato, evidencia a predominância de um método que fragmentava o ensino, através da repetição mecânica das famílias silábicas, memorização de palavras isoladas, que legitimava a ideia de que mediante circunstâncias planejadas e controladas era possível garantir que mais de trinta crianças se alfabetizassem ao mesmo tempo. Era a pretensa objetividade empírica que não cedia lugar às diferenças individuais, hoje tão imprescindíveis, para que se realize uma análise crítica das condições reais e concretas que condicionam favoravelmente, ou não, a experiência escolar das crianças.

Minhas memórias indicam que nos anos subsequentes à minha alfabetização o contato com o conhecimento se dava atrelado a métodos conservadores de ensino. De um modo geral os professores transmitiam o conhecimento, sem muita interferência dos alunos. A postura da pedagogia dos conteúdos segue o caminho da continuidade, no qual o professor deve garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência cotidiana dos alunos, e da ruptura na qual o professor deve auxiliar o aluno a ultrapassar os limites desta experiência cotidiana.

Porém, a despeito da proposta pedagógica anunciada pela escola, as vozes que ecoam nas minhas memórias não são uníssonas, apesar de ter estudado durante toda Educação Básica na mesma escola. Cada experiência formativa, conteúdo, vivências vêm imbricadas com a lembrança da professora daquela série. Enquanto alguns desenvolviam práticas pedagógicas conservadoras, em alguns professores já era possível notar preceitos das teorias construtivistas que começavam a ganhar adeptos no Brasil. Embora este conceito não fosse verbalizado, suas tintas eram percebidas pelos professores que ousavam novas formas de ensino, além da tentativa de *dar ouvidos ao que as crianças tinham a dizer*.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, devido a problemas financeiros oriundos

do *Plano Collor*¹⁴, tive que contar com uma bolsa de estudos para continuar na escola que estudava. A condição para ser contemplada pela bolsa, era de atuar como monitora de ensino para os alunos de séries anteriores a minha. Apesar de todas as questões de ordem econômica e social que perpassam por esse fato, viver essa experiência foi revelador e muito marcante. Esse foi o segundo marco na minha história que fomentou em mim o desejo de ser professora.

Ademais, destaco que ainda nesse período, a escola iniciou um projeto de educação musical vinculado a igreja católica. Iniciei uma formação musical pautada na criação e fruição artística. A partir da aproximação com as obras clássicas da música ocidental e brasileira, aulas de violão e aulas de canto vivenciei uma experiência formativa imprescindível para a “transformação qualitativa de sentimentos”. Não tomando como objetivo a análise dos condicionantes históricos e sociais que engendram as relações entre igreja-escola-sociedade, gostaria de enfatizar as possibilidades formativas advindas de um trabalho educativo que vislumbra *os sentidos estéticos*.

Vigotski (1999), em sua obra *Psicologia da arte*, se opõe a compreensão de arte apenas como contágio emocional, postulando que a verdadeira natureza da arte “[...] implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido” (p. 307). Com isso, reforçamos que, para muitos, a escola é a única possibilidade de acesso à produção artística e científica não massificada, e, a partir do conceito vigotskiano de catarse, corroboramos na defesa da arte e do conhecimento científico como possibilidade de transformação na consciência dos homens, pois como defende Duarte (2006) os conhecimentos científicos e filosóficos devem ser apropriados por meio do currículo escolar, para que os indivíduos possam compreender as leis que dirigem a realidade objetiva e criar possibilidades de intervir na sociedade

Ao final do Ensino Médio, recebi o convite para atuar como professora substituta para uma turma de maternal (crianças de 3 anos). O convite foi um desafio, visto que a docência, por ser uma complexa atividade sociocultural e histórica, requer a constituição de um vasto campo de conhecimentos e saberes, em um processo que assegure sólida

14 Dentre outras intervenções do Estado na economia do Brasil, o Plano Collor (1990) consistiu no bloqueio da liquidez da maior parte dos ativos financeiros (caderneta de poupança) do país como estratégia de controle da inflação. Para maiores esclarecimentos sobre a origem e a gênese do Plano Collor, ler Carvalho (2006).

formação teórica, abrangendo o domínio de diversos saberes teórico-práticos.

Apesar da falta de formação adequada para o exercício do magistério e das dificuldades encontradas, esses quatro meses de docência constituíram-se em experiência enriquecedora que confirmou meu interesse pela docência, reiterando um fator importante ao trabalho docente, que é a escolha consciente pela profissão. Ressalto que a motivação para o exercício profissional da docência se constitui de diversos fatores pessoais e sociais. Acredito que recebi influências familiares, pois convivi diariamente com professoras reconhecendo nelas autoridade, inteligência e sabedoria, respeitando e admirando o trabalho por elas realizado. Penso que esse reconhecimento atribuído às professoras não era característica individual, mas, de alguma maneira, estava presente no imaginário social acerca da profissão.

No entanto, ainda que a “imitação” de modelos seja uma das dimensões dos saberes docentes, ela não é suficiente e apresenta limites.

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. [...] Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola (PIMENTA e LUCENA, 2006, p.8).

Dessa forma, certa da minha escolha pela docência, buscando uma habilitação legal para o trabalho, os saberes e profissionalização docente decidi prestar vestibular e me inseri no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Goiás (UFG).

A educação tem sido apresentada, em diferentes momentos e distintas perspectivas, como a principal via de desenvolvimento pessoal e de crescimento econômico, pois é declarada responsável pela qualificação dos trabalhadores e pela formação de cidadãos atuantes dentre outras finalidades. Esta ideia esteve latente em meus anos de formação no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, na UFG, iniciado em 2003, onde compreendi a dimensão política e social da profissão.

Destaco, ainda, que a formação para a docência no curso de pedagogia deu-se através da inter-relação entre a pesquisa-ensino-extensão, uma vez que tive a oportunidade de vivenciar processos formativos pelas disciplinas obrigatórias e eletivas, programas incentivo à participação dos discentes em projetos de pesquisa e extensão, sob

a perspectiva crítica e emancipatória da educação. Dentre diversas participações destaco a atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em 2004/2005, primeiro como bolsista, depois como voluntária, sob a orientação da Profª Drª Dulce Barros de Almeida (*in memorian*).

Na realização da pesquisa de iniciação científica pude ampliar o acesso e a integração à cultura científica, me aproximando de algumas técnicas e métodos de pesquisa, possibilitando o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa da área de Formação de professores, profissionalização e prática docente, vinculados ao Núcleo de Formação e Professores (NUFOP). Tal experiência foi o meu primeiro contato com a pesquisa e com a área de formação docente.

Concomitantemente, iniciei um Estágio Curricular não- obrigatório no Colégio Externato São José, em 2004. O Externato São José é uma tradicional escola de Goiânia, fundada em 1948, pelas irmãs Dominicanas, que tem como mantenedora o Colégio Sant'Ana localizado na Cidade de Goiás. A escola atende crianças de educação infantil e primeira e segunda fase do Ensino Fundamental, e atuando na educação Infantil pude contar com importantes contribuições para a minha formação enquanto professora, tanto pela observação das práticas das professoras docentes, quanto pela participação em cursos de formação continuada e planejamentos coletivos dos professores.

Em 2005, o Estágio Curricular obrigatório na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III e IV foi realizado na Creche da Universidade Federal Goiás, hoje chamado Departamento de Educação Infantil (DEI) da UFG, localizada no Campus Samambaia – Campus II - na cidade de Goiânia, Goiás. A instituição tem como público alvo os filhos da comunidade universitária – professores, técnicos e alunos - em período integral, matutino ou vespertino conforme necessidade da família e disponibilidade interna de vagas. Conforme afirma Ostetto:

O exercício de registrar o cotidiano vivido com o grupo de crianças é uma aprendizagem e um grande desafio, principalmente por que o educador, para tanto, precisa necessariamente observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também. Precisa ficar atento as dinâmicas do grupo, as implicações das relações pedagógicas, para ser *iluminado por elas*. (OSTETTO, 2008, p. 21 e 22, grifos da autora).

Tal experiência foi imprescindível para que eu resignificasse os meus conceitos acerca da Educação Infantil, pois acentuou-se a necessidade de conhecimentos

específicos de diferentes áreas do conhecimento para o trabalho com a criança pequena. Os planejamentos das aulas dos professores eram realizados através de estudos e pesquisas. A formação continuada dava-se tanto no âmbito da escola, quanto na qualificação acadêmica na Universidade. O cotidiano escolar era discutido coletivamente pautados nos saberes científicos. A participação no estágio e a realização do projeto de ensino reafirmaram meu desejo em continuar os estudos sobre a área de Formação de professores e Educação Infantil, sobretudo nos processos de alfabetização e letramento vivenciados na pré-escola, tema que foi abordado tanto no meu projeto de estágio, quanto no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórico-prática de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a prática se dá. De acordo com Pimenta (1994), a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso, dando vazão a uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão a partir da realidade.

No ano de 2006 me formei, me casei e fui contratada como professora em uma escola privada com tradição na cidade de Goiânia, iniciando a profissão docente. Com isso, me afastei da Universidade. No entanto, apesar da formação recebida até então, dos estudos e experiências vivenciadas, senti grande dificuldade na carreira inicial do magistério. Surgiam demandas e situações novas que frequentemente me angustiavam e me faziam recorrer a professores mais experientes e/ou aos estudos nos livros/artigos.

Por isso, em 2008, iniciei uma pós-graduação *Lato Sensu*, em Psicopedagogia, por acreditar que conhecer melhor o processo de desenvolvimento infantil e as possibilidades de mediação pedagógica poderia auxiliar minha prática docente. Ainda em 2008, fui aprovada no concurso do município de Goiânia para professora e atuei na Educação infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Portanto, lecionava na educação infantil (Jardim II) no CMEI no período matutino e no 1º ano no período vespertino na escola privada.

Por estar trabalhando com alfabetização de crianças, senti a necessidade de me especializar nos estudos sobre a temática, em 2009, iniciei outra Pós-graduação *Lato Sensu* em Alfabetização e Letramento, pela Unicesp, em Brasília-DF. Na ocasião, pude aproximar-me de maneira mais aprofundada nos estudos acerca dos conceitos de alfabetização e letramento e das temáticas e reflexões relacionadas a tais processos,

através de autores como: como Vigotski (2001), Bakhtin (1992), Soares (2003), Kato (1986), Kleiman (1995). Dialogando com esses e outros autores refletimos sobre os processos de alfabetização e letramento, bem como sua origem, as diferentes concepções sobre esses processos ao longo da história. Além da especialização, vinculei-me ao grupo de Estudos e Pesquisas Alecrin (Alfabetização, Letramento e Criança), sob a coordenação da Prof. Dr^a Cátia Martins, da mesma Universidade. Os encontros aconteciam periodicamente em Goiânia, com uma equipe de professores do colégio Externato São José e Professores Universitários da Unicesp.

No mesmo ano, fui convidada para trabalhar com formação de professores alfabetizadores. O trabalho com formação de professores despertou um desejo, de atuar como docente no Ensino Superior, na formação de professores. Continuei minha trajetória docente, sempre tentando articular ensino e pesquisa na minha trajetória profissional como professora e formadora.

Em 2010 tive um filho, Rafael, e vivenciei as *dores e delícias* de ser mãe/mulher/trabalhadora (professora) em uma sociedade marcada pelo patriarcado e pela luta de classes. A reprodução subjetiva da maternidade objetivadas a partir da concepção da existência de uma “vocação materna natural” da mulher, e nesse caso mulher-professora da Educação Infantil, lançou luz sobre dilemas pessoais e profissionais vivenciados por mulheres-mães-professoras ao longo da história, dentre eles: a dupla jornada de trabalho, ampliação do trabalho doméstico, cobrança por “performatividade” e rendimento profissional desconsiderando as condições imediatas.

Ademais, há uma pressão social a partir de valores tradicionais acerca da família e da revalorização da vida privada nos moldes da sociedade burguesa. Dilemas que não se esgotam, mas que a compreensão histórica do fenômeno e as interações sociais/conjugais possibilitaram-me um novo olhar e uma nova ação acerca das relações desiguais de gênero e de classe.

Contraditoriamente, ao tomar a unidade dialética como unidade dos opostos, vislumbro a estreita relação entre a maternidade e o processo de superação da (auto) alienação humana. A percepção sensorial da maternidade possibilita-nos a atividade autoconsciente e resgate da individualidade, condição básica para o processo de desalienação e humanização a partir da tese marxiana. Ademais, ter um filho permitiu-me outra forma de mediação com o desenvolvimento da atividade da criança a partir das condições concretas de vida (educação não formal).

Em 2012 me mudei para Catalão/GO, acompanhando meu esposo que havia sido

transferido pela instituição que trabalha. Assim, tive que resignificar minha vida profissional e galgar novos horizontes da nova cidade. Iniciei então, o trabalho com formação de professores em uma escola de Catalão-GO. Esse trabalho com formação continuada, reacendeu o desejo de atuação no Ensino Superior. Algumas professoras auxiliares da escola, que também eram alunas do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, me informaram sobre um processo seletivo aberto para professor substituto para a disciplina de Estágio e Didática. Senti-me motivada em participar do processo seletivo, afinal atuar na área de Formação de Professores me parecia a realização de um sonho.

Em 2013, ingressei como professora substituta no Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão ministrando as disciplinas da área de Formação de professores e Estágio. Desde que fui aprovada no concurso para professora substituta, dediquei-me aos estudos de referenciais teóricos clássicos para a oferta das disciplinas, além de contar com o auxílio dos professores mais experientes, uma vez que, novamente eu estava na condição de professora iniciante.

Nesse contexto, busquei aprofundamento teórico-metodológico na temática Formação de professores, sobretudo, no componente curricular Estágio Supervisionado, por considerar a sua densidade e possibilidade de contribuição para a formação do futuro professor a partir da reflexão crítica da unidade teoria e a prática. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 06), “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. Ainda de acordo com as autoras o estágio, quando envolve a reflexão e a intervenção, une teoria e prática e se temos uma atitude investigativa, a pesquisa no estágio torna-se uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. (PIMENTA e LIMA, 2004).

Em suma, o trabalho desenvolvido ao longo da disciplina de estágio reafirmou meu desejo em continuar no Ensino Superior, sempre em busca da consolidação do tripé ensino, pesquisa e extensão, e defendendo as especificidades da Pedagogia Universitária, visto que a docência no Ensino Superior exige uma formação específica, bem como saberes éticos, sociais e políticos.

[...] considerada como campo em construção, alinhada à perspectiva de uma ciência da educação superior, capaz de prover elementos teóricos que fundamentem as reflexões sobre os processos educacionais. Deve ter na

prática educativa, que se realiza na universidade, seu ponto de partida para pensar e concretizar processos formativos que respondam às necessidades e demandas sociais desse nível da educação. Portanto, a ressignificação epistemológica da pedagogia universitária ocorrerá na medida em que se parta da prática pedagógica dos professores universitários como referência, para superar as contradições a ela inerentes. (MELO, 2018, p. 43)

Reconhecendo a necessidade de formação específica para o magistério no Ensino Superior, em 2014, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás sob a orientação da Profa. Dra. Altina Abadia da Silva¹⁵. Os questionamentos que mobilizaram meu interesse eram as necessidades de compreensão acerca do trabalho com linguagem oral e escrita realizado na Educação infantil, propondo um projeto de pesquisa que proporcionasse compreender como os processos de desenvolvimento da linguagem oral, leitura e escrita são vivenciados na Educação infantil e qual a relevância dada pelos professores de a esses processos.

O objetivo geral foi analisar as concepções de Alfabetização e Letramento evidenciadas nas práticas pedagógicas de professores da Educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Catalão - GO. As conclusões e experiências obtidas ao longo da pesquisa (XIMENES, 2015) evidenciaram algumas contradições entre as orientações teórico-metodológicas recebidas pelos professores e as suas concepções dos processos de alfabetização e letramento, o que desencadearam uma nova necessidade: a formação de professores e a sua relação com a constituição da identidade, profissionalização e práxis pedagógicas na Educação Infantil.

Em 2015, participei de um novo processo seletivo. Tratava-se de um concurso público para professora efetiva na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Mediante a minha aprovação, continuei a atuar nas disciplinas de Didática e Estágio. A experiência profissional como professora orientadora de estágio supervisionado em escolas de educação infantil, permitiram-me algumas ações objetivando a satisfação das necessidades e inquietações de pesquisa. No entanto, as perguntas e respostas formuladas ao longo desse percurso e no seio do Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação Infância (NEPIE), foram originando novas necessidades a partir do objeto “formação de professoras da Educação Infantil”.

Assomadas às necessidades já expressas, a compreensão de que a formação do

¹⁵ A Profa. Dra Altina Abadia da Silva é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, líder do grupo de Núcleo de estudos e pesquisa em Infância e Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: brincar, lúdico, estágio curricular, infâncias.

professor universitário se dá no âmbito da pós-graduação (mestrado e doutorado) motivaram-me a dar continuidade à minha qualificação profissional. No entanto, o planejamento para ingresso no curso de doutorado foi relegado aos anos subsequentes, uma vez que em 2016 conciliei as atividades laborais à chegada do meu segundo filho: Miguel.

O nascimento do meu segundo filho apontou-me à uma nova dimensão da maternidade: a tomada de consciência para a necessidade de superação da dimensão individual da maternidade para a social. Coaduno com Vladimir Lênin ao afirmar que “*é preciso contribuir para todo despertar da vida social e da atividade da mulher, para ajudá-la a elevar-se acima da mentalidade estreita pequeno-burguesa, individualista, da sua vida doméstica e familiar*”. Com isso, apesar das contradições sociais expressas nas relações humanas, as novas condições materiais e não materiais possibilitaram-me uma nova relação entre maternidade e trabalho na formação da minha subjetividade.

Pleiteei a entrada no curso de doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, para a linha de Saberes e Práticas Educativas, que visa a produção de conhecimentos, envolvendo estudos sobre currículo, culturas, saberes e práticas educativas, formação docente, cotidiano escolar, aspectos psicológicos e psicopedagógicos dos processos de ensino e aprendizagem e da relação professor-aluno, linguagens, infâncias, processos de leitura e de escrita, educação especial, educação popular, educação a distância, ensino e aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Em 2018 iniciei o curso de doutoramento em Educação no PPGED- UFU com a proposta inicial de um projeto de pesquisa que teria como objeto de estudo as significações de professoras da Educação infantil acerca da disciplina de estágio na formação do/a pedagogo/a, sob a orientação da professora doutora Geovana Ferreira Melo. A partir da sua vasta experiência no campo da formação de professores e do posicionamento político-ideológico-emancipatório, expresso pelo delineamento do projeto formativo, fui imersa em um processo de orientação acadêmica matizado pelo profissionalismo, pensamento teórico, princípio ético, rigor científico e afeto.

Destaco como marco da minha trajetória na UFU, a inserção como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS), grupo esse que se dedica aos estudos e pesquisas relacionadas à docência em diferentes etapas de ensino. Ademais, o grupo tem se destacado pela proposição de pesquisas a partir de metodologias colaborativas, como a de Melo (2014), Pedro (2019),

Bueno e Silva (2019), dentre outras, que defendem que ao se realizar pesquisas sobre formação de professores, é importante considerar os professores como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e contribuindo para a reflexão sobre a sua prática docente, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho.

Reitero que as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, alicerçada na reconfiguração metodológica da pesquisa ação, proposta por Pimenta (2005), despertou em mim um novo olhar na forma de se realizar pesquisas com professores. A autora citada, juntamente a outros professores pesquisadores do GEPEFE-FE/USP¹⁶, enfatiza a necessidade de fortalecer as metodologias de pesquisa com professores que visem a diminuição do distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa.

Todas essas experiências, foram me despertando para novas inquietações e questionamentos acerca da docência e da vida. Por reconhecer a importância de aproximar o/a leitor/a dos caminhos que me trouxeram até aqui, me esforço para a construção de uma síntese da minha formação. No entanto, explico a compreensão da impossibilidade de registrar aqui todos as relações entre os sentidos pessoais e significados sociais apropriados (ou não) ao longo dessa trajetória, visto que, seria incapaz de descrevê-las em alguns parágrafos desse texto, pois assim como Drummond “*Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo.*”

Destarte, a partir das vivências e da compreensão de que ainda há muito para se pesquisar acerca da formação de professores, sobretudo sobre a professora de educação infantil, surgiu o interesse por compreender quais as reais necessidades formativas das professoras de Educação infantil e se as experiências formativas vivenciadas por essas estão em consonância com tais necessidades.

Por isso, a partir daqui retomo a escrita a partir da primeira pessoa do plural considerando os muitos “nós”, que pesquisam, se angustiam e lutam em defesa da escola pública e da educação como um projeto civilizatório contra a barbárie. Ou, em outras palavras, nas de Rubem Alves, podemos transformar a luta coletiva em poesia, a reverberar que “o português correto diz: ***Eu sou. Sujeito singular; verbo no singular. Mas quem aprendeu com Sócrates, quem se conhece a si mesmo, sabe que a alma não coincide com a gramática. A alma diz: **Eu somos!*****”.

Outrossim, destaco a dimensão ética, estética, política e afetiva da formação

¹⁶ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador - Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo.

oportunizada pelo processo de orientação acadêmica ao longo do curso de doutoramento. Assim, a escolha pela exposição do texto se dar no plural revela a relação formativa e colaborativa estabelecida ao longo do processo formativo e da pesquisa, bem como, da compreensão de que, tanto no pensamento quanto na ação, não se cria o novo sem a apropriação do já existente, ou como diria Leontiev (1979), o saber de uma geração forma-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Subsidiadas pelo materialismo histórico dialético de Marx, compreendemos que a metodologia científica deve buscar relações, intercausais, historicamente constituídas para conhecer a essência e a explicação dos fenômenos. Ademais, considerando a prática social – ponto de partida e ponto de chegada no método marxiano – o esforço realizado para a construção deste estudo consiste em compreender fenômeno como parte de um todo, e precisamente o modo e a possibilidade de conhecer a realidade desejada, é que apresentamos como o novo (atual) cenário educacional acentuam velhos dilemas da formação de professores no Brasil, e, ainda, como essas contradições delinearão o objeto a ser investigado nessa pesquisa.

1.2- NOVO CENÁRIO, VELHOS DILEMAS: o delineamento do objeto de estudo

Em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto mundial da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constituiu uma emergência de Saúde Pública de importância internacional, caracterizando-a como uma pandemia. Isto posto, países do mundo inteiro adotaram medidas de proteção e de distanciamento social visando conter a rápida proliferação do vírus. No Brasil, em consonância com as orientações da OMS, estados e municípios determinaram por decretos medidas restritivas de aglomeração de pessoas, dentre essas medidas a suspensão de atividades presenciais em escolas e outras instituições de ensino.

Em Goiás, a primeira decretação de situação de emergência na saúde pública em razão da disseminação da Covid-19 ocorreu em 13 de março de 2020, com a publicação do Decreto nº 9633 que determinou ficar a cargo do titular da Secretaria de Estado da Educação, com o apoio técnico da Secretaria de Estado da Saúde, avaliar e adotar medidas preventivas à disseminação do Corona vírus nas escolas públicas. No dia quinze mesmo

mês o governo estadual emitiu nota técnica determinando a paralisação das aulas em todos os níveis educacionais, públicos e privados por 15 dias.

A orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 14 de março de 2020, foi de que, se necessário, as instituições poderiam repor as aulas no próximo ano para cumprir os 200 dias letivos anuais previstos pela legislação; e também autorizou a execução de aulas não presenciais em substituição às aulas presenciais, e ainda, dispôs em 18 de março que caberia às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distritais autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Diante disso, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE), aprovou o *‘regime especial de aulas não presenciais’* em caráter de excepcionalidade, que definiu em todo o Sistema Educativo do Estado, a possibilidade de regime de aulas não presenciais em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Nesse primeiro momento, as aulas não presenciais contemplariam o período entre o dia em que a escola suspendeu as aulas até o dia 30 de março de 2020. Todavia, a decisão de suspensão das aulas presenciais foi se prorrogando de 15 em 15 dias, até que a Secretaria de Educação do Estado de Goiás anunciou não haver previsão de retorno às aulas presenciais para o ano letivo de 2020, visto que a decisão envolve avaliação do quadro epidemiológico e orientações das autoridades sanitárias.

Apesar da rede municipal e estadual de ensino do estado de Goiás estabelecerem suspensão temporária das aulas nas escolas públicas, o ensino remoto foi rapidamente adotado por algumas redes públicas de ensino e instituições privadas com o argumento de amenizar os prejuízos na aprendizagem dos alunos e garantir o cumprimento dos dias letivos no calendário escolar. Conquanto, faz-se necessário ir além das aparências e ampliar a compreensão acerca do fenômeno, pois não é de hoje que as investidas neoliberais no campo educacional ecoam como um *canto de sereia* no imaginário social, mascarando os interesses mercadológicos que incidem na forma de se pensar na educação como mercadoria, engendrando no ato de sua produção o valor de troca em detrimento do valor de uso.

Em outras palavras, o discurso aparente em prol da manutenção do cotidiano escolar oculta a essência dos interesses neoliberais de extração da mais-valia, pois se a sociedade capitalista, no sentido amplo, aparece como uma “enorme coleção de

mercadorias” (MARX, 2017, p.43), a escola, muitas vezes, reproduz o *modus operandi*, educadamente. Nesse contexto, deve-se destacar que a suspensão das atividades presenciais nas instituições educacionais gerou comoção nas famílias dos alunos e nos órgãos reguladores da garantia de direitos do consumidor¹⁷, que começaram a questionar o posicionamento da escola acerca do pagamento das mensalidades, manutenção da matrícula dos alunos, cumprimento dos dias letivos e da organização do ano escolar.

Defendemos o posicionamento da SEE do Estado de Goiás e da SME de Goiânia no que tange à suspensão das atividades presenciais¹⁸, visto que os dados epidemiológicos demonstram o *continuum* da pandemia e a necessidade de manter as medidas preventivas por período indeterminado, visto que os direitos constitucionais à vida e à proteção estendem-se às crianças, familiares, professores e demais profissionais da educação¹⁹. Entretanto, ressaltamos que o novo cenário do Brasil (e do mundo) maximiza velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, evidenciados por um projeto de Educação que (re) produz²⁰ as contradições do sistema produtivo sob a lógica do capital.

Tal como em outros momentos históricos, o professor é um “recurso humano” crucial para sustentar a visão da hegemonia burguesa e visto como “[...] correia de transmissão na produção de cidadãos portadores de uma nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos” (SHIROMA, 2003, p. 9). Por isso, para atenderem às novas demandas de trabalho educativo submetem-se a uma pressão constante da instituição e das famílias, expostos a altas cargas horárias de trabalho e ainda tendo que se curvar às novas tecnologias e metodologias de ensino para as aulas remotas, impondo-lhes grandes desafios de ordem pessoal e coletiva.

¹⁷ Fonte: <https://www.procon.go.gov.br/legislacao/nota-tecnica-orienta-sobre-cobranca-de-mensalidades-na-rede-privada-de-ensino-durante-a-quarentena.html>, acesso em 07/09/2020.

¹⁸ Destaca-se que no mês de outubro de 2020 a Secretaria Municipal de Goiânia, emitiu uma Nota Técnica 06/2020/SUPVIG, que institui o protocolo para reabertura de berçários, escolas de Educação Infantil e outras, e, promove o retorno presencial com a capacidade máxima de 30% da instituição. No mesmo mês é publicada a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Goiânia nº 070, de 20 de outubro de 2020, que dispõe sobre o retorno às atividades educacionais presenciais das instituições que oferecem Educação Infantil, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Goiânia, no período de pandemia de Covid 19 e dá outras providências. Contudo, pelo fato do retorno às aulas presenciais ainda estar em análise e em função dos limites objetivos deste trabalho não será possível nos determos na análise dos impactos desse retorno no fenômeno educativo.

¹⁹ Os dados foram retirados da página oficial do Governo de Goiás e da carta aberta à população de goiás posicionamento quanto ao retorno imediato das atividades educacionais presenciais na Educação Infantil formulada no âmbito do Fórum Goiano de Educação Infantil. (Fonte: FGOEI, Goiás, 2020, INFORME EPIDEMIOLÓGICO COVID-19: SIVPEP-Gripe; E-SUS VE e CIEVS-Goiânia/GEDAT/DVE/SVS).

²⁰ Amparamo-nos na epistemologia marxista na compreensão de que todo processo de produção é, ao mesmo tempo, um processo de reprodução. Para Marx (1988, p. 659) “... todo processo social de produção, encarado em suas conexões constantes e no fluxo contínuo de sua renovação, é ao mesmo tempo processo de reprodução. As condições da produção são simultaneamente as de reprodução.

Diversas instituições e entidades nacionais e regionais manifestaram-se contrárias ao ensino remoto na Educação Infantil, ANPED, ANFOPE, FGOEI, MIEIB, RNPI, como forma de alertar aos profissionais da educação e às famílias sobre a impropriedade dessa forma de ensino para esse segmento, visto que a sua utilização não está prevista na legislação educacional por ser, sobretudo, inadequada e não se aplicar a essa etapa de ensino. Ademais, conforme sinalizada na carta aberta à população de Goiás²¹, emitida em 27 de outubro de 2020, no âmbito do Fórum Goiano de Educação Infantil, várias situações e condicionantes vivenciado por professores durante o trabalho remoto têm ferido diretrizes presentes na Nota Técnica – GT Covid 19-11/2020, assinado pela Procuradoria Geral do Trabalho, do Ministério Público do Trabalho (BRASÍLIA, 2020).

Dentre os condicionantes referenciados, destaca-se o fato de que, além de ter que assumir os custos referentes ao exercício remoto de seu trabalho – compra de materiais e instrumentos tecnológicos, gastos com internet, computador, celulares e aumento da conta de energia– vários trabalhadores da educação passam pelo desemprego, redução dos salários, intensificação, precarização e autorresponsabilização de seu trabalho e do possível fracasso no processo de aprendizagem e de adesão (ou não) aos processos instaurados na relação com as crianças e famílias durante a pandemia. Além da perda de privacidade das suas casas, gerando a expansão do controle patronal e de gestores daquele espaço e de seu uso. Acentuam-se, assim, as perdas de seus direitos profissionais e sociais.

O “novo normal” do trabalho docente e os “velhos dilemas” da formação de professores compendiam-se a crise política vivenciada no Brasil desde o “golpe” de 2016²². Desde então, a política brasileira tem sido marcada por um obscurantismo, negação da ciência e desmonte dos direitos civis historicamente conquistados. Com a pandemia, esse cenário intensifica-se diante das crises ideológicas no âmbito do executivo federal, sobretudo, nos ministérios da educação, saúde e justiça. Nesse contexto, alinhados às políticas educacionais hegemônicas expressas desde as reformas educacionais e subsidiados pela lógica do gerencialismo, o protagonismo no debate sobre os encaminhamentos da educação no Brasil, frente a situação de pandemia foi delegado ao crivo de fundações privadas que trabalham para consolidar a perspectiva “empresarial”

²¹ Carta aberta à população de Goiás posicionamento quanto ao retorno imediato das atividades educacionais presenciais na Educação Infantil (27/10/2020). Fonte: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/31/fgoei-carta-aberta-a-populacao-de-goias>

²² Trata-se de um golpe político oriundo do movimento de unificação da burguesia em torno a um programa neoliberal em 2016, assim como a relação entre a revolta das camadas médias e o ataque político-judicial resultante no impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff. (BASTOS,2017).

da educação, como é o caso do *Instituto Unibanco* e do movimento *Todos Pela Educação*²³.

Os experts dessas agências multilaterais divulgam que, para se alcançar as metas da Educação para Todos, os países precisam monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos e investir na aferição da qualidade do professor. As novas competências que lhes são exigidas restringe-se à dimensão técnico-instrumental, uma estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico, que Veiga (2002, p. 74) chamaria de “[...] um saber-fazer desprovido de criticidade e criatividade, de autonomia intelectual docente”.

Ademais, podemos constatar o oportunismo de empresas e grupos sociais que se beneficiam do atual cenário para lucrar com a venda de ferramentas e tecnologias de informação e comunicação para o ensino à distância. Essa triste constatação estampa manchetes de jornais e revistas, como as de Santana (2020) e Avelar (2020), que rememorando o grande slogan liberal *faça da crise uma oportunidade*, elucidam o quanto a crise tem sido lucrativa para algumas organizações empresarias e familiares: “Em meio a pandemia coronavírus empresas de tecnologia de trabalho remoto colhem bons frutos” (SANTANA, 2020, s/p) ou ainda “Educação e COVID-19: cenário para o avanço da privatização?” (AVELAR, 2020, s/p).

Avelar (2020) acautela-nos que a pandemia se apresentou como uma “janela de oportunidade” para os reformadores educacionais que operam como empreendedores políticos remodelando ideias, forjando uma série de conexões em rede com atores públicos e privados. Sob a égide de um projeto educativo que vislumbra a privatização da educação pública e adequação do sistema educacional brasileiro à nova ordem econômica mundial, participam de processos de formulação e implementação da política educacional,

Todavia, o curso ininterrupto das contradições e da hegemonia burguesa reforçada durante a pandemia, revela-se como oportunidade de novas formas de exploração e mais valia. Como vemos no Manifesto do Partido Comunista:

Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações

²³ Durante a pandemia foi criada uma comissão mista que acompanha as medidas do governo federal de enfrentamento à pandemia de covid-19. Para debaterem a pauta Educação a comissão conta com a participação de representantes do governo, de escolas particulares e do movimento Todos pela Educação. Fonte: Agência Senado <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/07/comissao-da-covid-19-debate-a-educacao-durante-a-pandemia> . Acesso em 15/08/2020

que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com os outros homens. (MARX, 1998, p.43)

Assim como *tudo que é sagrado se torna profano* quando se trata de acúmulo de riqueza, a educação se torna uma vez mais valor de troca, porém agora em frente as telas dos computadores e/ou celulares. A nova realidade das aulas remotas e do ensino não presencial evidencia a diversidade de condições (não) materiais de professores e estudantes brasileiros e aprofundam as desigualdades que marcam a sociedade capitalista. Nesse contexto, desvela-se mais uma vez o interesse na (con) formação docente e na reconfiguração de sua prática impulsionada pelas inovações tecnológicas, através do ensino a distância.

A centralidade dada à formação dos professores que atuam na Educação Básica pelo atual modelo de regulação das políticas educativas, a partir do ciclo de reformas nos sistemas educacionais de países da América Latina a partir dos anos de 1990, revela um direcionamento ideológico que se alinha à lógica mercantil neoliberal e gerencialista oriunda da reestruturação produtiva do capital. Esse atual modelo de regulação interfere na organização do sistema escolar, passando por todas as mediações até a escola.

Sobre os programas de reforma que se propuserem a organizar a educação, pairava a assertiva de que a crise social no Brasil estava diretamente ligada à crise educacional. Ou seja, a crise educacional em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa provável pela exclusão social. Consequentemente, escolas e professores foram responsabilizados pelos problemas sociais, e, para sanar a crise, seriam necessários novos direcionamentos políticos reconduzindo a formação, a profissionalização e o trabalho docente. (SHIROMA,2003; OLIVEIRA, 2005).

Na mesma direção dos ideais reformistas, circunscrevem-se as recentes orientações do Estado brasileiro para a formação de professores Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou de maneira arbitrária e encaminhou ao Conselho Pleno, o Parecer CNE/CP Nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP Nº 02/2019, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e que institui para atender os desígnios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Esses documentos serão melhor analisados nas seções subsequentes dessa tese, entretanto, o fato de terem sido formulados em completo descompasso com as necessidades históricas da formação e valorização profissional do magistério em nosso país e sem diálogo com os professores e instituições escolares, foram condicionantes determinantes para o delineamento do objeto de pesquisa. Destaca-se, ainda, o caráter tecnocrático da formação docente expresso pelos documentos, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico, alinhada exclusivamente às competências e conteúdo da BNCC e à “lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pela agressiva ação dos reformadores empresariais junto às secretarias de educação de estados e municípios” (FREITAS H, 2020, s/p).

Historicamente, a formação e profissionalização do professor da educação infantil tem sido relegada no panorama educacional brasileiro (SOCZEK, 2015). Além do fosso entre o discurso expresso pelas políticas de formação de professores da Educação Infantil e as condições materiais com que essas professoras realizam seu trabalho docente, assoma-se, ainda, outros dilemas que têm afetado a ontologia do professor da Educação Infantil. Essas questões têm mobilizado as redes de ensino para a elaboração de propostas que contemplem o desenvolvimento profissional docente.

Deste modo, percebemos que assim como no contexto das reformas educacionais da década de 1990, os organismos internacionais, organizações empresariais e familiares privadas continuam responsabilizando o professor pelos problemas globais, distanciando o Estado de seus reais compromissos. Ou seja, condiciona-se o sucesso ou o fracasso à dimensão individual, escamoteando as contradições das sociedades de classe, em que o ensino remoto se constitui. Para tanto, ofertam serviços e remodelam ideias, sem fomentar diálogos ou participação dos diversos grupos de interesse envolvidos, que influenciam as políticas educacionais, o trabalho educativo e a identidade profissional docente, requerendo novas aptidões do professor a partir das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade, como forma de dar respostas às demandas mercadológicas.

Concebemos que não considerar os professores sujeitos autores da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, pode ocasionar o estranhamento do professor com o seu próprio trabalho docente, uma cisão na significação social e sentido pessoal do seu trabalho docente, podendo, assim, desencadear *alienação* do seu trabalho educativo e a *descharacterização* da sua identidade profissional. Essa alienação pode ocorrer não só para o indivíduo, mas, também, para a sociedade, visto que “[...] na sociedade capitalista

opera-se uma ruptura alienada e alienante entre o significado da ação do operário e o sentido que essa ação tem para ele, ou seja, uma ruptura entre o conteúdo da ação do operário e o motivo pelo qual o operário age” (DUARTE, 2002, p. 286), provocando uma desintegração, fragmentação e alienação da consciência humana, mas, também da sociedade capitalista.

Entretanto, Leontiev (1978), aponta um lado oposto à essa relação no âmbito da dominação/ desumanização do trabalhador pelo trabalho alienado na sociedade capitalista, no polo oposto, apresenta que esse estranhamento com o trabalho e com a sua própria atividade pode emanar a resistência e a luta por parte do trabalhador contra as ideologias e o modo de produção capitalista. Relembramos as palavras de Marx (1988, p. 59) ao afirmar que o objetivo final do movimento da classe trabalhadora é “a emancipação dos trabalhadores e que alcançar este objetivo é uma questão de tempo, de educação e do desenvolvimento de formas sociais superiores”.

Na mesma direção, ao tomarmos Marx (1998) e Leontiev (1979), defendemos que é pelo trabalho que o ser humano constrói a si mesmo, se humaniza. Nessa perspectiva, ao realizar a *atividade*²⁴, o sujeito forma a sua consciência a partir do desenvolvimento de novas funções psicológicas. Pela prática social, os homens foram criando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de se comunicar e expressar sentimentos, de agir, de interagir, de pensar. O processo de objetivação, ou seja, as cristalizações da experiência humana objetivada sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber fazer, Leontiev (1978) chamou de significados sociais. Já a apropriação dessa experiência das gerações precedentes pelos indivíduos sob a forma de aquisições das significações, seria o sentido pessoal. Quando o significado social e sentido pessoal, atribuído a um conceito, coincidem, gera atividade, ou seja, ele passa a fazer parte de consciência do indivíduo.

A relação entre significado social e sentido pessoal traduz a relação entre o motivo, o objeto da ação e o fim da atividade, conforme explicitado por Leontiev (1978), “de um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação

²⁴ 5 O conceito de atividade na perspectiva leontieviana é o fio condutor para a compreensão do conceito de necessidade e para as análises dos processos formativos, empreendidos nessa pesquisa. De acordo com Leontiev (1989), atividade não corresponde a qualquer ação, mas somente aquelas ações em que o motivo que as impulsionam coincide com o significado das ações. Isso significa dizer que, nessa perspectiva, as necessidades são condição primeira da atividade, uma vez que se constituem como motivo que impulsiona o sujeito à atividade. A análise da estrutura da atividade será delineada ao longo da tese.

objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato. “ (p. 97).

Dessa forma, para a identificação e compreensão do sentido pessoal é necessário compreender a relação ativa dos sujeitos com o mundo objetivo, para assim desvelar os motivos que lhe impulsionam as ações e se esses correspondem ao objeto da ação. No caso específico das professoras, para que elas se apropriem de novos conceitos, vinculados à sua atividade de ensino, é necessário que elas tenham uma necessidade e um motivo que o direcionem para a obtenção dos conhecimentos como resultados da transformação do material dado. Sobre isso, é fundamental entendermos como as necessidades e motivos se relacionam com o sentido e significado da atividade.

Assim, compreendemos a formação continuada das professoras da Educação Infantil pode se constituir como uma atividade proporcionando formação e DPD, desde haja inter-relação entre significado social e sentido pessoal. Significado e sentido, embora sejam conceitualmente diferentes, possuem uma íntima relação na estrutura da atividade. Ainda que a teoria e a estrutura da atividade sejam melhores discutidas na terceira seção dessa tese, faz-se necessário a compreensão de que nem toda ação (de formação) é uma atividade para as professoras que a realiza.

Para a ação (de formação) se constituir em atividade é necessário que o *motivo* que impulsiona a professora a agir, em busca de satisfazer suas *necessidades* (formativas), coincida com o conteúdo da ação, sendo o conteúdo da ação “ àquilo que constitui seu objeto, vincula-se o significado da ação, ou seja, o significado da ação é aquilo que o sujeito faz.” (DUARTE, 2005, p. 36). Já o sentido da ação, não se constitui como um elemento subjetivista, pois sendo o homem um ser social pela sua relação metabólica com a natureza, assim como o significado social, o sentido pessoal também se constrói circunscrito na sua prática social, “[...] é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação (seu conteúdo) ao motivo da mesma. ” (DUARTE, 2005. p.36).

Assim, a formação humanizadora da consciência pressupõe a existência de unidade dialética significado - sentido da ação, caso isso não ocorra poderá ocasionar uma relação de alienação, tanto no trabalho docente, quanto na consciência das professoras.

Diante de tudo isso, a partir do nosso compromisso ético e posicionamento político-epistemológico frente às contradições históricas que engendram o trabalho docente e a formação das professoras da Educação Infantil, é que se delinea o objeto

dessa pesquisa o *significado social e sentido pessoal*²⁵ que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados, na defesa de que as professoras são sujeitos autoras do seu próprio processo formativo, e, portanto devem encontrar no conteúdo dos processos formativos propostos pelas políticas e programas de formação nacionais e regionais (objeto da ação²⁶), satisfação das suas necessidades formativas.

Isso significa dizer que, nessa perspectiva, as necessidades formativas são elementos constituidores dos motivos que impulsionam o sujeito à atividade. Entretanto, ainda que o motivo tenha sua origem nas necessidades do sujeito, o sujeito só encontrará satisfação no objeto, ou seja, a necessidade não é capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido, somente quando for objetivada no objeto. Nesse sentido, forma-se o motivo desencadeador de atividade (LEONTIEV, 2004).

Compreendemos, assim, que pensar a formação de professoras a partir das necessidades formativas e das condições concretas de sua vida profissional, possibilitou a apreensão do objeto. Assim, ao confrontar as necessidades formativas das professoras, os motivos e objetos da ação (conteúdo da formação continuada) pudemos captar os motivos e os objetos da ação e assim desvelar a relação entre o significado social e do sentido pessoal que atribuem aos processos formativos vivenciados. A apreensão dessa relação possibilitou ainda elucidar se as ações realizadas são desencadeadoras de formação da consciência humana ou de alienação no processo de desenvolvimento profissional das professoras.

O movimento dialético entre as necessidades, a formação e o desenvolvimento profissional docente permitiu-nos a síntese de numerosas determinações, isto é, unidade do diverso. Isso desperta-nos o imperativo de superação das idealizações e das aparências ideologicamente apresentadas e que encobrem o real, para chegarmos ao “concreto pensado”, sendo o concreto pensado um conhecimento novo, o pensamento síntese alcançado pela reflexão sobre o concreto real, “processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 259).

Para tanto, almejamos apreender o movimento da realidade sócio-histórica-

²⁵ A conceituação de significado e sentido é subsidiada pelos fundamentos da Teoria da Atividade (Leontiev, 1978) e será melhor abordada na terceira seção dessa tese.

²⁶ Na Teoria da Atividade a ação corresponde a um processo : É um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa) pois pertence à atividade em que entra a ação considerada. Leontiev (1978, p.316). Isto é, o motivo não coincide com o seu conteúdo, mas se encontra fora dele. Mas o motivo da ação pode deslocar-se, e esta, pode ainda, vir a se constituir em uma atividade.

política e as condições materiais em que se efetivam os processos formativos de professoras da Educação Infantil, em Goiânia, com as suas particularidades e múltiplas determinações. Corroborando com Gamboa (1998) na compreensão de que o objeto da pesquisa não pode ser entendido como uma entidade autônoma e independente do sujeito e da prática social, sendo, dessa forma, impossível analisar o processo de formação e profissionalização docente fora das contradições da sociedade capitalista e fora da compreensão de que a produção do conhecimento nunca é isenta e espontânea.

Dessa forma, nos esforçamos na tentativa de superar a aparência imediata da compreensão de necessidades para interpretar o fenômeno a partir de seus múltiplos condicionantes. Ao considerarmos que as necessidades formativas das professoras da educação infantil não existem como um *a priori*, mas são construções coletivas e individuais, dinâmicas, construídas e transformadas pela sua prática social e sua relação direta com a docência (RODRIGUES e ESTEVES, 1993) superamos a dimensão biológica e idealista das necessidades formativas, pois são tomadas por necessidades propriamente sociais, por isso materiais, ainda que se manifestem apenas como desejo, carência ou expectativa na cabeça do professor.

É neste contexto que situamos a presente pesquisa, desenvolvida junto a rede pública de ensino de Goiânia, município do estado de Goiás, tendo em vista que tanto a rede municipal, quanto a estadual, contam com Política de Formação de Professores regulamentada, almejamos apreender o movimento da realidade sócio- histórica-política e as condições materiais em que se efetivam os programas e processos formativos das professoras da Educação Infantil, bem como o conteúdo da ação.

Tendo em vista as complexas relações existentes entre formulação e implementação de políticas educacionais, sobretudo na área da formação de professoras da Educação Infantil, uma vez que as ações do Estado e da sociedade civil são marcadas por confrontos, conflitos, convergências e divergências, é que emana a problemática central dessa pesquisa: *Quais os significados sociais e sentidos pessoais que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados?*

Por conseguinte, as questões problematizadoras que orientam o método de investigação são: i) como as professoras da Educação Infantil manifestam e significam as suas necessidades formativas individuais, as necessidades coletivas e as necessidades institucionais? ii) como essas necessidades se relacionam (ou não) com os projetos formativos expressos e efetivados pela política de formação continuada da RME de

Goiânia? iii) Quais as possíveis contribuições dessa política e dos processos formativos vivenciados para o desenvolvimento profissional docente?

Tais questionamentos emergem com o intuito de apreender o movimento e desvelar a essência do fenômeno estudado em suas relações de interdependência com os seus múltiplos determinantes. A compreensão de que as professoras fazem sua própria história sob circunstâncias pré-existentes com as quais se defrontam diretamente (MARX, 1972) implica em desvelar como as necessidades formativas manifestam-se na dimensão individual, coletiva e institucional, e, ainda como emergem (ou não) nas ações e processos formativos subjacentes às políticas.

Pretendemos uma construção teórico-metodológica da pesquisa que nos possibilite compreender a formação de professoras mediante a unidade de análise do desenvolvimento humano e da transformação da práxis. Assim, por considerarmos que as necessidades formativas das professoras, os motivos e o conteúdo da ação (formação) engendram-se com a sua atividade docente e com a sua prática social, é que realizamos a presente pesquisa cujo objetivo principal consistiu em: *Apreender os significados e sentidos que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados na RME de Goiânia.*

Analisamos o fenômeno entre o período de 2013 /2019, porque a partir desta data a formação docente continuada estrutura-se em ações e projetos formativos subjacentes da Proposta Político – Pedagógica para a Formação Continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Goiânia (SME). Dessa forma, a pesquisa intencionou, ainda: i) *confrontar as necessidades formativas individuais, coletivas e institucionais de professoras da Educação Infantil*, ii) analisar as relações existentes entre a política municipal de formação continuada de professoras da RME e as necessidades formativas individuais e coletivas expressas pelos docentes que atuam na Educação Infantil; iii) Identificar e analisar as proposições da política de formação de professores, no âmbito da RME de Goiânia para o desenvolvimento profissional docente.

No sentido de assegurar maior adensamento das reflexões, reconhecemos a complexidade de se estudar os clássicos, tanto na dimensão de conservar o que foi produzido e objetivado historicamente pelo conjunto da humanidade expresso na cultura, quanto na de nos apropriarmos dessas objetivações. Não podemos assegurar que tenhamos alcançado as abstrações teóricas necessárias para a compreensão aprofundada de todos os conceitos almejados, porém ressaltamos que ao percorrer esse caminho

ingreme em busca dos “*cimos luminosos*”²⁷ unimo-nos a tantos outros “*visionários fecundados pela práxis em real*” na compreensão do fenômeno formação de professores como um processo dialético e historicamente (re) produzido.

O referencial crítico-dialético possibilitou a construção desse trabalho e permitiu ainda o aprofundamento teórico/metodológico que orienta toda a investigação realizada. Portanto, diante das circunstâncias concretas, optamos pela realização de uma pesquisa, de tipo Estudo de caso, entendendo que este permite observar, em âmbito micro analítico, questões decorrentes da macropolítica nos processos formativos vivenciados pelas professoras da Educação Infantil, objetivando assim “apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas” (MARX, 1985, p. 28). A escolha epistemológica e o percurso metodológico encontram-se justificadas teoricamente na seção seguinte.

Frente aos propósitos da pesquisa anunciada nessa introdução, o texto está organizado em outras cinco seções: A segunda seção “***Delineando a pesquisa: entre trilhas, veredas e escarpas***” consiste na seção metodológica da pesquisa. Ainda que os pressupostos epistemológicos e metodológicos estejam presentes em todo o trabalho, essa seção visa apresentar o detalhamento das intenções e escolhas metodológicas, assim como a apresentação do campo de pesquisa a partir de um caráter processual e não linear.

A terceira seção, intitulada “**Necessidades formativas na formação de professoras da Educação Infantil: em busca de “cimos luminosos”**” explicita o levantamento bibliográfico de Teses e Dissertações visando conhecer o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa, bem como a relevância e pertinência científica do tema escolhido. Além disso, buscou-se a interlocução e diálogo com teorias e teóricos sobre os conceitos basilares da pesquisa: necessidades formativas e atividade docente, relação entre significado e sentido pessoal, para fazer a leitura da realidade e nos aproximar do contexto histórico, social e cultural da formação de professores da Educação Infantil. Baseamos em Terrien (2004) para a realização do *Estado da questão* e da busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica.

Na quarta seção, que tem como título “**Políticas de formação e Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Infantil**” confrontamos o conceito de DPD expresso nas políticas nacionais, perfilhando a concepção de DPD que defende que tornar-se

²⁷ Trata-se de uma expressão utilizada por Marx no Prefácio da edição francesa de O Capital para elucidar a compreensão aprofundada e crítica da realidade. Esse conceito será melhor abordado na seção seguinte desse trabalho.

professor não é um processo rápido e estanque, que não se inicia ou se esgota na formação inicial, mas trata-se de um processo contínuo, significado pela prática social do professor, mediante a sua atividade docente, que promova constante reflexão e reelaboração da práxis.

Objetivou-se, ainda, a partir de um levantamento bibliográfico e documental, a compreensão e análise da legislação educacional brasileira, desde o contexto das reformas educacionais da década de 1990, até as recentes orientações do Estado brasileiro que direcionam a formação docente, as políticas públicas e diretrizes para a formação inicial e continuada de professoras da Educação Infantil.

A quinta seção, intitulada “**Necessidades formativas em contexto: necessidades institucionais, coletivas e individuais de professoras da Educação Infantil da RME de Goiânia**”, evidencia o universo e os participantes de pesquisa e apresenta de forma descritivo-analítica os dados construídos na pesquisa a partir das diferentes estratégias metodológicas: i) a caracterização da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia; ii) a Política de Formação de Professoras da RME; iii) a proposta política pedagógica da Rede e das instituições de ensino; iv) a caracterização do CMEI lócus da pesquisa; v) a caracterização das participantes da pesquisa. Apresentamos, assim, as várias determinações e mediações que possibilitaram na identificação e análise das necessidades formativas individuais, coletivas e institucionais das professoras da Educação Infantil.

Por fim, na última seção “*Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professoras da Educação Infantil da RME de Goiânia: interpretações possíveis*”, apresentamos os dados e análises construídos ao longo da pesquisa. A partir do referencial epistemológico adotado nos esforçamos na tentativa de captar o objeto, organizando as seguintes categorias de análise: i) Dilemas da docência, ii) Processos formativos, iii) Desenvolvimento Profissional Docente, tendo sempre em vista objetivo central dessa pesquisa: apreender os sentidos e significados que as professoras da Educação infantil atribuem aos processos formativos vivenciados no âmbito da RME de Goiânia. Nesse sentido, por meio do método de exposição, seção configura-se o processo de sínteses (ainda que provisórias) sobre o objeto no seu movimento real.

O confronto entre as necessidades formativas institucionais, coletivas e individuais das professoras da Educação Infantil; e as políticas e processos formativos propostos pela RME – Goiânia, possibilitou-nos na compreensão de que houve uma

ruptura entre os sentidos e significados da ação em determinado período²⁸, fomentada pela exigência das políticas nacionais para um novo currículo para a Educação Infantil e reorganização nos processos formativos de professoras.

Tal afirmativa é sedimentada na compreensão de que as necessidades formativas e os motivos da ação das professoras são construídos a partir da sua prática social, ou seja, a atividade docente, para as professoras participantes da pesquisa, é o ponto de partida para que as professoras possam agir em busca de formação (humana) e desenvolvimento profissional. No período de 2013 a 2017, percebe-se que a proposição dos conteúdos das ações formativas, correspondem com as necessidades formativas e motivos das professoras.

Contudo, em 2017 há uma reorganização do conteúdo e da forma das ações de formação tendo como conteúdo das ações de formação continuada a implementação normativa e prescritiva da BNCC. Nesse novo contexto, os motivos que levaram as professoras a ação não coincidem com o seu objeto, não se objetiva nele, apontando as contradições que as relações entre as políticas nacionais e as ideologias (neo) liberais ocasionam na educação de crianças e professoras.

À guisa das **considerações finais**, ainda que provisórias, realizamos uma síntese propositiva evidenciando a possibilidade de coincidência entre significado social e sentido pessoal mediante a existência de mediações (condições concretas) para que as ações de formação continuada se constituam como atividade, desencadeadora de formação humana e desenvolvimento profissional docente.

²⁸ O recorte temporal da pesquisa empírica foi de 2013 – 2019.

II- DELINEANDO A PESQUISA: *entre trilhas, veredas e escarpas*

*“Estradas vão para as Veredas Tortas[...]
 O senhor ache e não ache. Tudo é e não é [...]
 O real não está no início nem no fim,
 ele se mostra pra gente é no meio da travessia [...]
 Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.”*
Guimarães Rosa²⁹

O objetivo da presente seção é discorrer sobre os fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que orientam o percurso da investigação, com destaque às categorias de universalidade, totalidade, historicidade, concentricidade e contradição, além de contextualizar o campo empírico, de forma processual, portanto, não linear, pois como bem nos lembrou Guimarães Rosa "*o real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia.*". Alicerçadas pelos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e da Teoria Histórico-cultural, apresentamos o percurso teórico-metodológico da pesquisa na compreensão de que "*Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia*".

Partindo dos pressupostos teóricos-metodológicos e filosóficos do materialismo histórico dialético, esforçamo-nos para a compreensão de que o processo de conhecimento só pode dar-se a partir da apreensão da essência dialética da realidade objetiva e da dialética de seu reflexo na consciência humana. Para tanto, a provocação de Kosik (1976, p. 35) parece-nos propulsora à reflexão sobre o objeto no caminho teórico-metodológico, visto que, qualquer teoria consiste em uma reprodução mental do movimento real do objeto pelo sujeito (pesquisador). Nessa direção a pergunta-gênese para se realizar qualquer investigação não é "como se pode conhecer a realidade?", mas "o que é a realidade?".

Entendemos a realidade como realidade objetiva, concreta e social, não apenas porque parte das relações sociais existentes, mas, mas pelo auto engendramento do gênero humano e por **não** ser "isolada de uma totalidade contraditória, que delineia um caráter falsamente autônomo às esferas pública e privada, à subjetividade individual e objetividade social" (LUKÁCKS, 2010), com vistas à superação humana dos limites impostos pela sociedade de classes, da ordem burguesa.

Nesse movimento, a realidade não é apenas exterioridade; mas, a partir das mediações das necessidades humanas (e por isso sempre sociais) com a natureza

²⁹ ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. 16ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p.214

pressupõe também as suas formas subjetivas a partir das múltiplas determinações existentes, “subjetividade objetiva” e “objetividade humana”. A natureza, para Marx (2004), integra a práxis humana e, ao mesmo tempo, é a totalidade concreta, é o fundamento concreto em que o ser (natural) humano³⁰ produz, é a fonte de todos os meios de trabalho, dos objetos que vão ser trabalhados e a dimensão em que se desenrola o processo de trabalho.

Marx e Engels (2007) ao se opor à concepção idealista (hegeliana), que postula que toda existência material deriva da vontade, consciência ou outras entidades metafísicas, apontam para a tese de que consciência humana corresponde a uma propriedade do homem como um ser material, visto que “o ideal nada mais é do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”, ou seja, um reflexo ativo da realidade objetiva. No entanto, corroboramos com Antunes (2016, p.20) ao acautelarmos de que seria um equívoco tomar esta frase isoladamente, pelo risco eminente de parecer “vaticinar que a consciência dos seres humanos, em última instância todos os aspectos da vida material e simbólica, são direta e mecanicamente determinados pela materialidade imediata da vida. ”

Isso seria fragmentar a realidade ou tomar a subjetividade (a consciência) como uma atividade secundária. Não! Embora a teoria marxista destaque a prioridade ontológica da objetividade, do real, ante ao real construído só idealmente, abstratamente no pensamento, não desconsidera o momento em que o real, a partir do próprio real, deva ser reconstruído pela subjetividade (consciência) como “concreto pensado”³¹.

O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta. Porém isto não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. (MARX, 1989, p.410).

Certas de que qualquer conhecimento elaborado acerca da realidade do objeto

³⁰ Marx (2004) utiliza-se do termo ser natural humano para expressar a relação dialética do ser humano e natureza: não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo (...). Consequentemente, nem os objetos humanos são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado (MARX, 2004, p.128).

³¹ O termo concreto pensado já foi utilizado nesta tese e refere-se a um conhecimento novo, o pensamento síntese alcançado pela reflexão sobre o concreto real, revelado como "O concreto é concreto por que é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade" Por isso, o concreto aparece no pensamento como “a totalidade, tal como aparece na mente como um todo pensado, é um produto do cérebro pensante (...) o sujeito real subsiste, depois como antes, em sua autonomia fora da mente, pelo menos enquanto esta continuar agindo apenas especulativamente, teoricamente.” (MARX 2011 p.54; 117)

investigado nessa pesquisa será sempre aproximativo, pois a realidade é totalidade concreta e “é sempre mais complexa e mais rica do que sua reprodução ideal” (SOUZA FILHO, 2003, p. 116), almejamos apreender as diferentes mediações que perpassam o objeto. Ou seja, as múltiplas determinações que configuram a manifestação do objeto, para que assim consigamos compreender o objeto da maneira mais próxima possível de como esse manifesta-se na realidade, a partir de um movimento que nos possibilite superar as idealizações, as aparências imediatas apresentadas e que encobrem o real, para nos esforçarmos em direção ao “concreto pensado” (MARX, 2008).

Considerando a existência do real e o acesso à realidade sendo algo mensurável ao homem³², recorremos as palavras de Lukács (1979, p. 5) sobre a ontologia do ser social, “o homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que, paralelamente ao desenvolvimento social, ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los”. Sendo assim, o homem (e a mulher) é um ser que responde, a quem o processo objetivo faz perguntas, ou seja, um ser que reage à realidade. Entendemos aqui que a pesquisa é a “expressão das necessidades práticas que impulsionam nosso pensamento no sentido da procura de novos resultados” (KOPNIN, 1978, p.230) e novas relações acerca do objeto.

A partir de uma perspectiva crítica, na reflexão proposta por Marx (2004, 2011), referente à construção histórica da realidade material, do trabalho e sua relação com a produção da consciência humana, e com os nexos e relações contidas entre a dialética da tríade singular – particular -universal, construímos o método de análise e de exposição dessa pesquisa³³. Dessarte, a compreensão marxista de que o singular e o universal coexistem no fenômeno, impulsionou-nos à busca da síntese das múltiplas determinações do objeto – **sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil de Goiânia atribuem aos processos formativos vivenciados** – como fenômeno singular, analisado em suas condições estruturais reveladoras de seus traços essenciais e universais, mediadas pelo particular, entre todo e parte - parte e todo, expresso pelas transformações históricas, nas relações e nexos causais da constituição ontológica do ser professor e nas

³² Ao utilizarmos “homem” ao longo desse trabalho nos referenciamos ao ser humano e, portanto, homem e mulher. A opção por utilizar tal substantivo deve-se a melhor articulação com os pensamentos e excertos das obras que referenciamos o trabalho.

³³ Distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. (MARX, 2013, p.90).

suas relações sociais particulares , para nos esforçarmos em compreender o fenômeno na sua totalidade, concretude e essência e assim tentar “indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde.” (KOSIK, 1976, p. 12)

Desta forma, em síntese, ao considerar o movimento já anunciado pela exposição do método, partimos da compreensão de que o objeto da pesquisa não está no singular isolado, não está idealizado da consciência do professor da Educação Infantil, em Goiânia, mas nas condições materiais e objetivas, no contexto real da docência, nas condições para estudo dadas pelo particular, pelo trabalho, pela produção de seus meios de vida e pelas contradições vivenciadas na sociedade capitalista. E são nessas condições materiais, reais, de produção da existência que as professoras formam a sua consciência, sua profissionalidade, sua visão de mundo e constroem a relação entre o significado social e sentido pessoal da sua prática social.

Por conseguinte, sedimentadas por essa compreensão e pela análise da estrutura da atividade (LEONTIEV, 1989), a problemática propulsora da pesquisa é: Quais os significados sociais e sentidos pessoais que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados?

Algumas questões problematizadoras auxiliaram-nos na orientação e delineamento do método de investigação, que orientam a pesquisa, a saber: i) como as professoras da Educação Infantil manifestam e significam as suas necessidades formativas individuais, as necessidades coletivas e as necessidades institucionais? ii) como essas necessidades se relacionam (ou não) com os projetos formativos expressos e efetivado pela política de formação continuada da RME de Goiânia? iii) Quais as possíveis contribuições dessa política e dos processos formativos vivenciados para o desenvolvimento profissional docente?

Para responder a tais questionamentos, a pesquisa, objetivou-se em: *Apreender os significados e sentidos que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados na RME de Goiânia.*

Analisamos o fenômeno entre o período de 2013 /2019, porque a partir desta data a formação continuada de professoras estrutura-se em ações e projetos formativas subjacentes da Proposta Político – Pedagógica para a Formação Continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Goiânia (SME). Dessa forma, os objetivos norteadores do método de investigação para a captação do objeto em seu movimento real foram: i) confrontar as necessidades formativas individuais, coletivas e institucionais de

professoras da Educação Infantil, *ii*) analisar as relações existentes entre a política municipal de formação continuada de professoras da RME e as necessidades formativas individuais e coletivas expressas pelos docentes que atuam na Educação Infantil; *iii*) Identificar e analisar as proposições da política de formação de professoras, no âmbito da RME de Goiânia para o desenvolvimento profissional docente.

Assim, a problemática dessa pesquisa não se extenua apenas na formulação das perguntas acima, mas é tomada, assim como para Kopnin (1978), como a expressão das nossas necessidades práticas que nos possibilitarão novas interpretações, a partir da compreensão, na essência, de como as necessidades formativas das professoras se articulam com os condicionantes, econômicos, políticos e culturais, estabelecidos com a sociedade burguesa e como se manifesta e transforma (ou não) os processos formativos vivenciados pelas professoras e a sua própria atividade docente. O confronto entre essas necessidades, motivos e o conteúdo da ação (de formação), possibilitou-nos a captação do objeto.

Partimos, ainda, do pressuposto de que a identificação de tais necessidades e significações, possa gerar condições propositivas de ações formativas que contribuam para a formação e desenvolvimento profissional docente, sendo que essa diretriz será apresentada ao final do texto, de modo articulado às proposições pretendidas a partir dos resultados da pesquisa.

Com vistas à construção de um conhecimento científico crítico e emancipador, apresentamos o percurso constitutivo (movimento) dessa pesquisa na perspectiva de apresentar o caminho teórico-metodológico percorrido pelas pesquisadoras. Partimos da compreensão de que qualquer conhecimento não é uma operação subjetiva, resultante de um conjunto normativo de técnicas, instrumentos e procedimentos fixos, previamente constituídos – mas a base para a produção de uma análise crítica, aprofundada, que nos possibilite a apreensão e compreensão da realidade em sua essência.

2.1- O MOVIMENTO DA PESQUISA: o objeto no caminho teórico-metodológico.

Ao buscar a coerência necessária para atender ao problema e ao objetivo da pesquisa já anunciado, subsidiadas pelo método, buscamos a identificação e análise das necessidades de formação das professoras da Educação Infantil, a partir do seu movimento com o real e com as condições concretas em que se objetivam (ou não) nas ações de formação (formação continuada). Porquanto, a busca por esse conhecimento

impele-nos a analisar o objeto no âmbito da sua atividade pedagógica e dos condicionantes que engendram essa atividade: políticas públicas nacionais ou regionais, políticas institucionais, processos formativos, construção da identidade pessoal/profissional e das suas práticas pedagógicas em contexto.

Ao orientar o percurso da produção da tese, gera-se um “processo epistêmico”, conforme assinalam Souza e Magalhães (2018). Esse processo transcorre, explicitamente, no terreno da consciência, da interioridade, da desalienação, fortalecendo o posicionamento científico e epistemológico e o compromisso social e acadêmico das pesquisadoras com o campo da formação de professoras.

Assim, além de nos esforçarmos para a produção do conhecimento como uma tomada de decisão política e ideológica, por isso, com vistas à conscientização e emancipação dos sujeitos, visamos assegurar a base crítica acerca das relações entre o epistêmico e o social. Partimos do pressuposto de que a identificação e análise das significações das professoras possam gerar condições propositivas de ações formativas que contribuam para a formação e desenvolvimento profissional docente, não somente no contexto pesquisado, mas em outros cenários de docência na Educação Infantil.

A ressonância dos motivos que nos conduziram para a escolha desse objeto, já anunciados na parte introdutória dessa tese, confirma-nos a compreensão de que o objeto de pesquisa é construído pelo investigador e não dado pela natureza das coisas. Por isso, além da consciência construída a partir dos saberes e práticas constituídos ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional, a produção do conhecimento referente à formação e profissionalização docente produziram questionamentos acerca dos processos formativos vivenciados pelas professoras da Educação Infantil.

Por ser um fenômeno complexo e devido aos processos históricos e contradições sociais, a formação de professores e a profissionalização docente são umas das problemáticas principais associadas à qualidade da educação. Além de serem conceitos amplos, estão imbricados ao trabalho e a atividade (docente), categorias fundantes da teoria marxista e leontieviana, e aos desafios que os diferentes contextos políticos, ideológicos e sociais lhes imprimem. A essa complexidade, salientamos, ainda, a partir de Esteves (2018), as dificuldades enfrentadas pelos trabalhos de investigação para abarcar, num único projeto, todas as dimensões que eles comportam.

Ademais, a análise da literatura referente à formação docente reitera a complexidade, contradições, desafios das propostas de intervenção profissional e dos processos formativos vivenciados pelos professores. As pesquisas realizadas por André

(2011), Pimenta (2010), Freitas H. (2002), Shiroma (2010), Saviani (2009) e outros, apontam marcas de concepções neoliberais na orientação e na condução das políticas governamentais de formação docente. Apesar de impor normas e currículos para a formação inicial e de investir altos recursos financeiros no desenvolvimento de onerosos programas de formação continuada, desconsideram, as dimensões históricas, políticas, culturais, ideológicas, éticas e socioeconômicas do trabalho docente.

Dessa forma, a partir de modelos formativos conservadores, estanques, fragmentados e com conteúdos distanciados das necessidades formativas e dos motivos da ação das professoras, a formação docente apresenta-se travestida pela defesa de uma melhor qualidade de vida e de serviços, de direitos sociais e de empregabilidade. Entretanto, em grande medida, conduz à desqualificação, à desumanização e à degradação, porque submete o professor e o trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação e do cotidiano alienado.

Ressaltamos, ainda, que na direção oposta à essa concepção, existem diversos pressupostos teórico-metodológicos contrários a perspectiva que reforça a proposta de formação de professoras orientada pela lógica do mercado. Reafirmamos a convicção de que pesquisa e form(ação) podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da práxis e a formação de (futuros) professoras para realizar a crítica e a reflexão no mundo trabalho, a partir do pensamento teórico e de valores sólidos.

Dentre tais princípios, destacamos: “consciência ética, compromisso e responsabilidade com o conhecimento adquirido, solidariedade, justiça, dignidade e respeito à vida humana e planetária. Tais proposições, suas terminologias e seus princípios teórico-metodológicos são amplamente debatidos nas pesquisas de Pimenta (2005), Ibiapina (2008), Franco (2004), Melo (2009, 2018), Moura (1996), Longarezi (2007), PASSALACQUA (2017) e outras. Sobre as contribuições dessas pesquisas educacionais que surgem em oposição aos estudos anteriores e que restringiam a profissão docente a um conjunto de regras, competências e técnicas prescritas.

As pesquisas têm contribuído, ainda, para uma melhor compreensão dos processos formativos de professores e dos saberes que caracterizam a profissão docente. O desenvolvimento desses estudos utiliza uma abordagem teórico-metodológica que permite ouvir as vozes dos professores, a partir da análise de histórias de vida, trajetórias profissionais, práticas pedagógicas, etc [...] As pesquisas atuais têm destacado o professor como figura central dos estudos, possibilitando uma abordagem mais abrangente a partir de diferentes enfoques que possuem como pressupostos os saberes profissionais, a identidade docente, a prática pedagógica, dentre outros aspectos ligados ao exercício da profissão docente. (MELO, 2009, p.32)

Nesse confronto contraditório entre possibilidade e realidade foi que construímos os objetivos e os referenciais teóricos-metodológicos da pesquisa, tendo como primazia o pressuposto marxista de: unidade dialética entre trabalho, formação, profissionalização e emancipação³⁴. Assim, amparadas no MHD e na Teoria da Atividade, formula-se a tese central para o processo de investigação do fenômeno: **os significados e sentidos que as professoras atribuem ao seu processo formativo emergem em contextos histórico-sociais concretos, tendo a sua prática social (trabalho docente) como ponto de partida e ponto de chegada da atividade.** No caso do professor, sua atividade-meio e atividade-fim está circunscrita no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Porquanto, as necessidades formativas, primeira condição de toda a atividade, constituem-se e manifestam-se a partir da atividade principal do professor: a atividade de ensino (MOURA, 1996) e para apreender os sentidos e significados da formação continuada para as professoras, é preciso identificar as suas necessidades formativas e confrontar com o conteúdo da ação de formação.

Sendo as necessidades formativas a condição primordial para a atividade e unidade dialética significação social- sentido pessoal, compreendemos que pensar sobre os processos de identificação e análise das necessidades formativas de professoras da Educação Infantil pode colaborar com uma nova e profícua tessitura de um projeto formativo, assumido por meio de uma política educativa que assuma atividade de ensino como orientadora dos processos formativos, possibilitando a formação da consciência e do desenvolvimento profissional das professoras.

Para tanto, a essência desse processo de investigação é a de apropriação e produção do conhecimento como luta a ser travada no interior do sistema escolar e como possibilidade de contribuição que a escola pode dar ao processo coletivo de superação da sociedade regida pelo capital. (DUARTE, 2006).

³⁴ Trata-se de categorias fundamentais na teoria política e filosófica marxista. Dentre elas, destaca-se o **trabalho**, que é categoria fundante no marxismo, é a forma da relação universal entre ser humano e natureza, e, portanto, a relação humana de mediação com a natureza; relação de que resulta a própria humanidade do ser humano, sua característica humana, ou ainda, nas palavras de Marx, o seu “ser genérico”. O homem é um ser genérico, não somente quando prática e teoricamente faz do gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isto é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo com o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como um ser universal, por isso livre (MARX, 2004, p.83-4). Para o aprofundamento nas categorias e como se inter-relacionam a partir dos textos marxistas, indicamos a leitura da obra “Escola do trabalho” (ANTUNES, 2016)

Dessa forma, acreditamos que ao realizar a pesquisa referente às necessidades formativas de professoras e sua relação com as políticas e com os processos formativos, além de nos possibilitar a apreensão do objeto, toma o trabalho docente das professoras como eixo da sua formação, nos unindo, assim, à incansável luta de alguns “intelectuais críticos”³⁵ contra a estrutura alienada da vida cotidiana, que torna professoras e alunos reféns de uma lógica pragmática. Essa mesma lógica, que se atém à superficialidade e ao imediatismo da prática utilitária, imprimem às políticas educacionais modelos formativos pautados na aquisição de técnicas de ensino e na urgência do novo, sob um viés compensatório e (re) conformista³⁶.

À luz do método e dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tendo como referência os escritos de Marx (2004), Vigotski e Leontiev concebemos que o homem (e a mulher), como ser social, possui necessidades vitais, de ordem natural ou social, que o impulsionam suas” forças vitais” para satisfazer por si essas necessidades, “estas forças existem nele como possibilidades e capacidades” (MARX, 2004, p.127).

Mas por configurar-se como um ser natural humano³⁷, com possibilidades e capacidades naturalmente dispostas capazes de suprir necessidades de ordem natural e social e tendo os objetos de tais necessidades fora de si, coloca-se para o homem, a necessidade absoluta de alguma forma de relação com a natureza, sendo que essa “não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao homem de modo adequado” (MARX, 2004, p.128). Reconhecendo a impossibilidade de que suas necessidades sejam satisfeitas com objetos imediatamente naturais, ao invés de simplesmente ajustar-se às possibilidades dadas pela natureza, ele ajusta, adapta, transforma não só estas possibilidades, mas a própria natureza como um todo às suas necessidades (ANTUNES, 2016). Reside aí a característica especificamente humana, a

³⁵ O termo é utilizado por Duarte (2006) para elucidar a necessidade da formação de “intelectuais críticos” na Pós-graduação em Educação. ”Não é tarefa fácil a de definir-se o que seja um intelectual e muito menos o adjetivo “crítico”. Desde já esclareço que não apresento neste artigo uma definição exata de intelectual crítico, limitando-me a apresentar algumas características que julgo serem indispensáveis a esse tipo de intelectual no campo da educação. Creio, entretanto, que ao apresentar e analisar tais características, este artigo poderá contribuir para o debate sobre o conceito de intelectual crítico. Tanto o conceito de intelectual como o de intelectual crítico dependem essencialmente da perspectiva filosófico ontológica a partir da qual são abordados. ” (Duarte, 2006, p. 91)

³⁶ A historicidade, conjuntura e impactos das reformas educacionais no Brasil serão amplamente debatidas na próxima seção.

³⁷ Não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo (...). Consequentemente, nem os objetos humanos são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado (MARX, 2004, p.128).

atividade vital do homem, o que faz do indivíduo um ser genérico, e, a que segundo Marx, assegura a vida de uma espécie: *o trabalho*³⁸.

Por meio do trabalho o homem humaniza-se e “incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais” (SAVIANI, 2010, p. 426). Cabe aqui salientar que nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades cada vez mais elaboradas e propriamente sociais. Isso implica que se, por um lado e de modo mais imediato, as necessidades humanas remetem a aspectos de ordem mais elementares do ser humano, por outro, “em seus desdobramentos, as próprias necessidades podem complexificar-se, sofisticar-se, numa palavra: podem humanizar-se” (ANTUNES, 2016, p. 28).

Sendo assim, o conceito de necessidade, originalmente biológico, transforma-se para o homem em necessidade histórico-cultural, primeira condição para toda atividade, e por isso faz parte essencialmente da atividade da consciência. A estrutura e análise da atividade, em Leontiev (1978), constitui-se como fundamento essencial para a construção do conceito de necessidades, sentido e significado empreendidos na pesquisa, por isso será melhor discutido na próxima seção.

Consideramos, assim, que as necessidades e os processos formativos não são apenas um meio para desvelar as significações das professoras, mas podem possibilitar a reconfiguração de novas ações de formação que tenham como conteúdo os produtos da atividade social do professor, isto é, sua docência, suas necessidades pessoais e profissionais, possibilitando assim a objetivação dos motivos da ação no seu objeto. Assim, pensar a formação continuada a partir da relação dialética entre as necessidades formativas, formação e desenvolvimento profissional docente, confere à formação a possibilidade de formação humanizadora da consciência e do trabalho docente, a partir da coincidência entre significado social e sentido pessoal.

A figura sintetiza o caráter processual e não linear da construção do objeto da pesquisa:

38 a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades [humanas], a produção da própria vida material, (...) é (...) uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX e ENGELS, 2007, p. 33).

Figura 1 - Esquema relacional da unidade dialética entre necessidades formativas, formação e desenvolvimento profissional docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, assumimos a análise das necessidades como condição prévia do planejamento das ações de formação continuada considerando que o próprio planejamento e desenvolvimento da ação formativa constitui-se em situação propiciadora de novas necessidades e de desenvolvimento. Portanto, devemos considerá-las ao longo de todo o processo, com vistas de que o conteúdo da ação corresponda à sua necessidade formativa, tornando-se assim o seu motivo desencadeador de atividade e de desenvolvimento profissional.

Em seguida, são explicitados o tipo de pesquisa, os instrumentos de construção do material empírico, assim como o percurso de análise que conduziu as aproximações e interpretações referentes ao objeto da pesquisa.

2.2- PERCURSOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA

A partir do movimento do objeto no caminho teórico-metodológico da pesquisa e das condições concretas para a sua realização, optamos pela pesquisa de tipo Estudo de caso. Buscamos na própria matéria os seus pormenores e a conexão íntima que há entre eles e partindo da compreensão de que conhecer a dinâmica do objeto em seus

pormenores não significa “reduzir os “fenômenos” à substância³⁹ dinamizada, vale dizer, a algo que se esconde por detrás dos fenômenos e que deles não depende; significa conhecer as leis do movimento da coisa em si (KOSIK, 1976, p. 28, os grifos são do autor).

Como mencionado, a investigação nesse contexto configurou-se como um Estudo de Caso, subsidiada pelo método, objetivando “apoderar-se na matéria nos seus pormenores” (MARX, 2002, p. 28), em busca de suas determinações sócio históricas e políticas, e de categorias que expliquem o objeto na sua essência, a partir da tríade dialética singular- particular- universal. Nessa perspectiva, coadunamos com a compreensão de André (2013, p.13) ao afirmar que o tipo de pesquisa “Estudo de Caso nas pesquisas educacionais tem um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”.

A investigação empírica foi realizada com o corpo docente de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), o que totaliza 20 professoras. Acreditamos que o Estudo de Caso possibilitará uma visão profunda dessa instituição e, ao mesmo tempo, ampla e integrada de uma unidade complexa. Ainda que a política de formação continuada na RME de Goiânia oriente as diretrizes para a formação docente, considerando a unidade de todas as ações formativas empreendidas pela SME, a referida política prevê a priorização da formação em contexto nas Instituições Educativas (escolas e CMEIs).

Assim, a pesquisa possibilitou-nos captar as “significações das professoras da Educação Infantil”, não como um fenômeno isolado, da RME- Goiânia, mas na sua totalidade, capturando pela própria dinâmica do real, como o objeto se relaciona dialeticamente no conjunto de determinações históricas e universais do trabalho docente engendrado nas contradições presentes na sociedade capitalista (singular). Dessa forma, nos preocupamos mais com o “processo” do que com o” produto”.

Para captar o movimento, relações e contradições que engendram o objeto, utilizamos diferentes instrumentos e estratégias metodológicas⁴⁰: 1) elaboração do estado

³⁹ A “substância” é o próprio movimento da coisa ou a coisa em movimento (KOSIK, 1976, p. 28, os grifos são do autor)

⁴⁰ A diversidade de instrumentos e técnicas de pesquisa são meios para que as pesquisadoras utilizaram na tentativa de “apoderar-se na matéria nos seus pormenores”. O próprio “Marx recorreu à utilização de diferentes técnicas de pesquisa (hoje caracterizadas como análise de bibliográfica e documental, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevistas, instrumentos quantitativos etc.), conhece-se inclusive um minucioso questionário que elaborou, disponível em Thiollent (1986) .” (NETTO, 2011, P.26)

da questão acerca dos principais teóricos e teorias no campo da formação de professoras e da sua relação com a teoria da atividade; além de apreender as diferentes concepções acerca do conceito de necessidade formativa na literatura da área; 2) análise documental da política (nacional e municipal) de formação de professoras e dos projetos formativos da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e do CMEI, e ; 3) proposição de questionários e entrevistas com professoras e formadoras da Educação Infantil de Goiânia.

Com isso intentamos, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do objeto, além do que se apresenta no imediato, mas a partir sínteses provisórias que possibilitam o concreto pensado.

Os dados e análises obtidos pelos diferentes instrumentos metodológicos “compreendidos em sua unidade dialética, possibilitaram-nos a construção do método de pesquisa e do método de exposição dessa tese: o primeiro, definindo as análises que evidenciaram as relações internas de cada elemento em si: as leis particulares que regeram o início, desenvolvimento e término do objeto (MARX, 1989) e o segundo, de exposição, desvelando gradativamente o objeto, conforme suas peculiaridades, possibilitou-nos a construção de uma síntese. É este movimento que propicia a crítica, a construção de conhecimento novo e uma nova síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 1997).

Em relação ao Estado da Questão, detalhado na seção seguinte, além da literatura de autores reconhecidos no campo da formação de professores, realizamos um levantamento de Teses e Dissertações no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: i) “*necessidades formativas and professores and educação infantil*” ; ii) “*necessidades formativas and desenvolvimento profissional docente and educação infantil*” e iii) “*formação de professores and educação infantil and Goiânia*”.

A partir da leitura do título, resumo e descritores de todas as teses e dissertações disponibilizadas no BDTD, com o auxílio da análise de conteúdos (BARDIN, 2011), realizamos a pré- análise e a escolha do material. Como critério de inclusão, foram selecionadas as teses e dissertações, que versavam especificamente sobre *a unidade de contexto* “formação de professores da Educação Infantil” e sobre as *unidades de registro* “necessidades formativas”, “desenvolvimento profissional docente” e “Rede municipal de Ensino de Goiânia”.

Excluímos as pesquisas que versavam sobre a formação de professores de áreas específicas (matemática, educação física, música e etc). Tais critérios devem-se ao fato

da tentativa de *aproximação, objetividade e fidelidade* com o objeto e sujeitos de pesquisa: A formação e os professores regentes da Educação Infantil, no caso pedagogos/as. Excluímos também produções que se repetem nas diferentes combinações. Nesse caso, contabilizamos a obra apenas uma vez.

O Estado da questão possibilitou a compreensão de quais os modelos e concepções mais recorrentes de processos formativos e a construção do conceito de necessidade empreendido nessa tese. Nessa direção, como a dialética parte do movimento, da mudança, conhecer a polissemia dos conceitos polissêmicos e as diferentes concepções sobre a formação docente a partir do estado da questão, possibilitou-nos e exigiu-nos uma constante revisitação e reconstrução da teoria, visto que os conhecimentos formulados acerca dos conceitos, são construções históricas e por isso, parciais e provisórios.

A partir da construção do objeto e do referencial teórico-metodológico da pesquisa, buscamos as devidas aprovações e autorizações éticas para a realização da pesquisa com seres humanos (Anexo 1), assim como o consentimento formal da secretaria municipal de Educação (SME) de Goiânia (Anexo 2). Nessa ocasião já apresentamos o projeto de pesquisa à coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, que mediante a análise do projeto e da entrevista com uma das pesquisadoras emitiu um parecer favorável para a realização da pesquisa exploratória nos CMEIs).

No sentido de viabilizar a pesquisa de campo, estabelecemos contato com a equipe gestora para apresentação do projeto e para a consulta de interesse na participação da pesquisa. Além do consentimento dos participantes da pesquisa, estabelecemos alguns critérios para a escolha da instituição que consideramos fundamentais para a consecução da investigação (QUADRO 1):

Quadro 1 – Critérios para a escolha do CMEI

Critérios para a escolha do CMEI	
1) Apresentar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição atualizado	Visto que o projeto político pedagógico é espaço de negociação e explicitação da intencionalidade educativa, consideramos que é fonte de inestimável valor para a compreensão do movimento em torno do objeto da pesquisa
2) Oportunizar tempo-espaço para processos formativos em serviço.	Os critérios II e III justificam-se pelo objetivo secundário da pesquisa que pretende analisar as significações e sentidos atribuídos pelos professores aos seus processos formativos vivenciados dentro e fora da instituição de trabalho..
3) Ter a maioria do corpo docente formado por professores que tenham participado das ações formativas oferecidas pela RME	Os critérios II e III justificam-se pelo objetivo secundário da pesquisa que pretende analisar as significações e sentidos atribuídos pelos professores aos seus processos formativos vivenciados dentro e fora da instituição de trabalho.
4) Possuir um corpo docente constituído por servidores efetivos da Rede Municipal de Goiânia:	Para a apreensão do objeto faz-se necessário que os professores tenham vínculo com a RME na categoria do regime estatutário, visto que, para esses profissionais, a participação em processos formativos oferecidos pela Rede impacta na progressão da sua carreira.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos parâmetros estabelecidos e das instituições visitadas na pesquisa exploratória, identificamos uma única instituição que respondia a tais critérios para a realização da pesquisa empírica. O CMEI escolhido localiza-se na região periférica de Goiânia e atende a primeira etapa da Educação Básica, com crianças na faixa etária de 1 ano a 4 anos e 11 meses. O atendimento se dá em regime integral para as crianças da creche (0 a 3 anos) e em regime parcial para as da pré-escola (4 e 5 anos). Em 2020, a instituição atende 83 crianças matriculadas e conta com um quadro de 32 profissionais, sendo 10 professoras, 10 auxiliares pedagógicas e 12 profissionais com cargos administrativos.

Após os primeiros contatos com as professoras, gestoras e auxiliares educativas para a apresentação da pesquisa e das pesquisadoras, buscamos o consentimento para a participação na pesquisa (Apêndice 1 – TCLE). A partir de conversas informais com o grupo de professoras durante o tempo de trabalho coletivo e de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 2 – Roteiro da entrevista) com a coordenadora pedagógica e com a diretora da instituição para compreender como se constitui a formação continuada no interior da instituição, quais os momentos destinados para o estudo, como se dá a participação das professoras, desde a implantação da política de formação até a experiência concreta das professoras na unidade educativa. Ademais, tentamos apreender a constituição do cotidiano escolar e algumas manifestações de necessidades formativas percebidas pelas professoras.

Para a identificação e análise das necessidades formativas das professoras e auxiliares pedagógicas, os sentidos e significados atribuídos por elas aos processos formativos e para a caracterização das participantes da pesquisa, utilizamos o questionário como instrumentos metodológicos da pesquisa. Os questionários são instrumentos muito utilizados nas pesquisas sobre necessidades formativas. Ao analisar as pesquisas que versam sobre as necessidades formativas, Giorgi (et. al. 2010) Silva (2000) e Rodrigues (2006) apontam que o questionário sido o instrumento mais utilizado nas práticas de análise de necessidades formativas, sobretudo pela possibilidade que oferece de abranger uma ampla população em um curto espaço de tempo e pela possibilidade de anonimato, o que proporciona um sentimento de confiança aos participantes.

Devido as orientações da OMS para o isolamento social devido a Covid-19 elaboramos os questionários foram enviados via e-mail e preenchidos virtualmente utilizando da ferramenta Google Forms (Apêndice 3 – questionário), constituído por 13 questões objetivas e 17 subjetivas, distribuídas em seção 1, na qual foram feitos questionamentos acerca do perfil, identidade docente e socialização da profissão; seção 2, composta por questões cujo objetivo foi o de conhecer a trajetória na formação inicial e continuada desses docentes, bem como a significação desses processos formativos e, seção 3, em que pretende-se identificar as necessidades formativas individuais.

Entretanto, tínhamos a clareza da impossibilidade de equacionar devidamente o problema da formação de professoras na Educação Infantil sem enfrentar simultaneamente a questão da precarização das condições de trabalho e desvalorização profissional (re) produzidas pelo processo histórico e pela legislação. Por isso, entre os procedimentos investigativos está a análise documental das políticas nacionais e

municipais de formação docente, visto que a legislação, as reformas e as diretrizes para a formação docente para a Educação Infantil não surgem desconexas de um contexto sócio histórico, ao contrário, são respostas a determinadas demandas de sua época e desvelam o projeto de educação e de sociedade do governo que está ou que estava no poder quando essa política foi promulgada.

Os documentos e legislações, selecionados para análise, eram pertinentes à formação inicial, continuada e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Infantil, tanto em âmbito municipal (RME- Goiânia), quanto a nacional; separados em dois grupos: a) documentos oficiais e legislação brasileira a partir das reformas educativas, na década de 1990; b) documentos oficiais e legislação municipal para a Educação Infantil e a formação de professoras da RME- Goiânia, bem como os projetos formativos da SME e o plano de ação elaborados pelo coletivo de profissionais do CMEI.

A análise desses documentos objetivou identificar informações e subsídios por meio de leituras, manuseio e análise de informações, de conceitos e de conhecimentos, seguindo etapas de organização, síntese e, por fim, observação das informações pertinentes a esta pesquisa, sobretudo na construção e manifestação das necessidades institucionais e coletivas das professoras da Educação Infantil. Para a seleção dos documentos oficiais e projetos formativos da RME e do plano de ação e formação do CMEI, o recorte temporal foi de 2013 a 2019, período em que a política de formação continuada da RME analisada esteve vigente.

Reitera-se, que para essa pesquisa, a análise dos textos é apenas ponto de partida para compreender as ideologias e diretrizes oficiais do Estado no que tange a formação docente; e, como elas se relacionam com a manifestação das necessidades e com os processos formativos vivenciados pelas professoras, uma vez que os textos da política de formação e documentos oficiais “são ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experiências no contexto das práticas educativas.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

Corroboramos, ainda, com as autoras ao sinalizarem que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro de uma arena prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Nessa perspectiva, os sentidos não são dados no documento, mas são atribuídos, estão além e aquém das palavras que o compõem. Dessa forma, na tentativa de compreender a ligação da política de formação continuada de professoras da RME com o cenário político – pedagógico do município e

com contexto histórico e ideológico em que o documento foi elaborado e promulgado, e para melhor delineamento dos processos, ações e projetos formativos da RME, suas características, concepções e transformações no período em pauta, realizamos entrevistas semiestruturada com quatro professoras formadoras que participaram da elaboração e/ou efetivação da proposta formativa da RME e que atuam/ atuaram como gestoras da formação docente na Educação Infantil do município.

A partir da triangulação dos dados, buscamos confrontar as necessidades formativas individuais, coletivas e institucionais, manifestadas pelas participantes da pesquisa e pelos projetos de formação da RME e do CMEI, com a Política de formação continuada do município, a fim de compreender as suas relações e contradições, consonâncias e divergências, na tentativa de capturar o objeto a partir dos seus múltiplos determinantes. Os dados e análises oriundas desse processo serão apresentadas na seção V e VI.

Para a análise dos dados obtidos através dos questionários utilizaremos como técnica a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 09), a análise de conteúdo é um “conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Baseia-se na inferência e revela o não aparente de qualquer mensagem. Dessa forma, pretendemos capturar o fenômeno para além das aparências, tendo sempre como pressupostos para análise os fundamentos do Materialismo Histórico- Dialético, sobretudo a categoria totalidade e o movimento dialético existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos.

As análises serão realizadas à luz do materialismo histórico dialético, a partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação, tendo como eixo norteador as categorias marxistas e leontievianas de trabalho, formação humana, alienação, atividade, consciência, significado social e sentido pessoal. (MARX, 2004; LEONTIEV, 1978).

III NECESSIDADES FORMATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: em busca de “cimos luminosos”

Não há estrada real para a ciência, e só tem probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas.

(Marx, “Prefácio à Edição francesa” d’O Capital)

A construção desta seção, tem por objetivo o aprofundamento teórico do conhecimento já alcançado pela humanidade a respeito dos processos de análise das necessidades formativas, da formação e do desenvolvimento profissional. Ainda que não possamos caucionar que alcançaremos os “*cimos luminosos*” expressos na epígrafe, podemos assegurar que não tememos a fadiga de “*galgar as veredas abruptas*” em busca do desconhecido que necessitamos conhecer. Diante disso, assumimos nosso posicionamento científico, epistemológico e político pelo, na compreensão de que é “o método de pesquisa que propicia o conhecimento científico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (MARX, 1974, p.939). Nessa perspectiva tanto sujeito como objeto tem papel ativo na construção do conhecimento a partir da compreensão aprofundada e crítica da realidade.

Amparadas na concepção gramsciana acerca da “relação orgânica entre a produção de conhecimento e a universalização do conhecimento por meio do sistema educacional” (GRAMSCI, 1995, p. 63), buscamos socializar e difundir criticamente “verdades já descobertas”, reconhecendo a impossibilidade de esgotar todas as abstrações teóricas do objeto (dimensão epistemológica), mas “utilizando-se da abstração, mediante a capacidade da análise, ir além da factualidade do dado imediato para alcançar a identificação dos processos que ela - factualidade - é aparência” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p.7).

O processo de aproximação do método e a compreensão do objeto pesquisado a partir do movimento dos contrários, deu-se por meio dos estudos das obras clássicas de Marx (1998, 2004, 2011 e 2013), Lukács (1978, 1979), Vigotski (1996, 2003, 2004), Leontiev (2004, 1983), Luria (2008) e da análise de produções acadêmicas diversas tendo como eixo principal a “formação de professoras” para a compreensão do significado social e sentido pessoal atribuídos, pelas professoras, ao seu processo formativo.

Entendemos a importância do levantamento bibliográfico na constituição do trabalho e para a compreensão da realidade a ser pesquisada. Este procedimento é um importante aliado em todos os outros procedimentos a serem utilizados, por contribuir de

forma significativa na interpretação dos dados. Para Demo (2009, p. 22), “domínio teórico significa a construção, via pesquisa, da capacidade de relacionar alternativas explicativas, de conhecer seus vazios e virtudes, sua história, sua consistência, sua potencialidade”.

Almeja-se a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica, a necessidade de um rigor científico e evitar que um possível ajustamento dos conceitos ao objeto de estudo conduza o pesquisador a ser dirigido por concepções, categorias ou até por assertivas duvidosas. Para Terrien (2004):

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa.

Assim, o estado da questão possibilitou conhecer e refletir criticamente acerca das pesquisas e discussões relativas à formação de professoras da Educação Infantil a partir de suas necessidades formativas e sobre o conceito de Desenvolvimento Profissional de docentes da Infância, retomando dimensões históricas, políticas e culturais, sobretudo no que se refere à formação de professoras da Educação Infantil no município de Goiânia.

Os subcapítulos dessa seção elucidam as categorias e abordagens teórico-metodológicas que tiveram maior pertinência e representatividade nas pesquisas analisadas. No entanto, é importante esclarecer o caráter processual e não linear da construção do *corpus* dessa análise, uma vez que, assim como em um espiral, as categorias analisadas em cada obra foram se inter-relacionando e se incorporando à análise de outras categorias, possibilitando-nos delimitar o objeto de estudo e alargar compreensões sobre a formação de professoras.

Buscando coerência entre o objeto, problemática e objetivos de pesquisa, realizamos as análises dos dados da pesquisa numa perspectiva histórico-dialética, a fim de compreender as determinações históricas e as múltiplas relações do objeto com o contexto mais amplo, desvelando as concepções (ainda que divergentes) e as possíveis relações entre os conceitos. Esse movimento possibilitou-nos sínteses e a construção do conceito de necessidades formativas com o enfoque sistêmico e integrador da teoria da Atividade e da filosofia marxista.

Ademais, permitiu-nos uma visão mais ampla das principais discussões e referências que balizam as pesquisas em torno do eixo temático, além de apresentar caminhos metodológicos e paradigmas de pesquisas percorridos durante as investigações.

Conhecer e compreender tais paradigmas torna-se relevante na medida em que nos permite um aprofundamento da historicidade das políticas e processos formativos vivenciados por professoras da Educação Infantil.

3.1- O Estado da Questão sobre formação de professoras da Educação Infantil e Necessidades Formativas

A formação de professores não é um campo de estudos neutro. Estudos e pesquisas na área a formação de professores, como as de Cunha (2013); Pimenta (2010), André (2006), apontam que tanto a formação inicial quanto a continuada, vem apresentando expansão constante entre as produções acadêmicas e pesquisas oficiais governamentais, apresentando diferentes concepções e encaminhamentos teóricos-metodológicos. Especialmente no Brasil, os trabalhos de investigação sobre a formação docente têm indicado um consenso de que o investimento na qualificação da formação é uma das formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário analisá-la a partir de uma perspectiva que se afaste de uma compreensão reducionista e meramente técnica, mas tomá-la como um permanente campo de disputa política-ideológica.

Para traçar caráter compósito e temporal acerca da formação de professores no Brasil, podemos nos pautar nos estudos e pesquisas sobre formação de professores de autores com trabalhos já consolidados na área, dentre eles: Vera Candau (1987); Menga Lüdke (1994); Marli André (2006); Iria Brzezinski (2006), que de acordo com o professor Diniz-Pereira (2013), apresentam em suas obras condições para historicizar o fenômeno e compreender a consolidação dessa temática como campo de pesquisa.

A partir do histórico e análises realizados pelos autores citados sobre a formação de professores em diferentes períodos, Diniz-Pereira (2013) enfatiza os seguintes aspectos a partir da produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil: nos anos de 1970: treinamento do técnico em educação; nos anos de 1980: a formação do educador; nos anos de 1990: a formação do professor-pesquisador. A partir dos anos 2000, observam-se fortes críticas ao discurso prescritivo na formação docente e, por via de consequência, à chamada “adjetivação dos professores”, uma vez que observa-se uma nítida preocupação com o tema da construção das identidades múltiplas dos docentes.

A fim de conhecer o universo das produções acadêmicas da Universidade Federal de Uberlândia que têm a formação de professores como objeto de discussão, realizamos

levantamento no Repositório de Teses e Dissertações da Faculdade de Educação (FACED)⁴¹, utilizando-se o termo “formação de professores” como assunto, obtém-se um total de 409 pesquisas já concluídas. Ao realizar essa mesma pesquisa no banco de dados⁴² do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), obtém-se como resultado um total de 2179 Grupos de Pesquisa cadastrados e ativos, indicados como resposta direta à busca. Refinando a pesquisa na Plataforma, direcionando a busca por construtos, são direcionados os seguintes resultados por palavra-chave e/ou nome da linha de pesquisa: 1553 grupos ativos e por Nome do grupo: 315 grupos ativos.

Mas então por que pesquisar sobre uma temática amplamente debatida e aparentemente consolidada? Pesquisas, como a de Magalhães e Souza (2012), apontam que apesar de um significativo e gradativo aumento no número de pesquisas e publicações sobre a formação e a atuação do professor, ainda é muito comum que se façam pesquisas sobre os professores tomando-os como os grandes responsáveis pelos sucessos e fracassos no processo de ensino-aprendizagem, não analisando a profissão docente considerando as diferentes forças que a determinam. As autoras afirmam que:

A definição dos professores (as) como problema é, atualmente, um tema que está presente tanto entre os que defendem sua reformulação, no sentido de modificar a atuação dos (as) professores (as) para adaptá-la às novas exigências do capital, quanto entre aqueles que são contra essas adaptações, uma vez que se preocupam não só com a quantidade, mas também e, sobretudo, com a qualidade dessa atuação (MAGALHÃES E SOUZA, 2012, p. 670).

As autoras enfatizam o quanto essa concepção de professor corrobora para sustentar a visão hegemônica de educação em nossa sociedade. Subsidiadas por Sacristán (2006, p. 82), estabelecem uma análise crítica desta produção, considerando que, embora a profissão docente esteja em pauta, a maior parte das investigações realizadas “[...] é enviesada, parcial, desestruturada, descontextualizada e não entra na essência dos problemas” da docência.

Partindo desse pressuposto, defendemos que, ao se realizar pesquisas sobre formação de professores, é importante considerar os professores como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisador e participantes da pesquisa e contribuindo para a reflexão sobre a sua prática docente, bem

⁴¹ Consulta realizada no banco disponível em: <http://repositorio.ufu.br/simple-search> Acesso em: 10/06/2020.

⁴² Consulta realizada no banco disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Acesso em: 10/06/2020.

como os limites e possibilidades do seu trabalho. Ademais, o mergulho na literatura disponível, em torno da temática em foco, propiciou-nos a oportunidade de um confronto crítico dos “olhares plurais acerca de elementos ou questões aparentemente idênticas do real, nem sempre fundada em referenciais convergentes e até apresentando compreensões epistemológicas divergentes” (TERRIEN, 2004, p. 15). Nesse sentido, apresentamos diferentes autores e referenciais teóricos, alguns com concepções sobre a temática e sobre o conceito de necessidades formativas divergentes da perspectiva epistemológica adotada nessa pesquisa, entretanto acreditamos que os “olhares plurais” em torno no objeto nos auxiliaram a avançar nas “*estradas da ciência*” por meio de novos paradigmas de compreensão do real.

Dessa forma, visando a melhor compreensão da relevância e pertinência da temática da pesquisa (formação de professores da Educação Infantil) e do objeto (**sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil de Goiânia atribuem aos processos formativos vivenciados**), realizamos levantamento de teses de doutorado e dissertações de Mestrado em Educação, depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que versassem, de certa forma, similaridades com as questões centrais desta pesquisa. Para a localização do arquivo digital, usou-se a opção “assunto” a partir dos seguintes descritores: i) “necessidades formativas and professores and educação infantil”; ii) “necessidades formativas and desenvolvimento profissional docente and educação infantil” e iii) “formação de professores and educação infantil and Goiânia” (**Tabela 1**). Para tornar a busca ainda mais específica, utilizamos o seguinte filtro: Grande área de conhecimento – Ciências humanas; Área do conhecimento – Educação.

Optamos por não fazer um recorte temporal devido a necessidade da compreensão histórica da constituição da Educação Infantil e da política de formação no município de Goiânia. Realizamos a leitura do título, resumo e descritores de todas as teses e dissertações disponibilizadas no BDTD a partir das combinações dos descritores e, com o auxílio da análise de conteúdos (BARDIN, 2011), realizamos o refinamento da pesquisa a partir de critérios de inclusão e exclusão.

Tabela 1 – Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da BDTD

Termos utilizados na busca: Palavras-chave (Combinação)	Número de trabalhos	Selecionados
1-Necessidades formativas + professores + Educação Infantil	162	20
2-Necessidades formativas + Desenvolvimento Profissional Docente + Educação Infantil	40	—
3- Necessidades formativas + professores + Educação Infantil + Goiânia	4	—
4- Formação de professores + Educação Infantil + Goiânia	89	14
Total	295	34

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados de pesquisa (2020)

De um total de 294 trabalhos encontrados, selecionamos 34 a partir da leitura dos títulos, resumos e descritores (Apêndice 4). Como critério de inclusão, foram selecionadas as teses e dissertações, que versavam especificamente sobre *a unidade de contexto* formação de professores da Educação Infantil e sobre as *unidades de registro* necessidades formativas, desenvolvimento profissional docente e rede municipal de Goiânia.

A exclusão dos trabalhos deve-se ao fato de que: i) ainda que todas as combinações de descritores fossem compostas pela unidade de registro *Educação Infantil* alguns dos trabalhos estavam associados a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ii) grande parte dos trabalhos versavam sobre as necessidades formativas e/ou desenvolvimento profissional de professores de áreas específicas, sendo mais recorrente as áreas de música, ciências e matemática. iii) alguns trabalhos sobre desenvolvimento profissional docente vinculavam-se a modalidade do ensino à distância.

Tais critérios devem-se ao fato da tentativa de aproximação e coerência com o objeto e sujeitos de pesquisa: A formação e os professores regentes da Educação Infantil, no caso pedagogos/as. Excluímos também produções que se repetem em diferentes fontes, a exemplo de teses e dissertações encontradas nas buscas por diferentes descritores. Nesse caso, contabilizamos a obra apenas uma vez.

Destacamos ainda que **não** encontramos nenhum trabalho que abarcasse a discussão sobre as necessidades formativas como balizadoras dos processos formativos de professores da Educação Infantil em Goiânia e como desencadeadores do desenvolvimento profissional à luz da teoria da atividade. O que nos remete a ideia de **ineditismo** da tese⁴³.

A partir da seleção e refinamento no processo de categorização, mapeamos os trabalhos por regiões geográficas a partir das instituições de ensino e programas em que se realizaram. A partir da *análise de contingência* e da *pertinência*, elencamos quatro categorias para analisar os trabalhos, sendo elas: (i) a base epistemológica e/ou método que fundamentou as pesquisas, (ii) as categorias temáticas e os temas centrais nas pesquisas, (iii) as obras e os autores mais recorrentes iv) tipos e metodologia de pesquisa empregada, v) as concepções sobre o conceito de necessidades formativas. Quando alguma dessas categorias não pôde ser identificada pela leitura dos resumos, realizamos a leitura detalhada do trabalho para a identificação.

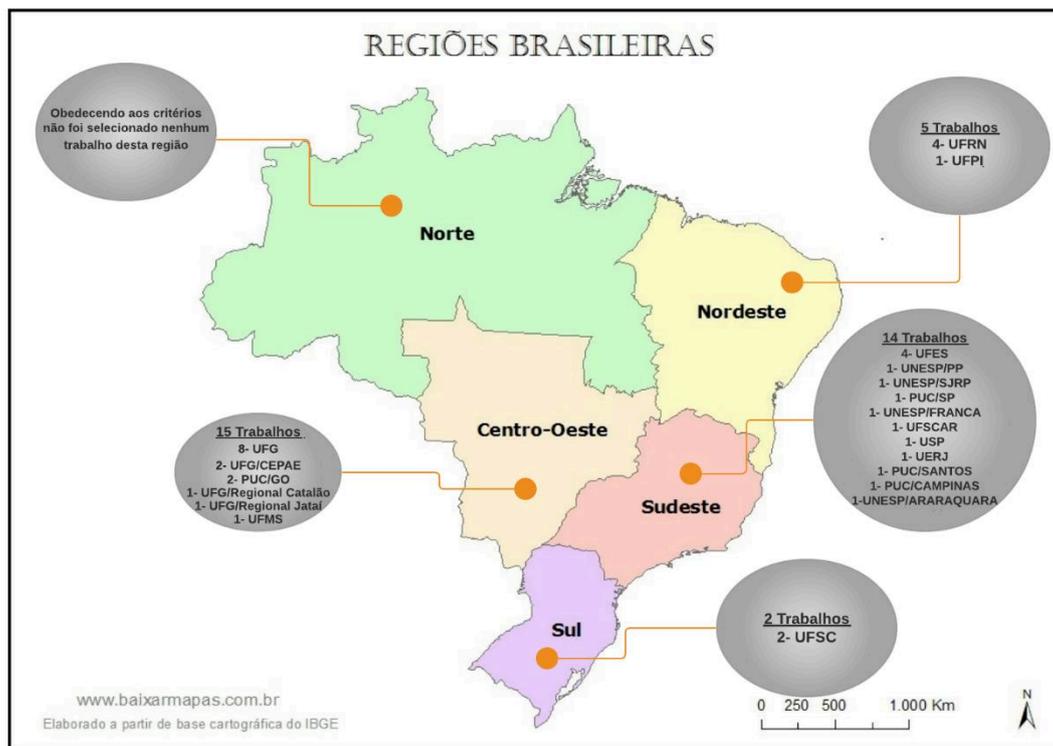
Analizamos que, ainda que apoiados em diferentes referenciais epistemológicos e metodológicos, as produções estavam em consonância com a questão central da pesquisa. A leitura e análises dessas produções possibilitaram-nos apreender quais as bases epistemológicas têm orientado as pesquisas nesta área, bem como delinear os as categorias temáticas e conteúdos recorrentes.

3.1.1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS TESES E DISSERTAÇÕES: o que as pesquisas revelam

As 34 pesquisas apresentadas pelas teses e dissertações analisadas estão vinculadas a Programas de Pós-graduação *Strictu Sensu*, majoritariamente de Universidades públicas (Figura 4). A maior concentração de trabalhos é da Região Centro-Oeste (15), sobretudo na Universidade Federal de Goiás nas suas regionais Goiânia, Catalão e Jataí. A Região Sudeste (12) também aporta uma quantidade significativa dos trabalhos, seguida pela Região Nordeste (5) e Região Sul (2). (Figura 2)

⁴³ Apesar da ideia de formação contínua, permanente ou em contexto serem apresentadas pelos trabalhos que versam sobre a formação de professores na Educação Infantil de Goiânia, não foi encontrado nos trabalhos o aprofundamento ou correlação dos conceitos necessidades formativas e desenvolvimento profissional docente.

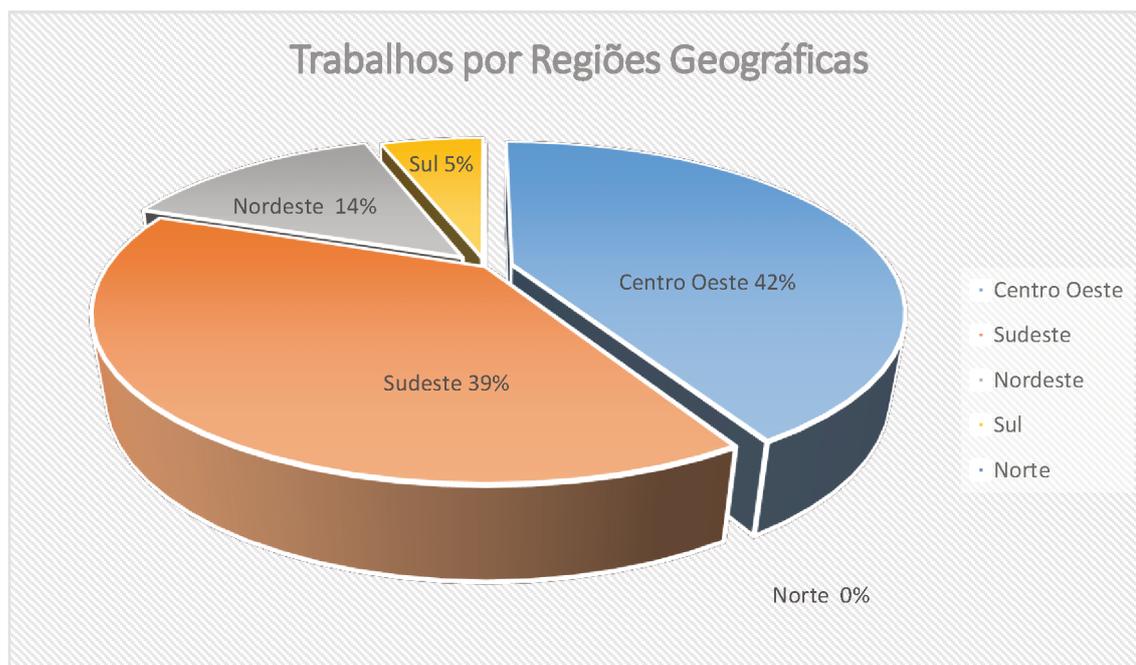
Figura 2: Amostra de instituições proponentes das pesquisas por região geográfica



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2020).

Destaca-se que a maioria das pesquisas analisadas (44%) foram produzidas em Programas de Pós-graduação na Região Centro-Oeste (Gráfico 1). É importante destacar que a maioria dessas produções foram selecionadas a partir dos descritores associados a unidade de registro “Goiânia”, o que pode justificar esse número. Ao retirar “Goiânia” dos descritores, constatamos que a maioria das pesquisas selecionadas concentram-se na Região Sudeste (35%), sobretudo, as que foram selecionadas a partir do descritor “desenvolvimento profissional docente”, o que pode ser associado ao fato de que a região Sudeste concentra, não só a maior parte dos programas de pós-graduação *strictu sensu*, como também a maioria dos programas que possuem uma linha de pesquisa sobre formação de professores (BRZEZINSKI 2006; 2014).

Gráfico 1 – Porcentagem das produções analisadas por regiões brasileiras.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa (2020)

No decorrer da análise das teses e dissertações identificamos que os pesquisadores associaram suas pesquisas a algum grupo ou linha de pesquisa. Nesse sentido, ressaltamos a relevância dos grupos e linhas de pesquisa na produção do conhecimento, pois contribuem para consolidar tendências de pesquisa em determinadas áreas temáticas, viabilizando, portanto, seu aprofundamento. Corroborando com Teixeira, Passos e Arruda (2015, p. 526) ao salientarem o quanto a participação nestes grupos é essencial para a formação de pesquisadores, ao “proporcionarem consolidações de linhas de pesquisa, aprofundamento do aprendizado teórico e o aperfeiçoamento dos procedimentos metodológicos” e ainda proporcionarem “interação com os docentes do programa de pós-graduação que já são, em sua maioria, pesquisadores experientes.”

A partir da leitura do título, resumo e palavras-chave das teses e dissertações encontramos dificuldade em identificar o método e a metodologia que subsidiaram algumas das pesquisas, pois além de não estarem explicitados, muitos resumos não traziam a informação do referencial teórico que fundamentou o trabalho. Com isso, fez-se necessária a leitura do capítulo metodológico das teses e dissertações para a apreensão do método ou abordagem empregada, visto que o objetivo desse levantamento era apenas de identificar o método e metodologia anunciados e não de analisarmos se proposta metódica anunciada realmente se efetivava ao longo do trabalho.

Diante do estudo, apreendemos o método e a metodologia anunciada pelos autores ou identificada por meio da investigação do referencial teórico adotado na pesquisa. Destacamos ainda que em algumas pesquisas não houve possibilidade de identificação do método, visto que, além de não ter sido anunciado pelo autor, a presença de um referencial teórico com autores vinculados às diferentes concepções epistemológicas e filosóficas impossibilitaram a identificação da matriz epistemológica.

As meta-pesquisas de Gamboa (2013), e de Souza, Magalhães, Guimarães (2011) sobre o método e a metodologia na pesquisa sobre professores (as), auxiliaram-nos nas análises e reflexões acerca dos dados encontrados. Ainda que não haja consenso entre os metodólogos acerca da necessidade de explicitação do método a priori, corroboramos com Souza e Magalhães (2014) ao enfatizarem os riscos da não explicitação do método de pesquisa, uma vez que a partir do referencial epistemológico que adotamos para a consecução dessa pesquisa, o método é assumido a partir da relação dialética entre sujeito e objeto na produção do conhecimento, orientando o caminho que será trilhado.

[...] segundo a dialética materialista, o método científico é integrado por dois processos: o investigativo e o expositivo. São duas faces que estão relacionadas dialeticamente. Toda investigação implica uma exposição e, inversamente, todo discurso científico é de uma pesquisa. Toda descoberta precisa ser exposta, racionalizada, comunicada. E uma exposição supostamente científica que não se fundamenta em uma pesquisa também não tem valor. (GAMBOA, 2013, p. 132).

Destacamos ainda que alguns trabalhos apresentam uma indistinção entre método e metodologia, outros utilizam-se da abordagem qualitativa como expressão do método utilizado e em outros identificamos que a metodologia é anunciada por instrumentos e técnicas de pesquisa. Concordamos com Gamboa (1995) quando o autor elucida a sua preocupação na redução das pesquisas em ciências sociais a apenas duas abordagens (quantitativa/qualitativa), excluindo, dessa forma, a reflexão epistemológica para subsidiar novos métodos que elucidem os fenômenos.

Ao analisar a recorrência dos métodos e metodologias anunciados pelas pesquisas selecionadas, pretendemos compreender quais referenciais epistemológicos e filosóficos têm subsidiado as pesquisas sobre formação de professores da educação infantil reconhecendo que “atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados” (GAMBOA, 2007, p. 24).

Dentre as vertentes teóricas anunciadas, mais de 45% (n=15) são pautados nos

fundamentos metodológicos e filosóficos das teorias críticas, com ênfase no materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, sobretudo Karl Marx, a “troika” (Vigotski, Leontiev e Luria) e Dermeval Saviani. Destacamos ainda que quatorze dos quinze trabalhos identificados foram realizados por autores da Região Centro-Oeste. Por conseguinte, como referencial teórico-metodológico mais anunciado encontra-se a Teoria das Representações Sociais (TRS), baseada em Serge Moscovici (5) e epistemologia das ciências humanas de Mikhail Bakhtin (3), pautada em sua filosofia da linguagem. Identificamos também abordagens pautadas no campo da sociologia da infância e da pedagogia da infância (4).

Deste modo, os aspectos filosófico-metodológico dos trabalhos analisados inerentes à formação de professores, de modo geral pautam-se nos autores ligados à pedagogia, sociologia e psicologia. Ademais, dentre as abordagens anunciadas, identificamos o predomínio de pesquisas do tipo qualitativa, algumas com viés quantitativo.

Ressaltamos que as pesquisas que tiveram a investigação das necessidades formativas dos professores como questão central utilizaram-se, majoritariamente, das narrativas autobiográficas e da pesquisa-formação, utilizando-se como principais metodologias de análise a de conteúdo (BARDIN, 2011), da TRS (MOSCOVICI, 2012) e do discurso (BAKHTIN, 2003). Assoma-se, ainda, a recorrência da pesquisa empírica e de técnicas de construção do material empírico que mantêm sintonia com as abordagens anunciadas: entrevistas, questionários e observações da prática docente, para identificação das necessidades formativas do professor e o desenvolvimento profissional docente.

Analisando as concepções de formação presentes nas pesquisas desvelamos o quanto a formação de professores é um campo polissêmico. Além das pesquisas elucidarem diferentes nomenclaturas e concepções acerca da formação docente, recorrentemente focalizaram as seguintes categorias temáticas e subtemas corporificados aos processos formativos: identidade, socialização, profissionalização, desenvolvimento profissional docente e necessidades (demandas) formativas.

Destacamos ainda que o termo formação de professores e formação docente são utilizados como homônimos nas pesquisas analisadas, somando-se ainda o termo formação de profissionais da educação para expressar o mesmo conceito. O uso do último termo pode estar vinculado ao fato dessa ser a nomenclatura expressa pela LDB, em seu

artigo 61, para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, e ainda por grande parte da política regional de formação docente contempladas nas pesquisas.⁴⁴

O Estado do Conhecimento da “*formação docente no Brasil*” apresentados nas pesquisas de Brzezinsk (2006; 2014) e André (2002), publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a de Raimundo (2018) auxiliaram-nos na interpretação e análise dos dados. Para a construção da primeira categoria de análise distribuimos os trabalhos a partir das palavras-chave e das categorias temáticas e/ou subtemas centrais da pesquisa, organizamos as *unidades de registro* em uma nuvem de palavras (**Figura 3**).

Figura 3 – Nuvem de palavras das unidades de registro mais recorrentes nos descritores das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2020).

Posteriormente, a partir da *codificação e enumeração* (BARDIN,1977) categorizamos os seguintes conceitos com relação mais direta com o desenvolvimento profissional docente: identidade profissional, socialização, profissionalização, saberes, trabalho e práticas docentes, e em menor contingência: necessidades formativas (**Figura 4**)

⁴⁴ Optamos pelo termo *formação de professores* para nos referirmos ao fenômeno ao longo dessa pesquisa. A escolha pelo termo expressa posicionamento político sobre o sentido de ser professor.

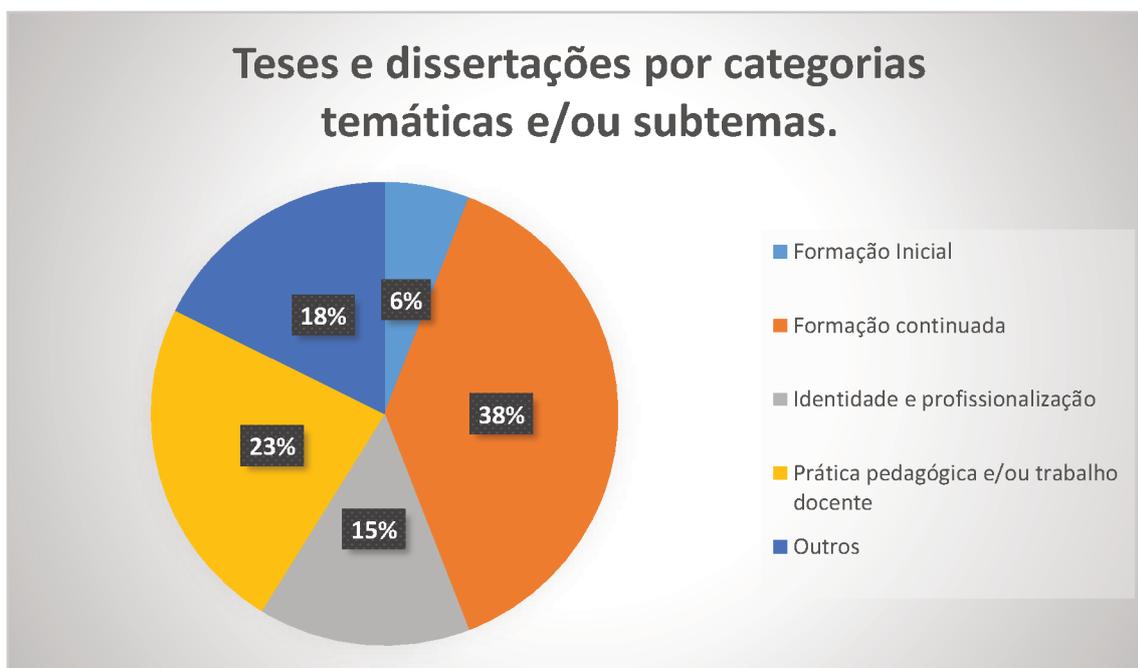
Figura 4 – Categorias temáticas mais recorrentes nas pesquisas sobre formação de professores da Educação Infantil na perspectiva de desenvolvimento profissional docente



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2020).

Diante da robustez da temática apresentada por essas pesquisas, André (2010, p. 178) pontua que “um indicador adicional da constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação de professores como peça chave da qualidade do sistema educativo”, justificando talvez o grande interesse como área temática de pesquisa. O fato é que a formação de professores e seus desdobramentos se apresentam em uma extensa produção científica, na maior parte das vezes sendo configuradas como o cerne da qualidade do ensino-aprendizagem.

Gráfico 2- Teses e dissertações por categorias temáticas e/ou temas de pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos analisados.

Dessemelhante aos resultados obtidos nessa pesquisa (**Gráfico 2**), a de André (2002) evidenciou que dentre as 284 teses e dissertações produzidas de 1990 a 1996, 216 (76%) tratavam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) do tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizavam o tema Identidade e Profissionalização Docente. A autora destaca ainda que a maioria dos estudos que se concentrava na Formação Inicial, buscava avaliar os cursos que formam os docentes, sobretudo o curso Normal. Ainda que tenha identificado uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, as pesquisas demonstraram que o curso de Pedagogia ainda era pouco investigado. Brzezinski (2014) também aponta a predominância da categoria formação inicial nas investigações entre 2008-2010, no entanto, nesse recorte temporal, o curso de Pedagogia ganha centralidade nas pesquisas.

Analisando os trabalhos selecionados identificamos que, apesar da preocupação com a formação do professor ainda ocupar centralidade nos debates acerca da qualidade do trabalho docente na Educação Infantil, apenas dois trabalhos (NASCIMENTO,2015) e (SILVA,208) focalizavam a investigação do curso de Pedagogia e da formação inicial. Todas as outras pesquisas selecionadas abordam a formação continuada como questão central ou como contexto para as suas pesquisas, sobretudo, no que tange ao delineamento

de processos formativos vivenciados ou a análise de políticas de formação continuada regionais e nacionais.

É importante destacar que a despeito dos diferentes referenciais teóricos e metodológicos que balizaram as pesquisas, todas as produções analisadas explicitaram a necessidade de pensar a formação docente a partir da concepção de que a formação se dá ao longo da vida, a partir da articulação entre formação inicial e continuada. Além disso, utilizam-se de diferentes nomenclaturas para a definição do conceito: i) desenvolvimento profissional docente (DPD), ii) formação permanente, iii) formação em contexto, iv) formação profissional e v) formação em serviço.

Em relação aos autores mais citados para desenvolver o conceito de DPD, houve a predominância dos estudos desenvolvidos por Marcelo Garcia (2009), Nóvoa (2008), Imbernón (2009), Gatti et al. (2011), e com menor recorrência Day (1999), Larrosa (1999) e Oliveira-Formosinho (2009). Sobre a formação permanente, embasaram as pesquisas teóricas como Paulo Freire (1991; 1996, 2009); e o conceito de formação em contexto e formação de serviço apresentam-se em maior número vinculados aos autores da Pedagogia da Infância, sobretudo Oliveira- Formosinho e Formosinho (2004; 2005).

Acreditamos que a ênfase na temática formação continuada e profissionalização docente reflete (resiste) a centralidade atribuída ao professor, desde as reformas educacionais brasileiras, vinculando-as à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política.

Contraditoriamente à ideia de formação e profissionalização docente expressas no compêndio das reformas, as pesquisas analisadas cotejam a discussão acerca da formação docente com a ideia de emancipação dos professores e transformação do trabalho docente. Para exemplificar tal afirmativa destacamos as pesquisas de Vieira (2018), Castro (2016) e Souza (2012) que além de ressaltarem as contradições expressas pelas políticas de formação do professor, ainda evidenciam a necessidade da implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação, profissionalização, na participação docente e na valorização do magistério.

Ademais, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente surgiu na literatura educacional para demarcar uma ruptura da tradicional justaposição entre a formação inicial e a formação continuada (FIORENTINI; CRECCI 2013), conforme explicitamos anteriormente, tomando-o como um processo contínuo, individual e coletivo e que se concretiza no local de trabalho docente e que contribui para o desenvolvimento da

profissionalidade do professor, através de experiências, tanto formais como informais (MARCELO GARCIA, 2009).

A concepção de desenvolvimento profissional docente como um processo articulado com a constituição da identidade profissional e com a transformação da práxis a partir de condicionantes, formais e informais, auxilia-nos na compreensão de que as análises das teses e dissertações não deveriam categorizar de forma linear as categorias temáticas recorrentes nas pesquisas, uma vez que tais temáticas engendram-se de forma espiralada à formação de professores e à ontologia do ser professor, num movimento dialético, a partir de diferentes condicionantes no contexto da escola, reformas e contextos políticos.

A partir dessa compreensão, não nos preocupamos em distribuir cada pesquisa a partir de um subtema, mas em analisar o que instigou a recorrência das temáticas nas pesquisas. Desse modo, subsequente à temática formação continuada, os subtemas mais recorrentes nas pesquisas foram: a prática pedagógica e trabalho docente, seguidos pela investigação da construção da identidade e profissionalização docente.

Subsidiadas pela pesquisa de André (2002) elencamos como principais conteúdos das pesquisas acerca da temática prática pedagógica e/ou trabalho docente: unidade teoria-prática (práxis), organização do trabalho pedagógico e autonomia do professor, saberes docentes e cotidiano na creche; e nas vinculadas à identidade e profissionalização docente: condições de trabalho e remuneração/socialização, organização política/sindical e políticas educacionais.

As pesquisas que se dedicaram a investigar a formação tendo como tema central a prática pedagógica e/ou trabalho docente preocuparam-se em fundamentar a discussão a partir das práxis pedagógica e dos diversos condicionantes políticos, econômicos e epistemológicos na constituição dessa prática. Ressaltamos ainda que, com grande frequência, os trabalhos que versavam sobre a prática pedagógica utilizaram-se como tipologia metodológica a Pesquisa de campo ou Estudo de caso de instituições de ensino ou processos formativos na Educação Infantil, tendo como principal referência autores vinculados à Teoria Histórico-cultural (Vigotski, Leontiev, Luria, Pimenta, dentre outros).

Nesse sentido, as teses de Castro (2016) e Borges (2017) ressaltam que ao se pensar na práxis do professor da Educação Infantil é preciso considerar as especificidades e desafios que fundamentam/dificultam o trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica. Dentre esses desafios destacamos alguns dos binômios que historicamente assombram/instigam pesquisadores e professores ao se pensar nessa etapa da Educação básica: cuidar *versus* educar, brincar *versus* ensinar (perspectiva antiescolar), função da

creche *versus* pré-escola e outros. De forma geral às problemáticas centrais das pesquisas transitavam em derredor de como pensar a articulação dessas dicotomias, de modo que essas ações pudessem ser tomadas como fundamentos para a transformação da práxis.

Conforme explicitado pela pesquisa de Silveira (2015), a prática adquire um caráter mediador do processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos na realidade material, seja para transformá-la ou para perpetuá-la. A recorrência dessas temáticas nas pesquisas analisadas possibilita-nos algumas análises, que apesar de serem apresentadas aqui serão melhor objetivadas na segunda seção desse trabalho.

Corroboramos com Pasqualini (2010) na compreensão de que ao tentar delinear uma identidade docente para o professor da Educação Infantil, devemos considerar os diversos condicionantes históricos e políticos que atrelam o seu trabalho docente às finalidades extrínsecas, seja de caráter assistencial-custodial (especialmente no caso das creches), seja como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação (pré-escola).

Outro aspecto que é preciso levar em conta é que a educação infantil não está isenta de interferências ideológicas. Na instituição de educação infantil diversos documentos, referenciais e diretrizes implicam na concepção e formação do professor sobre o trabalho docente, concepção de infância e desenvolvimento infantil, finalidade da educação infantil. Além disso, embora tenha se avançado no campo teórico, nas pesquisas e nas propostas de novas práticas pedagógicas, ainda persistem muitos desafios que precisam ser superados e que comprometem a qualidade da educação infantil: como insuficiência dos financiamentos, a melhoria da infraestrutura das instituições, a valorização social do magistério na educação infantil, reivindicação histórica dos educadores por planos de carreira e salários.

Uma análise mais ampliada sobre alguns desses dilemas vivenciados pelo professor da educação infantil permite-nos considerar que há interferências e mecanismos de controle expressos por meio de políticas educacionais nacionais e regionais direcionadas à formação e à profissionalização docente – que submetem seu trabalho a uma lógica de controle político- ideológico – na tentativa de transformá-los em docentes “dóceis” e bem “(con) formados”. Essa discussão ocupa centralidade nas pesquisas de Zapelini (2007), Ruiz (2015), Ribeiro (2018), Morais (2018) e Souza (2012) que se dedicaram a analisar programas e documentos oficiais no âmbito das políticas públicas educacionais.

Dentre as pesquisas sobre identidade, identidade profissional e profissionalização docente os autores mais citados são: Dubar, (1991), Giddens (1997), Facci, 2004, Bauman (2005), Nóvoa (2007), Tardif, 2002; Pimenta, (1996), Pimenta; Anastasiou (2002), dentre outros. Ademais, autores como Moscovici (1961) e Abric (2000) subsidiam as investigações sobre a construção e sentido da identidade profissional a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), como elucidado nas pesquisas de Araújo (2019) e Borba (2013) e ainda a partir da filosofia da Linguagem de Bakhtin, conforme explicitado na pesquisa de Castro (2016).

Apesar da diversidade de autores e de estratégias metodológicas utilizadas para a investigação da identidade profissional, todas as pesquisas assumem a concepção da identidade profissional como um processo que se desenvolve ao longo da vida. No entanto, apesar de considerarem que diversos condicionantes interfiram nessa construção ocorre uma variação conceitual na definição de subjetividade, representações, concepções, sendo que em algumas pesquisas dão ênfase nos condicionantes intrínsecos ou extrínsecos ao sujeito, enquanto outras focalizam na relação dialética desses condicionantes.

Destaca-se ainda uma preocupação com a constituição da identidade profissional do professor iniciante – Campos (2012), Zucoloto (2014) – professores que trabalham com crianças de 0 a 3 anos – Cordão (2013), Curado (2009), Silveira (2015), Borba (2013), Costa (2017) e com o Auxiliar de Atividades Educativas⁴⁵ - Edir (2014). As reflexões acerca do professor iniciante baseiam-se principalmente em Huberman (1992), Tardif (2008) e Marcelo Garcia (1998), considerando o professor iniciante como aquele que está no início da atividade profissional, no período que abrange os primeiros três ou cinco anos de docência, nos quais os professores deverão realizar a transição de estudantes para professores.

Acreditamos que o interesse na constituição da identidade profissional e no trabalho docente do professor principiante da educação infantil deve-se ao fato de que, como aponta Marcelo Garcia (1998), essa é uma fase marcada por tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, e na qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo

⁴⁵ Apesar de receber diferentes nomenclaturas em cada região do Brasil o termo Auxiliar de Atividades Educativas, em Goiânia, é utilizado para identificar a pessoa que terá como atribuição apoiar os professores em todas as atividades executadas nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEL, promovendo ações que objetivem o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade. (SME Goiânia).

equilíbrio pessoal. Devido à complexidade desse início da docência, o professor principiante pode enfrentar desafios para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional, levando-nos a avigorar a defesa de uma formação que contemple as especificidades do início da docência.

Já os dilemas vivenciados por professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos independem do seu tempo de serviço, visto que conforme nos apresenta a pesquisa de Silveira (2015). Ao analisar a produção acadêmica referentes às práticas pedagógicas na creche e ao acompanhar professoras que atuavam com essa faixa etária, a autora referida concluiu que o trabalho pedagógico na creche ainda se apresenta de modo contraditório desvelando um pragmatismo e uma intensa separação entre a teoria e a prática. “Vê-se materializar historicamente a ideia de que na creche deve ter somente o cuidar e, na pré-escola, o educar, ou o cuidar como ação específica de agentes educacionais e o educar realizado pelo/pela professor/a” (SILVEIRA, 2015, p. 277). O paradigma e o caráter assistencial-custodia delegado a creche, apesar de ser histórico, pode ter sido enfatizado com a implementação na Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, que ampliou a etapa da educação básica de nove para quatorze anos de duração, fato que tornou a pré-escola etapa de ensino obrigatória. Essa proposta implicou, dentre outras mudanças, a uma aproximação equivocada dos anos iniciais do Ensino fundamental (preparatório) e um distanciamento da creche.

Destacamos ainda que além da concepção pragmática entre o cuidar e educar, fatores como a compreensão acerca do desenvolvimento infantil, a perspectiva anti-escolar, defendida por uma vasta literatura da área (FARIA, 2020), (KISHIMOTTO, 1998), (ABRAMOVICH, 2009), a relação entre família e escola, a desvalorização do professor e do trabalho pedagógico impactam na construção da identidade profissional do professor que atua com crianças de 0 a 3 anos.

Também damos destaque aos desafios enfrentados pelo auxiliar de atividades educativas. Apesar da legislação oficial justificar que o cargo foi criado em caráter provisório, devido a necessidade de contratação imediata para o atendimento da demanda e expor a intenção de transitoriedade dessa ocupação e a iminente elevação da formação do pessoal para o trabalho na educação infantil, a pesquisa de Edir (2014) revela-nos que a necessidade de contratação de pessoal não foi superada; havendo retrocesso no nível de exigência de formação desses profissionais (passa a se contratar alunos do Ensino médio) e, “a despeito dessa transitoriedade, a regulamentação e a efetivação do cargo de Auxiliar de Atividades Educativas apontam, ao contrário, para a sua consolidação em caráter

definitivo” (EDIR, 2014, p.109).

Finalmente, a partir das análises das pesquisas selecionadas, indicamos que a literatura acadêmica e a observação da realidade do campo da formação de professores da educação infantil, indicam, que apesar da formação docente ocupar cada vez mais destaque nas pesquisas educacionais e no debate acerca da melhoria da qualidade da educação, os processos formativos vivenciados pelas professoras, sobretudo aqueles direcionados à formação continuada, não satisfazem as suas necessidades formativas, uma vez que não tomam a atividade docente e o contexto institucional/social em que as professoras realizam o seu trabalho, reduzindo à formação continuada à cursos “pontais” e “estanques”.

Além disso, esses cursos são organizados e efetivados em diferentes formatos, na maioria das vezes por Secretarias de Educação, universidades ou Centros de Formação, por vezes pautados em modelos formativos pragmáticos de transmissão, como conferências pedagógicas, atualização, treinamentos, reciclagem; e outras vezes assumindo “funções bem específicas em termos objetivos, conteúdos e tempo de duração”, contudo [...] todos têm como elementos constitutivos a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar a prática docente concreta dos professores” (FREITAS, 2007, p. 25).

Ao findar as considerações acerca das contribuições desse levantamento bibliográfico, aproveitamos para salientar o quanto as teses e dissertações selecionadas a partir da associação dos descritores “formação de professores + educação infantil + Goiânia” possibilitaram-nos o aprofundamento teórico-metodológico sobre o universo da pesquisa, a partir da compreensão sobre a constituição histórica da Rede Municipal de Ensino e da Educação Infantil em Goiânia e do contexto sócio histórico da elaboração e implementação da política municipal de formação de professores.

Logo entendemos a envergadura da Rede Municipal de Educação de Goiânia, em relação às suas proporções, da influência que exerce sobre o sistema de ensino de outros municípios goianos e o quanto sua consolidação foi (é) marcada por inúmeros impasses e disputas conceituais e políticas em torno da educação infantil, conforme nos relata Barbosa (2005; 2008) e Alves (2007) nas suas pesquisas sobre atendimento à infância, em Goiânia.

Diante de tudo isso, revela-se a importância da definição e exposição do conceito de necessidade formativa empreendido nessa pesquisa, bem como a sua relação com a formação de professores, visto que os estudos das necessidades como construção social,

além de possibilitar a articulação do método de pesquisa e método de exposição, por meio da lógica dialética, pode nos auxiliar nas análises propositivas para uma nova tessitura de formação continuada que possa ser desencadeador de atividade e de desenvolvimento profissional docente.

Postuladas em Duarte (2013), reafirmamos que “tanto no pensamento quanto na ação não se cria o novo sem a apropriação do já existente” (p.17). Dessa forma, conhecer o que já foi produzido sobre as políticas de formação do município e sobre a formação de professores da Educação Infantil em Goiânia incitou-nos a criação de novas ideias a partir das ideias já existentes, uma compreensão mais aprofundada em torno da RME e nos aproximou de um coletivo de autores que historicamente lutam para a conquista de uma formação de professores promotora da emancipação dos sujeitos e por uma práxis transformadora.

Ressaltamos, ainda, que a maioria das pesquisas que versam sobre as necessidades formativas, vinculam os estudos das necessidades com a análise ou proposição de ações de formação continuada, denotando a importância de identificar as necessidades formativas dos professores na busca por práticas inovadoras e/ou reformulações de políticas e projetos de formação de estados e municípios. Esse dado construído à partir da análise das pesquisas, constitui-se como importante elemento para o caminho metodológico dessa pesquisa.

3.1.2- A ANÁLISE DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Necessidade é uma palavra polissêmica e sua ambiguidade, tanto semântica, quanto léxica, pode ser facilmente identificada nas diversas terminologias e significados atribuídos a ela na literatura de campos teóricos. Torna-se igualmente árdua e complexa a tarefa de aprofundar na compreensão das necessidades formativas, visto que além da polissemia do termo, existe uma pluralidade quanto ao seu significado social e, ainda, da configuração que elas assumem no âmbito das pesquisas sobre formação docente.

Assim, buscamos, nas teses e dissertações analisadas, os autores que fundamentaram a compreensão da temática e a sua aproximação com o campo da formação de professores, bem como delinear as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa. Além da pertinência, a escolha dos autores dentro do *corpus* proposto deve-se a análise de *contingência e frequência* (Bardin, 1977) com que os autores foram citados nos trabalhos,

entretanto compreendemos que outros autores e os próprios autores/pesquisadores dos trabalhos analisados tenham contribuído na apropriação do que já existe sobre o conceito. (Figura 5)⁴⁶

Figura 5 – Autores que fundamentam as pesquisas sobre necessidades formativas.



Fonte: Elaborado pela autora a partir das teses e dissertações analisadas.

Tendo em vista as diferentes concepções dos autores em relação ao conceito de necessidades formativas e sua relação com o campo educacional, baseadas em Terrien (2004) e Melo (2018), elaboramos um quadro-síntese que permitiu um panorama mais amplo sobre as concepções de necessidades formativas (**quadro 2**). Certas da impossibilidade do esgotamento do fenômeno e ainda que corramos o risco de reduzir a interpretação histórica e conceitual, o intento dessa síntese não é apenas descritivo, pois, pretendemos conhecer a historicidade, inter-relacionamento com a área de formação de professores e a as possíveis aproximações para alcançar o *concreto pensado*.

Além disso, a identificação das fontes teóricas que subsidiam as teorias e análises construídas nas teses e dissertações selecionadas possibilitou-nos maior clareza e

⁴⁶ Para elaboração dos infográficos utilizamos os recursos tecnológicos do programa *Veengage*, acessado através do sítio www.veengage.com

definição do nosso objeto, a partir da relação dialética entre o exercício de criar marcos conceituais sobre ele e a como se dá a sua articulação com a prática (MINAYO,1999).

Quadro 2 – Concepções de necessidades formativas nas produções acadêmicas

AUTOR	CONCEPÇÃO
TARDIF (2002, p. 11)	Partindo das postulações do autor acerca dos saberes docentes, os pesquisadores utilizam-se da obra de Tardif (2002) para analisarem as necessidades formativas a partir da confluência entre as várias e distintas fontes de saberes dos professores. [...] não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.
Huberman (2000, p.38)	O autor compreende o ciclo da vida profissional com base na perspectiva da carreira docente. Dessa forma, é utilizado nas pesquisas para fundamentar as discussões acerca das necessidades formativas/profissionais individuais e coletivas nas práticas sociais docentes em diferentes etapas da carreira. Afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos [...] o processo de mudança/ inovação pode se dar de três formas: pesquisa & desenvolvimento, resolução de problemas e interação social. “
Zabalza (1998, p. 62)	As necessidades são instituídas a partir da diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”.
Wilson e Easen, (1995)	Analisam as necessidades formativas distinguindo os conceitos wants (desejos) e needs (necessidades), na compreensão de que as necessidades formativas enquanto wants são coisas intuitivamente desejadas pelo professor, entretanto tomadas enquanto needs são requisitos, exigências, coisas sem as quais o tornam incompleto.

AUTOR	CONCEPÇÃO
Rodrigues e Esteves (1993, p.13)	As necessidades se expressam [...] através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Uma, as necessidades-preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos.
Barbier e Lesne, (1986 et al Rodrigues e Esteves, 1993, p.20)	A análise de necessidades prevê múltiplas atividades e tarefas para as quais o investigador dispõe de uma pluralidade de técnicas e instrumentos. Sugerem um modelo sistêmico de análise dos objetivos indutores na formação para planificação da formação, com vista à intervenção. [...]consideram que analisar necessidades é uma prática da produção de objetivos no geral, ou de produção de objetivos de formação em particular, devendo ser analisada como tal.
Kaufman e Herman, (1991, et. al. Rodrigues, 2006,	Necessidades são lacunas nos resultados entre “o que é “ e “o que deveria ser. “
Sufflebeam (1985 et. al Rodrigues e Esteves, 1993).	Destaca quatro concepções de necessidades formativas: necessidades como discrepâncias ou lacunas; necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria; necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento; e necessidade como algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica
Estrela (1998, p.32)	As necessidades formativas são representações mentais e socialmente construídas pelos sujeitos [...] o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico.
Galindo (2011, p.338)	A principal mola propulsora do processo de análise de necessidades recai, inevitavelmente, sobre a capacidade de reflexão e os processos de tomada de consciência que, agregados às estratégias metodológicas de análise de necessidades, favorecem a “resignificação”, a percepção do real sentido da ação e a conseqüente “mudança” no modo de “estar”, seja pela ação, seja pela concepção, olhar, compreensão, entendimento que uma vez clareado tende a favorecer novos e melhores frutos.
Zabalza (1998, p. 62)	As necessidades são instituídas a partir da diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de fato”.
Wilson e Easen, (1995)	Analisam as necessidades formativas distinguindo os conceitos wants (desejos) e needs (necessidades), na compreensão de que as necessidades formativas enquanto wants são coisas intuitivamente desejadas pelo professor, entretanto tomadas enquanto needs são requisitos, exigências, coisas sem as quais o tornam incompleto.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa bibliográfica.

O **quadro 2** teve como critério a formalização e explicação das concepções acerca das necessidades formativas pelos autores que foram referência para a realização das pesquisas analisadas. Além dos autores que sistematizam diretamente a relação entre as análises das necessidades formativas e os processos formativos de professores (Rodrigues e Esteves, Estrela, Galindo, Barbier e Lesne, Kaufman e Herman, Sufflebeam, Wilson e Easen); outros autores que são referência no campo da formação de professores e profissionalização docente compõem o quadro (Tardif, Huberman, Marcelo Garcia).

Destacamos, ainda, que nos amparamos em outros autores que apareceram com menor recorrência, mas que estão imbricados teoricamente às análises das necessidades formativas de professores, sobretudo, professores da educação infantil (GALINDO, 2011; GALINDO E INFORSATO, 2010; PASSALACQUA, 2017), considerando que estas concepções estão ancoradas em um conglomerado de relações formuladas nas pesquisas.

3.1.3 – Sobre o conceito e manifestações das necessidades formativas nas pesquisas

A obra intitulada “A análise de necessidades na formação de professores”, de Rodrigues e Esteves (1993), não só foi a mais recorrente, como também subsidiou os estudos subsequentes acerca da temática. O livro se divide em três momentos. O primeiro consiste na apresentação de um levantamento descritivo-explicativo acerca da historicidade e das múltiplas representações do conceito “necessidades de formação”. O segundo detalha os procedimentos de pesquisa e as reflexões obtidas na análise de necessidades formativas e sua relação com a formação continuada de um grupo de professores do ensino fundamental e o terceiro com um grupo de professores do Ensino Médio em Portugal.

De acordo com as autoras, a análise das necessidades educativas fez seu aparecimento, como tema teórico e como prática formalmente conduzida, no final dos anos de 1960, e, desde então, vem se afirmando como elemento fundamental para se pensar a formação de professores e o trabalho docente. A partir de alguns autores como, Barbier e Lesne (1977), Suarez (1985), Stufflebeam (1985), Mckillip (1987) e outros, colaboram com a construção da historicidade e da compreensão das várias acepções sobre temática, como: um desejo, uma vontade, uma aspiração, uma carência, uma exigência. Entretanto, evidenciam que as necessidades de formação não são dados “naturais” mas sim *constructos* pessoais e sociais variáveis segundo as condições materiais, a cultura, o tempo e o lugar onde ocorrem.

Barbier e Lesne (1986) apontam duas concepções fundamentais acerca do conceito: a primeira remete a ideia de exigência, com conotação objetiva da necessidade e a possibilidade do seu conhecimento se dá através de uma operação de determinação de necessidades; entretanto, a segunda, de conotação subjetiva, parte de uma abordagem mais interpretativa da necessidade, define-a como um fenômeno subjetivo e eminentemente social, afirmando a relação interdependente que estabelece com o sujeito e a sua prática social. Ou seja, são objetivas porque tem existência real e são subjetivas porque são únicas e particulares (GALINDO, 2011). Nessa perspectiva, a análise consiste em uma operação de construção ou de interpretação de necessidades.

O termo necessidade surge inevitavelmente ligado pensamento de algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade (MONETTE, 1977). Nessa perspectiva, as necessidades são “[...] representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais” (ESTRELA 1999, p.44). Logo não é possível falar em *necessidades absolutas*, pois as necessidades são “[...] sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (MCKILLIP et al RODRIGUES e ESTEVES, 1993) e por isso não têm existência em si mesmas.

Sendo assim, as necessidades emergem dentro de um “quadro de limites e possibilidades que dependerá de condições sociais e individuais, de condições técnicas e metodológicas” e são resultantes de um “juízo humano”. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.17). Assim, as necessidades são manifestadas e apresentadas de formas “distintas entre os sujeitos e geram relações igualmente diferentes” e, na medida em que os sujeitos, a partir de seus valores e concepções, estabelecem relações com o social, determinam e/ou influenciam o surgimento de novas necessidades. (GALINDO, 2011, p. 51).

Entretanto, outros autores defendem que há necessidades que são sentidas por um grande número de pessoas, dando-lhe a dimensão de necessidades coletivas, sendo erroneamente concebidas como “necessidades objetivas” que independem das relações do sujeito com a prática social. A essas necessidades, alguns autores, como Galtung (1980, et. al. ESTEVES e RODRIGUES, 1993) denominam *necessidades fundamentais ou autênticas*, de que depende a própria sobrevivência do sujeito, e que se não for satisfeita pode provocar a desintegração do ser humano, tanto no plano biológico, psicológico e social.

No plano oposto ao das necessidades ditas fundamentais, Rodrigues e Esteves (1993) ressaltam as necessidades específicas dos indivíduos, a qual emergem em contextos históricos-sociais-concretos, são exteriores ao do sujeito, e podem ser individuais e/ou coletivas. Expressam-se “[...] através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão.” Tais necessidades remetem as *necessidades-preocupações*, que “reportam-se à situação actual, tal como ela é vivida”; já as *necessidades-expectativas*, “referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.13).

Amparadas em D´Hainaut (1979) as autoras apresentam uma categorização dessas necessidades. A primeira delas refere-se a *necessidades das pessoas x necessidades do sistema*, que correspondem a relação, por vezes conflituosa, entre as necessidades de pessoas e/ou grupos e as necessidades do sistema. Quando não há concordância entre essas necessidades faz-se imprescindível que haja diferentes formas de negociação, priorizando à análise “consciencializadora”, quer das necessidades individuais percebidas, quer daquelas que não foram percebidas pelo sujeito mas são necessárias ao sistema. Ou ainda que as necessidades do sistema sejam (re) criadas em consonância com as *necessidades particulares e/ou coletivas*.

Essa última consiste na segunda categorização apresentada pelas autoras, sendo necessidades particulares as de um indivíduo, grupo ou sistema determinado, enquanto necessidades coletivas são as que abrangem um elevado número de indivíduos, grupos ou sistemas. Contudo, Pennington (1985) alerta-nos que ainda que coletivas, as necessidades são sempre necessidades de pessoas, apesar de compreender que o indivíduo não seja a única fonte de necessidades, ele é sempre a sua caixa de ressonância. Paradoxalmente, podemos afirmar que as necessidades não são da pessoa, uma vez que são sempre elaboradas e formuladas num contexto social (ROUSSON e BOUDINEAU, 1981). Dessa forma, Rodrigues e Esteves (1993) destacam que as necessidades resultam de uma unidade dialética entre um momento subjetivo e um momento objetivo.

A terceira categorização remete-nos que as necessidades também podem ser entendidas como “inconscientes”, pois neste aspecto elas não são percebidas pelo sujeito, ou mesmo, quando são percebidas as são de forma obscura e confusa. Na verdade, raramente as necessidades se expressam de forma imediata. Uma vez desconhecida, não pode ser por ele sentida. Dessa maneira, pode-se dizer que o estado de consciência sobre as necessidades nas suas diversas formas de manifestação é, portanto, o modo com que a

relação entre eles se estabelece, sendo ainda fortalecida na medida em que o sujeito busca formas de supri-las.

Sob a julgo de que as necessidades podem incidir no real (*atuais*) ou no potencial (*prospectivas*) é que as autoras apresentam a quarta categorização. Enfatizam, ainda, que no caso da educação, as necessidades são frequentemente potenciais, podendo ser satisfeitas apenas no longo prazo. Nesta mesma compreensão, Zabalza (1998), entende que uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz “entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser ou gostaríamos que fossem e a forma como essas coisas são de fato” (p.62).

Contrariando estas definições, Batista (2009), ampara-se em Nuttin (1980) para defender que uma necessidade não é a discrepância entre um estado atual e um estado desejado, na medida em que a própria discrepância resulta de um estado motivacional, isto é, de uma necessidade do sujeito que o orienta para a construção de um estado desejado, ou seja, a necessidade pode ser considerada como a expressão de um projeto, como forma de satisfazer um problema ou um desejo.

Finalmente, apresentando a quinta categorização, Rodrigues e Esteves (1993), pautam-se na concepção de que as necessidades podem diferenciar-se pelo campo em que emergem, os papéis globais que um indivíduo desempenha nos quadros da vida; vida familiar, vida social, vida política, vida cultural, vida profissional, vida de ócio.

Contudo, Galindo (2011) problematiza o fato do termo “necessidades” sempre ser acompanhado de um adjetivo que melhor a precise: “necessidades básicas, necessidades autênticas, necessidades sentidas, necessidades normativas” (RODRIGUES, 2006, p. 95). Subsidiada por Lafon (apud SILVA, 2000) e (WITKIN, 1984 apud RODRIGUES, 2006), dentre outros autores, a palavra “*necessidade*” se constitui na base da formação dos sujeitos, apresentando-se de forma *autêntica* ou *fundamental*.

Nessa dimensão, Galindo (2011) enfatiza que mesmo as necessidades de ordem fisiológicas são determinantes da vida humana, porém distintas na e a partir da forma como são atendidas, resolvidas, construídas e satisfeitas pelo próprio homem. Ou seja, estabelece-se assim uma relação dialética entre o sujeito criador e as necessidades, “de natureza relacional e de dependência”, uma vez que um não existe sem o outro. Assim, a autora ressalta que:

Se as necessidades elementares do homem que podem, por exemplo, até ser puramente de ordem biológica geram necessidades culturais, ou se a busca por suprir as referidas necessidades cede lugar a outras, a novas necessidades, faz sentido afirmar que o inverso também é

verdadeiro: as necessidades manifestadas pelos sujeitos dão origem, ou ainda, se entrelaçam ou estabelecem conexões ou redes com outras necessidades elementares de base, que determinam a atuação e a busca dos sujeitos pela manutenção e/ou pela resolução dessas mesmas necessidades (GALINDO, 2011, p. 52-53)

Conclui-se, então, que para a autora as necessidades são manifestadas e apresentadas de formas “distintas entre os sujeitos e geram relações igualmente diferentes, e, na medida em que os sujeitos, a partir de seus valores e concepções estabelecem relações com o social, determinam e/ou influenciam o surgimento de novas necessidades” (p.51). Entretanto, alerta-nos que essa ligação dialética entre o sujeito criador e as necessidades, não pode se afirmar quando a necessidade é inconsciente ao sujeito. A tomada de consciência de uma necessidade por um indivíduo grupo ou sistema acaba por se tornar numa solicitação, tal consciência faz conceber os meios para a ultrapassar, pois a “conscientização da necessidade é que tornará possível sua expressão, verbal e, conseqüentemente, a motivação e ação em direção ao objetivo desejado” (CAVALCANTE, 2012, p.45).

Para Borges (2020) a necessidade desconhecida, inconsciente, constitui um objeto latente, com existência própria, porém inexistente para o sujeito, impossibilitando ou dificultando o estabelecimento de relações férteis, favoráveis à apreensão dessas necessidades para o sujeito que a desconhece. Subsidia-se em Barbier e Lesne (1986) para afirmar que, como exigência, as necessidades são determinadas por operações rigorosas de identificação. Quando se materializam como um sentimento de exigência, restringem-se aos sujeitos que as sentem. Tais sentimentos são construídos pela interação dos sujeitos e contextos, perpassados pelos valores dos envolvidos, de seus estados e condições culturais, psicológicas, físicas e emocionais.

Isso implica que “as necessidades são infinitas, nem sempre são conscientes, sendo difícil distinguir as “necessidades sentidas” das “necessidades autênticas” Pennington (1985 apud SILVA, 2000). No entanto, o autor destaca que, por vezes, possa haver necessidades em conflito: a satisfação de umas pode anular outras, o que nos remete à compreensão da provisoriedade do fenômeno, melhor dizendo, o caráter evolutivo e mutável da necessidade, uma vez que consideramos que ela é sucessível a diferentes condicionantes, revisões e (re) criações, ou seja, “as necessidades não são fixas”.

Assim sendo, as significações do sujeito estabelecem uma relação de implicação com a situação de necessidade, ou seja, sua manifestação é a expressão da relação existente entre contexto e sujeito. Portanto,

[...] é inevitável que, uma vez percebida, a condição geradora permaneça inalterada para o sujeito que sente a necessidade até o momento de sua superação. Toda necessidade consciente apreendida é suscetível de mudança ou alteração, não apenas pela mutabilidade temporal e condicional, mas também pela mutabilidade relacional entre sujeito e a necessidade e vice-versa. (GALINDO, 2011, p.55).

Por isso, para a autora, a vasta dimensão das necessidades demonstra sua relevância ao passo que é possível estabelecer conexões coerentes entre elas, e atribui a possibilidade do surgimento de “necessidades distintas” a partir da relação entre o movimento consciente e a motivação para resolução da condição atual de necessidade (GALINDO, 2011). Assim sendo, é possível visualizar que definidas por uma condição cultural pré-determinada, determinada ou em modificação, as necessidades humanas manifestam-se e apresentam-se de formas distintas entre os sujeitos, gerando relações igualmente distintas.

As múltiplas definições de necessidades identificadas a partir das produções acadêmicas possibilitaram-nos compreender que além da diversidade conceitual, existem também diferentes acepções numa perspectiva mais operacional. Stufflebeam (1985 et. al. RODRIGUES e ESTEVES, 1993) englobou a maior parte dos diferentes estudos sobre necessidades em quatro categorias: i) necessidades como discrepâncias ou lacunas, ii) necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria, iii) necessidade como direção em que se prevê que ocorra um aperfeiçoamento, iv) necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica.

A primeira categoria encontra subsídios, inicialmente, nos trabalhos de Kauffman (1973) para quem a necessidade é considerada enquanto uma discrepância mensurável entre o estado atual e dos resultados esperados e/ou considerados convenientes. Nessa perspectiva, a necessidade é a distância entre “o que é” e o que “deve ser”, não tendo o caráter permanente, pelo contrário, seria evolutivo e mutável, podendo ser expressa tanto individual como coletivamente.

Apesar dessa categoria ser, quase que consensualmente, adotada nos estudos para análise das necessidades, Estrela e Leite, 1999, alerta-nos para possíveis problemas que têm sido alvo de crítica de vários autores (CHARLOT, 1976; NIXON 1989) no que diz respeito à definição “do que *deve ser*” considerada a partir do pólo ideal, podendo assim a identificação e análise de necessidades constituir uma forma inconsciente (ou não) de manipulação.

A segunda categoria alicerça-se nos estudos de Wilson e Easen (1995) que

entendem as necessidades na diferenciação entre *wants* (desejos) e *needs* (necessidades) que podem ser entendidas a partir da percepção do que “se precisa” e do que “se quer”, como “algo desejável pelo professor”. Nesse caso, não se trata apenas de determinar a distância entre “o que é” e o que “deveria ser”, mas identificar as necessidades percebidas pelas pessoas ou grupos, estabelecendo uma relação de dependência entre *quem necessita* e o *que é necessitado*.

A essa perspectiva, os críticos também apontaram seus pontos fracos, sendo o maior deles o fato de que o conceito de desejos se aproximaria mais do conceito de preferência do que de necessidades, podendo ser afetado por “modismos” e não corresponderem às necessidades mais pertinentes e mais válidas para a população considerada. No entanto, Rodrigues e Esteves (1993) ao compararem as duas categorias concluem que a primeira tem o mérito de apontar com precisão para a discrepância entre o estado presente e o estado desejado, enquanto na segunda ocorre o inverso.

A terceira categoria define necessidades estabelecendo conotações que estas têm com o termo deficiência, a partir de uma perspectiva de aperfeiçoamento dos pontos fracos orienta-se para o futuro e na resolução dos problemas. Finalmente, contemplamos a quarta e última categoria de operacionalização das necessidades. Esta abordagem requer a descrição das deficiências prejudiciais e das variáveis que determinam quando há benefício ou prejuízo em função da presença ou ausência de uma delas. Essa abordagem é pouco utilizada no âmbito da educação, uma vez que se aproxima da compreensão de que existem necessidades absolutas.

Em suma, constatamos que, apesar das produções acadêmicas evidenciarem que o conceito de *necessidades formativas* admite múltiplas acepções e representações, constata-se que a retórica que mais reverbera é a de que as necessidades formativas emergem em contextos histórico-sociais concretos e são determinadas exteriormente aos sujeitos, podendo caracterizar necessidades de essência “coletiva” ou “individual”, e, apresentando-se como pressuposto básico para a proposição de ações e projetos formativos condizentes com as preocupações e expectativas de formação do professor (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; GALINDO, 2011; RODRIGUES, 2006; PASSALACQUA, 2019).

Contudo, ainda que tenhamos usado o critério de *frequência* para a construção dos dados e análises acerca da concepção de necessidades formativas, salvaguardamos na

noção de *pertinência*⁴⁷ para a construção do conceito de necessidade à luz da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que coaduna como os fundamentos epistemológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, na compreensão de que o homem (e a mulher), como ser social, possui necessidades vitais, de ordem natural ou social, que o impulsionam suas” forças vitais” para satisfazer por si essas necessidades, “estas forças existem nele como possibilidades e capacidades” (MARX, 2004, p.127).

A compreensão de que a formação pode se constituir atividade (Leontiev, 1978) implicou na necessidade de compreender, ainda, a sua estrutura, e como as necessidades formativas se integram aos motivos, objetos e objetivos da ação, sujeitos, condições, ações e operações. Esses fatores possibilitaram a construção do conceito de necessidades formativas, bem como da relação que ele estabelece na atividade docente.

3.2 A construção do conceito de Necessidades Formativas: contribuições da Teoria da Atividade

Conforme já abordada anteriormente nesse texto, a tese marxiana sobre o *trabalho* na mediação (metabolismo social) entre homem e natureza, esboçada nos Manuscritos de 1844, implica que o ser humano diferente dos demais animais, transforma a natureza de acordo com suas *necessidades*, uma vez que ainda que (o ser humano) seja uma parte (inseparável) da natureza, contraditoriamente aos demais seres vivos, não é apenas *ser natural*, mas *ser natural humano*⁴⁸, *ser genérico*, isto é, “ser existente para si mesmo”, constituindo uma unidade dialética homem-natureza. Consequentemente,

[...] nem os objetos *humanos* são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o *sentido humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo adequado. (Marx, 2010, p. 128)

⁴⁷ Bardin (2010), ao delinear as fases e etapas para a realização da análise de conteúdo, aponta alguns critérios para a seleção e/ou categorização do conteúdo (textos, documentos...). Dentre esses critérios, encontra-se, dentre outros, a frequência, que postula que a importância do registro aumenta com a frequência da aparição, e, a pertinência, que cobra que a seleção do conteúdo deva guardar correlação com o objeto e/ou objetivos da análise e ao quadro teórico definido.

⁴⁸ Não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, ser existente para si mesmo (...). Consequentemente, nem os objetos humanos são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado (MARX, 2004, p.128).

Assim sendo, se “a natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser humano de modo adequado”, as *necessidades* humanas não podem já ser satisfeitas com objetos naturais (naturalmente dados), exigindo do ser humano uma alteração da natureza e de seus produtos para satisfazer as suas *necessidades* (humanas), e assim, garantir a manutenção de sua existência - efetivada a partir e no interior da natureza.

Nessa direção, o trabalho constitui-se como atividade vital humana, que medeia a unidade homem-natureza, numa relação metabólica na elaboração (intencional) do mundo objetivo, tornando-o (o homem) um *ser para si*. Assim, o trabalho é a vida produtiva por meio da qual o homem se confirma como singularidade e universalidade, como indivíduo e gênero, ou nas palavras de Marx (2010) quando diz que

[...] na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar efetivamente, como **ser genérico**. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (Wirklichkeit). O **objeto do trabalho** é portanto a **objetivação da vida genérica** do homem: quando o homem se duplica não apenas na **consciência**, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele. (Marx, 2010, p. 85) (os grifos são nossos).

Sendo o homem um ser duplicado no saber (consciência) e nas coisas, a vida genérica do homem - a história da humanidade - emerge aqui como uma construção dos próprios homens, como resultado das ações de homens singulares na produção de suas condições materiais de existência, a fim de satisfazerem suas *necessidades*. Sendo assim, a necessidade constitui-se como condição primordial para o trabalho, tendo em vista que a sua satisfação apresenta-se como “patamar básico da sobrevivência humana”.

Contudo, o próprio processo de transformação da natureza é circunscrito, e ao mesmo tempo circunscreve, um complexo conjunto de relações sociais que pode, inclusive, transformar não só a natureza, como as próprias *necessidades humanas naturais* (de ordem mais biológica, inicial e imediata) em necessidades cada vez mais elaboradas, complexas e humanizadas, em *necessidades humanas sociais*⁴⁹.

Esse é um aspecto de fundamental importância para o processo social de formação humana, visto que a complexificação das necessidades exige mediações

⁴⁹ Essa relação pode ser vislumbrada no prefácio da edição de 2010 dos Manuscritos de 1844, em que Ranieri (2010), apoia-se nas reflexões de Marx sobre o termo *Bedürfnis*; que em português corresponderia ao termo *carência*, vinculado à *satisfação de necessidades mais básicas, geralmente de ordem física e imediata (necessidades naturais)*; enquanto o termo *Notwendigkeit* corresponde às necessidades mais complexificadas, com ênfase no processo histórico humano.

também cada vez mais complexas para satisfazê-las, engendradas pelo próprio processo de produção dos valores de uso e dos bens espirituais necessários à existência do homem singular-universal. A atividade responsável por esse processo de reprodução social e histórica dos seres humanos, Marx chamou de práxis.

Para Vazquez (1981, p.146) o “conceito de práxis em Marx está associado à essência do homem, por sua vez, como dada efetivamente em sua vida real, isto é, em sua própria existência social e histórica”. Nessa direção, tomamos o conceito de práxis social, como fundamento do ser social, atividade sensível do ser humano, práticas e ações dos indivíduos, pela qual produzem os meios de existência, e ao produzi-los, engendra novas necessidades mais complexas e humanizadas, tendo o seu nexos causador e fundador no trabalho.

Contudo, sedimentadas na compreensão de que o homem constrói a realidade e faz história, mas não de acordo com seus pensamentos e sua vontade, e sim conforme as condições materiais de produção coletiva da vida ⁵⁰, também a práxis

[...] como qualquer ato social, é uma decisão entre alternativas efetuada pelo indivíduo singular, que faz escolhas acerca de propósitos futuros visados. Porém, não faz escolhas independentes das pressões que as necessidades sociais exercem sobre os indivíduos singulares, interferindo nos rumos e orientações de suas decisões." (IAMAMOTO, 2011, p. 254

Assim, essa compreensão sobre o conceito de práxis em Marx, como atividade humana sensível, como fundamento do ser social, engendra uma ontologia crítica que supera a exterioridade e a dicotomia com que o idealismo e o materialismo trataram as relações entre essência e fenômeno, universalidade e particularidade, genericidade e individualidade, objetividade e subjetividade (MACÁRIO, 2012).

Deste modo, percebemos que o conceito de práxis corresponde ao cerne principal na teoria marxiana, e como categoria basilar para a realização dessa pesquisa, pois é a partir das práxis que se pode capturar o mundo humano no “*movimento do real*, possibilitando-nos a construção do *concreto pensado* e novos direcionamentos para a ação imediatamente prática vislumbrando a transformação (revolução) social.

Na mesma direção, Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), psicólogo soviético, que junto com Vigotski (1896-1934) e Luria (1902-1977) constituíram a chama

⁵⁰ Esse trecho da obra de Marx já foi citado literalmente e devidamente referenciado na primeira seção dessa tese.

“troika” da Teoria Histórico-cultural, sedimentado nos fundamentos marxistas e nos estudos realizados por Vigotski, toma os mesmos processos dialéticos de Marx para diferenciar a atividade humana da atividade animal para elaborar sua teoria (Teoria da atividade) sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo humano., apoiando-se na reflexão teórico-metodológica de Marx objetivada na reconhecida expressão "a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco" (MARX, 1929). Para o autor,

O processo de desenvolvimento do psiquismo humano ocorre por meio de elementos e de determinações alocadas na cultura histórica e socialmente desenvolvida na essência da atividade vital do ser humano, ou seja, na categoria trabalho. Isto é, na transformação, consciente, intencional e criativa da natureza em proveito de suas necessidades (MARX, 2008, 127)

Assim como na dialética marxiana, a psicologia histórico-cultural também se apoia no princípio de que a abstração é uma mediação indispensável pela qual a ciência chega à essência da realidade concreta, negando as teorias idealistas ou materialistas (não – dialética) que concebem que a formação da consciência se dá fora do par dialético homem- prática social. A esse respeito, Vigotski (1996) postula que:

Quando se estuda o reflexo, sem considerá-lo em movimento, pode dizer-se que se uma ou outra operação, por exemplo, a linguagem ou a consciência, reflete algum processo que se desenvolve objetivamente, neste caso a linguagem não pode cumprir nenhuma função essencial, já que o reflexo em um espelho não pode modificar o destino do objeto refletido. Porém se tomamos um fenômeno em desenvolvimento, veremos que graças ao reflexo dos nexos objetivos e, em particular, ao auto reflexo da prática humana no pensamento verbal do ser humano, surge sua autoconsciência e sua possibilidade de dirigir conscientemente suas ações. A consciência, em geral, reflete a existência. Esta é a tese de todo o materialismo. O domínio da natureza que se revela na prática da humanidade, é o resultado do reflexo objetivamente fiel dos fenômenos e processos da natureza na mente humana, e demonstra que esse reflexo (no marco da prática) é uma verdade objetiva, absoluta, eterna. (VIGOTSKI, 1996, p. 164)

A partir da tese vigotskiana da relação entre pensamento e linguagem, compreendemos que o psiquismo humano, se traduz (não passivamente) pela imagem subjetiva do real no interior das riquezas materiais e não materiais acumuladas no decorrer sócio histórico dos homens. A evolução do psiquismo humano se dá influenciada pela prática social, pela cultura, ou seja, pelas objetivações e apropriações realizadas pelo ser humano, em dado momento histórico. Por isso, o conhecimento (a consciência) nada mais é do que do que a realidade objetiva, transposta e traduzida na cabeça dos homens.

Contudo, esse reflexo não é imediato, mas é significado pelos homens a partir da relação universal-singular na particularidade em que desenvolve sua prática social.

A atividade tipicamente humana é fundamental para a evolução do psiquismo humano, para que o indivíduo se torne sujeito de suas ações e construa sua personalidade. Na teoria da Atividade, Leontiev (1978) analisa o processo de desenvolvimento do **psiquismo** humano por meio de elementos e de determinações alocadas na cultura histórica e socialmente desenvolvida na essência da atividade vital do ser humano, ou seja, na categoria trabalho. Para o autor a atividade ocorre, portanto, na relação do ser humano com a prática social, ou seja, com o mundo objetivo e, ao mesmo tempo, transforma-o em uma realidade subjetiva. Ou melhor, em uma imagem subjetiva do real, tendo em seu fundamento principal o caráter ontológico do trabalho, o qual permite que o ser humano tenha condições objetivas de suprir suas necessidades sociais, *humanizar-se*, a partir da sua práxis.

Assim, o ser humano, ao apropriar-se do gênero humano no âmago do trabalho, realiza um salto qualitativo tanto na sua relação com a natureza, quanto na constituição de suas necessidades, visto que sua sobrevivência já não depende mais apenas da sua adaptação natural ao meio, mas adquiriu possibilidades mais complexas e requintadas no seu contato e na transformação da natureza. Nessa tríade “mãos-cérebro (pensamento) - linguagem” inicia-se a construção de objetos/instrumentos (conceitos, signos) e de procedimentos que são apropriados pelos homens e pela humanidade, constituindo-se como um acervo de condições materiais e espirituais a fim de suprir as suas *necessidades humanas*. Leontiev (1978) exemplifica essa relação pelo processo de objetivação e apropriação, sendo a objetivação o movimento de produção e reprodução da cultura humana, produção e reprodução da vida em sociedade, constituindo em unidade dos contrários com o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos, seu oposto e ao mesmo tempo complemento (DUARTE, 2004).

Uma das características da apropriação seria, segundo Leontiev, a de que se trata de um processo sempre ativo, isto é, o indivíduo precisa realizar uma atividade que “reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto”, para que por meio da apropriação desses traços sejam produzidos nos indivíduos “as aptidões e funções humanas historicamente formadas” (LEONTIEV, 1978, p. 268;169).

Nesse sentido, o processo de objetivação e apropriação da cultura pelos sujeitos é fundamental para o percurso histórico de formação do homem genérico, ou seja, formação do gênero humano e de cada indivíduo como um ser humano.

Nesse movimento da consciência, cuja intencionalidade passa a ser uma propriedade inerente, atividade e consciência são entendidas como unidade dialética. Desse modo “a atividade socialmente significativa pode servir como princípio explanatório em relação à consciência humana e ser considerado como um gerador de consciência” (KOZULIN, 2002, p. 111), visto que sua construção se dá de fora para dentro por meio da relação com os outros e com a natureza (social), na unidade dialética consciência-prática social.

A consciência é o produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos; assim, a atividade constitui a substância da consciência, e para estudá-la é necessário investigar as particularidades da atividade, ou seja, consiste, portanto, em encontrar a estrutura da atividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens (LEONTIEV, 1979, p. 100)

Dessa forma, a atividade do ser humano sobre o mundo é constituidora e constituída (transformada) da/pela consciência. A consciência é resultado de uma atividade intencionada a um objeto, o que implica a origem social da consciência. O desenvolvimento psíquico humano encontra sua expressão na atividade psíquica como forma peculiar de atividade humana. Ao realizar atividade, os homens formam a sua consciência estabelecendo novas relações com o objeto e construindo novas necessidades que o motivam para novas ações.

A atividade humana, segundo Leontiev (1979), é a unidade principal na vida do sujeito, constitui-se no plano coletivo, como um processo de mediação entre sujeito e objeto, processo constituído de um conjunto de ações. Nas palavras do autor, a atividade “é a unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material (...) não é uma reação, tampouco um conjunto de reações, mas, sim, um sistema que possui uma estrutura, mudanças internas e transformações, desenvolvimento” (LEONTIEV, 1979 p.66). Toda atividade é gerada por uma necessidade ou motivo pelo qual o sujeito age intencionalmente e que não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade.

As ações são dirigidas por objetivos conscientes que não se ligam diretamente à necessidade geradora da atividade, cuja satisfação está ligada à concretização desses objetivos de forma articulada. É somente através de suas relações com o todo da atividade que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Já as operações dependem das condições objetivas.

Assim, concebemos as necessidades formativas como necessidades humanas⁵¹, “como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência” (LEONTIEV, 2002, p. 52) e, que é, simultaneamente, mola propulsora para o desenvolvimento da atividade docente. Compreendemos ainda que ao produzir meios para satisfazer suas necessidades, o professor produz sua própria vida. A esse respeito Leontiev formula que:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se "objetiva" nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 2004, p. 115)

Nessa perspectiva, compreende-se que, apesar das necessidades serem a primeira condição para qualquer atividade, elas não conseguem se realizar, senão, no objeto da ação, quando se objetiva nele. Ao coincidir-se com o objeto da ação, a necessidade torna-se motivo real da atividade, o que impele o sujeito a buscar a satisfação daquela necessidade. Corroboramos com Longarezi e Franco (2013, p. 92) quanto ao entendimento de que “[...]o objeto, no âmbito da educação - o ensino e o estudo - são tomados pelos sujeitos como possibilidade de satisfação de suas necessidades: ensinar e aprender [...]”, entretanto, “podem se diferenciar nas ações e operações que esperam ser realizadas no campo da educação escolar, podendo ou não a necessidade ser objetivada nele, caso seja, torna-se o motivo desencadeador da atividade e formador de sentido.”

Conforme já abordamos nesse trabalho, ao discorrermos sobre a Teoria da atividade a partir de Vigotski (2000) e Leontiev (1979) a significação social e o sentido pessoal, junto ao conteúdo sensível, são elementos constitutivos da consciência humana. Apesar de serem categorias distintas, sentido e significado constituem uma relação dialética na estrutura da atividade. O conteúdo sensível (sensações, imagem de percepção, representações) cria a base e as condições da consciência, seria o estímulo exterior, a matéria prima do reflexo consciente, a consciência imediata. Entretanto, “o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação” (LEONTIEV, 1978b, p. 94).

O sentido pessoal pode ser entendido a partir, “[...] de um ponto de vista

⁵¹ O que torna uma necessidade especificamente humana é o fato dela "ser inventada ou criada" (Sánchez Vázquez, 1977, p. 142).

psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua ação se orienta como resultado imediato” (LEONTIEV, 1979, p. 96). Constitui-se como elemento da atividade pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado “imediato” em outras palavras, o sentido pessoal é, antes de mais nada, uma relação que se cria na vida, produzido subjetivamente pela relação objetiva (consciente) entre o motivo da atividade do sujeito e o seu fim (objetivo da ação), as razões pelas quais os indivíduos agem.

Já os significados são mais estáveis e medeiam as relações dos sujeitos com o mundo, ou seja, “o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação” (LEONTIEV, 1979, p. 96). Portanto, as significações sociais são “o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes ou modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabeleçam com ela”, cabendo a estes se apropriarem deles.

Assim, a significação se constitui como fenômeno da consciência individual, o que não significa que perca seu conteúdo objetivo, que é o conteúdo social, tendo em vista que a prática social desse indivíduo é fio condutor desse processo de apropriação e objetivação (ASBAHR, 2014). Em relação a atividade o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação. A forma como o indivíduo se apropria de determinadas significações, depende do sentido pessoal que tenha para o sujeito. A essa relação Duarte explica que:

O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: são as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, é o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional (DUARTE, 2004, p.53-54).

Destarte, compreende-se que o sentido pessoal traduz a relação do sujeito com as significações, é o sentido que se concretiza nas significações, uma vez que se refere à relação entre o motivo da atividade e o objetivo da ação. Contudo, “não há sentidos puros, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. (LEONTIEV, 1979, p. 97), ou seja, todo o sentido pessoal que o sujeito (re) produz na sociedade está engendrado com a sua prática social, ou seja, com o significado socialmente dado ao que foi produzido.

Nessa perspectiva, a análise psicológica realizada por Leontiev, mostra que a atividade interior teórica possui a mesma estrutura que a atividade prática, estando as significações no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social), que ao transformarem-se em consciência pessoal constituem-se no sentido pessoal que o sujeito atribui a essas significações. Assim, “embora os sentidos sejam constituídos em determinadas condições sociais e, por isso, reflitam o social no indivíduo, são resultados das vivências pessoais de cada um e, portanto, estão no campo da pessoalidade” (LOGARENZI e FRANCO, 2013, p. 97).

Considerar a relação entre sentidos e significados, na dimensão ontológica do ser humano, o homem como ser (humano) genérico, possibilita-nos a compreensão de que ele pertence a uma determinada sociedade, que sua individualidade, atividade e consciência é constituída no par dialético universal-singular pelas relações sociais “particulares” das quais participa: “[...] a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 41).

Assim, a individualidade do sujeito é constituída nas relações particulares da sociedade capitalista, no caráter social da atividade, marcada pela propriedade privada dos meios de produção, pelas contradições entre o capital e o trabalho; e das relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas. Quanto ao caráter social da atividade na sociedade capitalista, Marx (1987) afirmou que:

O caráter social da atividade, assim como a forma social do produto e a participação do indivíduo na produção, apresenta-se aqui como algo alienado, coisificado frente aos indivíduos, não como sua condição de relacionamento recíproco, mas sim como sua subordinação a relações que subsistem independentemente deles e nascem do choque dos indivíduos reciprocamente indiferentes. [...] No valor de troca o vínculo social entre as pessoas se transforma em relação social entre coisas, a capacidade pessoal em uma capacidade das coisas. (MARX, 1987, p. 84-85).

Portanto, as vivências individuais e as condições sociais podem produzir uma não coincidência entre sentido pessoal e significado social, ocasionando a alienação do trabalho e da consciência humana. Frente aos fundamentos marxianos sobre a dissociação entre o resultado objetivo da atividade humana (significado) e ao motivo da ação (sentido), proporcionado pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada, Leontiev (1979) denomina de “alienação”, ou “consciência alienada, resultando no estranhamento entre homem e trabalho (atividade), doravante, o sentido que o trabalhador atribui para a sua atividade de trabalho não coincide com a sua significação objetiva.

Essa alienação pode ocorrer não só para o indivíduo, mas, também, para a sociedade, visto que “na sociedade capitalista opera-se uma ruptura alienada e alienante entre o significado da ação do operário e o sentido que essa ação tem para ele, ou seja, uma ruptura entre o conteúdo da ação do operário e o motivo pelo qual o operário age (DUARTE, 2002, p. 286). Dessa forma, ocorre uma desintegração, fragmentação e alienação da consciência humana, mas, também da sociedade capitalista. Na verdade, o sentido pessoal que o trabalhador atribui ao trabalho é consequência do sentido que esse trabalho tem para a sociedade capitalista.

Entretanto, Leontiev (1979), também aponta um lado oposto à essa relação no âmbito da dominação/ desumanização do trabalhador pelo trabalho alienado na sociedade capitalista, no polo oposto, apresenta que esse estranhamento com o trabalho e com a sua própria atividade pode emanar a resistência e a luta por parte do trabalhador contra as ideologias e o modo de produção capitalista. Relembramos as palavras de Marx ao afirmar que o objetivo final do movimento da classe trabalhadora é “a emancipação dos trabalhadores e que alcançar este objetivo é uma questão de tempo, de educação e do desenvolvimento de formas sociais superiores” (MARX, 1987, p.59).

Assim, fundamentadas em Marx (1987), Leontiev (1979), Duarte (2002), Asbahr (2014), Longarezi e Franco (2013), Freire (1999), Melo (2007), Pimenta (1996) e tantos outros que se dedicam (dedicaram) em pensar na educação como possibilidade de emancipação dos trabalhadores (professores), buscamos produzir interpretações referentes ao fenômeno estudado. Essa compreensão ancora-se na concepção de educação como processo social transformador, dinâmico e contraditório, que só é “efetivamente viável a partir de condições práticas que sejam capazes de garantir o acesso de todos e todas aos objetos necessários para a satisfação plena da totalidade de suas necessidades” (ANTUNES, 2016, p.122).

Ao identificarmos as necessidades formativas das professoras e confrontá-las com os processos formativos que vivenciam, objetivamos captar os sentidos e significados das ações de formação continuada que as professoras constroem, a fim de compreender se essa relação tem proporcionado humanização ou alienação da consciência e do trabalho docente. Consideramos que o desvelamento do objeto possibilita novas sínteses e proposições para que as ações da formação continuada se constituam como atividade, a partir de elementos que possibilitem uma nova tessitura dos processos formativos, que tenham como gênese e finalidade a atividade docente.

A construção do conceito de necessidades à luz da teoria da atividade,

possibilitou-nos a compreensão de que as necessidades formativas são constituídas e constituidoras da/pela prática social das professoras (docência). Assim, tendo à docência como ponto de chegada e ponto de partida da atividade de formação, consideramos a importância de identificar as necessidades formativas, e os motivos da ação pela voz das professoras, para compreendermos se essas necessidades são ou não satisfeitas no conteúdo das ações de formação (objeto da atividade). Assim, sendo a subjetividade das professoras construída por meio da apropriação das forças sociais objetivamente existentes, suas necessidades e significações são constituídas no/pelo contexto particular da sociedade capitalista, portanto, engendrado em suas contradições e na opressão do homem pelo homem (luta de classes), o que impossibilita a humanização da consciência, tal como proposta por Leontiev (1978) no seio da União Soviética socialista.

Nessa perspectiva, compreendemos que o professor, como membro da classe trabalhadora, pela perversidade do projeto capitalista, tem sido privado das riquezas materiais e espirituais da sociedade, por isso não satisfaz *nem a fome do estômago, nem a fome da imaginação*⁵². Por isso, sua história de vida pessoal, familiar e social, sua atividade docente, seu estranhamento com o trabalho e todas as experiências que viveu (vive) estão imbricadas com a cultura que apreendeu ou com a forma com que (não) acessou os bens materiais e espirituais da sociedade: teatro, cinema, música, objetos, máquinas, artefatos e tantos outros produtos da inteligência humana.

Visto de outro ângulo, e ao mesmo tempo, consideramos a importância do professor no e do trabalho educativo escolar no processo de superação “da sociedade burguesa, processo esse que se dá por meio da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos” (SAVIANI, 2012). Esse movimento impulsiona-nos na defesa da formação continuada como atividade que possibilite a formação humana e desenvolvimento profissional docente.

Na Teoria da Atividade de Aléxei Nikoláevich Leontiev, a atividade humana é considerada o processo que medeia a relação entre o ser humano (sujeito da atividade) e a realidade a ser transformada por ele (objeto da atividade). No caso da formação, significa evidenciar o conteúdo da cultura profissional como objeto do conhecimento, e o professor, como sujeito do seu desenvolvimento profissional. A

⁵² A expressão usada no texto faz referência ao trecho da sua obra O Capital (Livro 1): “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades — se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação — não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência [Lebensmittel], isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção. (MARX, K, 2017, Pp.157)

formação como atividade relaciona o professor com o objeto da atividade profissional, como processo vital orientado para a realidade profissional. Assim, a formação é sempre uma atividade transformadora, uma vez que visa a mudanças reais não só no objeto do conhecimento, como também no professor, que, por sua vez, converte-se em objeto e sujeito da atividade de formação. Nesse tipo de atividade, o objeto coincide com o sujeito (RAMALHO e NUÑES, 2011, p. 74)

Assim, ao tomarmos a formação continuada como atividade na perspectiva histórico-cultural e da teoria da atividade, salientamos que o conceito de atividade não pode ser analisado separadamente do conceito de consciência (humanizada ou alienada) e da compreensão da prática social. Nessa perspectiva, é considerada como uma atividade que visa “a apropriação sistemática da cultura profissional no contexto formal” e que propicia desenvolvimento pessoal e profissional.

Para que esse salto qualitativo ocorra na consciência das professoras, e dialeticamente, na sua prática social, é necessário que essas assumam a sua formação de forma consciente, orientadas pelos motivos que as propulsionaram à ação e pelos fins a serem alcançados para a satisfação das suas necessidades formativas. Assim, dizemos que a significação social coincide com o sentido pessoal atribuído à formação continuada e que a participação das professoras se transforma em uma atividade, visto que o objeto coincide com o sujeito.

A teoria da atividade foi assumida como fundamento para desvelarmos as significações (sentidos e significados) da formação continuada para as professoras da Educação Infantil. Esse posicionamento exigiu de nós a compreensão das necessidades formativas e dos motivos da ação de formação como fontes motrizes desse processo, uma vez que a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados à formação em busca de satisfazê-las. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2009).

Contudo, essa não é uma condição subjetiva (individual e idealizada), pois ao concebermos as necessidades formativas como construções sociais, constituídas e constituidoras da/pela prática social, consideramos que essas se manifestam e se transformam a partir da influência de diferentes determinações políticas, sociais, culturais, históricas, psicológicas e pedagógicas, em contextos concretos das professoras.

Ainda que a necessidade seja a primeira condição de toda atividade (de formação), só a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, uma vez que, apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação, ou seja, se objetiva nele. O objeto se converte num motivo para a atividade, ou seja, naquilo que a estimula.

(LEONTIEV, 1985, p. 115).

No caso da formação continuada efetivada no âmbito da RME de Goiânia, para que se constitua como atividade, ou seja, para que tome o conteúdo da cultura profissional (docência) como objeto da atividade de formação, e o professor, como sujeito do seu desenvolvimento profissional, exige dos seus propositores condições materiais e imateriais que possibilitem uma íntima relação entre as necessidades formativas das professoras, os motivos e o objeto da atividade. No contexto particular (sociedade capitalista) em que essas relações são constituídas, sabemos que são muitos os determinantes que interferem nesse processo, desde as políticas nacionais até os organismos internacionais. Em busca da exposição das inter-relações e dos vários condicionantes sócio-políticos que se engendram o fenômeno é que se constitui a seção seguinte.

IV- POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*[...] A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva e carrega o destino pra lá [...]*

Chico Buarque de Holanda⁵³

A Constituição Federal de 1988, conforme indicado por Nascimento (2017), foi, sem dúvida o marco histórico para a elaboração de políticas para a pequena infância. Na medida em que determinou creche e pré-escola como direito da criança, dever do Estado e escolha da família, conforme consta em seu Artigo 208, a educação de crianças pequenas deixa de ser concebida como assistencialismo e passa a ser considerada como um direito da criança à educação infantil. Com a CF / 1988, o Estado brasileiro passa a se configurar politicamente sob o regime federativo, caracterizado pela autonomia e colaboração entre os entes federados.

Nessa nova configuração, a responsabilidade pela gestão da educação infantil passa a ser compartilhada pelas instâncias do governo em dois níveis distintos: o da política nacional de educação, no qual as decisões são tomadas através de estatutos legais e o da política municipal, através da qual o atendimento de qualidade à população infantil deve se concretizar (CORSINO E NUNES, 2010).

Levando em conta essa nova configuração, compreendemos que as políticas e ações empreendidas pelos governos municipais no que tange à formação e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Infantil estão interligadas às disposições do governo federal. Nesse sentido, o objetivo desta seção é compreender o processo de configuração e reconfiguração da política nacional de educação no que diz respeito à formação dos profissionais de educação infantil.

Além disso, no atual período em que vivemos, contexto histórico em que realizamos a pesquisa, encontra-se em curso um projeto de governo marcado por constantes ataques ao Estado democrático e que representa um risco iminente aos direitos sociais, educacionais e de cidadania. No desmonte anunciado das políticas educacionais, emergem profundas transformações no campo da formação e profissionalização docente, resultantes das disputas pela hegemonia do poder e das reformas educativas pautadas nos princípios neoliberais, que se refletem e se reconstróem continuamente no pluralismo de

⁵³ Trecho da canção Roda Viva, de Chico Buarque de Holanda, lançada em 1968

valores e nas desigualdades sociais (MÉSZAROS, 2008).

Esse cenário “temeroso”⁵⁴, desvela-se sob um governo “mitificado”, propositor de sistemas, currículos, diretrizes e políticas públicas educacionais que exacerbam a dominação do homem sobre o homem, dá novos contornos às antigas contradições e limitações da política de formação e desenvolvimento profissional docente, que desloca a responsabilidade do Estado para o professor pela sua formação, profissionalização e pela tarefa educativa e, conseqüentemente, por seus resultados, desconsiderando as condições objetivas e subjetivas mínimas esperadas para o pleno exercício da condição profissional, ameaçando desconstruir todo o empreendimento político-institucional que nos permitiu avançar, ainda que lentamente, no desenvolvimento profissional de professoras da Educação Infantil.

Tais políticas sofrem influência da agenda educacional global e regional, que a partir da busca pela compreensão dos fatores que levam à melhoria da educação centralizam o debate na formação docente e na (des) valorização docente, no qual o termo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) emerge como resposta ao nível das políticas educacionais e “à crise do paradigma de organização burocrático-profissional dos docentes diante de novos modos de gestão dos sistemas educacionais que reclamam maior autonomia e melhores condições de profissionalização” (OLIVEIRA, 2012, p. 31).

Contudo, o termo DPD surge em um contexto histórico de mudanças sócio-econômicas mundiais e de acentuada fragmentação educativa, ocasionando abordagens distintas e contradições ideológicas sobre o conceito de DPD, que ora é tido como processo formativo *continuum* que ocorre ao longo de toda carreira do professor, tendo como fio condutor a atividade docente em suas múltiplas determinações e a transformação da práxis pedagógica, enfatizando o papel do professor como profissional, ora, paradoxalmente, é tido como uma resposta para atender às novas demandas da sociedade do conhecimento do século XXI, reproduzindo o modelo de formação e trabalho docente resultantes das contradições e disputas político-ideológicas presentes no projeto federal de educação impostas.

Nessa última perspectiva, o conceito de DPD é compreendido como mantenedor

⁵⁴ Expressão bastante disseminada na academia e fazendo alusão aos inúmeros retrocessos do governo Michel Temer (2016-2018). Para maiores esclarecimentos ler “O CONTEXTO POLÍTICO EA EDUCAÇÃO NACIONAL”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 135, pág. 329-334, junho de 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200329&lng=en&nrm=iso>. acesso em 22 de dezembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016v37n135ED>.

do status *quo* do projeto hegemônico político-ideológico, pautado nos princípios mercadológicos e intrinsecamente ligada às ações das reformas educacionais, impactando diretamente no cotidiano escolar da Educação Básica, sobretudo da Educação Infantil, dado o reconhecimento mais tardio do atendimento às crianças de 0 a 5 anos como etapa básica de ensino e das determinações históricas e condições materiais nas quais as crianças e os professores estão submetidos.

No lado oposto, emergem diversos pesquisadores e entidades educativas (Anfope, Anpae, Anped, Cedes, Forumdir e outras) que travam uma luta contra hegemônica para tentar barrar a ruptura institucional em andamento, a partir de reflexões e resistências propositivas sobre a construção e gerência de políticas públicas e diretrizes para a formação docente que desconsideram a dimensão crítica-emancipatória da formação e ameaçam o projeto civilizatório da escola (pública).

Assim, partindo da compreensão de que o objeto dessa pesquisa (necessidades formativas de professoras da educação infantil) são construções sociais e que as políticas públicas impactam diretamente na construção/manifestação dessas necessidades, na atividade e no desenvolvimento profissional desses professores, consideramos uma abordagem historicizante e crítica dos marcos referenciais legais e das diretrizes oficiais provenientes do governo federal para a formação de professores da Educação Infantil no Brasil, à partir das reformas da década de 1990.

O diálogo estabelecido com diversos autores –Freitas, H. (1999, 2020), Freitas, L.C. (2000, 2019), Dourado (2015), Oliveira (2012), Shiroma e Evangelista (2003), Gomide (2012), Vieira e Gomide (2013), Neves (2005), Soczek e Soczek (2015), Nunes, Corsino e Krammer (2011), Anes (2018), Oliveira e Leiro (2019), Albino e Silva (2019), Freitas e Molina (2020) e outros – auxiliou-nos na compreensão da historicidade e contextualização sociocultural em que o conceito emerge nas políticas educacionais e, de sobremaneira, como impactam na política de formação docente e na ontologia do ser professor na Educação Infantil.

4.1 – A crise da profissionalização e o conceito de DPD nas políticas educacionais brasileiras reformadas

A crise na profissionalização docente é um fenômeno que tem ganhado destaque nas últimas décadas nas pesquisas acadêmicas de toda a América Latina. Inúmeros estudos (MORGENSTERN, 2010; OLIVEIRA, 2013, FREITAS, 2007) analisam as múltiplas determinações históricas e sócio-políticas desse fenômeno, apontando alguns

elementos constitutivos e constituidores desse cenário ao longo do tempo, dentre eles destacam-se : perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazida pela expansão da escolaridade, a crescente feminização do magistério, a ocorrência de alto grau de intensificação do trabalho a deterioração das condições de trabalho e da carreira, a baixa remuneração salarial, os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, a crescente pauperização e “adoecimento”⁵⁵ desses trabalhadores e de seus alunos e as consequências diretas desses fatores sobre os resultados escolares.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional docente (DPD) e a análise dos processos do aprender a ensinar têm sido uma preocupação constante dos investigadores educacionais nas últimas décadas (MARCELO GARCIA, 2009). O conceito de DPD foi introduzido para enfatizar o processo de aprender e ensinar dos professores ao invés de seu processo de formação. Surge, portanto, como superação crítica a um modelo formativo pautado na racionalidade técnica e na noção de “incompetência” do professor. Podemos elucidar a crítica a tais modelos, nas palavras de Giroux (1997, p. 162) [...] “encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”

As políticas de formação e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) começam a ganhar destaque no final da década de 1970. As preocupações em articular políticas de formação às condições de profissionalização foram sendo incorporadas na agenda global e regional nos últimos anos, por força e influência de agências e organismos internacionais. Desses, há especial destaque para o BM e a UNESCO, e a Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)⁵⁶.

⁵⁵ Ainda que o mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor não seja objeto dessa pesquisa, destaca-se a dimensão sócio-cultural desse fenômeno vinculada à crise da profissionalização docente. Para melhor compreensão da temática, sugerimos a leitura da pesquisa realizada por Penteado e Souza Neto, 2019.

⁵⁶ A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Outros eventos e seus respectivos documentos passam a indicar a necessária reforma educacional brasileira. Dentre os organismos internacionais (multilaterais) que mais influenciaram a proposição política para a educação nacional, destacamos: Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); agências da Organização das Nações Unidas (ONU); Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), pertencente à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização Mundial do Comércio

De acordo com Shiroma (2018), as estratégias dessas agências para influenciar os rumos da economia e da educação nos países chegam ao nível do detalhamento das políticas para os docentes. A autora alerta-nos que os interesses desses organismos em influenciar a formulação das políticas para a formação docente podem ser entendidos como “uma manifestação fenomênica deste processo cujas determinações econômicas ficam ocultas aos educadores, gestores e grande público” (SHIROMA, 2018, p. 90).

Relatórios internacionais têm se dedicado a investigar a formação, a profissionalização e o trabalho dos professores na melhoria do cenário educacional. No relatório da UNESCO⁵⁷, *Educação: um tesouro a descobrir*, presidido por Jacques Delors (1998), a formação docente é apresentada como requisito indispensável à melhoria da educação do Século XXI, fundamentando-se no paradigma da sociedade do futuro (informação e conhecimento)”. O relatório indica que os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (p.68). Nesse viés, a educação ao longo da vida passa a ser um imperativo. Para tanto, requerem novas aptidões e a reforma dos sistemas educativos como forma de dar resposta a esta necessidade e adequar os perfis dos profissionais às novas exigências da sociedade moderna. Assim, fundamentado em competências evolutivas, articuladas com o saber e com o saber-fazer mais atualizado, indica a crítica aos modelos tradicionais de formação pautados na imitação ou repetição, ao que chamaram de “revolução da inteligência”.

Nesse contexto, a perspectiva de formação permanente aparece, antes de mais nada, como um acelerador do crescimento econômico. No relatório encontramos a seguinte reflexão sobre a importância à formação permanente:

Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno,

(OMC). (DOURADO, 2002; 2011; SHIROMA e EVANGELISTA, 2011 OLIVEIRA, 2012) “Esses organismos são agentes financeiros, sustentados pelo capital internacional e comandados hegemonicamente pelos países mais ricos, que tratam de contribuir com os ajustes estruturais dos países articulados ao desenvolvimento do capitalismo global, propiciando especialmente aos países em desenvolvimento, o apoio político e financeiro condicionado à realização de mudanças substantivas que impactam incisivamente as políticas econômicas e educacionais que por eles são implementadas e geridas”). (ANES, 2018, p.20).

⁵⁷ Embora o referido relatório tenha sido elaborado e publicado há mais de duas décadas, por sua notoriedade mundial, em função de sua ampla repercussão e interesses diversos, ainda subsidia e influencia políticas educacionais, seja no Brasil ou em outros países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos.

respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa. (UNESCO, 1996, p. 85).

O relatório evidencia, de forma explícita, a responsabilidade do indivíduo pelos problemas globais, distanciando o Estado de seus reais compromissos. Ou seja, condiciona o sucesso ou o fracasso à dimensão individual, escamoteando as contradições das sociedades de classe, em que a educação se constitui. Nesse mesmo sentido, os relatórios publicados pela OCDE intitulados: "Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results (OCDE,2009) e Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers (OCDE, 2005)⁵⁸ destacam que os professores devem ser tomados em consideração na melhoria da qualidade do ensino que os alunos recebem. Oliveira (2012) ao analisar os relatórios, conclui que os estudos realizados partem de uma perspectiva de desenvolvimento profissional a partir da análise da avaliação do desempenho dos professores nos países pesquisados, considerando que a formação profissional contínua é fator decisivo na melhoria das condições de ensino. Segundo a autora, em ambos os relatórios, publicados pela OCDE, os estudos baseiam-se na preocupação de atrair, capacitar e conservar os professores eficientes traduzindo bem o que no mundo vem sendo difundido, sobretudo, pelos Organismos Internacionais, como Desenvolvimento Profissional Docente. Sendo assim, os argumentos são em geral provindos de uma mesma matriz que acredita que, ao formar professores para uma atuação eficaz em sala de aula, conseguirão superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos, portanto, será reduzido o problema causador do baixo desempenho na escolarização básica.

Trata-se de uma visão restrita que isola fatores, acreditando que, por meio do efeito sala de aula, se conseguirá alcançar objetivos e metas previamente estabelecidos, desonerando o aluno da responsabilidade individual do seu fracasso e desconsiderando as condições objetivas desse processo. Oliveira, (2012, p.3) ressalta que esse tipo de análise “deposita demasiado peso na capacidade que a escola tem por ela mesma de mudar o destino das pessoas, ignorando fatores estruturais que interferem diretamente nesse

⁵⁸ “Criando ambientes eficazes de ensino e aprendizagem: primeiros resultados” (OCDE,2009) e “Os professores contam: atrair, desenvolver e reter professores eficazes” (OCDE,2005) (tradução nossa).

processo” e, ainda, atribui à educação a responsabilidade de resolver os problemas e conflitos sociais, desconsiderando a multiplicidade de fatores que os envolvem.

Institui-se, então, uma percepção permanente de que a escola (principalmente a pública) está sempre aquém daquilo que dela se espera. Incapaz de suprimir as mazelas sociais, os reformadores apresentavam as taxas de repetência, evasão e baixo desempenho dos alunos como desperdícios de recursos e indicadores da suposta ineficiência e má qualidade da escola pública. Assim, a avaliação, realizada unilateralmente pelos organismos internacionais, disseminaram argumentos para comprovar a inadequação entre o “produto” da escola e as “demandas” da sociedade do século XXI. Portanto, apontando que, apesar das condições do ensino público no Brasil serem precárias, o principal motivo do fracasso escolar e do desempenho insatisfatório dos alunos era a má administração da escola e a incompetência do professor (fruto da ineficácia da formação recebida).

Nessas condições, assumiram que a melhoria da qualidade da educação dependia fundamentalmente da valorização profissional e qualificação do professor, delegando a esses e as instituições de formação a responsabilidade pelas mazelas da educação. Assim, o conceito de profissionalização foi eleito pivô das reformas educacionais nos anos de 1990 em inúmeros países. Shiroma e Evangelista (2011) apontam que a partir de tais constatações foram desenvolvidas um conjunto de ações visando a “profissionalização” daqueles que trabalhavam com educação, fosse em nível administrativo, fosse escolar.

Dentre as ações destaca-se um dos projetos mais importantes para o continente na década intitulado “Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe”⁵⁹, realizado pela (UNESCO, 1993) e que pretendia alertar os países para a necessidade de se profissionalizar a ação educativa, atuando sobre ministérios, secretarias, instituições formadoras e docentes. O projeto definiu profissionalização como:

[...] desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de modo que as decisões sobre o que se aprende, o como se ensina e as formas organizacionais para que isto ocorra sejam tomadas de acordo com as responsabilidades pré-estabelecidas e considerem: a) os critérios éticos que regem a profissão, b) os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos, c) os diversos

⁵⁹ Um dos projetos mais importantes para o continente na década, Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, foi desenvolvido pela Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe (OREALC)2 durante 20 anos – 1980-2000 (UNESCO, 1993). Tal projeto elegeu a “profissionalização” como pivô para o desenvolvimento sistemático da educação. Encerrado esse projeto e depois de análises que atestavam sua inoperância em vários aspectos, novo projeto foi formulado pela OREALC, previsto para terminar em 2017. Trata-se do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (UNESCO, 2002; RODRIGUES, 2008). (SHIROMA E EVANGELISTA, 2011, p.145)

contextos e características culturais. Esta profissionalização, não obstante, não é exclusivamente um ato técnico, mas também deve ser concebida no marco de consensos e acordos educativos. (UNESCO, 1993, p. 32)

Contudo, faz-se necessário analisar a concepção de profissionalização expressa pelo programa oficial. Shiroma e Evangelista (2010), acautela-nos que intencionalmente se hipostasia o termo “profissionais da educação” nas políticas de formação docente devido aos efeitos que produz, em razão do caráter positivo de que se encontra imbuído no senso comum. Outrossim, ao vincular-se à uma noção de qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade incute no professor a ilusão da conquista da autoridade e da sua autonomia na carreira.

Por esta razão, tal conceito é estratégico para a construção de consenso em torno do projeto hegemônico entre educadores e reformadores:

[...] o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de **recurso humano** imprescindível que, contudo, precisaria ser **(con)formado** às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, **o professor profissional**, competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos desta profissionalização. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2010, p.11, grifos das autoras)

O uso do termo profissionalização pelos reformadores constitui-se como estratégia de consolidação de um projeto educativo alicerçado nos interesses burgueses e nas políticas neoliberais, visto que o movimento político e ideológico, instituído pelo capital internacional no interior da reforma, criou uma noção de crise educacional diretamente ligada à falta de preparo dos professores (ANES, 2018). Nesse viés, os problemas recorrentes nas escolas deixam de ser considerados estruturais e passam a ser atribuídos aos professores e à sua frágil formação.

As avaliações (enviesadas e contraditórias) realizadas por esses organismos tiveram papel central na degradação da imagem das escolas públicas e na noção de que o insucesso dos alunos era fruto de práticas ruins de professores incompetentes. Esses aparatos avaliativos explicitam e marcam a força das políticas educacionais ancoradas no ideário neoliberal, que tem como prerrogativa a diminuição das obrigações básicas do Estado e, em contrapartida, o incremento e a sofisticação do controle por meio das avaliações em larga escala.

A partir dessa noção o projeto de formação docente é tomado como elemento imprescindível para a consolidação do projeto dos reformadores. Além, do recuo da teoria

e ênfase no praticismo no projeto formativo, os experts dessas agências multilaterais afirmaram que as metas da *Educação para todos*⁶⁰ só seriam alcançadas mediante o monitoramento dos resultados de aprendizagem dos alunos e da aferição do desempenho do professor. Amparados numa perspectiva gerencialista os reformadores recomendam a avaliação de professores como uma das ações mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações. (SHIROMA, 2018).

A concepção gerencialista de desenvolvimento profissional e formação docente promulgada pelos organismos internacionais pode ser identificada a partir dos objetivos delineados no documento *Teacher Policies around the world* (BM, 2010) que, em suma, indica suas finalidades sintetizadas em: estabelecer expectativas claras para os professores; atrair os melhores profissionais para o ensino; preparar os professores com “formação útil” e experiência; relacionar as habilidades dos docentes com as necessidades dos estudantes; monitorar o ensino e a aprendizagem; apoiar os docentes para melhorar sua instrução; motivar os docentes para o desempenho; avançar para uma maior descentralização e autonomia das escolas, e fornecimento de informações para diversos atores.

Shiroma (2018) alerta, ainda, que as orientações políticas gerenciais são evidenciadas na agenda do BM quando destaca a necessidade de adoção de políticas de *accountability*⁶¹ de modo a responsabilizar as escolas e os professores pela obtenção do ensino esperado; avaliar e tornar públicas as diferenças no nível de desempenho das escolas para que assim possam ser aplicadas recompensas ou sanções em função dos resultados alcançados.

A incorporação das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade nos projetos escolares acrescentou uma função suplementar à escola: a de conscientizar o aluno de que ele precisaria dominar conhecimentos que, dada as condições objetivas da maioria das escolas brasileiras, jamais dominaria (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p.14)

A retórica da competência soava para o professor como um canto da sereia “desafinado” uma vez que ainda que fosse portadora da aura positiva do desafio de

⁶⁰ Trata-se da DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, documento elaborado pela UNESCO à partir da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien/Tailândia, em 1990. .

⁶¹ O termo *accountability*, de origem inglesa e sem tradução exata para o português, foi introduzido no Brasil no início dos anos de 1990 e constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos. Os autores explicam que “o grau de pressão que a autoridade educacional deseja aplicar ao processo de indução pode ser calibrado de acordo com o tipo ou seriedade das consequências” (BROOKE e CUNHA, 2011 p. 22)

manter-se atualizado, ao lado das últimas inovações, tinha também a função de lembrar o professor que estaria submetido ao risco perpétuo de perder o emprego, a posição, o cargo, as benesses e os direitos conquistados (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003).

Ancoradas em matrizes reformistas e por princípios gerencialistas e performáticos, essas diretrizes foram rapidamente incorporadas pelos discursos oficiais e operacionalizadas na forma de legislação educacional brasileira. Influenciado pelo movimento político e ideológico instituído pelo capital internacional, o programa oficial no Brasil, elegeu a profissionalização como pivô das mudanças pretendidas, não só na educação, como também nas esferas econômicas e políticas. Nesse contexto, a desenvolvimento profissional docente e a qualidade da educação seria aferida por diferentes formas de controle do trabalho docente, tais como: avaliações externas, a implementação de projetos e recompensas (remuneração e *status*) mediante aos resultados de desempenho obtidos nas avaliações.

Com isso, de acordo com as autoras supracitadas, a partir de uma perspectiva gerencial, a ideia de profissionalização foi utilizada para “introduzir sistemas de racionalização no ensino visando a padronização da prática docente e sua burocratização, ocasionando perda da autonomia dos professores”. Ao professor caberia a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento desse desempenho, tal julgamento é realizado pela avaliação de outros a partir de critérios pré-estabelecidos e, portanto, padronizadores.

Contraditoriamente a essa condição em que os professores são relegados a "meros espectadores" do seu próprio desenvolvimento profissional, o documento “ O docente como protagonista na mudança educacional” publicado pela UNESCO, em 2005, defendeu a ideia de que os docentes são coautores e protagonistas, capazes de participar na tomada de decisões dialogadas, comprometidos com o resultado do seu trabalho e prestando conta do seu serviço às famílias e comunidades. Nesse sentido, salienta que:

A visão tradicional e fragmentada da superação dos professores está sendo substituída pelo conceito ampliado do desenvolvimento profissional, entendido como aprendizagem dos docentes ao longo de toda a vida. Esse processo articula a formação inicial, a formação em serviço (como programas formais dirigidos pelos responsáveis por essas áreas) e a autoformação dos docentes, desenvolvendo competências sociais, éticas e técnicas e incorporando o uso das tecnologias da informação e da comunicação ao quadro de uma profissão em permanente construção. (UNESCO, 2005, p. 15).

A partir da concepção de desenvolvimento profissional docente, alinhada ao modelo de competência profissional (MARCHESI, MARTIN, 1998) e a de formação com a de

aperfeiçoamento docente, o documento aponta para a relação entre DPD e a carreira docente. De acordo com o documento, o desenvolvimento profissional docente depende menos de estabilidade no cargo e muito mais da oportunidade de aprender, enfrentar novos desafios, transferir-se para contextos mais estimulantes e que a competência docente supõe outras dimensões de seu desenvolvimento profissional: as condições nas quais se desenvolve sua tarefa e o clima, organização e a cultura do centro educacional onde trabalha.

Na intenção de contrapor os argumentos apresentados pelo documento da UNESCO, Rodrigues (2008, p. 112) alerta-nos que a concepção de desenvolvimento profissional docente expressa no documento é a de aprendizagem ao longo da vida. Tal concepção apresenta-se como uma ideia profícua para efetivação do projeto educativo na medida em que oferece respostas, tanto para o mercado, quanto para o trabalhador, a partir da ilusão da possibilidade de se incluir na denominada “sociedade do conhecimento”, na medida em que, recorrendo a espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre outros), podem adaptar-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho.

Ancorado no discurso de profissionalização a partir do modelo de competências adquiridas através da formação, o projeto governamental, aludido ao professor aponta que ele pode escolher entre: ou investir em sua profissionalização e formação continuada, ou enquadrar-se na lista dos incompetentes. Contraditoriamente à concepção de desenvolvimento profissional docente que considera os sujeitos autores da sua própria formação e profissionalização, a concepção expressa no programa, nas palavras de Shiroma e Evangelista (2012, p.15) “serviu para lhe dar ciência de que estaria condenado a viver em eterna formação, lançando-o à condição de um quase-professor que nunca estará preparado”.

Esse discurso ambíguo que responsabiliza o professor pelo fracasso dos alunos e da escola e, contraditoriamente, lhe confia a tarefa de protagonista das reformas educacionais impactam diretamente na ontologia do ser professor. De acordo com Ball (2002), as reformas educacionais geram novas tecnologias políticas que impactam diretamente na identidade social docente atribuindo novas funções e novo perfil ao professor, pautados na qualificação e aumento do desempenho e da sua performance.

O autor caracteriza performatividade como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem

como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade”, ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2012, p. 37).

Pautada nos princípios mercadológicos a cultura da performatividade está intrinsecamente ligada às ações das reformas e impacta diretamente na subjetividade e identidade social docente, equação que o autor nomeia de professor reformado. Segundo Ball (2002)

A competitividade e o individualismo alteram as relações dentro da escola e também modificam a imagem que cada professor tem de si. Essa situação gera diversos sentimentos, de um lado a empolgação pelo triunfo pessoal e, de outro, os sentimentos de culpa, inferioridade, inveja, instabilidade e, também, “dúvidas constantes acerca de que tipo de julgamento/avaliação pode estar em jogo num dado momento, em qualquer momento, significam que toda e qualquer comparação e exigência a desempenharem têm de ser cuidada com interesse e eficiência” (BALL, 2002, p. 10).

E não é somente sobre os professores que age a cultura da performatividade, nessa lógica, as instituições educacionais também devem demonstrar todo seu potencial. O autor diferencia o profissional autêntico do profissional pós-reforma, afirmando que estes são “exogenamente gerados, seguidores de regras, e, que eles traduzem o profissionalismo numa forma de performance onde o que conta como prática profissional depende do satisfazer às decisões fixas impostas externamente” (BALL, 2012, p. 36).

A partir da confrontação dos discursos evidenciados pelos diagnósticos e relatórios publicados pelos organismos internacionais no âmbito da reforma educacional; e dos estudos realizados pelos autores já citados, identificamos que o desenvolvimento profissional docente se difunde no Brasil a partir da influência dos organismos internacionais, em um contexto de acentuada fragmentação educativa e de flexibilização das relações laborais.

A concepção de DPD que emerge na política educacional brasileira converge na direção que apontam as tendências internacionais como resposta à necessidade de articulação entre a formação continuada e as necessidades de profissionalização dos docentes, como requisito indispensável à melhoria da educação. Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998), divulgados pelo MEC, compreendem a formação do professor como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional docente:

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do

sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1998, p. 63).

Apesar da retórica sobre o DPD nas políticas educacionais nacionais abarcar a perspectiva de articulação entre formação inicial/continuada e valorização profissional docente; e, sinalizar alguns avanços para a profissionalização de professores da Educação Infantil, Oliveira (2012), alerta-nos que para a especificidade do uso do termo na política brasileira. Para a referida autora, apesar de não ter sido amplamente assumido e ser pouco mencionado nos documentos legais oficiais, pode ser identificado nas orientações presentes em gestões municipais, estaduais e mesmo em algumas iniciativas no plano federal. Apesar de associar o DPD com a possibilidade de progresso na vida profissional, atribui um peso preponderante à formação, em detrimento de outros fatores para além da formação continuada: salário, condições de trabalho, carreira.

Assim, o uso do DPD nas políticas é muitas vezes empregado como sinônimo de formação “continuada”, “permanente” ou “em serviço”, considerada como o único fator capaz de justificar e pôr em movimento os outros componentes que conduzem à profissionalização. Dessa forma, a partir de uma abordagem normativa, atribuem à formação e à consciência do professor a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, pelo desenvolvimento institucional e a solução para o “fracasso escolar”. Entretanto, corroboramos com Oliveira (2013) na compreensão de que:

Ao fazerem essa defesa em um contexto marcado por contradições sociais, condições desiguais e pouco propícias à realização profissional, os argumentos acabam por traduzir-se em retórica que obscurece (ou nega) as contradições próprias das relações de trabalho presentes no ambiente escolar e terminam por depositar sobre os ombros dos docentes a responsabilidade pelos resultados escolares. (OLIVEIRA, 2013, p. 64)

Nesse sentido, defende-se que a formação, apesar de elemento determinante para a profissão, não é suficiente para definir a profissionalização docente. Faz-se necessário a construção de políticas e projetos formativos que vislumbrem o desenvolvimento profissional docente, sem desconsiderar a unidade formação inicial/continuada e as condições objetivas do trabalho e desses trabalhadores. Diante disso, compreende-se que à noção de DPD, defendida pelas políticas educacionais pós-reforma, acabam por deslocar o dever do Estado para os indivíduos ao responsabilizarem os docentes por sua formação, e, atribuírem a essa o sucesso ou fracasso do seu desenvolvimento profissional,

do desenvolvimento institucional, do desempenho dos seus alunos, e, em maior escala pelo sistema educativo.

Numa realidade regida pela lógica capitalista neoliberal, compreendermos a impossibilidade de mensurar o alcance e significado que as professoras da Educação Infantil atribuem à política municipal de formação docente e aos processos formativos vivenciados, no âmbito da RME de Goiânia, desvinculadas ao “gigantesco rol de problemáticas interdependentes e conectadas no campo educacional” (SOCZEK e SOCZEK, 2015).

Por isso, na tentativa de compreender o fenômeno na sua totalidade e nas suas múltiplas determinações, nos empenhamos para a compreensão do percurso e das contradições que engendram a promulgação das políticas públicas de formação e de desenvolvimento profissional de professores de educação infantil no Brasil a partir da LDB 9394-96 até os dias atuais. Tal ação está assentada no compromisso ético de avaliar as possibilidades de superação e transformação deste contexto.

4.2 - Políticas de formação de professores da Educação Infantil no Brasil: referenciais legais e percurso crítico

O debate sobre as políticas de formação de professores de educação infantil não pode se dar descolado do percurso histórico da criação de instituições voltadas para o atendimento crianças pequenas, da significação social da profissão e do contexto atual no qual as professoras desenvolvem a sua atividade docente. Por isso, apesar de já termos realizamos uma breve contextualização histórica da Educação Infantil na parte introdutória dessa tese, ressaltamos que sentido e significado docência na educação infantil, circunscreve-se no sentido e significado do papel da educação infantil construído ao longo da história, visto que alguns dilemas e contradições manifestadas nessa etapa de ensino são vivenciados desde a sua gênese⁶².

Com base nas considerações de Kuhlmann Jr. (1996, 1998), destacamos o fato das instituições pré-escolares terem se constituído fundamentadas no assistencialismo, por uma demanda crescente da mão-de-obra feminina advinda da Revolução Industrial na Europa Ocidental, trazendo em seu bojo uma proposta educacional voltada para a infância pobre, negando, portanto, um caráter emancipador. A educação das elites diferenciava-se

⁶² Para melhor compreensão do percurso histórico da constituição das instituições de Educação Infantil no Ocidente e no Brasil, sugerimos ler a dissertação com a pesquisa realizada pela autora ao longo do curso de mestrado em Educação (XIMENES, 2015).

em relação aos objetivos educacionais. A educação infantil era destinada notadamente à guarda e assistência das crianças desvalidas e ao atendimento dos filhos de mulheres trabalhadoras. Assim,

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte de seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhes esteja destinado”, não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR., 1996, p. 33).

Assomado ao caráter assistencialistas (não escolar), visando à adaptação à ordem social vigente e a submissão das crianças, o desenvolvimento histórico e legal dessas instituições foi marcado por concepções higienistas, filantrópicas e compensatórias, além da feminização do magistério, mitos⁶³ que até hoje estão engendrados nos sentidos e significados acerca da profissão docente na Educação Infantil.

Também no Brasil, embora o crescimento exponencial de instituições de educação infantil tenha ocorrido a partir da década de 1960, foi só na década de 1970 que o Ministério da Educação (MEC) passa a se ocupar da educação pré-escolar, a partir da perspectiva compensatória da educação infantil, objetivando solucionar os problemas de pobreza, privação cultural e resolver o problema das altas taxas de reprovação do ensino de 1º grau (ROCHA, 1999; KRAMMER, 1996). A educação compensatória é um desdobramento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento elaborados durante o governo militar para os períodos de 1975-1979 e 1980-1985 (KUHLMANN JR., 2005, p. 190).

Nesse contexto, de inúmeras críticas a essa concepção propedêutica e preventiva ao fracasso escolar, que na década de 1980 intensificam-se as discussões sobre o papel da educação infantil, o que culminou na promulgação de leis voltadas para a infância, a partir de determinações da Constituição Federal de 1988, que definiu a doutrina da criança como sujeito de direitos e que passou a considerar educação infantil como a primeira etapa da educação básica a partir da Lei n. 9394/96.

Contudo, apesar da promulgação da LDB/1996 representar uma conquista histórica e um importante marco legal para essa etapa da educação, inúmeros são os

⁶³ O uso da expressão mito faz referência a obra “O mito da educadora nata” (Arce, 2001), a partir da concepção de mito como construção social e não como verdade absoluta, mas que traz dentro de si a origem das coisas, dos fatos e das pessoas.

desafios para a construção de políticas públicas e de um currículo que contemple a especificidade do trabalho pedagógico nesse segmento, que hoje fundamentalmente gira em torno do binômio cuidar-educar e de uma perspectiva “antiescolar”, que muitas vezes acabam por descaracterizar o trabalho docente subjacente à negação do ensino, que reduz a sua mediação na sala de aula a uma mera participação, o que assomado às condições precárias em que realizam o seu trabalho, acabam por dificultar a construção da sua identidade profissional docente (ARCE, 2004; PASQUALINI, 2001).

Destaca-se, ainda, uma ruptura histórica entre a creche e a pré-escola, no qual distingue-se o trabalho com crianças pequenas⁶⁴, relegando à essa fase basicamente cuidados relativos à segurança física, higiene e alimentação das crianças, condições importantes para o trabalho educativo, porém insuficientes para a caracterização da atividade docente e para a intervenção intencional e consciente da professora da Educação Infantil, tendo em vista a “apropriação do patrimônio humano-genérico” pela criança, promovendo e “guiando seu desenvolvimento psíquico” conforme defende o referencial epistemológico empreendido nessa tese.

A precarização da formação e das condições do trabalho docente na Educação Infantil, coadunam em uma crise na valorização profissional e nas diferentes significações sociais acerca da profissão, ora considerando a professora da Educação Infantil uma “babá” ou “crecheira” porque vai cuidar da criança fazendo as suas vontades e atendendo suas necessidades básicas e ora considerada por “tia” na perspectiva de um relacionamento mais doméstico e familiar. (SILVIA, 2002). Tais significações, ou, a oposição a elas, são expressas ao longo do tempo pelas políticas públicas e cotidiano escolar, na academia, nas associações científicas e em demais segmentos sociais interessados na educação.

Assim, para melhor delineamento do objeto e a partir do compromisso ético de avaliar as possibilidades de superação e transformação deste contexto, analisamos o percurso das políticas de formação e de desenvolvimento profissional docente, tendo como marco referencial o ordenamento legal instituído na Lei nº 9394/96, incluindo leis, decretos, portarias publicadas pelo Ministério da Educação (MEC) e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que regulamentem ou façam referência à formação de professores da Educação Infantil (Figura 6).

⁶⁴ Usamos a expressão crianças pequenas para nos referenciarmos as crianças público alvo da creche (0 a 3).

Contudo, além do já debatido fosso entre o dito e o real no que se refere às políticas públicas educacionais no Brasil (CAMPOS, 2002), destaca-se a incipiência da legislação e o seu caráter emergencial no que se refere à formação de professores, sobretudo os que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para melhor elucidar o debate, destacamos os artigos 62; 63, 64 e 67 e nas Disposições Transitórias. Art.87. §1º, § 3º. e §4º da referida Lei. O Art. 61 apresenta os requisitos e fundamentos para o reconhecimento da formação necessária para o exercício da profissão, incluindo a formação inicial em nível superior, associação entre teoria e prática, o aproveitamento de experiências anteriores, cursos técnicos e outros.

Pela primeira vez uma lei estabelece que a formação de professores para atuar na Educação Básica deveria acontecer em Nível Superior (NS), contudo no mesmo artigo admite que a formação para os professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental pode dar-se em nível médio, na modalidade Normal, conforme exposto no texto da lei:

Art.62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O mesmo artigo estabelece, ainda, que a formação inicial, formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério passa a ser demanda e desafio para União, estados e municípios, o que implicou à essas instâncias a necessidade de promover ,em regime de colaboração, “o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais” (Gatti, Barreto, & André, 2011, p. 49)

A exigência da formação inicial e da formação continuada (em serviço) foi destacada mais uma vez no corpo da Lei, por meio dos Arts. 63 e nas Disposições Transitórias. Art.87 que regulamentam que “Art.63 a formação que pode ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação (ISE): curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica (EB) e programas de educação continuada”, e, que “no “Art. 87 § 4º até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. ”

Ainda nessa direção, Soczek (2015) discorre que diante dos dilemas e desafios para a implementação e regulamentação da Educação Infantil, conforme as deliberações da lei e do estabelecimento de padrões básicos de qualidade no atendimento prestado em creches e pré-escolas, em 1998, a partir do resultado de uma articulação entre o Conselho Nacional da Educação (CNE) e os Conselhos Estaduais (CEE) e Municipais de Educação (CME) o MEC lança o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”. Nesse documento, a formação de professores para atuar nessa etapa, ganha destaque na primeira parte do documento na seção “Considerações sobre a regulamentação para formação do professor de educação infantil”, expressando a preocupação prioritária com os programas de formação em serviço, em detrimento da formação em nível superior. O texto descreve ainda a centralidade da dimensão do cuidar e educar do trabalho pedagógico e reforça da função do professor da Educação Infantil expressa pela Lei 9394/96. Segundo o MEC,

A formação de professores de educação infantil deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter educativo. A formação adequada de tais professores concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências. (MEC, 1998, p.11)

Destaca-se ainda a preocupação do documento com os sistemas de ensino compostos por professores de educação infantil com formação inferior ao ensino médio, apresentando como solução “em caráter emergencial” a criação de cursos de formação “aligeirados”, regulamentados pelos Conselhos de Educação, visando regulamentar a qualificação do leigo de educação infantil em nível de ensino fundamental, viabilizando o prosseguimento de estudos para a habilitação mínima em nível médio.

No mesmo ano da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em sua primeira versão (Resolução CNE/CEB nº 1/1999), atualizada por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, é referendado e regulamentada pelo MEC as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal”, em 19 de abril de 1999, pela Resolução CNE/CEB nº 2/ 1999, que resolve em seu Art. 1º

O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais. (CNE. RESOLUÇÃO CEB 2/99)

Conforme exposto pelo trecho do documento, percebe-se que as diretrizes para a formação docente são formuladas a partir da flexibilidade no nível de formação proposto pela LDB/96, reforçando um dos enfrentamentos, ainda presentes na atualidade em relação à docência em creches e pré-escolas, que se refere à ausência de exigência da formação em nível superior. Ou seja, no curso de Pedagogia, para o cargo de professor da Educação Infantil, objetivando o alcance da formação em nível médio para a certificação e regularização desses professores. Ademais, o Parecer CNE/CEB nº 1, 1999 aponta que em 1996, era alarmante o número de professores que ainda não possuíam o nível médio ou fundamental completos: somando “77.260 professores que tinham o Fundamental incompleto e 57.666 o Fundamental completo. ” (OLIVEIRA e LEIRO, 2019, p.5).

Quanto à secundarização da formação do professor da E.I, destaca-se ainda a priorização da formação de professores leigos do Ensino Fundamental, a partir da regulação de financiamento estabelecida pela Lei nº 9.424/96, referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Essa prerrogativa acentuou, ainda mais, a falta de investimentos e responsabilização pública quanto a oferta de programas destinados à formação profissional para o quadro docente da Educação Infantil e Ensino Médio.

Essa diferenciação entre a formação inicial mínima exigida para os professores de acordo com a etapa em que atuam, impactou diretamente na construção da identidade e valorização profissional docente. Conforme análise feita por Campos (1999), ocorreu uma hierarquização entre as classes de professores da Educação básica, constituindo basicamente três categorias diferentes: i) os professores generalistas, os que atuam na E. I. e A. I. do E.F e formados em nível médio; ii) os professores especializados por disciplinas, que atuam nos Anos Finais do E.F. e Ensino médio, formado em cursos de licenciatura de nível superior; e, em uma terceira categoria, iii) os professores leigos, sem qualquer formação específica, atuando principalmente nas creches.

Além disso, acrescentando uma categoria às análises de Campos (1999), poderíamos destacar como uma quarta categoria, os docentes que possuíam formação inicial em nível superior, em qualquer licenciatura, e que passaram a assumir cargos de administração e

gestão das instituições, conforme determinado na Resolução CEB n.º1/99, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino:

Art. 3 § VI - As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores (CEB/ Resolução n.º1/99).

Tal fato, quando analisado à luz de referenciais críticos e contra hegemônicos, permite-nos debater alguns impactos dessas políticas emergenciais e políticas públicas de certificação⁶⁵ na formação docente da Educação Infantil. A dissociação entre certificação e formação profissional expressa por essas políticas e ações, evidenciam a secundarização da formação e a desvalorização das especificidades do trabalho docente nessa etapa de ensino. Além disso, a precarização do exercício profissional do magistério, claramente demonstrado pelas condições de trabalho, pela baixa remuneração, pelas formas contratuais e pelos planos de carreira (OLIVEIRA, 2008), interferem diretamente na significação social da profissão e na atividade pedagógica desse segmento.

Outro aparato legal a ser evidenciado refere-se ao Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, criado em 1998 pelo ministério da Educação. Esse documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas com a finalidade de contribuir com a implementação de práticas educativas que pudessem promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998).

Apesar de falta de consenso entre estudiosos da área, o RCNEI configura-se, apesar de tudo, como um documento avançado e ousado, mas que não resolve todos os

⁶⁵ A expressão “políticas de públicas de certificação” é utilizada na literatura da área como crítica às estratégias do poder público para certificar os professores atendendo às exigências legais e desconsiderando a dimensão da formação e desenvolvimento profissional dos processos formativos. Quanto a essa prática na formação de professores da E. I. , Barreto (2011), ao discorrer sobre essas políticas emergenciais de formação, destaca que foram desenvolvidos programas especiais de formação que funcionava em modalidade semipresencial e costumavam utilizar recursos midiáticos diversos, já que havia necessidade de certificar um número alto de professores dos anos iniciais do EF e da EI, cuja demanda não poderia ser atendida pelos cursos regulares do Ensino Superior (ES), que não possuíam as condições de curto ou médio prazo para fazê-la. Esses cursos deveriam atender também os professores que ainda não tinham formação completa no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio e que, portanto, não poderiam fazer curso em Nível Superior.

problemas e contradições que permeavam a educação infantil. Dentre as principais correntes teóricas da área que se posicionaram criticamente ao texto do documento, destaca-se a perspectiva que sedimenta-se nos ideais construtivistas e pós-modernos, que defende que o professor e as práticas dentro da creche e pré-escola não devem estar voltadas para o ensino (CAMPOS,2006) e a perspectiva alinhavada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que analisa que ao considerar criança como construtora de seus próprios conhecimentos, oriundos do cotidiano, o RCNEI desconsidera o conhecimento e o papel do professor como também constitutivos do ato de ensinar e de transmitir conhecimento teórico às crianças pequenas (XIMENES, 2015).

Ademais, conforme destaca Andrade (2011):

por mais que haja um consenso de que as instituições de educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, vinculando o cuidar e o educar, a maneira como esse processo será conduzido depende de valores e de questões ideológicas, que podem variar de instituição para instituição, ou mesmo de professor para professor, sobretudo se não houver um projeto político pedagógico comum na instituição. Por isso, é essencial que essas questões ideológicas sejam discutidas no nível das políticas públicas, para que não fiquem sob a responsabilidade de cada professor ou de cada instituição (ANDRADE 2011, p. 35).

Assim, compreende-se que além das contradições teóricas fomentadas pelo Referencial, o documento não seria suficiente para garantir a melhoria da qualidade na educação infantil, visto que ainda que as novas diretrizes contidas nesse documento apontassem para melhorias na qualidade do atendimento, ainda havia (há) um fosso entre a legislação e a realidade.

No ano de 1999, o MEC apresenta os “Referenciais para a Formação de Professores”, que indica as funções do professor e a necessidade de mudança nos currículos dos cursos de formação. Nesses referenciais estão destacados: os desafios urgentes da formação e da titulação dos professores leigos, a reformulação dos cursos de formação em nível médio, a universalização gradual da formação em nível superior para todos os professores da educação infantil e Ensino fundamental (SOCZEK, 2015).

Esse documento também aborda o as competências “individuais” necessárias para o papel dinâmico do professor na sociedade atual, fomentando a “lógica da performatividade” e da “autogestão” (BALL, 2009), gerando a intensificação e a auto intensificação do trabalho docente, relacionada com o tempo, o ritmo e a carga de trabalho, mas também devido aos novos contornos do perfil docente almejado. Nesse contexto, as competências são entendidas como construções individuais realizadas pelo

professor, relegando-lhes a total responsabilidade sobre a sua formação e, para, além disso, como organizador do projeto político pedagógico da escola e de relacionamento com a comunidade (DUARTE, 2000).

Tal concepção é reforçada pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica (DCNFP), em maio de 2001 que se aprofunda na proposta de formação continuada de professores em nível superior apresentada pelo MEC, com a ideia nuclear de que “[...] não basta a um profissional ter conhecimentos sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001a, p. 29). As contradições expressas nas diferentes legislações indicam que:

Os caminhos até aqui percorridos pela educação de modo geral e, em particular, pela educação superior, apontam para um processo de adequação do sistema educacional brasileiro à nova ordem, que permite espaço para diferentes políticas: de formação, de privatização de instituições, de descentralização de recursos, dentre outras. O processo de aligeiramento na formação de professores está claramente delineado, via redução das exigências e das condições estruturais da formação. A concepção de formação presente nos documentos legais está centrada na figura de um professor que, na prática, será capaz de resolver os problemas cotidianos, imediatos, no entanto, sem estar munido de condições concretas para pensar esta realidade na qual ele atua, tampouco, modificá-la (MELO, 2007, p. 68).

A Resolução 01/2002 traz a “noção de competências”, como nuclear da formação docente, instituindo, naquele momento histórico, um novo modelo que, segundo Veiga (2002, p. 74), “restringe-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico”. Ou seja, um saber-fazer desprovido de criticidade e criatividade, de autonomia intelectual docente. Nesse sentido, visa à “superação da formação pautada na qualificação profissional, centrada em títulos e diplomas que atestariam o domínio de conceitos técnico-científicos, para o da formação por competências” (SILVA, 200, p. 33).

A formação por competências é proposta, assim, em oposição ao necessário aprofundamento epistemológico, pautado no ensino, na pesquisa e na extensão, especificidades próprias da formação oferecida pelas universidades em seus cursos de formação inicial. Para Rodrigues (2005), as DCNFP pautadas na noção de competências amparam-se em uma concepção pragmática e tecnicista de formação docente, com ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento.

4.3- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: a universidade como lócus de formação docente para a Educação Infantil

Ao fazermos um contraponto dessas contradições da legislação com os desafios para a formação e atuação docente na Educação Infantil destacamos que, no decorrer do período de vigência da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, foi publicado, em 2005, o Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005. Tal Parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo Ministério da Educação e Cultura tratou das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. A esse curso foi-lhe atribuída a formação de professores/as para exercer a docência nas seguintes áreas: Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

As referidas diretrizes, embora tenham sido, assim como outras políticas de educação, campo de embates epistemológicos e, sobretudo, políticos, constituem-se marco, especialmente, no campo da formação docente para a Educação Infantil, posto que indica a necessidade de se assegurar processos formativos em consonância com as especificidades da educação de crianças pequenas. Sendo assim, a legislação nacional “normatiza a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches” (OSTETTO, 2000, p. 18).

Por isso, a defesa irrevogável de vários pesquisadores, estudantes e movimentos de profissionais da educação (ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, ANPED) de que a formação inicial docente para a Educação Infantil deva ocorrer em Nível Superior, no curso de Pedagogia. Essa defesa parte do pressuposto de que a formação docente prescinde de uma formação teórico-prática na docência, articulada aos fundamentos pedagógicos e sociopolíticos no contexto da organização do trabalho da escola, opondo-se a uma formação técnica, pragmática, centrada no domínio dos conteúdos específicos ou na cultura da certificação. (SCHEIBE, AGUIAR, 1999; SCHEIBE, 2007, 2010; GATTI, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 oferecem orientações para os cursos de Pedagogia e alteram a estrutura anterior dos cursos, ao dar centralidade para a formação à docência para a Educação Infantil e para o Ensino

Fundamental. Conforme o texto legal, a organização dos cursos de Pedagogia tem a docência como base da formação:

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2005, p.5).

Em síntese, a partir desse marco legal, o curso de Pedagogia passou a se constituir em espaço formativo aglutinador da docência e gestão dos processos educativos. Ou seja, o curso tem como especificidade oferecer formação específica para que os alunos, futuros pedagogos, possam atuar como professores na Educação Infantil. Por meio de estrutura curricular abrangente, dada sua especificidade generalista, o curso de Pedagogia, compõe-se de atividades teórico-práticas, com a finalidade de propiciar condições formativas para que o egresso, dentre outras atribuições profissionais, tenha condições de planejar, executar e avaliar atividades educativas.

Os debates em torno da área de formação de professores, como Pimenta (2012) e André (2010), indicam que a formação docente deve ser pensada como aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica o envolvimento dos professores em processos intencionais e de planejamento que possibilitem mudanças rumo a uma práxis pedagógica. Conforme apontado por Pimenta (2012), entre outras questões, é necessário que seja superada a histórica fragmentação entre prática e teoria, a partir do conceito de *práxis*, em que formação do professor seja considerada uma atitude investigativa. Portanto, deve envolver a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Assim, a valorização e formação da identidade docente estão diretamente relacionadas com a política educacional para essa área, as concepções de formação expressas pelas instituições de ensino superior, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 oferecem orientações para os cursos de Pedagogia, e alteram a estrutura anterior dos cursos ao dar centralidade para a formação à docência para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Conforme o texto legal, a organização dos cursos de Pedagogia a partir da aprovação das DCN dar-se-á conforme a seguinte indicação:

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2005).

Segundo Brzezinski (2007), a Resolução apresenta alguns limites quanto à reivindicação do Movimento Nacional de Educadores. Entretanto constitui-se a partir de elementos normativos que são consenso no diálogo entre o instituinte e o instituído, como: docência como base da identidade do pedagogo; base nacional comum como núcleo essencial da formação; concepção de docência explicitada que contempla aspectos da concepção freireana; formação do pedagogo que não se restringe à docência para EI e anos iniciais do Ensino Fundamental; formação para gestão educacional e para pesquisa; habilitações extintas; possibilidade de superar a organização curricular por disciplina; e experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional em outras funções (OLIVEIRA e LEIRO, 2019).

A formação no curso de Pedagogia, deve assegurar, dentre outras atividades a realização do estágio curricular obrigatório, preferencialmente em instituições públicas de ensino de Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental. O estágio nos cursos de formação de professores visa possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como a possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional (PIMENTA, 1999). Sendo assim, podemos afirmar que, o curso de Pedagogia é o único que oferece uma formação específica para que seus e suas egressas possam atuar como professoras na Educação Infantil, por meio da realização de atividades teórico-práticas e de uma formação humana pautada na reflexão crítica e contra hegemônica.

Entretanto, há problemas históricos no campo da Formação de Professores que demandam intensos debates e busca de alternativas possíveis, no sentido de contribuir para revigorar os processos formativos da docência. Especialmente, para a educação infantil, há ambiguidades que ainda não foram resolvidas, em certa medida por causa da flacidez das políticas educacionais, que abrem possibilidades de que a formação possa ser realizada em diferentes instituições, algumas delas de qualidade duvidosa, além de modalidades diversas (presencial, a distância, semipresencial) e, até mesmo em nível médio, em cursos técnicos de magistério.

Apesar dos avanços expressos pela reconfiguração do curso de Pedagogia, não podemos nos esquecer que essas diretrizes se delineiam à partir das contradições das reformas no ensino superior, que assentadas na “teoria do capital humano” (GERMANO, 1994) que desvirtua o espaço universitário de sua função precípua, situa o grande dilema da educação superior hoje: educação como direito social e bem público ou educação como negócio e mercadoria, manifestada pela instauração de um modelo de ensino superior

excludente e privatista.

A formação universitária da atual universidade neoliberal e operacional tem contribuído para a ampliação da desigualdade social. A universidade tem responsabilidade sobre o modelo de desenvolvimento da sociedade global, uma vez que é produtora e não apenas reprodutora de conflitos. Nesse sentido, Chauí (2014) tece algumas reflexões importantes acerca dos impactos de tal concepção nas universidades, dentre elas a fragmentação, competitividade, produtivismo instaurados na universidade. Em tal perspectiva, a concepção é a de que a atividade da docência se resume à transmissão rápida de conhecimentos e a pesquisa pauta-se nas exigências do mercado.

A autora fomenta a crítica ao imperativo da “sociedade do conhecimento” em que para atender as demandas econômicas, as instituições são constrangidas a ajustar seus currículos, a gestão acadêmica, os conceitos e procedimentos de formação de professores e estudantes, os critérios e modelos de avaliação aos imperativos da ordem econômica e aos padrões norteadores dos *rankings* internacionais a partir das prioridades curriculares e disciplinares aderentes à ordem econômica e o conceito de formação como reciclagem para as demandas do mercado de trabalho.

Dessa forma, sinaliza que as instituições civis e políticas, nas quais essa elite financeira e política atua, reproduzem um fenômeno inerente à força do capital, resultando em um cenário onde: o Estado não é mais capaz de prover as instituições; a nova economia rompe com os modelos tradicionais do trabalho; e os benefícios da educação globalizada se voltam mais aos indivíduos do que à sociedade.

Diante do exposto reiteramos a defesa pela universidade pública como lugar de formação de pensamento crítico, uma vez que ela pode nos ensinar como selecionar. Há de se ter uma criticidade para depurar a quantidade de informações em que somos expostos e descartar tudo o que consideramos inútil ou não indispensável. A importância das universidades, portanto, não é a de criar uma verdade absoluta ou como diria Eco (2013), uma enciclopédia única, mas propiciar um terreno compartilhado sobre o qual valoriza-se toda diferença como portadora de riqueza.

Nesse sentido, a defesa pela universidade (pública) e pelo curso de Pedagogia como lócus privilegiado de formação e resistência às concepções hegemônicas, não refuta a compreensão de que o conhecimento está intimamente ligado com o poder e que as instituições universitárias guardam estreitas relações com as exigências políticas e econômicas, prova disso são as contradições expressas pelas intencionalidades e concepções diversas presentes na universidade.

Além disso, a partir da compreensão de que o DPD não se esgota na formação inicial, corroboramos com Nascimento (2017) a respeito da necessidade de sistematização e adensamento da formação docente, Nascimento enfatiza que:

A demanda por formação vai incidir não só na ampliação da escolarização/qualificação dos profissionais da Educação Infantil, sobretudo daqueles que trabalham nas creches, mas no estabelecimento de plano de carreira e salários, e, além disso, na elaboração de uma identidade profissional na e para a Educação Infantil (NASCIMENTO, 2017, p. 84).

Nesse sentido, a docência, como profissão, é atividade complexa, que tem por natureza “constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU 2005). De acordo com os estudos e pesquisas na área de formação de professores, como o de Pimenta e Lima (2004) a formação de profissionais, tanto universitária quanto continuada, vem apresentando expansão constante. Especialmente no Brasil, os trabalhos de investigação sobre a formação docente têm indicado um consenso de que o investimento na qualificação da formação é uma das formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, enfatiza-se a atividade docente como eixo central de formação, atividade essa que se constitui na prática social do professor, que sofre influências das ideologias e regulamentações políticas e, portanto, essas devem marcar um compromisso com uma educação para a emancipação, como enfatiza Aguiar:

A formação proposta para o profissional de educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais/ construída no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio histórico desses elementos (AGUIAR et al, 2006, p. 832).

Além disso, para Albuquerque (2015) o entendimento constante expresso pelas reformulações dos documentos acima citados parece manifestar a urgência de inserção do conjunto dos educadores e profissionais da educação numa perspectiva de trabalhadores docentes, tomando à docência como ação educativa, num movimento de articulação com as necessidades que emergem da variedade constitutiva do cotidiano escolar e não escolar.

No que tange às políticas públicas de formação continuada de professoras da Educação Infantil, destaca-se como iniciativa importante a reconfiguração da Rede

Nacional de Formação de professores, que passou a ser regulamentada por meio da Portaria do MEC nº 1.129, de 27 de novembro de 2009. A referida Portaria institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, formada por IES públicas e comunitárias sem fins lucrativos e pelos Institutos Federais de Educação e atuando em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais (OLIVEIRA e LEIRO, 2019).

Posteriormente, essa portaria foi revogada pela Portaria do MEC, nº 1.328, de 22 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e transfere a coordenação do Comitê Gestor da Rede para o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, que passa a gerir as ações e os programas do MEC, da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Essas ações indicam esforços na direção de uma formação inicial e continuada, preocupada com o desenvolvimento profissional docente e seus reflexos na Educação Básica. Pesquisas, como a de Dourado (2015), Freitas, H. (1999), Freitas, L.C. (2000); Oliveira e Leiro (2019), Melo (2018) apontam para uma reconfiguração do contexto educacional e na formação docente no início desse século, sobretudo no que se refere às políticas públicas e iniciativas do Governo Federal (Governo Lula 2003-2010 e Dilma 2010-2016). Esses governos criaram programas, projetos e ampliação de investimentos que, além de criar condições para construção de políticas mais equânimes para a formação inicial/continuada e valorização dos profissionais da Educação Infantil, “também alicerçaram nos estados e nos municípios as bases para o incremento de políticas de ampla abrangência de formação em serviço de docentes, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como condição indispensável ao exercício da profissão” (GATTI et al. p.34).

Ressaltamos, ainda a constituição e/ou fortalecimento de movimentos, entidades, fóruns, conselhos com representatividade da sociedade política e civil, como Anfope, Anpae, Anped, Cedes, Capes, Forumdir, MIEIB e outras, têm travado uma luta histórica em defesa da articulação entre o Sistema Nacional de Educação, as políticas de formação e valorização docente, bem como a consolidação de uma Base Comum Nacional para a formação inicial e continuada – a partir de uma sólida formação teórica/prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional.

Assim, é interessante observar como essa relação – “produção de conhecimento,

movimentos sociais e produção de políticas – interpelam-se e se relacionam, produzindo influências, disputas e consensos, que acabam também por trazer novos contornos e dilemas para a construção da identidade da Educação Infantil e dos professores que realizam sua atividade docente nesse segmento (CAMPOS, 2011).

O novo cenário político brasileiro, marcado por tensões e contradições políticas e históricas circunscritas ao longo do tempo e por novas contradições do tempo presente, ainda eram (e são) muitos desafios na construção da identidade da Educação Infantil e na garantia do seu direito, dentre as quais destacam-se: a necessidade da ampliação da oferta, as proposições governamentais visando a políticas socioeducativas do tipo compensatório e os desafios pedagógicos, curriculares e de infraestrutura; na formação e identidade profissional das professoras (DOURADO, 2011; CAMPOS, 2011), requerendo ações cada vez mais coordenadas.

A busca pela ampliação da oferta e da qualidade social da educação infantil também passa a orientar boa parte das políticas de educação infantil, conforme constata-se em documentos mandatórios, como as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2009), ou em documentos orientadores, como os Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006) e os Indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009).

No cerne da discussão sobre o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil, outros documentos também merecem destaque, como os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Volumes 1 e 2” (MEC, 2006b) cuja discussão contribuiu para as alterações realizadas em 2009, o documento Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, também de 2006, que pontua o compromisso municipal com a formação continuada e em serviço de professores da Educação Infantil em exercício, seja ofertado pelo seu próprio sistema de ensino ou integrado ao sistema estadual.

Em 2009, foi elaborado o instrumento de autoavaliação intitulado de “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”, que em seu capítulo “Dimensão Formação e Condições de Trabalho das Professoras e Demais Profissionais”, traz importantes considerações sobre a especificidade da formação continuada para as professoras desse segmento, o que desperta para a necessidade de implantação e implementação de políticas públicas mais consistentes no que tange a formação de professores. Contudo, o documento também foi alvo de críticas por se constituir como um instrumento autoavaliativo e por ser indutor de sua discussão de formação continuada pautado na

noção de competências e na responsabilização do professor.

Ademais, algumas legislações impactam na alteração da lógica constitutiva, no financiamento, nas diretrizes, no currículo e, sobretudo, na extensão de sua obrigatoriedade. Dentre elas destacamos a Lei nº 11.274/2006, que estabelece a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos, suprimindo essa demanda da Educação Infantil e a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, ampliou a educação obrigatória para a educação de 4 a 17 anos, englobando a pré-escola (4 e 5 anos) e o Ensino Médio, junto ao ensino fundamental, o que converge com a ampliação de financiamento público para a oferta de vagas e para a formação de professores Educação Infantil, com a aprovação da Lei nº 11.494/ 2007, que amplia o FUNDEF para FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Com isso, amplia-se não apenas sua abrangência aos níveis e modalidades de ensino atendido, mas impacta diretamente na formação dos profissionais a serem contemplados com seus recursos, dentro de uma política de valorização profissional. Silva (2011) destaca que isso se evidencia na medida em que, agora, na aplicação do Fundeb, dever-se-á considerar os “profissionais da educação, em contraposição ao que estabelecia a EC nº 14, de 1996, cuja redação remetia apenas aos profissionais do magistério,

Com efeito, a nova formulação, mais do que apenas uma mudança semântica, fortalece as lutas e políticas que reconhecem que, na escola, atuam não apenas profissionais ligados ao ensino em seu sentido restrito, implicando a compreensão de que a educação escolar envolve e demanda a atuação de outros profissionais que também garantem e viabilizam os processos educativos desenvolvidos, inclusive os processos de ensino; é o caso dos profissionais vinculados à educação infantil, ao apoio pedagógico ao professor e aos serviços administrativos da escola. Há, pois, no horizonte, uma nova visão da escola e de quem nela trabalha. (SILVA, 2011, p. 233)

Ainda sobre esse texto constitucional, destacam-se também as disposições permanentes do texto e as alterações na redação no art. 206 pela EC nº 53, de 2006, em seus incisos V e VIII, que dispõe sobre:

Art 206 [...]

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título, aos das redes públicas;

[...]

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre a categoria de trabalhadores

considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2006)

Nesse sentido, responsabilidade e agilidade para a implementação de planos de carreira e ações de formação e valorização para todos aqueles que dão sustentação aos processos de trabalho na escola pública passa a compor a agenda pública de todos os entes federados – União, estados, Distrito Federal e municípios, que deverão garantir ainda o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal, para os trabalhadores da educação, conforme dispõe o inciso VIII, incluído pela EC nº 53, de 2006.

Contudo, apesar de a ampliação da oferta e da institucionalização da Educação Infantil e da regulamentação do piso nacional salarial, representarem consideráveis avanços nas políticas de Educação Infantil, são vários os desafios e tensões no processo de implementação da obrigatoriedade da pré-escola (até 2016) e no desenvolvimento profissional das professoras, visto que, ainda que essas políticas e programas representem ações governamentais progressistas, com a finalidade de responder às demandas sociais e aos compromissos sociais com a infância, não rompe definitivamente com a lógica reformista, visto que os argumentos dos economistas sobre a rentabilidade dos investimentos na infância e as necessidades das elites dominantes em formar a força de trabalho futura permaneceram, assim como o movimento do empresariado a intervir fortemente na agenda educacional (CAMPOS, 2011).

Além disso, em relação à educação infantil, permaneceu um silêncio legal sobre a regulamentação e a definição de orientações na valorização dos profissionais dessa etapa da educação básica em carreiras profissionais distintas da carreira dos profissionais da educação. Assim, esses profissionais são alocados para o apoio técnico e administrativo ao ensino, ainda que estejam diretamente envolvidos com o trabalho pedagógico, como é o caso das chamadas “agentes educativas”, “auxiliares pedagógicas”. Ressalta-se, ainda a regulamentação do piso salarial nacional previsto pela EC nº 53, de 2006 foram alvos de debates, resistências e embates intensos. Essa regulamentação só se deu por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. No entanto, foi somente em 2011, que o STF decidiu pela constitucionalidade dessa norma, porém, sem uma decisão final quanto à carga horária de 1/3 da jornada de trabalho a ser destinada para outras atividades que não aquelas referentes à interação com os educandos, as chamadas

horas-atividades (SILVA, 2011).

Assomados a esses dilemas, entidades acadêmicas e representativas da área alertavam para o risco da obrigatoriedade da pré-escola ocasionar uma fragmentação na institucionalização da Educação Infantil (creche e pré-escola). Esse percurso enfatizou a falta de consenso sobre a especificidade do trabalho pedagógico nessa etapa, a partir de discursos que, ora se ancoravam no binômio cuidar-educar e na perspectiva antiescolar para pensar sobre a especificidade dessa etapa, principalmente a creche, ora aproximava-a, cada vez mais, a pré-escola à lógica pragmática do ensino fundamental em curso.

De acordo com Campos (2007), outro movimento reforça esse segmento etário: a definição das expectativas de aprendizagem, base para as políticas de avaliação da educação básica e para os currículos escolares, o que provocou alterações substanciais entre a unidade pedagógica e de gestão na educação infantil, além de fortalecer a relação público e privado como estratégia para a garantia da oferta e a vinculação com as políticas sociais de educação e assistência, sobretudo na creche.

Algumas ações e iniciativas vão ao encontro da preocupação em superar uma possível dicotomização entre creche e pré-escola: ações por mais oferta da educação infantil, incentivo e regulamentação da formação inicial de professores em nível Superior para atuarem nessa etapa, a programas para garantia da oferta, acesso e permanência das crianças na escola, programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Além disso, a defesa por melhores condições de trabalho e valorização profissional do professor da Educação Infantil, ganha força com as alterações ocorridas na LDB a partir da Lei nº 12.056, em 2009, alterando o art. 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996).

Além disso, a lei acrescenta, ainda, três parágrafos no artigo 62 da LDB, determinando a promoção da formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério pela União, Distrito Federal, estados e municípios, em regime de colaboração. Destaca, também, que a formação inicial de profissionais de magistério

dará preferência ao ensino presencial, entretanto admite que a formação inicial e continuada, bem como a capacitação dos profissionais de magistério, possa fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009b).

É nesse contexto de proposições legais, paliativas e pontuais, que se gestou o ProInfantil. Trata-se de um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, que se destina aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério⁶⁶.

O programa foi constituído pelo MEC em 2005, em caráter emergencial, a partir de iniciativas localizadas, como uma medida visando diminuir a precariedade na formação de professores da educação de crianças de zero a seis anos, considerando, as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001. Dentre as metas, a de elevar o nível da qualidade do ensino no País e garantir a formação dos professores, entre outras –, a determinação da LDB – para que os entes federativos e a União realizassem programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também os recursos da educação a distância (art. 87, § 3º, III). Além disso, a Resolução nº 01, de 2003 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que determinou que os sistemas de ensino oferecessem a formação em nível médio, na modalidade normal, até que todos os docentes dessa etapa educativa tivessem, no mínimo, essa habilitação (BARBOSA, 2011).

O curso, com duração de dois anos, coordenado pelas Secretarias da Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED), trazia o currículo organizado em duas partes: a primeira correspondente a Base Nacional do Ensino Médio: Linguagens e Códigos (Língua portuguesa); Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, Antropologia, História e Geografia), Matemática e Lógica; Vida e Natureza (Biologia, Física e Química); e, a segunda referente a Formação Pedagógica (Fundamentos da Educação (Fundamentos Sociofilosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil); Organização do Trabalho Pedagógico (Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil)).

Destacamos, ainda que o Proinfantil se constituiu como elemento importante na

⁶⁶ As informações foram retiradas do site oficial do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil> acesso em: 01/11/2020.

luta pela valorização do magistério e da profissão docente na educação infantil, sobretudo pela parceria estabelecida entre a SEB, SEED, professores pesquisadores e universidades públicas de diferentes estados que historicamente contribuem com a resistência propositiva da precarização da formação docente para essa etapa, apontava-se para a necessidades de formulação de políticas educacionais que garantissem melhoria das condições de trabalho e da formação docente, em particular, na formação inicial em nível superior, objetivando a melhoria dessa etapa de ensino e sua expansão.

4.4- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada das professoras da Educação Infantil na “Roda Viva” das políticas educacionais nacionais

*“[...] A gente vai contra a corrente/ Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente/ O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva/A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a **roda viva**/ E carrega a roseira pra lá.”*
Chico Buarque de Holanda

A aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sancionada pela Lei nº 13.005/2014, inaugurara uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras (DOURADO, 2015). Dentre as alterações nas políticas nacionais de formação de professores, ressaltamos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica – Res. CNE nº 02/2015, instituída no governo de Dilma Rousseff, em cumprimento à meta 15 do PNE (2014-2024), substituindo anterior Resolução CNE/CP n. 2/2002.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 31).

As DCNFP (02/2015) constituem-se como um importante avanço para o campo, uma vez que sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos. Ao contemplar as diferentes características e dimensões da docência, enfatizam a necessária articulação entre educação básica e superior, bem como, a institucionalização de projeto próprio de formação inicial (ofertada preferencialmente de forma presencial) e continuada e sobre o perfil do egresso, por parte das instituições formadoras. Ao terem por eixo a concepção

formativa e indutora de desenvolvimento institucional, a partir de uma base comum que deveria ser garantida por meio de conteúdo (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), podem contribuir para a constituição de núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa (Resolução CNE/CP n. 02, 2015).

Além disso, reforçam a necessidade de maior participação reguladora do Estado para dar continuidade à implementação das diretrizes até então vigentes para a garantia do desenvolvimento profissional. Assim, ratificam princípios que buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério ao definir a base comum nacional para a formação docente, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (DOURADO, 2015).

Nessa perspectiva é que as DCNs 02/ 2015, no seu parágrafo único, indica que a Formação Continuada apresenta sua concepção de desenvolvimento profissional docente, considerando além da formação e condições materiais para o trabalho, voltando o olhar para as necessidades formativas manifestadas no/do o contexto de atuação do professor e da sua prática docente, como pode ser vislumbrado no documento, especialmente nos itens I e III citados abaixo:

- I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática
- IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p.14)

Destaca-se, ainda, no referido texto, o protagonismo do professor no seu processo formativo, que tenha como égide a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional. Além disso, potencializa a construção da identidade profissional docente, que pode se desdobrar em diferentes ações e projetos de formação: desde formação em serviço (garantida no horário e local de trabalho) garantida pela própria rede de ensino até aos processos formativos em nível de pós-graduação *Stricto Sensu*, atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além

da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. Assim, a principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e

Na mesma direção, é aprovada a EC nº 53 de 2016, substituindo “educação pré-escolar” por “educação infantil” no antigo texto da CF 1988 “VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental; [...]”. (BRASIL, 1988) e alterando a competência do município, que agora deveria se organizar para assegurar e regulamentar programas e ações não apenas que atingissem a pré-escola, como preconizado anteriormente, mas também relativos à creche, portanto abrangendo toda a educação infantil.

Para atender a essa demanda, as novas DCNs definem que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (DOURADO, 2015).

Assim, ainda que as ações e iniciativas governamentais não tivessem esgotado os dilemas e desafios para a formação de professores na Educação Infantil, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como grande conquista da área da educação. Especialmente, porque foi concebida a partir de uma perspectiva dialógica, por meio do debate entre diferentes entidades e associações da área, com representatividade política e civil. Assim, traçou novos contornos (ainda que lentos e singelos) no cenário educacional, rompendo com a noção de competências, até então presentes como nuclear nas diretrizes pós-LDB/96, mobilizando a criação de novas legislações, de pesquisas acadêmicas na área da formação de professores, para a proposição de melhorias da qualidade do ensino, análise da qualidade da formação oferecida em diferentes cursos e lócus formativo e na regulação do Estado para melhores condições de trabalho.

Contudo, quando “*a gente pensou ter voz ativa*” e “*no nosso destino mandar*”, “*eis que veio a Roda Viva... e carregou o destino pra lá!*”. Apesar da inferência poética, o movimento da “Roda Viva” que se encarregou de delinear o novo cenário foi decorrente de um golpe político, que culminou no impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff em agosto de 2016, constituindo-se um marco no rompimento com a legalidade democrática no Brasil, mediante a adoção de novas políticas, programas e ações do governo federal, que ocasionaram numa ruptura e retrocessos nas políticas sociais e educacionais e desmontes de conquistas históricas no campo educacional.

Nesse cenário marcado por contradições, pelo discurso de ódio e ataques aos professores e à escola pública, em 22 de dezembro de 2017, por meio da Res. nº 2 do CNE, é aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. O documento aprovado sofreu duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional que historicamente lutam em defesa da educação pública e democrática, uma vez que não representa a concepção de Base Comum Nacional construída coletivamente a partir do diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional.

De acordo com Aguiar (2018) e Farias (2019), aprovada pelo CNE a partir de documento do MEC, a BNCC se deu de maneira intempestiva, desvelando interesses diversos e contraditórios, rompendo com processos coletivos de discussão e negociação legalmente constituídos ao estabelecer uma Base Nacional que tomou o lugar de uma concepção de Base Comum Nacional, conceito construído pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã.

A partir de um retorno à noção de competências, a adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos, sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas. Assim, a BNCC tem sido o carro-chefe das políticas educacionais do MEC, impactando diretamente nas políticas de educação infantil e de formação docente. Ao secundarizar a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação, dada a concepção restrita de educação e currículo, pautada nos “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil” (BRASIL, 2018) a BNCC, direcionada para a educação infantil, reforça o enfoque antiescolar e da concepção liberal e idealista de educação, se contrapondo a uma concepção crítica da educação infantil cidadã como um direito e como mediação para a emancipação humana.

Nessa mesma esteira de retrocessos e autoritarismo, em 2018, inserida no quadro das ações da contrarreforma da educação básica (AGUIAR, 2018) apresenta-se a proposta formativa da BNC para a Formação dos Professores da Educação Básica, que culminou na aprovação, pelo CNE, da Res. CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 e pelo parecer CNE/CP Nº 14/2020, que instituiu as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, BNC para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (*BNC -Formação*), BNC para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (*BNC-Formação Continuada*), tendo como égide atender os direcionamentos da

BNCC (BRASIL, 2017). Assim, todo o debate nacional expresso nas DCNFP Resolução n. 02/2015 foi desconsiderado, dando lugar a mais uma involução no campo da política de formação de professores.

Contraditoriamente à última DCN (Res. 02/2015), a nova Resolução CNE/CP n. 2/2019, o documento preliminar das novas DCN (02/2019), denominado: “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, reverbera a retórica reformista de “baixos índices educacionais do país em avaliações, atribuindo esse mal desempenho a uma formação inicial de professores deficitária (FREITAS e MOLINA, 2020). De acordo com o documento:

[...] estudos apontam exatamente a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação: (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
(b) não observam relação efetiva entre teoria e prática;
(c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso; [...]. (BRASIL, 2019, p.7).

Entretanto, Freitas e Molina (2020), acautelam-nos que, ainda que os fundamentos apresentados para a elaboração das novas DCN (Res. 02/2019) sejam pautados em diagnósticos aligeirados e tendenciosos da realidade educacional brasileira. Notamos, por outro lado, que o relatório apresenta propostas inspiradas em países, como a Austrália, para a melhoria da formação de professores: “Na Austrália, um país federalista como o Brasil, os Estados são os principais responsáveis pela política educacional, mas o governo federal tem um papel importante na coordenação dessa política” (BRASIL, 2019, p. 12).

Com isso, além do retorno à retórica da incompetência dos professores e das instituições formativas, reforça-se à concepção reformista de gestão do Estado pautada no modelo gerencialista e nas políticas de *accountability*, buscando a descentralização/(des)responsabilização do Estado. Sob o cunho de autonomia e democracia aos entes federados, bem como o retorno a concepção de formação pautada na noção de competências, a referida legislação ancora-se em uma concepção pragmática e tecnocrática de formação docente, com ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, objetivando maior controle sobre o trabalho pedagógico.

Diante de tantos retrocessos em relação às conquistas históricas materializadas na resolução anterior, diversas entidades, associações e movimentos têm se manifestado em oposição a elaboração dessas novas Diretrizes em substituição à Resolução CNE/CP n. 2/2015, visto que além de ter sido promulgado há apenas quatro anos e por isso, não ter

sido nem sequer implementada em todo o sistema educacional, sua construção foi fruto de uma intensa atuação dos professores e correspondia aos ensejos de uma formação sólida, compromissada com a garantia de uma educação de qualidade, atuando concomitantemente com as políticas educacionais, atendendo portanto às demandas da BNCC (FREITAS E MOLINA, 2020).

Dentre os manifestos de associações e entidades em oposição às novas diretrizes, destacamos o documento elaborado pela Anped e pela Anfope. Com ênfase na crítica ao apelo do relatório das novas diretrizes em favor das competências socioemocionais, o documento elaborado pela ANPED denuncia que:

[...] As competências emocionais figuram no Parecer do CNE como o grande destaque da proposta de formação para os professores. Seu vínculo com as demandas de formação do trabalhador necessário ao capital em sua atual fase de desenvolvimento é nítido, pois é preciso forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e, como novidade, resilientes, assim, pautar a formação em competências socioemocionais é inverter a lógica da profissão docente, a exemplo do que ocorre com a escola a partir das reformas neoliberais, em que seu papel altera-se com a adoção da BNCC e suas competências e habilidades, o mínimo, o essencial para atuar no mercado de trabalho e para ser a escola do acolhimento e da integração social, transforma o seu ethos. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019, p. 7).

Na mesma direção, a ANFOPE, emite uma nota de repúdio pela aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Ao contextualizar o cenário contraditório e autoritário em que essa aprovação se efetiva “aligeiramente”, o documento relata que:

Em tempo recorde, o CNE desprezando o posicionamento das entidades e seus argumentos, aprova em sessão pública, totalmente esvaziada, pois não divulgada, a ‘nova’ Resolução sem discussão com o campo educacional. Essa ‘nova’ Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 2019)

Todavia, apesar das manifestações contrárias e denúncias acerca do desmonte das conquistas históricas representadas pelas diretrizes anteriores (DCN/2015), no dia 07/11/2019 o CP e a CEB do CNE, em sessão extraordinária conjunta aprovaram, o

Parecer e a Resolução que define as *Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica*.

E, ainda, no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional, constituindo-se na efetivação do desmonte da formação de professores. No dia 20 de setembro de 2020, o CNE divulgou, em sua página, o Parecer CNE/CP Nº 14/2020 que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*.

Assim é revogada a Resolução 02/2015, para aquelas instituições que ainda não a implementaram, resguardando os direitos daquelas que iniciaram o processo com prazo de 02 anos para se adaptarem. Destaca-se que esse processo constitui-se como um ataque à autonomia das instituições universitárias e de educação básica quanto à suas propostas curriculares, pelo caráter prescritivo da nova resolução e pela sua fundamentação à partir da experiências de outros países (Austrália) que vêm implementando as políticas neoliberais, alinhadas exclusivamente às competências e conteúdo da BNCC e à lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pelos reformadores empresariais (FREITAS, 2020)⁶⁷

É nesse cenário atual, que expressam contradições históricas, desafios impostos por um “passado” que insiste em se fazer presente, que a formação de professores continua sendo apontada como um dos principais fatores que afetam a qualidade na Educação Infantil. Entretanto, não há como dizer que o desenvolvimento profissional desses professores está sendo prioridade, sobretudo no contexto atual, em que à profissionalização docente ganha novos contornos a partir do alinhamento entre as novas DCNs (02/2019), a BNC-Formação e a BNCC, sobretudo no que tange ao controle do trabalho docente e no “empresariamento da educação”⁶⁸.

⁶⁷ Por ser um fenômeno atual e ainda em andamento, os debates aqui realizados são subsidiados pelos debates, documentos e manifestos realizados por associações e universidades. Dentre eles, destacam-se os sítios oficiais da ANFOPE, da ANPED, o blog “Formação de Professores”, gestado pela professora Helena de Freitas, disponível em <https://formacaoprofessor.com/2020/05/20/base-nacional-comum-da-formacao-continuada-de-professores-e-apresentada-pelo-cne/> e o blog “Avaliação Educacional”, gestado pelo professor Luiz Carlos de Freitas, disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/31/fgoei-carta-aberta-a-populacao-de-goias/>

⁶⁸ Gonçalves (et al. 2020), formula acerca do empresariamento da educação ao se referir na concepção da educação pela lógica mercantilista e sobre a privatização da educação pública por produção de material

Assim, a reflexão sobre políticas de formação de professores de educação infantil, aqui realizada, não se reduz a análise de documentos legais, mas, compõem um arcabouço teórico-metodológico que infere diretamente na construção dos dados e análises construídos nas duas últimas seções dessa tese. Principalmente, porque a construção das necessidades formativas de professoras e da política municipal de formação de Goiânia estão circunscritas dentro dessas macros políticas nacionais e “internacionais”, e, das novas políticas vigentes, o que aprofunda nosso conhecimento sobre as múltiplas determinações do fenômeno pesquisado.

Além disso, ressaltamos o caráter “revolucionário” da educação, “a gente vai contra a corrente, até não poder resistir” (HOLANDA, 1968), ao fomentar a urgência do debate e da resistência propositiva de professores, alunos, movimentos e entidades da área educacional, em defesa da educação pública e cidadã, e, de uma formação docente pautada na autonomia e emancipação dos professores. Nesse sentido, ao retomarmos a inferência poética de Chico Buarque, lembramos também as palavras de Quintana, ao nos lembrar que “Quem faz um poema, abre uma janela... salva um afogado”.

É nessa direção que apresentamos, nas próximas seções, os dados construídos na/pela pesquisa e as sínteses, ainda que provisórias, da totalidade do objeto, tendo em vista o compromisso ético e político da produção do conhecimento frente à transformação da realidade social, pois, assim como é a poesia, sustentamos com Bertold Brecht, que “a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana.”

V- NECESSIDADES FORMATIVAS EM CONTEXTO: necessidades institucionais, coletivas e individuais de professoras da Educação Infantil da RME de Goiânia

Acredito, assim como Federico Hebbel, que “viver quer dizer ser partidário”. Não podem existir apenas homens, estranhos à cidade. Quem vive de verdade não pode não ser cidadão e não tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes “ Antônio Gramsci⁶⁹

“**A indiferença é o peso morto da história**”. Escolhemos as palavras de Gramsci para iniciarmos a exposição das sínteses e interpretações possíveis sobre o objeto pesquisado, na compreensão de que nenhuma ciência é neutra. Nossa opção por ouvir a voz das professoras da escola pública é circunscrita na defesa de que atuar na escola é acreditar em um projeto histórico de superação da miséria, individualismo e exploração. Por isso, advogamos que para ser professor-pesquisador é preciso tomar partido! Isso não quer dizer que não se tenha rigor científico e epistemológico.

Tomar partido pela vida em detrimento da morte, pelo conhecimento científico e não pelo tácito, pela formação crítica e humanizadora confrontando a alienação e a barbárie. Nós, na condição de intelectuais críticas da educação, também tomamos partido em defesa da nossa categoria, que somada a outras tantas, contribuem para a luta de classes em geral. Por isso, compreendemos que conhecer *in loco* o universo em que as professoras constroem e manifestam sua identidade profissional, necessidades formativas, atividade de ensino e formação, possibilitaram a apreensão do objeto no seu movimento do real, tomando a dimensão reprodutora e transformadora ciência.

A construção lógica do método de investigação que orientou essa pesquisa, possibilitou-nos uma construção teórica (instrumento lógico) para a interpretação do objeto, possibilitando-nos captar as mediações essenciais que compõem o objeto em seu movimento real, como complexa rede que constitui e é, ao mesmo tempo, constituída pelo objeto na sua totalidade, num movimento dialético entre as partes-todo e todo-partes.

A historicidade construída ao longo desse estudo possibilitou-nos apreender a centralidade que o “trabalho” ocupa para a constituição do sujeito, no caso do professor,

⁶⁹ Tradução de Cláudia Tavares (2018) a partir da versão publicada no livro *Odio gli indifferenti* (Milão: Chiarelettere Editore, 2011)

trabalho docente. Destarte, as categorias marxistas “trabalho” “consciência” e “alienação”; e, a teoria da atividade apresentaram-se como estofos teóricos fundamentais para a compreensão de que: conceber o trabalho docente como atividade vital das professoras, nos possibilitaria chegar mais perto de compreender os sentidos e significados que as professoras da Educação Infantil atribuem aos seus processos formativos (formação continuada).

Partindo da perspectiva de que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação (a aparência) e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1974, p. 939), para captar o objeto na totalidade confrontamos os dados construídos pelas diferentes estratégias metodológicas da pesquisa, sob a égide do referente teórico desse trabalho, a partir da compreensão que a formação da consciência humana e o desenvolvimento profissional das professoras (sentido-significado do trabalho docente) tem a sua gênese na formação ou manifestação de uma necessidade.

Assim, a identificação e análise das necessidades formativas confrontadas com o conteúdo das ações de formação continuada, possibilitou-nos identificar os elementos orientam a atividade docente das participantes da pesquisa, descobrindo os motivos e as significações que essas atribuem à formação continuada que vivenciam no âmbito da RME/ Goiânia, levando em consideração as suas condições concretas.

A constituição e/ou manifestação das necessidades precedem a ação como elemento da atividade de formação. Esse processo se constitui num mecanismo psicológico de motivação, que resulta no motivo, na causa que impulsiona a ação do professor para a satisfação das suas necessidades de formação. Assim, a identificação das necessidades formativas e dos motivos das professoras constituíram-se um elemento fulcral para captar o objeto na sua essência.

Contudo, há de se considerar que as necessidades e os motivos das professoras, estão interligados com as condições concretas em que elas exercem sua atividade profissional (docência). Sendo assim, os condicionantes políticos, econômicos, sociais, pedagógicos, psicológicos, coletivos e institucionais produzem e transformam as significações das necessidades e dos interesses que motivam os professores a participarem da formação continuada. Essa inter-relação atrela as necessidades das professoras à instituição educativa, visto que essa é o *locus* da sua atividade profissional.

Partindo dessas premissas, para identificar e analisar as necessidades formativas das professoras e as suas relações com os processos formativos vivenciados, precisamos considerar o contexto e as condições concretas em que as professoras realizam sua

atividade docente. Além disso, as elaborações realizadas ao longo da pesquisa nos possibilitaram vislumbrar que são muitos os (des) caminhos existentes entre as intenções e as ações propriamente ditas, entre o proposto e o efetivado.

Conforme anunciada anteriormente, a construção do conceito de necessidades formativas empreendido nessa pesquisa se deu com base nos pressupostos teórico-metodológicos da psicologia marxista (Histórico-Cultural), sobretudo a partir das contribuições da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978). Nessa direção, compreende-se que os motivos que impulsionam os professores a participarem das ações de formação continuada forma-se sobre a base das suas necessidades formativas. Ancoradas nos pressupostos teóricos adotados compreendemos, ainda, que essas necessidades não se formam a partir de uma visão idealista de subjetividade e nem positivista de materialidade, ou seja, não se formam nem dentro, nem fora da cabeça do indivíduo, mas a partir do movimento dialético indivíduo-prática social. No caso específico das professoras, cuja atividade principal é o ensino, suas necessidades formativas se constituem e se manifestam atreladas à atividade docente.

O Estudo de Caso, realizado na Educação Infantil no município de Goiânia, apresentou-se a nós, como possibilidade de captar o objeto através da sua materialidade histórica e apreender (pelo movimento do pensamento) algumas das políticas e práticas que impactam na forma organizativa do trabalho docente na Educação Infantil e na manifestação/desencadeamento das necessidades formativas e do desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, apresentamos os dados construídos e as sínteses (provisórias) sobre o objeto pesquisado nessa e na próxima seção.

Essa escolha se deve pelo método de exposição empreendido nessa pesquisa, que considera a relação metabólica das nossas sínteses sobre o objeto em consonância com os dados construídos ao longo da pesquisa. Assim, caracterizar o universo e as participantes da pesquisa possibilitou-nos apreender as necessidades formativas das professoras em contexto, bem como os motivos e as condições concretas (materiais e não materiais) em que realizam sua atividade docente e que vivenciam seus processos formativos. Esse movimento do real foi o que nos possibilitou captar o objeto em sua totalidade.

De acordo com Goode e Hatt (1968 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17), um caso “ [...] se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo e o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Assim, o movimento do pensamento para compreender as relações entre as políticas de formação

continuada de professores no âmbito municipal e as concretas necessidades formativas de docentes da Educação Infantil se deu através da materialidade histórica da vida desses professores dentro da Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia.

Entretanto, ressaltamos a complexidade em delinear como se deu a constituição dessa política de formação docente da RME de Goiânia, uma vez que, partir de uma perspectiva dialética, exigiu de nós uma compreensão da realidade em movimento, em busca dos seus múltiplos determinantes. Isso significa, do ponto de vista da pesquisa, que foi necessário a articulação entre as construções teórico-práticas sobre o objeto e os diferentes procedimentos e instrumentos metodológicos para compreender como se materializaram as políticas de formação continuada de professores no município e de que forma elas são vivenciadas e percebidas pelas professoras.

Para tanto, utilizamos uma variedade de fontes de informações, análise documental de políticas, projetos e documentos oficiais do município e entrevistas, em vistas de apreender a historicidade e a Estrutura Organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, sobretudo no que tange à Educação Infantil.

Apresentamos a *Política de Formação Continuada da Rede da RME*, assim como as suas ações efetivadas desde a sua implementação até o ano em que a pesquisa foi realizada (2013-2019). Apresentamos, ainda, o *Projeto Formativo para a Educação Infantil* (2013 – 2019) , o *Documento Curricular da Educação Infantil* da SME e o *Projeto Político-Pedagógico do CMEI* pesquisado (2020). Tais documentos foram disponibilizados pela SME, por vias da Gerência de Formação de professores (GERFOR) e alguns estão disponíveis no blog da Gerência Pedagógica da Educação Infantil da SME⁷⁰.

Na intenção de captar os vários elementos constitutivos da configuração das políticas de formação docente no município, realizamos uma pesquisa documental, “com o objetivo de construir um corpus satisfatório, esgotar as pistas capazes de fornecer informações interessantes” para a compreensão e contextualização das Políticas de formação docente da RME a partir das informações contidas nos documentos oficiais da SME de Goiânia. Além disso, “muito frequentemente, o documento permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”. (CELLARD, 2008, p. 295).

Para o levantamento e investigação das necessidades formativas das professoras da

⁷⁰ Blog da GEPEI <https://educacaoinfantilrmegoiania.blogspot.com/p/acoes-formativas.html> acesso em 02/01/2020

Educação Infantil, contamos com a participação de 17 profissionais do quadro pedagógico do CMEI, sendo 9 professoras e 8 Auxiliares de Atividades Educativas (AAE). A proposta inicial da pesquisa foi investigar as necessidades formativas das professoras regentes, entretanto, a partir da pesquisa documental e da pesquisa exploratória emergiu a necessidade de incluirmos as AAEs na pesquisa. Essa inclusão se justificou, visto que, além das contradições e precarização que historicamente circundam o seu trabalho, identificamos que os projetos e ações de formação docente oferecidas pelas diferentes instâncias da RME abarcam essa profissional pela compreensão de que estão diretamente ligadas às crianças no cotidiano das instituições; e ao trabalho pedagógico do CMEI.

Ademais, apesar de nos opormos à formação inicial mínima exigida e a natureza do cargo em relação ao trabalho pedagógico realizado com as crianças, compreendemos que não se trata de um cargo “temporário” ou “emergencial” conforme anunciada na sua gênese, mas a sua ocupação já foi regulamentada pela Lei. A Resolução N° 014/1999 prevê:

Art. 42. A instituição de Educação Infantil deve ter, em seu quadro administrativo, secretário e/ou auxiliar de secretaria com, no mínimo, o Ensino Médio; § 3° Os agrupamentos ou turmas, em jornada integral, deverão contar, necessariamente, com, no mínimo, um professor e um auxiliar do professor, por turno, observados os incisos do artigo 29.

Art 13- § 1°. Deve ser assegurada a presença de um agente educativo para cada conjunto de quinze crianças, de zero a três anos de idade. § 2°. Deve ser assegurada a presença de um agente educativo para cada conjunto de quarenta crianças de quatro a seis anos de idade. § 3°. Deve ser assegurada a presença de um agente educativo para cada grupo que tenha aluno com necessidades educacionais especiais. (GOIÂNIA, CME, 1999)

Além da distribuição dos AAE em relação ao quantitativo de crianças nos agrupamentos da Educação Infantil ser regulamentada pelo CME, os documentos analisados possibilitaram-nos saber que, na atualidade, todos os agrupamentos da Educação Infantil da RME de Goiânia contam com, no mínimo um professor regente e um AAE.

Enfatiza-se que, ao incluir as AAE como participantes dessa pesquisa, não pretendemos desconsiderar as especificidades do trabalho docente e da identidade profissional do professor, pois assim como o corpus teórico dessa pesquisa, a resolução referida anteriormente também esclarece, no seu Parágrafo 4° que “O agente educativo não substitui o profissional da educação nos seus impedimentos, ficando responsável pelo grupo de crianças outro profissional da educação”.

Entretanto, acreditamos que além de possibilitar-nos uma compreensão mais ampla sobre o objeto da pesquisa, essa inserção pode ser propositora de ações formativas que superem a dicotomia construída historicamente entre as atividades de educação e cuidado realizadas com a criança na educação infantil, bem como contribua para uma reflexão crítica e propositiva sobre um plano de formação, carreira e de salários para esse as profissionais que ocupam esse cargo.

Portanto, visando a compreensão do movimento do real em que o objeto se constitui e do contexto em que as professoras realizam sua prática social, apresentamos o universo e as participantes da pesquisa.

5.1- O UNIVERSO DA PESQUISA: do processo de municipalização da Educação Infantil à Política de formação continuada de professores da RME

Para a caracterização da Educação Infantil na Rede Municipal de Goiânia e delineamento dos processos formativos e de valorização profissional, realizados no seu âmbito, analisamos alguns documentos para a construção dos traços essenciais do objeto e do universo da pesquisa, dentre eles destacamos : a Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil da RME-Goiânia (2014-2019), o Regimento Interno da SME (2000/2009/2016), o documento orientador Trabalho Articulado em Rede – Orientação para elaboração do PPP das instituições (2018), o Documento Curricular da Educação Infantil da RME (2017), o documento Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia, dentre outros. Os documentos estão disponibilizados, de caráter público, na página da internet da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia⁷¹, no blog⁷² da Gerência de Educação Infantil (GEI) e no blog da Gerencia de Formação dos profissionais (GERFOR) da SME de Goiânia.

Entretanto, concebemos que a produção dos textos e dos dados que constituem os documentos, bem como a construção dos seus discursos políticos, não se deram isentas das contradições, das contingências e das influências político-ideológicas das discussões e determinações das políticas públicas educacionais no Brasil.

Para Mainardes (2006, p. 97), “atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Para tanto, recorremos

⁷¹Os documentos estão disponíveis no sítio da SME – Goiânia <http://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais> e ainda no blog da Gerência de Educação Infantil é <https://educacaoinfantilrmegoiania.blogspot.com/> e no blog da GERFOR <http://cefpe.blogspot.com>

⁷² **Blog** é uma palavra de origem inglesa que resulta da simplificação do termo *weblog*.

a abordagem do “ciclo de políticas”⁷³, tal como proposto por Ball e Bowe (2001) (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005; MAINARDES, 2007). É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”. Ademais, reconhecemos a impossibilidade de uma posição de neutralidade científica das pesquisadoras, uma vez que, em uma unidade dialética, estamos implicadas nos documentos, nos fatos, nos fenômenos e nas consequências do conhecimento produzido. (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005)

Portanto, na tentativa de compreender os documentos em sua totalidade, ou seja, a partir de amplo e multifacetado escopo, buscamos outras fontes com o intuito de maior significação histórica e política do contexto em que os documentos analisados foram elaborados e efetivados. Porquanto, além documentos oficiais da RME de Goiânia, analisamos alguns documentos legais, produzidos na esfera do governo federal, dados qualitativos e quantitativos provenientes de instituições que realizam pesquisas e estatísticas educacionais, como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação e Cultura (MEC) e entrevistas com quatro professoras (formadoras de formadores) que ocupam/ocuparam cargos de gestão na SME⁷⁴ e tiveram participação efetiva na elaboração e/ou efetivação das políticas de formação de profissionais da RME.

A construção das dimensões históricas e políticas da Educação Infantil da RME de Goiânia apresentadas, nessa seção, contou, ainda, com a produção do conhecimento expressos em vários estudos e investigações desenvolvidos acerca do assunto. Dentre as pesquisas que nos possibilitaram a contextualização, destacamos a pesquisa intitulada “*Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e Práticas*”⁷⁵ realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e sua Educação, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes contextos, coordenado pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa, da Faculdade de Educação da UFG. E, ainda, as pesquisas que compõem a obra “*Para além*

⁷³ Este método constitui-se num referencial analítico flexível e dinâmico, que destaca a natureza complexa da política, enfatiza as relações micropolíticas e a atuação dos agentes no processo de sua implementação. Conforme Mainardes (2006, p. 58), são características do ciclo de políticas: “[...] a desconstrução de conceitos e certezas do presente, engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e microcontextos”.

⁷⁴ Visando a garantia dos princípios éticos que subsidiaram essa pesquisa, não detalharemos os cargos ocupados pelas professoras formadoras em vistas de garantir o anonimato das participantes de pesquisa. No entanto, evidencia-se que os dados e análises que elas nos possibilitaram auxiliaram-nos na compreensão de múltiplos determinantes em torno do objeto de pesquisa.

⁷⁵ O relatório da referida pesquisa está disponível em http://nepiec.com.br/producoes_e_publicacoes.as

*da escola: por uma política pública intersetorial*⁷⁶ (CLÍMACO; LOUREIRO 2013), com destaque à pesquisa intitulada “*A ação pedagógica na educação infantil: sentidos e significados atribuídos por professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia*” (FERREIRA, 2017).

Ademais, as teses e dissertações que compuseram o Estado da questão dessa tese e algumas outras pesquisas que versavam sobre a estrutura, políticas e práticas formativas da RME de Goiânia, nos auxiliaram na caracterização da RME de Goiânia e na compreensão de alguns marcos históricos da municipalização da Educação Infantil e na profissionalização dos professores que atuam nessa etapa de ensino em Goiânia, dentre elas destacamos: Barbosa (1999; 2008), Barbosa, Alves e Martins (2005), Barbosa, Alves, Martins, Magalhães (2004), Ferreira (2017), Souza (2015), Ribeiro (2018), Moraes (2018), Alves (2002); Magalhães (2004), Campos et al. (1991), dentre outros.

5.2. O processo de municipalização da Educação Infantil no ciclo de políticas

A organização histórica do atendimento às crianças a partir da nova Constituição Federal (CF) de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, preconiza, dentre outros avanços na causa da infância e adolescência, a defesa das crianças como cidadãs, portanto, consideradas como sujeitos de direito e o dever do Estado, em regime de colaboração entre os entes federativos no Brasil, em garantir esses direitos⁷⁷. Entretanto, vale destacar que, apesar dos inúmeros impactos e avanços que esse novo olhar sobre a infância representou, a institucionalização e municipalização da Educação Infantil se deram no seio da reforma educacional, na década de 1990, em função das diretrizes que orientam a reforma dos estados, em especial pelos preceitos do “gerencialismo”⁷⁸ que orientaram as novas configurações dos sistemas educacionais, marcadamente pela articulação entre as esferas público e privada (chamadas organizações sociais). No cerne dessa contradição, emerge Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996), como forma de garantir os novos direitos e deveres educacionais fundamentais⁷⁹ ditados pela CF (1988), mas

⁷⁶ FERREIRA, Eulámpia Neves. Educação Infantil na gestão 2001-2004: marcas de uma trajetória. In: CLÍMACO, Arlene C. de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes (Orgs.). Para além da Escola: por uma política pública intersetorial. Goiânia: Anpae/FUNAPE, 2013.

⁷⁷ Previsto no artigo 23 da Constituição Federal de 1988.

⁷⁸ Essa discussão sob os impactos das reformas e dos preceitos gerencialismo na educação brasileira já foi expressa na primeira seção dessa tese. Para maiores compreensões ler SHIROMA (2010),

⁷⁹ A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 227 institui que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

também em resposta às exigências dos organismos internacionais de elaboração e a implantação de políticas sociais para a infância.

Pesquisas e debates amplamente realizados em universidades, governos e veículos midiáticos analisam os efeitos da reforma educacional dos anos de 1990 no processo inserção da Educação Infantil e apontam para a emergência de novos marcos regulatórios que reorientam dimensões importantes da política educacional, tais como financiamento, currículos, gestão e trabalho docente (CAMPOS, 2008; ROSEMBERG, 2002; MARQUEZ, 2006). Esses marcos também podem ser observados sobre vários aspectos no âmbito do processo de institucionalização e municipalização da educação infantil no Brasil, uma vez que os sistemas de ensino tiveram que se adequar para a efetivação das novas regras, leis e normativas federais, e garantir o direito à educação das crianças pequenas a partir das novas estratégias políticas adotadas pelo governo brasileiro, no que tange o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, que reconfiguram as orientações e as relações entre o Estado e a esfera privada (constituída em especial pelas chamadas instituições sem fins lucrativos).

Os dados assinalam a existência de uma relação direta entre esse processo e às recomendações existentes nos documentos elaborados pelos organismos internacionais, que apontaram diretrizes para a recondução e redução dos recursos a serem aplicados na educação de crianças de 0 a 3 anos – atendidas em creches – sendo aceitável e até aconselhável essa mudança (diminuição) na quantidade de horas de atendimento, coadunando assim, com o incentivo da educação infantil em instituições pré-escolares, que possibilitam aproveitar espaços já institucionalizados, permitindo aplicar as verbas em consonância com o ensino fundamental (BARBOSA,2008).

Outro aspecto que destacamos é a regulamentação da transferência de serviços do Estado para organizações sociais (privadas) pelas leis gerais de educação brasileira, de modo particular, naquelas que orientam as políticas de educação infantil. O artigo 18, da LDB 9394/96, ao tratar da composição dos sistemas municipais de ensino incorporam as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada⁸⁰ na rede

convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. (BRASIL, 1988). Em parágrafo único o art. 29, da LDB diz que a Educação Infantil, 1ª etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

80 LDB (9394/96) Art. 20 As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos ; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas,

pública de ensino. Posteriormente, no artigo 30, na seção II que trata especificamente da organização da educação infantil, prevê a oferta da mesma nas duas modalidades: creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças entre 4 e 6 anos), sendo que apenas na “modalidade creche” admite-se a oferta em “entidades equivalentes”. De acordo com Campos, 2008, a LDB 9394/96 ao não especificar o que seria essa categoria “entidades equivalentes”, possibilita interpretações variadas sobre esse termo e expressa algumas motivações político-ideológicas:

- a) a presença significativa de crianças atendidas em entidades co-financiadas com recursos da assistência social e a incapacidade dos sistemas municipais absorverem essas matrículas de modo imediato; b) as pressões dos movimentos sociais de creches que almejaram manter suas identidades e formas organizativas, embora integradas aos sistemas; c) a incorporação dos novos marcos regulatórios advindos da reforma do estado e as pressões do chamado “ajuste neoliberal” que pressupunha a transferência da execução dos serviços educacionais para “organizações da sociedade civil”, reservando-se ao estado apenas o papel de regulador (CAMPOS, 2008, p.76)

Essa “divisão de tarefas” na gestão da educação infantil implica, sobremaneira, no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, na creche, em consonância com as recomendações já citadas dos organismos internacionais, materializada pela predominância do atendimento da pré-escola em instituições públicas, ao passo de uma crescente oferta de atendimento às crianças de 0 a 3 anos por instituições privadas sem fins lucrativos, ratificadas pela política de financiamento implantada com a aprovação da Lei 11.424/2007 que regulamenta a criação do FUNDEB.

Tais concepções e ações políticas, culminam em 2006 na Lei 11.274⁸¹, de 6 de fevereiro de 2006, com a incorporação das crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental, e, em 2013, em uma alteração na LDB a partir da Lei nº 12.796, que oficializa a mudança feita na Constituição pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, ampliando a etapa da educação básica de nove para quatorze anos de duração, estabelecendo, assim, a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, fato que influenciou a organização da educação infantil.

inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009); **III** - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; **IV** - filantrópicas, na forma da lei. (LDB) (BRASIL/1996).

⁸¹ Lei 11.274⁸¹, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Além do fato de que, com a EC nº 59/2009, os municípios terem que ampliar a oferta de vagas para as crianças em idade pré-escolar, tendo acarretado uma série de movimentações, como: o atendimento serem realizados em escolas municipais de ensino fundamental, convênios, “arranjos”, contratações de novos professores, além de modificações no currículo e na concepção de criança. Ressaltamos, ainda, que essa dicotomização não se deu apenas nos lócus de atendimento, mas também o projeto pedagógico da Educação Infantil e nas propostas de formação de professores, impactando no trabalho e valorização profissional docente e reforçando dicotomias acerca da atividade pedagógica na educação infantil: cuidar *versus* educar; ensinar *versus* brincar; professor *versus* auxiliares, dentre outras.

Em Goiás, de acordo com Barbosa (2008), o campo das políticas estaduais nos anos de 1990, foram marcados por ações e programas governamentais que não se destinavam ao atendimento da criança pequena⁸² e às creches, como exemplo alguns projetos alternativos vinculados a assistência social e a iniciativa privada (*Meninos e Meninas de Rua*⁸³), ações que promoveram um enxugamento na máquina administrativa, demitindo funcionários em cargos diversos, diminuindo o já reduzido número de funcionários nas creches, ocorrendo o fechamento de unidades.

A recondução e redução dos recursos aplicados na educação de crianças pequenas, premissas da reforma, aumentou o déficit de pessoal nas instituições, incentivando o trabalho voluntário e a contratação de mão-de-obra de adolescentes de quatorze a dezessete anos no trabalho de faxina e de lavanderia, propondo um Programa de Trabalho Educativo Remunerado (Proter). Essa política passou a ser coordenada, desde 1995, pela Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (Funcad-GO), a qual assumiu a gerência do trabalho das creches. (BARBOSA, 2008).

Esse déficit, ainda intensifica-se a partir de 1999, com a posse de um novo governo no estado, que amparado nos argumentos de uma crise financeira que atingiu o país (crise da desvalorização do real em 1999)⁸⁴ tomou medidas de restrições de investimentos públicos na educação, que causaram impactos diretamente nas unidades educativas, que

⁸² Refere-se às crianças de zero a seis anos, público alvo da Educação Infantil até 2006. E quando usado posterior a essa data refere-se à criança de 0 a 5 anos.

⁸³ Projeto alternativo realizado por meio de políticas educacionais e de assistência social.

⁸⁴ Crise cambial ocorrida no Brasil em final de 1998 e início de 1999. Foi um importante momento da história econômica e política do país, pois mudando o regime cambial, no longo prazo, transformou a economia. E, despertando uma série de conflitos no interior do governo e na coalizão de Fernando Henrique Cardoso, deu ao país, ao fim e ao cabo do processo, dinâmica política que faria ruir o bloco político tucano-pefilista. (MELO, 2007)

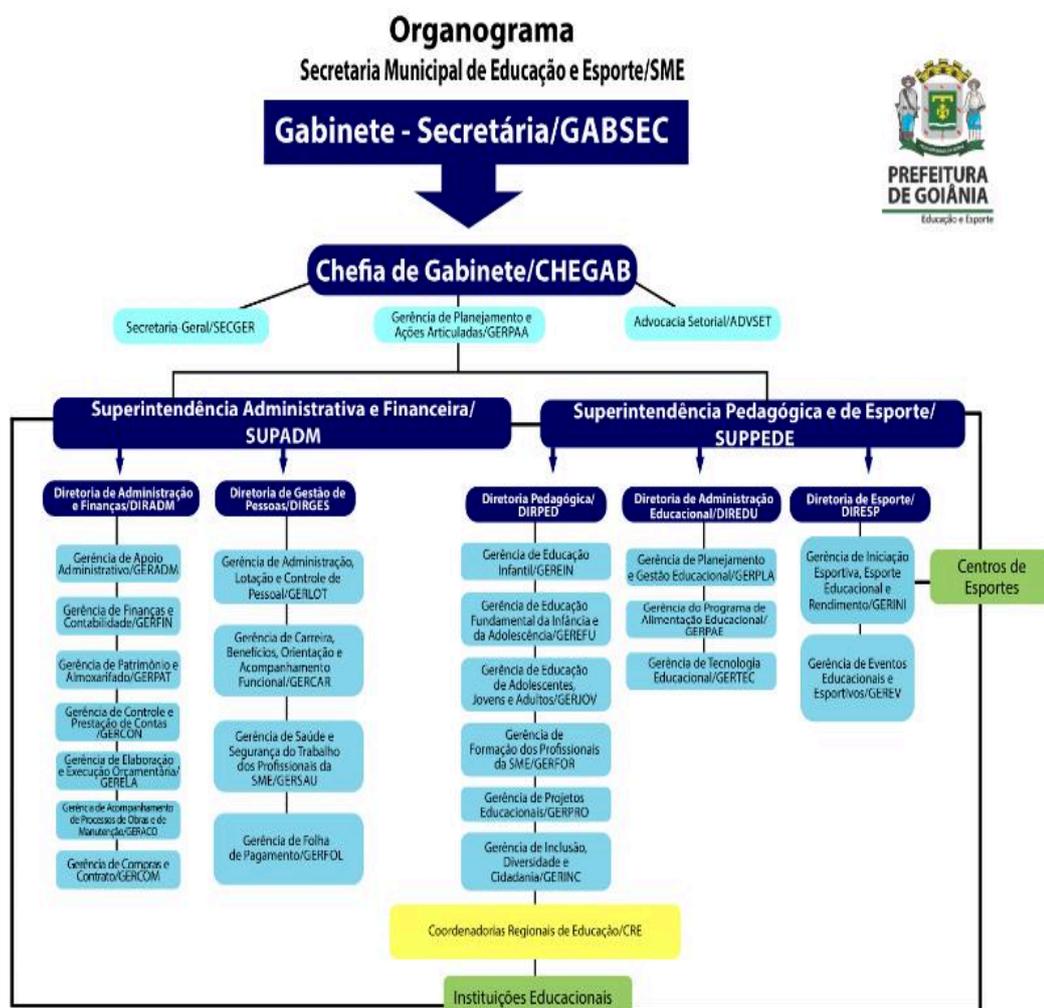
contaram com um número reduzido de funcionários, havendo a suspensão de verbas para a educação infantil, prejudicando ainda mais a qualidade do atendimento às crianças.

É nesse contexto, de disputas políticas e ideológicas, de mudanças e retrocessos no processo de inserção da Educação Infantil na Educação básica, que ocorre o processo de municipalização da Educação Infantil em Goiânia.

5.2- A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia

A Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia é organizada por diferentes instâncias e suas respectivas divisões, que se inter-relacionam para atender às instituições de ensino do município de Goiânia. Para melhor compreensão do processo de municipalização da Educação Infantil em Goiânia consideramos ser salutar compreender a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME)

Figura 7 –Estrutura Organizacional SME de Goiânia

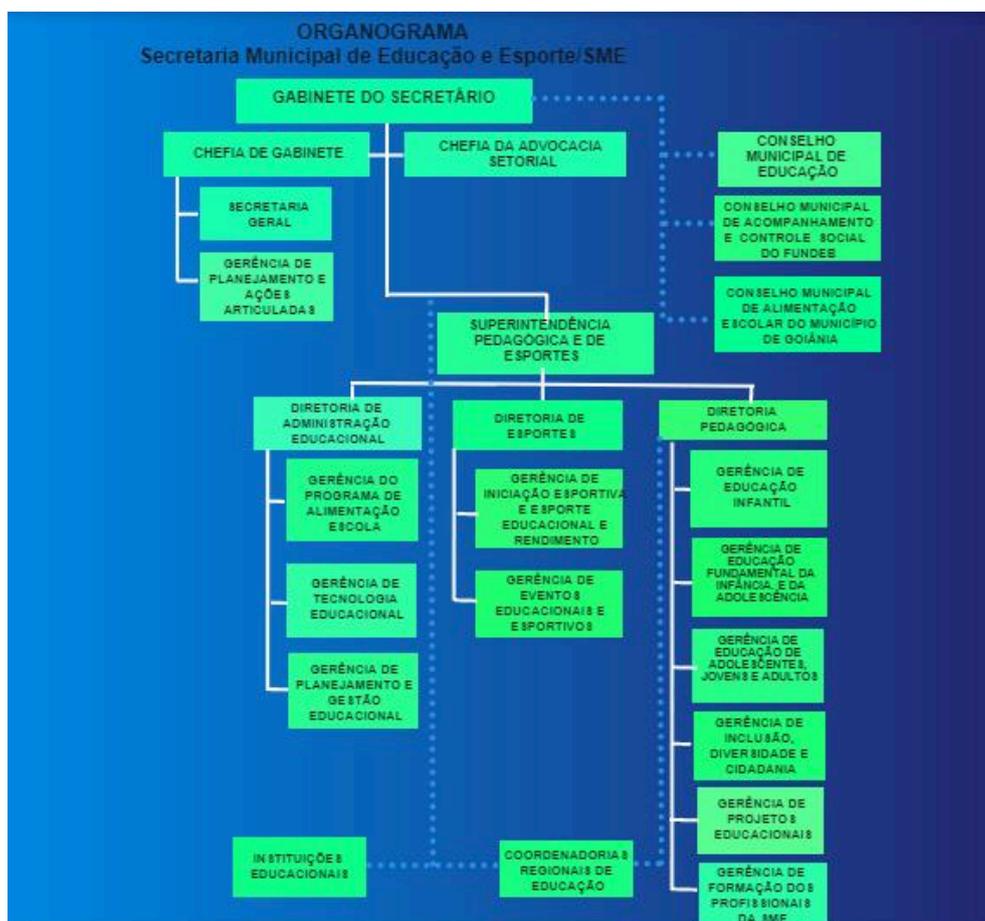


Fonte: Goiânia, SME (2020).

A SME possui 369 instituições educacionais, que atendem um quantitativo de 105.000 (cento e cinco mil) estudantes e contam com um quadro profissional de 17.811 (dezesete mil oitocentos e onze) servidores, sendo 14.711 (quatorze mil setecentos e onze) servidores efetivos e 3.100 (três mil e cem) de contrato temporário, que atuam nas dimensões técnica, administrativa e pedagógica na Rede Municipal de Educação.

Para este estudo, faz-se necessário compreender que a nomenclatura atual atribuída às diferentes instâncias que compõem a SME/ Goiânia só foram modificadas em 2015 e, até data anterior a esse ano recebiam outra nomenclatura, como por exemplo a Gerência de Formação dos profissionais da educação (GERFOR), que até 2015 era denominada Centro de Formação de professores (CEFPE) No entanto, consideramos que a apresentação do organograma (**Figura 8**) com a nomenclatura atual, facilitará a compreensão e contextualização da inter-relação das instâncias ao longo do processo de municipalização da Educação infantil e da efetivação da Política de Formação continuada de profissionais da Rede.

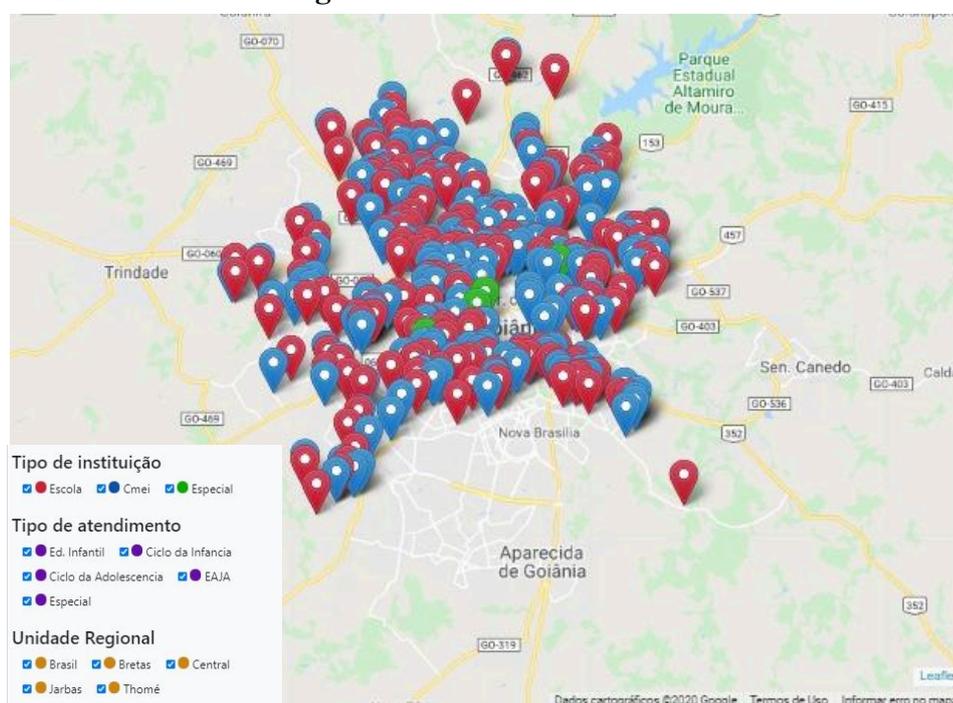
Figura 8 - Organograma – SME



Fonte: SME/ Goiânia. (Elaborado pela autora)

As instituições educacionais da SME disponibilizam a oferta de ensino para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) e Educação Especial e que são divididas em sete regiões de Goiânia: Campinas/Centro, Leste, Noroeste, Norte, Oeste, Sudoeste e Sul (**Figura 9**). Cada unidade regional de Educação conta com o apoio da sua respectiva Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁸⁵, que são unidades subordinadas diretamente à Diretoria Pedagógica da Superintendência de Pedagógica e, técnico-administrativas e pedagógicas, encarregadas de promover e acompanhar a execução da Proposta Político-Pedagógica da SME nas instituições educacionais, com o objetivo de descentralizar o atendimento às instituições educacionais e comunidade: CRE Brasil de Ramos Caiado, CRE Helena Batista Bretas, CRE Central, CRE Jarbas Jayme, CRE Maria Thomé Neto (GOIÂNIA, SME, 2020)

Figura 9 –Localização geográfica das instituições de ensino da SME e suas respectivas Coordenadorias Regionais.



Fonte: Goiânia, SME (2020)

⁸⁵ DP – Diretoria Pedagógica (antigo DEPE - Departamento Pedagógico) ; GEI – Gerência de Educação Infantil (antiga DEI – Divisão de Educação Infantil), GEFIA- Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (antiga DEFIA - Divisão de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência); GEF- AJA (antiga DEF-AJA - Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos) , GEPE – Gerência de Projetos Educacionais (antiga DIEP - Divisão de Estudos e Projetos), GERFOR – Gerência de Formação dos profissionais da SME (antigo CEFPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação; CRE's – Coordenadorias Regionais de Educação (antiga URE's – Unidades Regionais de Educação).

O atendimento da Educação Infantil da RME de Goiânia é ofertado para crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, no diurno, em período integral ou parcial, em 331 instituições educacionais próprias e parceiras, sendo estas 126 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 27 Centros de Educação Infantil (CEI) (convênio) e 178 Escolas Municipais (EM), totalizando 331 instituições que ofertam atendimento à 2.258 (duas mil duzentos e cinquenta e oito) turmas de Educação Infantil conforme disponibilidade de vagas e funcionamento da instituição de ensino. **(Quadro 2)**.

Quadro 3 – Quantitativo de instituições Educacionais da SME que atendem a Educação Infantil

Quantitativo de Instituições Educacionais da SME que atendem a Educação Infantil (2020)	
Instituições	Quantidade
CMEI	126
CEI	27
EM	178
Total	331

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da SME Goiânia.

Atualmente (2020), possui um quantitativo de 32.972 (trinta e duas mil e novecentos e setenta e duas) crianças de 0 a 5 anos, 2.371 (dois mil trezentos e setenta e um) professores regentes e 2.442 (duas mil quatrocentos e quarentena e duas) Auxiliares de Atividades Educativas (AAE) (Quadro 3) (GOIÂNIA, SME, PESQUISA, 2020).

Quadro 4 – Quantitativo de crianças de 0 a 5 anos atendidas, professores e AAE lotados nas instituições de Educação Infantil

Quantitativo de alunos, professores e AAE lotados nas instituições de Educação Infantil da SME/Goiânia	
Função	Quantidade
Alunos (Crianças de 0 a 5 anos)	32.972
Professores Regentes	2.371
Auxiliares de Atividades Educativas	2.442

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da SME Goiânia.

No que diz respeito à organização e funcionamento, a SME assume a organização das crianças por idade, em forma de agrupamentos que podem ser compostos pela mesma idade ou por idades próximas (**Quadro 4**). No caso das turmas de Educação Infantil nas Escolas Municipais, o atendimento é realizado para crianças de 4 e 5 anos (pré-escola), enquanto a creche (0 a 3 anos) é majoritariamente atendida nos CMEIs e nos CEIs.

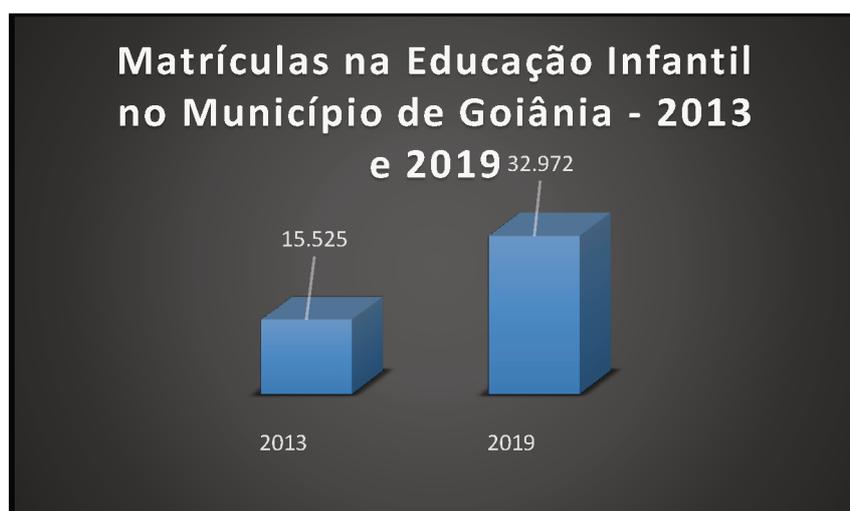
Quadro 5 – Estrutura dos agrupamentos da Educação Infantil por idade.

AGRUPAMENTO	IDADE
A	06 meses a 11 meses
B	01 anos a 1 ano e 11 meses
C	02 anos a 2 anos e 11 meses
D	03 anos a 3 anos e 11 meses
E	04 anos a 04 anos e 11 meses
F	05 anos a 5 anos e 11 meses

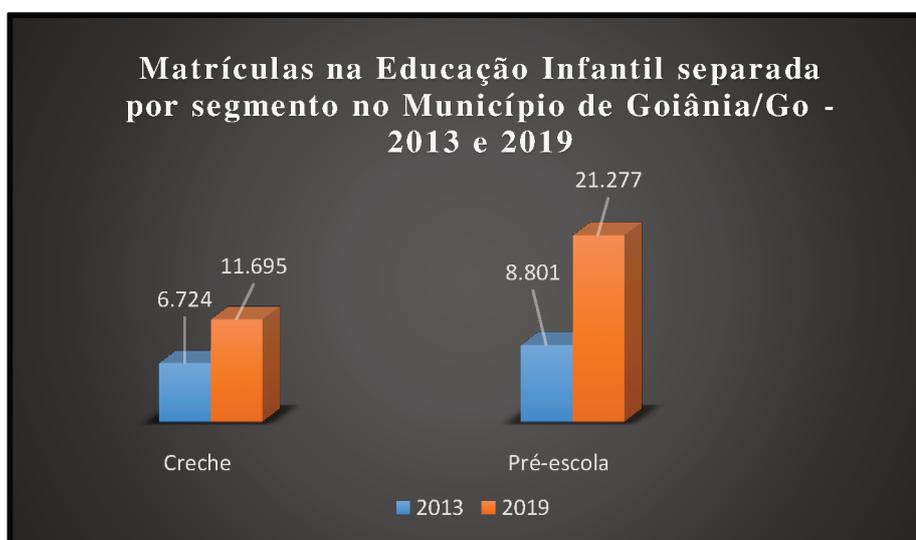
Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da SME Goiânia.

Destaca-se, ainda, que houve um crescimento considerável nas matrículas dos alunos na Educação Infantil da RME entre o período pesquisado, conforme pode ser visto nos gráficos 3 e 4. Consideramos que tal fato se deve a EC nº 59/2009 que regulamentou a obrigatoriedade da pré-escola, tal constatação pode ser corroborada na historicidade construída até aqui e nos dados empíricos organizados no gráfico 3.

Os dados também apontam para a incongruência entre a ampliação de vagas ofertadas na educação Infantil e da qualidade de acesso e permanência das crianças nas instituições educativas, sendo que muitos municípios nem sempre garantem esse acesso nas melhores condições estruturais e pedagógicas, haja vista o grande número de matrículas distribuídas entre instituições conveniadas e escolas municipais de ensino fundamental. Salientamos ainda, o desequilíbrio entre a oferta de vagas nas creches e pré-escola o que reforça dilemas históricos dessa etapa da educação básica.

Gráfico 3 – Matrícula na Educação Infantil no Município de Goiânia (2013-2019)

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da SME Goiânia.

Gráfico 4 – Matrícula na E. I. separada por segmento (2013-2019)

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da SME Goiânia.

Cada um dos agrupamentos que compõem a E. I. conta uma professora, que assume o cargo por concurso público, com exigência de formação mínima em Pedagogia ou curso Normal Superior e uma Auxiliar de Atividades Educativas (AAE), que também assume esse cargo por meio de concurso público cuja exigência de formação mínima é o Ensino Médio.

A figura do AAE na Educação Infantil é marcada historicamente por indagações, impasses e precarização do trabalho. Trata-se de um terreno espinhoso! Tanto pela constituição histórica desse cargo e seus impactos na identidade e (des) valorização desse profissional, quanto pela fragmentação do trabalho docente que essa relação ocasiona. A pesquisa realizada por Edir (2014), desvelou-nos o processo histórico de constituição

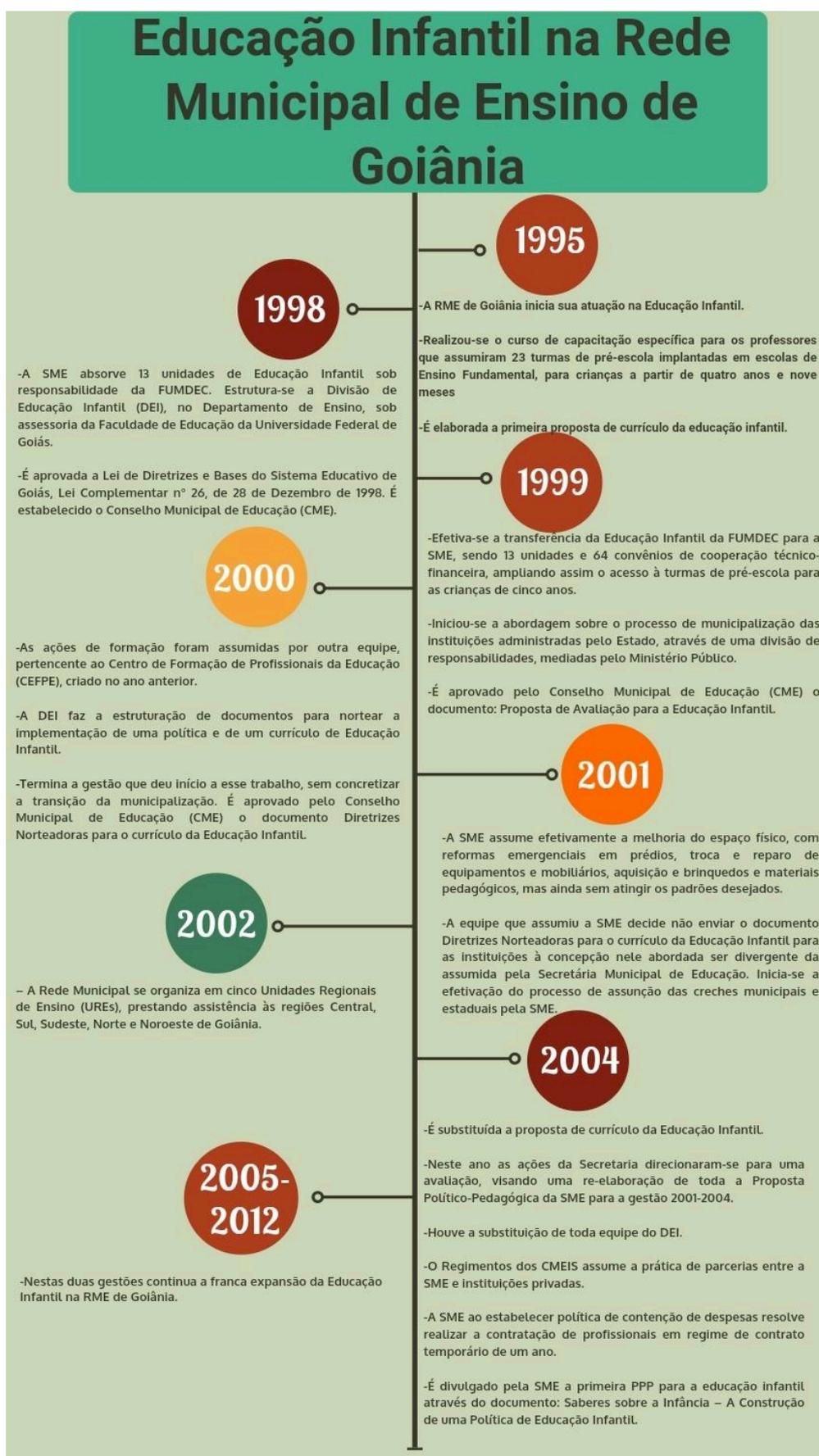
desse cargo na SME, bem como os seus desdobramentos na educação Infantil da RME de Goiânia. De acordo com a autora, a constituição desse cargo da SME se deu durante o processo de municipalização da Educação Infantil, que atendendo as determinações legais, passa a assumir as atribuições da educação infantil a partir de 1995, entretanto, naquele contexto, a SME não dispunha de profissionais com formação específica para atuar nessa etapa da educação. Diante disso, com a necessidade imediata de atender à crescente demanda, o quadro docente foi composto por professoras que atuavam no Ensino Fundamental, licenciados em áreas diversas.

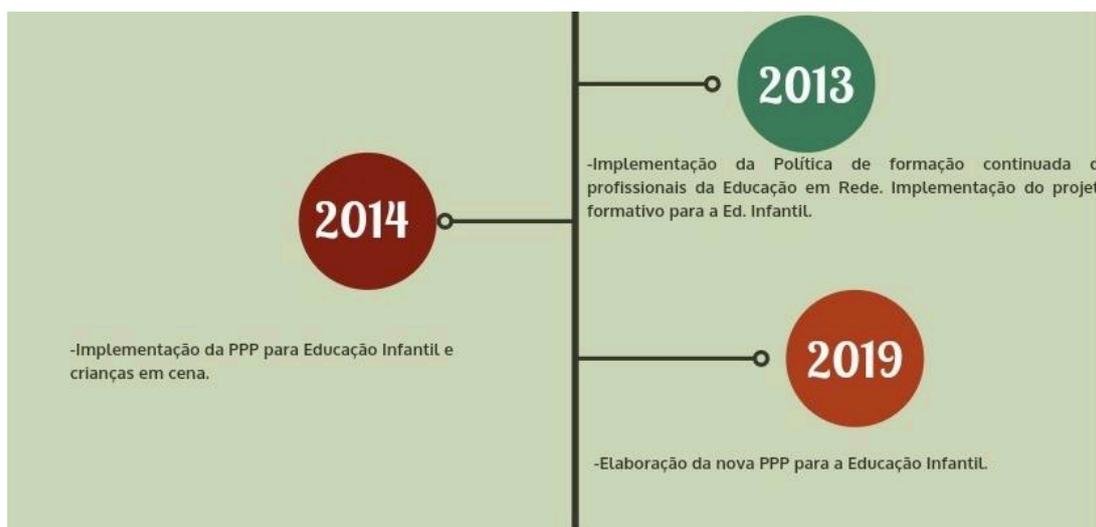
Barbosa (et. al. 2008, p. 12), reforçam, ainda, que, na ausência de concursos específicos para a Educação Infantil, a SME recorria “aos servidores municipais ocupantes de cargos de Auxiliar de Serviços de Higiene e Alimentação, ou equivalentes, e de Atividades Administrativas que demonstravam, segundo os administradores, aptidão e/ou interesse em trabalhar com crianças pequenas” para os cargos de agentes educativos (atual AAE). Além das diferenças evidenciadas a partir do nível de formação entre agentes educativos e professores, a desvalorização e precarização profissional é também manifestada pela diferença de carga horária e remuneração salarial. Em geral, “a remuneração era inferior à dos professores, às vezes não ultrapassando o salário mínimo; tinham carga horária de 4, 6 ou 8 horas diárias, totalizando 30/40 horas semanais” (EDIR, 2015, p.22).

Os professores que desempenhavam a função de agentes educativos, com a mesma carga horária dos professores referência, recebiam remuneração diferente em função de uma gratificação de regência paga somente aos professores referência. Essa situação evidencia a precarização, fragmentação e alienação do trabalho docente que engendrou a incorporação da Educação Infantil no município de Goiânia, hierarquizando as funções e atividades educativas, atribuindo status diferenciados a cada profissional e reforçando a cisão histórica entre as funções de educar e cuidar no trabalho docente na Educação Infantil.

Essa reflexão alertou-nos para a necessidade de, nas palavras de Heródoto, “*pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro*”. Assim, com o intuito de possibilitar a contextualização histórica do processo de municipalização da Educação Infantil na RME/ Goiânia, organizamos uma linha do tempo, a partir das pesquisas de Barbosa (et.al. 2008), Ferreira (2017) e de documentos oficiais da SME.

Figura 10 – Linha do tempo do processo de municipalização da EI na RME





Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados das pesquisas de Barbosa (et. al, 2008)⁸⁶ e Ferreira (2017)⁸⁷.

5.2- O processo de municipalização da Educação Infantil em Goiânia

Em Goiânia, o percurso da implementação da Educação Infantil na RME acompanhou o fluxo dos processos vivenciados em todo o Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e da promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 93.94/96 (LDB), evidenciando os avanços e/ou retrocessos dos impactos da efetivação dessa nova legislação na dimensão social, política e educacional. Mas as ações e iniciativas políticas ao longo desse processo, também são resultantes de determinações históricas, sociais, políticas e econômicas vivenciadas no contexto local (Estado de Goiás e no município).

Até a promulgação da LDB/96, o atendimento às crianças de zero a seis anos em Goiânia, assim como na maioria dos municípios brasileiros, era organizado através da iniciativa privada, filantrópica e de instituições públicas municipais e estaduais criadas e mantidas por órgãos de assistência social, aos quais se mantiveram vinculadas até o ano de 1995, período em que a Educação Infantil é inserida no sistema municipal de ensino de Goiânia. Conforme Barbosa, Alves e Martins (2005), de acordo com os dados registrados pela Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (FUNCAD – GO) o atendimento a crianças em Goiás ocorreu nos moldes dos outros

⁸⁶ Dentre as pesquisas que nos possibilitaram a contextualização, destacamos a pesquisa intitulada “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e Práticas” (BARBOSA et al, 2005); e, ainda, “A ação pedagógica na Educação Infantil: sentidos e significados atribuídos por professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia” (FERREIRA, 2017).

⁸⁷ Para a construção da linha do tempo utilizamos o software do programa Vangage.

Estados brasileiros.

No período de 1993/94, constituiu-se um Grupo de Políticas Educacionais que dedicou-se a pensar sobre o atendimento das crianças pequenas, o que possibilitou as primeiras medidas para a inserção da Educação Infantil na RME, dentre as quais destaca-se: a celebração de convênios com instituições filantrópicas; a lotação de professoras nas creches da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (Fumdec); a elaboração de um plano que captou recursos do Fundo nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Tesouro Municipal, destinados à preparação da infraestrutura física, aquisição de equipamentos e mobiliários específicos para absorver a demanda de pré-escola atendida pelas unidades da Fumdec.

Em 1995, a Educação Infantil é inserida na RME de Goiânia, com a abertura de 23 turmas de pré-escola implantadas em escolas municipais, que até então, só atendia as turmas de Ensino Fundamental. O atendimento era oferecido, em regime parcial, para crianças a partir de 4 anos e nove meses, sendo que, nesse mesmo ano foi estruturada a primeira Proposta Pedagógica para a Pré-Escola, intitulada *Educação Infantil: uma proposta pedagógica para a pré-escola*⁸⁸. Tal proposta objetivava oferecer diretrizes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas turmas da pré-escola, sendo o único documento oficial da Secretaria (aprovado e homologado) disponível aos professores até o ano de 2004.

O ano de 1998 foi um marco para a Educação Infantil na RME, dentre um leque de iniciativas locais, destaca-se o processo de transição das 13 unidades de Educação Infantil (creches municipais), até então sob a responsabilidade do órgão de assistência social (FUMDEC), para a SME. Nesse período é estruturada a Divisão da Educação Infantil (DEI), que passa a ser uma das divisões do Departamento Pedagógico (DEPE), formada de professores da rede municipal, que em parceria com alguns professores pesquisadores da Faculdade de Educação da UFG, dedicaram-se à formação e qualificação da equipe responsável por ações de formação dos professores, de acompanhamento e articulação da educação infantil na Rede Municipal de Ensino.

Dessa parceria, resultou a elaboração de dois documentos direcionados à Educação Infantil: um intitulado *Política de Atendimento para a Educação Infantil* (1999), mas que não foi homologada, e outra *Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil*, aprovado em dezembro de 2000, pelo Conselho Municipal de

⁸⁸ O referido documento foi elaborado na gestão 1993-1996.

Educação de Goiânia (CME). Entretanto, apesar de aprovado não chegou a ser implementado por decisão da nova gestão da SME, a partir de 2001.

No mesmo ano, 1998, estabelece-se o Conselho Municipal de Educação (CME), que fixou as primeiras normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, através da Resolução-CME N.014/99 – substituída pela Resolução N. 088 (20/08/2003). Também é criado o Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFPE), por meio do Decreto nº 360 de 26/02/1999 para propor, coordenar, acompanhar e avaliar as ações de formação continuada desenvolvidas no âmbito da SME. Atualmente esse departamento é denominado Gerência de Formação de profissionais da educação (GERFOR). No entanto, o CEFPE só assumiu às ações formativas da SME em 2000, pois no período entre 1998/1999 a formação de professores era coordenada pelo DEI.

Em 1999, efetiva-se a transferência da Educação Infantil do FUMDEC para a SME, envolvendo a provisão total e coordenação do funcionamento das 13 unidades e 64 convênios de cooperação técnico-financeira, expandindo o atendimento na Rede Municipal, ao mesmo tempo em que, progressivamente, ampliava-se o acesso às turmas de pré-escola para as crianças de cinco anos. Teve início também, no mesmo ano, deflagrado pelo Ministério Público (MP) e o Governo Estaduais, o processo de municipalização de 71 creches estaduais oriundas do órgão estadual de assistência social, a Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho (SECT), para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação ME), como resultado de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre estado, município e Ministério Público, estabelecendo uma gestão compartilhada entre a SME e a SECT.

Quanto a profissionalização docente, além das questões já debatidas em relação a professores e agentes educativos, evidenciamos, ainda, que a transferência das instituições da FUMDEC para a SME implicou supressão das funções de agente de saúde e assistente social. Por outro lado, passou-se a contar com outros profissionais, como por exemplo, pedagogos e professores de educação física (que atuavam como professores de referência na Educação Infantil). Dessa perspectiva podemos compreender que, conforme já abordado anteriormente, a ampliação de vagas, devido à expressiva demanda reprimida. O atendimento inconsistente à essa demanda educacional foi objeto de diferentes estratégias que impactaram diretamente na identidade, precarização docente e desvalorização profissional do professor da Educação Infantil, visto que a ampliação do quadro de profissionais para atuar diretamente com as crianças privilegiou a contratação dos chamados “agentes educativos”. Ou seja, foram admitidos servidores sem a formação

específica para atuação na educação infantil (pedagogos), professores de contratos temporários e/ou ampliação dos convênios com organizações sociais.

No período de 2001/2004, a SME é assumida por uma nova gestão, responsável pela efetivação dos marcos regulatórios da Educação Infantil no Brasil e mais especificamente no município. Dentre as ações destaca-se: garantir o funcionamento das instituições numa perspectiva da Educação Infantil como política pública educacional, portanto, direito da criança, e não mais como assistência social e direito de seus responsáveis.

Com a manifestação da demanda (reprimida) e obrigatoriedade da oferta, um dos grandes desafios era a ampliação de vagas nas instituições públicas, o que significou a necessidade de ações voltadas não só para as condições estruturais do espaço físico das unidades recebidas, mas também para a aquisição de materiais pedagógicos e mobiliários. Além disso, o estabelecimento de um quadro de professores e outros profissionais da Educação Infantil e a elaboração de uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) para a Educação Infantil constituiu-se prerrogativa para atendimento à demanda de vagas. Tal fato, entretanto, segundo Alves (2012), não necessariamente significa ampliação da oferta para a população, na medida em que o atendimento foi apenas transferido de esfera administrativa, ocorrendo às vezes redução de vagas em algumas instituições, para adequação às próprias condições físicas, buscando cumprir critérios legais e uma proposta de bem-estar da criança.

Em 2004 foi aprovado o Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil, delineando as competências legais da Secretaria Municipal de Educação e de todas as instâncias que a compõem. No mesmo ano, visando estabelecer uma política de Educação Infantil, também é efetivada a Proposta Político-Pedagógica (PPP) para a Educação Infantil: Saberes sobre a Infância – A Construção de uma Política de Educação Infantil, sob a perspectiva da Pedagogia da Infância como o fundamento político, pedagógico e epistemológico da Educação Infantil. Este documento foi a primeira PPP para a Educação Infantil a ser implementada pela SME e foi o documento norteador para o trabalho pedagógico e atendimento da educação infantil no município até o ano de 2013, período em que a segunda PPP da Educação Infantil da SME de Goiânia, com o título *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*, foi elaborado.

Reafirmando os pressupostos teóricos-metodológicos da Pedagogia da infância⁸⁹, a PPP foi criada durante a nova gestão, no período de 2013-2016, e esteve em voga até o período de realização dessa pesquisa (2019). Essa PPP subsidia a Proposta Político-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) para formação continuada dos profissionais da educação, intitulada: *Política de Formação Continuada em Rede*, implementada no ano de 2013, que é a política atual.

Algumas pesquisas, como a realizada por Alves (2002) e Aguiar (2004), indicam que ao longo do processo de municipalização da Educação Infantil em Goiânia, em consonância com o movimento nacional, houve oscilação entre a demanda e a proposição de atendimento. Demarcada pela relação público *versus* privado, a tendência em estabelecer convênios/parcerias entre a SME e instituições privadas, ocasionou a coexistência de diferentes instituições com diversos vínculos. Nesse contexto, é possível identificar três modalidades: a) uma rede, denominada de direta ou própria, cujas unidades educacionais são totalmente mantidas e administradas pela Secretaria; b) a rede conveniada, com convênios para repasse financeiro e/ou disponibilização de recursos humanos; c) a gestão compartilhada das instituições estaduais. (ALVES, 2002; MORAES, 2003; AGUIAR, 2004; VIEIRA, 2004).

Sobre os diferentes vínculos estabelecidos entre a esfera pública e privada, ressaltamos, ainda que, de acordo com o Regimento dos Cmeis da Rede Municipal de Educação de Goiânia/2004⁹⁰, as instituições filantrópicas conveniadas não têm a obrigatoriedade de cumprir e fundamentar o atendimento à Educação Infantil a partir da Proposta Política Pedagógica do município. Ou seja, não há exigência formal para que sejam observados e cumpridos seus fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos, uma vez que essa não é uma condição para firmar os convênios. Como consequência, gera uma multiplicidade de modos de organização e de funcionamento das instituições educativas, que impactam diretamente na atividade pedagógica das crianças

⁸⁹ A Pedagogia da Infância é uma corrente teórica baseada na Pedagogia Deweyana e está assentada no conceito de pensamento reflexivo, no qual o filósofo propõe a formação reflexiva tanto da criança como do professor e o conceito de educação como processo social e democrático (OLIVEIRA-FORMOSINHO et. al. , 2007). Contudo, existem contradições epistemológicas e ideológicas entre essa corrente e os pressupostos anunciados pela Política de Formação de professores do município de Goiânia (2013) (Materialismo Histórico-dialético e Teoria Histórico-Cultural) que serão aprofundadas ao longo do texto.

⁹⁰ O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, no uso das atribuições que lhe confere a Lei 7.771, de 29 de dezembro de 1997, tendo em vista a Informação – CME N. 077/04 e de acordo com a solicitação contida no Processo – SME N. 23772825/04, aprovou no dia 30 de junho de 2004 o Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil, RESOLUÇÃO – CME N. 108, nos termos em que foi elaborado, a partir de 2004. A resolução entrou em vigor na data de sua publicação.

e dos professores.

Essa configuração está diretamente vinculada à reforma estatal, que orientou a nova configuração do sistema educacional brasileiro e cristalizou antigas práticas no processo de constituição do campo de atendimento da infância no Brasil, delegando às próprias instituições o “direito” e o “dever”, de buscar a autonomia/autosustentação de seus projetos. “Ao delegar a responsabilidade do financiamento que deveria por princípio ser estatal às instituições/entidades privadas, delineia-se uma das modalidades de privatização da educação. (BARBOSA et al, 2008).

Em suma, a análise de documentos, da literatura e dos depoimentos das professoras-formadoras entrevistadas nessa pesquisa evidencia a complexidade com que se deu a municipalização da Educação Infantil em Goiânia, expressas nas ações desarticuladas e de caráter emergencial para atender à crescente demanda e garantir estrutura física e pedagógica. A insípida formação dos professores e as condições precárias em que realizavam sua atividade docente, assomada a resistência que os profissionais vinculados a Secretaria de Assistência Social (FUMDEC) tiveram para serem redistribuídos para a SME, impactou em formações aligeiradas e na desvalorização profissional dessas professoras.

Ademais, a “novidade” desse processo em Goiânia e em outros municípios do Brasil, geraram consequências conflituosas, principalmente no que se refere a (falta) de especificidades do atendimento às crianças a partir de seu nascimento e em período integral pelo município. Sem preparação prévia, em meio a crescente pressão da população, os gestores da SME iniciaram a construção imediata de novas instituições, adequar outras e garantir profissionais suficientes para garantir o atendimento da demanda. Edir (2015) destaca a difícil articulação da prefeitura para auxiliar a SME a efetivar esse trabalho.

Ainda sobre a constituição de um quadro de professoras para a Educação Infantil, além da carência quanto ao quantitativo de funcionários vinculados a SME para atender as exigências postas pelas novas deliberações, enfatizamos a precariedade da formação dos professores que atuavam nessa etapa da educação básica, sendo que na maioria das vezes não atendiam as exigências mínimas, havendo inclusive, pessoas sem qualquer formação profissional atuando no atendimento às crianças pequenas. Além disso, como solução para solucionar a discrepância da relação quantitativa adulto-criança cria-se o cargo do AAE, que em síntese é um profissional lotado no quadro administrativo, que exerce atividades pedagógicas com as crianças sem a devida formação, o que impacta

tanto no trabalho pedagógico, como na sua valorização profissional.

Entretanto, apesar das contradições apresentadas, podemos identificar avanços no atendimento das crianças pequenas e na formação e valorização docente oriundos desse processo, que se materializa em conquistas históricas resultantes da luta de forças entre grupos políticos, docentes e pesquisadores, em defesa da infância e de suas necessidades educativas. Essa constatação reafirma a importância da interface entre universidade pública e as redes de educação, especialmente, das inter-relações estabelecidas docentes da educação básica e superior que permitem a troca de saberes e experiências formativas no campo da educação infantil, das políticas educacionais e das práticas pedagógicas.

5.3- A política de formação continuada da RME e os professores da Educação Infantil

A política de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia é assegurada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Gerência de Formação de Profissionais da Educação (GERFOR)⁹¹, instância constituída por professores efetivos da Rede que atuam como formadores de professores⁹². A Proposta Político-Pedagógica da SME para formação continuada dos profissionais da educação é expressa pelo documento *Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica para a formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (Anexo 3)*. Esse explicita os princípios e diretrizes políticos, epistemológicos e pedagógicos que orientam os saberes e ações formativas centralizadas e descentralizadas, considerando a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da SME para cada etapa de ensino.

Consideramos que a elaboração da PPP é um tema que merece destaque, sobretudo por que, em consonância com a política educativa municipal, a SME elaborou

91A Gerência de Formação dos Profissionais da SME (GERFOR), em 1998, foi oficialmente constituída por meio do Decreto nº 360 de 26/02/1999, na ocasião se chamava Centro de Formação Continuada de Professores (CEFPE), para propor, coordenar, acompanhar e avaliar as ações de formação continuada desenvolvidas no âmbito da SME. Ademais, tem como atividade avaliar e registrar todas as propostas formativas (centralizadas (GERFOR) ou descentralizadas (Instituições de Ensino ou Coordenadorias Regionais Educativas) para que sejam encaminhadas para aprovação do Conselho Municipal de Educação, e, ainda, expedir a certificação dessas formações aos participantes. É uma instância vinculada à Diretoria Pedagógica da SME. (SME/GOIÂNIA, 2020).

⁹² A equipe de professores formadores constituiu-se com professores efetivos da RME, que demonstravam interesse em trabalhar com a formação de professores e que possuíam graduação e/ou pós-graduação específica da etapa de ensino que atuaria. Destaca-se ainda, que o profissional deveria trabalhar em período integral (perfazendo um total de 40 h/sem).

uma PPP para cada etapa de ensino reconhecendo as suas especificidades. Destacamos ainda, que uma das orientações da PPP municipal é que cada instituição de ensino elabora o seu Projeto Político Pedagógico, de forma coletiva e colaborativa com todos a profissionais da instituição, alunos e familiares. Concordamos com Veiga (1998) ao elucidar que político e pedagógico têm uma significação indissociável e por isso, quando construído democraticamente pode ser importante instrumento de contestação e resistência às ideologias alienadoras do trabalho docente, veiculada tanto por intermédio dos currículos, quanto das políticas.

A política de formação continuada municipal, aprovada em 2013 e vigente até os dias atuais (2020)⁹³, orienta as ações formativas empreendidas pelas diferentes instâncias da SME, tanto as centralizadas na GERFOR, quanto às descentralizadas, que podem ocorrer nas coordenadorias Regionais e nas próprias instituições de Ensino. O referido documento é fruto de um processo de reflexões e estudos, realizadas em 2012, pelos profissionais que compunham o CEFPE (atual GERFOR), junto às divisões do Departamento Pedagógico (Diretoria Pedagógica)⁹⁴: as Unidades Regionais de Educação (CRE), os Centros Municipais de Apoio a Inclusão (GEREINC), o Núcleo de Tecnologia Educacional (XX) e com professores pesquisadores vinculados à Universidades públicas e privadas. Teve como finalidade construir as diretrizes epistemológicas e políticas para a formação continuada⁹⁵ dos profissionais da RME, formar os professores formadores e, ainda, apontar as competências das diferentes instâncias do Departamento Pedagógico no processo formativo em Rede⁹⁶.

Contudo, ressalta-se que apesar de essa ser a política vigente, já existe uma versão preliminar a partir das novas diretrizes para a Educação a nível nacional e municipal (BNCC). Contudo, como não foi oficialmente divulgada até a data limite para finalização da pesquisa, nos atemos a análise dessa versão oficialmente vigente.

Ressaltamos no documento que o uso do termo profissionais da Educação deve-se ao fato de a formação não se restringir apenas aos professores, mas a todos os

⁹³ A cada dois anos, é necessário que a GERFOR faça uma renovação do pedido de vigência da Política mediante a uma solicitação de validação e continuidade ao CME, ou, apresente a escrita de um novo documento a ser avaliado e aprovado. A partir das entrevistas com as formadoras fomos informadas que a GERFOR encaminhou, em 2019, uma nova proposta de Política de formação, entretanto ainda está em período de avaliação pelo CME (Pesquisa de Campo – Entrevista – 2020)

⁹⁴ Com o intuito de uma melhor contextualização evidenciamos a atual nomenclatura das instâncias em parênteses. As siglas já foram significadas nessa seção.

⁹⁵ O termo formação continuada, expresso no documento, é usado para elucidar o processo formativo proposto aos profissionais da educação pela RME.

⁹⁶ No documento está destacada a concepção de Rede como articulação entre as diferentes Instâncias e sujeitos da SME.

profissionais (docentes e administrativos) envolvidos direta e indiretamente, com a promoção da aprendizagem (SME- Goiânia,2013, p.5). Corrobaramos com Brzezinski ao considerar que a decretação de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL,2009), representou um avanço na valorização profissional dos professores institucionalizando condições básicas para a não precarização do seu trabalho, tais como, plano de carreira, piso salarial e etc.

Entretanto, conforme já debatido nesse trabalho, alertamos aos riscos do uso dos termos profissionais nas políticas educacionais para referir-se ao público alvo da formação continuada. Rememoramos as análises de Shiroma (2010), ao alertar-nos sobre o uso intencional e estratégico do termo profissionais como resposta as recomendações dos organismos internacionais para a (con) formação de professores, além de consideramos necessário que se especifique a natureza do trabalho docente nas políticas de formação, em vistas do fortalecimento da identidade profissional do professor.

Para a efetivação da Política de Formação Continuada em Rede o documento apresenta os eixos que devem que devem orientar a condução desta Política:

Quadro 6 – Eixos norteadores dos projetos e ações formativas da SME

Eixos da Política de Formação Continuada
<ul style="list-style-type: none"> ● Base epistemológica que orienta as Propostas Político-Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
<ul style="list-style-type: none"> ● Tempos da vida (infância, adolescência, juventude, adultos, terceira idade)
<ul style="list-style-type: none"> ● Inclusão social, diversidade humana e cultural, diferenças individuais, Direitos Humanos, processos de participação e cidadania
<ul style="list-style-type: none"> ● Gestão democrática
<ul style="list-style-type: none"> ● Currículo, Conhecimento e Práticas Pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> ● A instituição educacional como locus de formação em contexto

Fonte: Goiânia, SME. 2013

A análise do referido documento possibilita identificar sua fundamentação epistemológica no Materialismo Histórico-Dialético e nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural. As concepções de Educação e de formação continuada demarcadas no texto, explicitam o posicionamento contrário às “forças ideológicas neoliberais que demandam do Estado uma ação ou uma resposta social” e enfatizando que política de formação deve ser uma das dimensões que expressam as políticas públicas para a Educação. Sendo assim, tais políticas podem contribuir na garantia dos direitos sociais, humanos e civis. De acordo com o documento:

[...] nenhuma política é neutra ou apolítica [...] o movimento contínuo e dialético que proporciona aos profissionais da educação, elementos para a reflexão acerca das práxis pedagógicas nos diferentes espaços educativos da Rede [...] A formação continuada deve qualificar o saber-fazer dos profissionais, ao mesmo tempo em que lhes garanta condições para se afirmarem em sua profissionalização naquilo que compete os direitos dos trabalhadores da educação, quanto a sua valorização como trabalhador e como pessoa humana. (SME- GOIÂNIA, 2013, p. 7).

Encontramos, por mais de uma vez, no documento a ênfase dada na necessidade de que a política de formação devesse se articular à discussão sobre valorização dos profissionais de Educação. De acordo com a proposta da SME, as ações formativas visam a formação sólida do profissional da educação, a valorização e profissionalização como pontos primordiais, reafirmando a importância da formação para a qualificação do trabalho nas instituições educacionais e para a progressão na carreira docente e na administrativa.⁹⁷ Ressalta-se, ainda, a preocupação expressa pela política de formação em romper com a cultura da certificação. Trata-se de um tema muito debatido no cenário educacional brasileiro pós-reformado, pois marcam

a subordinação do país às agências internacionais de financiamento, indica, portanto, uma continuidade do processo de desprofissionalização do magistério e o aprofundamento do processo de controle e regulação do trabalho docente, principalmente por meio dos exames de certificação e da ampliação do caráter tutorial da formação, com a criação da Rede e, nela, a priorização de produção de programas de educação a distância e material didático para a formação continuada de professores da educação básica. (FREITAS, 2013, p.1)

Ao evidenciar tal preocupação a política expressa posicionamento contra hegemônico às concepções formativas indicadas nas políticas nacionais, em defesa de uma formação continuada que objetive o desenvolvimento pessoal, humano e

⁹⁷ Em consonância com o Estatuto dos Servidores do Magistério Público em Goiânia. (Lei Complementar nº 091, de 26/06/2000) a participação nas ações e projetos formativos é uma exigência para a progressão na carreira.

profissional, não pelo acúmulo de conhecimentos adquiridos, mas, acima de tudo, pelo fortalecimento de uma postura investigativa e crítica da própria prática profissional.

Além da ênfase na valorização profissional do professor, elucida-se, ainda, que essa política de formação continuada visa promover a inclusão social, contudo alerta à crítica ao modelo econômico vigente que mascara as contradições sociais em nome de uma suposta igualdade de direitos. No que se refere ao termo formação continuada expresso no título da política, o documento explicita que se refere “a um processo *continuum* que se dá ao longo da vida e da profissão”, utilizando-se, ainda, do termo desenvolvimento profissional e pessoal para referir-se à uma concepção de formação que visa romper com a perspectiva pragmática empregada ao processo formativo sob lógica do “aprender fazendo cursos” (GOIÂNIA, SME, 2013).

De acordo com o texto no documento, a política de formação deve ser (re) formulada em consonância com as políticas públicas nacionais e locais, e que dialoga em Rede externa (conselho Municipal de Educação e outros) e interna (Departamentos e Instâncias da SME), bem como instituições educacionais. A finalidade será qualificar e garantir a consecução das Propostas Políticas Pedagógicas e Projetos formativos da Educação Infantil, Ensino Fundamental da criança e do Adolescente, Ensino Fundamental de Adolescentes, Jovens e adultos. Essa proposta é materializada pelos projetos e as ações formativas. Esse processo foi aludido na entrevista concedida pela FORMADORA 1:

Para efetivação dessa política de formação há três grandes projetos: a da educação infantil, do ensino fundamental e da EJA que elaboramos junto com as outras gerências[...] é como se esses projetos fossem o guarda-chuva, e eu posso fazer formações, ações formativas que cabem dentro desse projeto guarda-chuva, então, é daí de onde surgem essas ações formativas, do interesse, da necessidade (das instituições) e também porque a gerência de formação tem a responsabilidade de auxiliar as outras gerências na efetivação das políticas da Rede. (FORMADORA 1, PESQUISA DE CAMPO – GOIÂNIA, 2020)⁹⁸

Os projetos e ações formativas devem se basear na reflexão-ação-reflexão, e serem pautados nos conhecimentos científicos, pedagógicos e na prática docente. Destaca-se ainda que não se deve elaborar e encaminhar ao CME projetos formativos de cursos

⁹⁸ As transcrições foram realizadas preservando a integridade das falas de acordo com os áudios gravados durante as entrevistas. Porém, realizamos uma revisão normativa da língua no texto escrito, compreendendo que, como lembra Bertoni Ricardo (2004, 53), “O erro na língua oral é, um fato social. Ele não decorre da transgressão de um sistema de regras da estrutura da língua e se explica, simplesmente, pela (in) adequação de certas formas a certos usos”. Apesar de tal compreensão, baseamo-nos também na sociolinguística para adequação da variante linguística, nesse caso, considerando-se a língua escrita, no intuito de zelar pelo grau de prestígio que o professor ocupa (ou deveria ocupar) na sociedade.

isolados para serem desenvolvidos, uma vez que todos deverão partir dos pressupostos pedagógicos da Política de formação, e, de forma interdisciplinar, devem perpassar a formação profissional: (Quadro 7).

Quadro 7 – Pressupostos Pedagógicos que orientam a Política de Formação da RME

Pressupostos pedagógicos que orientam a Política de Formação da RME
<p>a) Formação em contexto (formação como processo contínuo): de acordo com os pressupostos pedagógicos a formação em contexto deve acontecer:</p> <p>I) in loco (na própria instituição educativa)</p> <p>II) na interlocução dos profissionais pedagógicos e administrativos entre si e com outros interlocutores (teóricos, profissionais de outras instituições da Rede e de outras Redes/Instituições de ensino)</p> <p>III) na observação das necessidades e interesses dos profissionais</p> <p>IV) no foco do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, a fim de promover a qualidade do ensino-aprendizagem.</p>
<p>b) Os saberes da formação: articulação entre conhecimento científico, pedagógico e sobre a Rede. Além disso, os saberes se coadunam na perspectiva de fortalecimento da identidade profissional e significação social da profissão.</p>
<p>c) Postura investigativa e a práxis pedagógica: Formação que mobilize os sujeitos para uma atitude investigativa à luz da ação-reflexão-ação.</p>
<p>d) A interdisciplinaridade: compreendida como produto e processo de estudo e produção do conhecimento sistematizado</p>

Fonte: Goiânia. SME (2013)

Entende-se por Projetos Formativos aqueles que, em seu processo de elaboração “tomam como ponto de partida a escuta das demandas advindas das instituições educacionais, das avaliações institucionais, das avaliações de ações formativas anteriores e dos referenciais legais e epistemológicos” (p.10). Os projetos formativos para todas as etapas e modalidades de ensino são coordenados pela GERFOR e devem ser organizados no final de cada ano, sinalizando aquilo que será objeto de formação no próximo. Ao final do ano, os relatórios de cada ação formativa devem ser encaminhados junto ao Projeto

Formativo ao Conselho Municipal de Educação para autorização e certificação dos profissionais. Visando garantir a especificidade de cada etapa, a GERFOR organizou a sua equipe de formadores por núcleos, conforme descrito na fala de uma das formadoras vinculadas a GERFOR. A esse respeito a Formadora 3 destaca que:

[...] nós fazemos todo o projeto, elaboramos a ementa, fazemos a justificativa do porquê, de onde partiu essa necessidade, da sua importância, montamos um cronograma, especificamos o público, também especificamos os formadores nesse projeto formativo, os conteúdos a serem trabalhados inicialmente, referência bibliográfica. Tudo isso vai para estrutura desse projeto. Em seguida encaminhamos, para o Conselho Municipal, que faz todo o movimento lá da assessoria técnica, põe em plenário, aprova e publica no diário oficial. Então homologa, tem a resolução de aprovação do curso[...] após homologado nós desenvolvemos a ação formativa, ao término fazemos um relatório onde registramos todo o desenvolvimento. Porque no projeto há uma previsão, eu faço (os relatórios) mais ao longo, que os encontros vão sendo planejados as discussões vão acontecendo, eu posso inserir um conteúdo a mais, eu posso retirar, as vezes acontece um evento, eu tenho que cancelar um encontro, acrescentar um encontro, tudo isso é possível, mas eu tenho que justificar isso no relatório. (FORMADORA 3, PESQUISA DE CAMPO, 2020)

Portanto, consideramos que o depoimento da formadora nos remeteu a uma dimensão importante referente às necessidades formativas no contexto dos processos formativos. De acordo com Rodrigues e Esteves (1999) conhecer as necessidades dos professores é condição primordial para a efetivação de processos formativos, mas também é um instrumento importante para (re) conduzir todas as outras etapas desse processo, uma vez que além de conceder pistas importantes acerca dos sentidos e significados atribuídos pelos professores aos processos formativos, pode explicitar a transformação dessas ou de novas necessidades formativas ao longo do percurso.

As ações formativas são atividades desenvolvidas a partir do projeto formativo e do perfil de profissional contemplado na Política de formação da Rede. E podem ser estruturadas em:

- i. **Cursos de curta, média e longa duração:** Ações de formação promovidas e coordenadas pela SME com o objetivo de estudar e discutir temáticas relativas ao trabalho docente, com carga horária variada.
- ii. **Eventos de grande porte:** Ações de formação voltadas para o grande público com o objetivo de discutir temáticas referentes às propostas político-pedagógicas da SME.
- iii. **Grupos de Trabalho e Estudo:** Ações de formação, coordenadas pelo CEFPE, com o objetivo de estudar temas específicos e propor ações que auxiliem a prática pedagógica no espaço educacional.

- iv. Cursos em parceria com o MEC: Ações de formação promovidas e coordenadas pela SME e financiadas com recursos do governo federal – MEC/FNDE.
- v. Cursos, simpósios, seminários, congressos e conferências oferecidos em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES).
- vi. Palestras e encontros formativos: ações promovidas pelo CEFPE, URE, CMAI e divisões do DEPE. Estas atividades devem ocorrer articuladas a um projeto formativo maior, e sua elaboração e execução devem explicitar os pressupostos da Política de Formação e sua estreita vinculação com as Propostas Pedagógicas da SME.
- vii. Formação em contexto: ação que deve ser suscitada e realizada pelas instituições educacionais, incentivadas e apoiadas pelo CEFPE e Divisões, bem como acompanhadas em seu processo, planejamento, desenvolvimento, sistematização, documentação e socialização pelas URE. (SME, GOIÂNIA, 2013, p.11-12) (o grifo é nosso)

Ratifica-se a importância da formação em contexto a partir das questões e problemáticas vivenciadas pelo profissional no cotidiano do seu espaço de trabalho, enfatizando que a formação é um dos elementos que contribuem para a consolidação da identidade profissional. Sendo assim, a formação crítica e propositiva, que vise a qualificação do saber-fazer ancorada em referenciais teóricos e em uma postura investigativa e problematizadora da realidade, será prerrogativa para o aprofundamento dos saberes docentes e da identidade profissional.

Identificamos, tanto na política, quanto nas entrevistas, a atribuição de funções às diferentes instâncias que compõem a SME em vistas do compartilhamento de responsabilidades para a efetivação da política na RME, processo conhecido na rede como “cascateamento”⁹⁹. O estabelecimento das competências e atribuições de todas as instâncias administrativas que compõem a SME no processo de constituição e efetivação dessa política e dos projetos e ações formativas é delineado em um documento norteador intitulado “Orientações para o Acompanhamento Pedagógico na RME de Goiânia”, formulado a partir do diálogo com as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e as instituições educacionais¹⁰⁰, a Superintendência Pedagógica e de Esportes (SUPPED), por meio da Diretoria Pedagógica (DIRPED) e de respectivas Gerências.

As Orientações para o Acompanhamento Pedagógico fundamentam-se no Regimento Interno da SME (2015). De acordo com o Regimento: a DIRPED, por meio

⁹⁹ De acordo com o depoimento da FORMADORA 1, PESQUISA DE CAMPO, 2020.

¹⁰⁰ Nos meses de março e abril de 2017, as Gerências da Diretoria Pedagógica realizaram um intenso movimento de escuta às instituições educacionais e aos apoios técnico-professores na perspectiva de integração do trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico. (SME, GOIÂNIA, 2017, p.3).

de suas Gerências, “é responsável pela implementação de políticas que garantam a exequibilidade das Propostas Político-Pedagógicas mediante a articulação com as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)”. Dessa forma,

[...]as orientações foram organizadas em três (03) Dimensões do Acompanhamento Pedagógico, consideradas estruturantes para a implementação das Propostas Político-Pedagógica da SME. Para cada dimensão foram elaboradas orientações comuns e, dependendo do objeto do acompanhamento, orientações específicas (para cada etapa de ensino) [...] Ressalta-se que, o trabalho de acompanhamento orientado, neste documento, pressupõe a verticalização de estudos e pesquisas, bem como o planejamento articulado de ações a serem efetivadas in loco. (SME, GOIÂNIA, 2017, p.3)

Essa formação in loco refere-se ao termo *Formação em contexto* expresso pela Política de Formação da RME. Dessa forma, o documento orientador determina que seja elaborado, por cada Coordenadora Regional Educativa (CRE), um **Plano de Formação** para o seu coletivo, a partir de problemáticas específicas de seu grupo, e que sejam definidas **Ações Mensais** de Acompanhamento, considerando **as prioridades** e **as demandas da SME** (ação em conjunto entre as CRE), bem como as **necessidades formativas de professores e de instituições** identificadas e apresentadas pelos apoios técnico-professores (ação específica de cada CRE). Conforme o documento, “busca-se, assim, a unidade no trabalho de acompanhamento, assegurando, para tanto, as características e as especificidades de cada CRE no processo de implementação e avaliação de uma política pública articulada em Rede.” (SME, GOIÂNIA, 2017, p. 3, os grifos são nossos).

Assim, a partir dos pressupostos epistemológicos e políticos apresentados na Política de Formação da RME e no documento orientador referenciado compreendemos uma ênfase na formação continuada em contexto, uma vez que, parece ter como ponto de partida o conhecimento tácito dos profissionais, ou seja, “aquilo que por ele foi produzido em sua história e atuação profissional, objetivando que seja problematizado e reconstruído de forma crítica, numa perspectiva da experiência como sentido humano, daquilo que foi vivido e marcado na vida o sujeito” (SME, GOIÂNIA, 2013, p 20).

A análise desse percurso, possibilitou-nos a compreensão da concepção de docência, profissionalização e formação continuada expressa pela Política de Formação Municipal e como ela se efetiva (ou deveria se efetivar) no CMEI, através do seu plano de formação. Vale salientar que, se houve avanço ao se determinar a Educação Infantil como parte da educação básica, este tem esbarrado em muitos problemas para se

concretizar, como é o caso das carências físicas, materiais, humanas e financeiras que ainda persistem, sobretudo nas instituições públicas. Pois, como bem indicou Campos (2002) no trecho utilizado no início desse capítulo, “o divórcio entre a lei e a realidade, no Brasil, não é de hoje” (CAMPOS, 2002, p. 27).

Contudo, ao realizar a pesquisa com as professoras da Educação Infantil pretendemos compreender como os projetos formativos oriundos dessa política se efetivam e como se relacionam com as suas necessidades formativas, para que assim possamos compreender como elas significam socialmente e pessoalmente a formação continuada.

No intento de nos afastar do risco de pautar-nos em visões que consideramos reducionistas ou conservadoras, esforçamo-nos em conhecer o contexto institucional, o *lócus* em que as professoras constroem sua identidade profissional e realizam a sua atividade docente.

5.3- O CMEI *lócus* do trabalho docente e da formação em contexto das professoras

A pesquisa empírica foi realizada com os profissionais de em um Centro Municipal de Educação (CMEI) da RME, unidade educacional totalmente mantida e administrada pela Secretaria Municipal de Goiânia e que atendeu todos os critérios estabelecidos previamente para a realização da pesquisa. Para caracterização da instituição utilizamos as informações obtidas através das visitas exploratórias, das entrevistas semiestruturadas com professoras gestoras, do Projeto Político- Pedagógico (PPP/2019) da instituição e da documentação pedagógica com o registro dos professores sobre as ações formativas vivenciadas. Com isso, buscamos compreender o contexto institucional em que as professoras participantes da pesquisa realizam: a sua atividade docente e os seus processos formativos em serviço (*in loco*), bem como constituem e manifestam as suas necessidades formativas.

O CMEI pesquisado localiza-se em uma região periférica de Goiânia e possui estrutura física adaptada da estrutura da creche anterior a municipalização da Educação Infantil (feita de placa). As salas são pequenas com suas janelas altas. Possui um refeitório e utilizam uma área cercada da Associação de Moradores do Bairro (ao lado- foi colocado um portão de acesso a esse espaço) Atende em um total de 83 (oitenta e três) crianças na faixa etária de 1 ano a 4 anos e 11 meses, distribuídas em quatro turmas, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 8- Quantitativo de crianças por agrupamentos do CMEI

TURMAS	CRIANÇAS SÓ MATUTINO	CRIANÇAS SÓ VESPERTINO	CRIANÇAS INTEGRAL
EI -B VERMELHO	—	—	18
EI - C AMARELO	—	—	20
EI - D VERDE	—	—	20
EI - E AZUL	—	—	25

Fonte: PPP/ 2019 – SME, GOIÂNIA.

Pelo número de crianças o CMEI se enquadra em um porte pequeno. Seu quadro profissional é composto por 34 profissionais, sendo 16 desses funcionários ocupando cargos administrativos e 18 pedagógicos (ainda que as AEE sejam lotadas como cargos administrativos), divididos entre as funções previstas no plano de cargos e carreiras da SME de Goiânia: Direção, Coordenação Pedagógica, Auxiliar de Atividades Administrativas (AAA), Professores Regentes, Auxiliares de Atividades Educativas (AAE), Auxiliar de Serviços de Higiene e Alimentação (ASHA) para cozinha, limpeza e lavanderia. O quadro, a seguir, oferece informações acerca do quantitativo de pessoal e da carga horária dessas funções.

Quadro 9 - Quantitativo e carga horária dos profissionais da educação infantil do CMEI

QUADRO DOS CARGOS ADMINISTRATIVOS DO CMEI		
FUNÇÃO	QUANTITATIVO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Dirigente	1	40 HORAS
Coordenador	1	40 HORAS
Auxiliar de Secretaria	2	20 HORAS
Gerentes de Merendas	2	20 HORAS
Porteiro	3	30 HORAS
Auxiliar de serviço de higiene e limpeza	3	30 HORAS
Merendeira	4	30
QUADRO DOS CARGOS PEDAGÓGICOS DO CMEI		
Professores Regentes	8	20 HORAS
Auxiliares de Atividades Educativas - AAE	10	30 HORAS

Fonte: PPP/ 2019 – SME, GOIÂNIA.

Apesar do cargo de AAE estar enquadrado no cargo pedagógico no PPP/2019 do CMEI, o Regimento Interno da SME, define que esse cargo pertence ao quadro administrativo, conforme descrito na a lei nº 8175 de 30 de Junho 2003, que que cria e denomina nos Centros Municipais de Educação Infantil, o cargo de Auxiliar de Atividades Educativas:

Art. 2º Fica criado, no Grupo Ocupacional Técnico Administrativo do Quadro de Pessoal da Administração Direta do Município de Goiânia, constante no Anexo I, da Lei 7.048, de 30 de dezembro de 1991, o cargo de Auxiliar de Atividades Educativas.

I-O Auxiliar de Atividades Educativas terá como atribuição apoiar os professores em todas as atividades executadas nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI, promovendo ações que objetivem o desenvolvimento integral das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade.

II. A escolaridade mínima exigida para o ocupante do cargo de Auxiliar de Atividades Educativas será o Ensino Médio, na modalidade Normal.

III. A jornada de trabalho dos ocupantes do cargo ora criado será de 30 (trinta) horas semanais, sendo seis (6) horas/dia.

IV. O Auxiliar de Atividades Educativas perceberá remuneração inicial de R\$ 400,00 (quatrocentos reais).

Art. 3º Serão assegurados aos ocupantes do cargo de Auxiliar de Atividades Educativas todas as garantias e prerrogativas previstas na Lei nº 7.048, de 30 de dezembro de 1991, que dispõe sobre o Plano de 75 Carreira e Vencimentos dos Servidores da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Município de Goiânia. (GOIÂNIA, 2003)

Nesse contexto é importante retomar os estudos apresentados por Alves (2002) e Edir (2014) acerca da historicidade e das contradições que permeiam a constituição desse cargo, sendo que a sua gênese se dá no processo de municipalização da Educação Infantil com profissionais de diferentes formações, que migraram de órgãos diversos, ou de outras funções da própria SME. Os AAE (antigos agentes educativos) atuavam diretamente no trabalho docente na Educação Infantil, cumpriam hora comercial e, além do mais, não recebiam a gratificação de regência, paga apenas aos professores regentes. Portanto, apesar de não serem professores, estão diretamente ligados às crianças no cotidiano das instituições e a atividade docente.

Outro fato que consideramos relevante é que todos os profissionais desta instituição são concursados. Huberman (1999) identifica e classifica o ciclo de vida profissional do professor em cinco fases: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; a fase de distância afetiva ou serenidade; e o momento de desinvestimento. Baseadas em Huberman representamos a situação funcional dos servidores no gráfico 5, considerando os servidores que tem até cinco anos de atuação no

início como novos concursados. Acreditamos que o fato de todos os profissionais serem servidores efetivos e a maioria já ter mais de 5 (cinco) anos na RME pode auxiliar-nos na compreensão dos processos formativos da RME, pois grande parte já conhece a Política de Formação continuada da Rede.

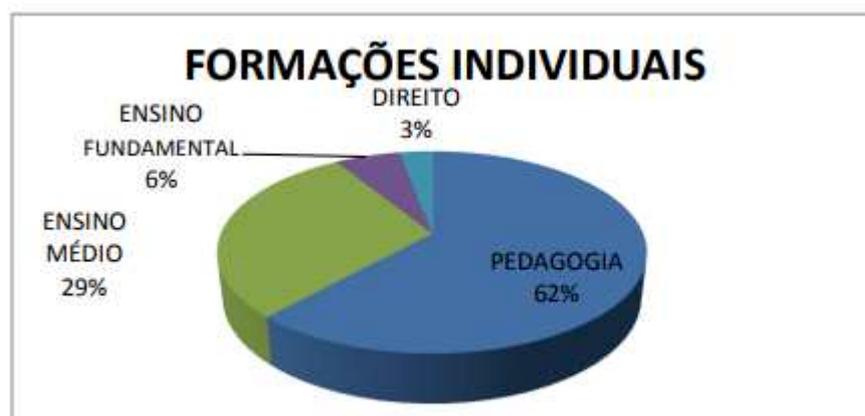
Gráfico 5- Situação Funcional dos Servidores



Fonte: PPP/ 2019 – SME, GOIÂNIA.

Quanto a formação inicial, constatamos que todos os profissionais da equipe pedagógica têm formação inicial em Pedagogia e trabalham exclusivamente na Educação. Já, alguns funcionários administrativos têm formação em nível superior em outras áreas, formação em nível médio e de ensino fundamental. (Gráfico 6)

Gráfico 6 – Formação inicial dos profissionais do CMEI



Fonte: PPP/ 2019 – SME, GOIÂNIA.

5.7- As participantes da pesquisa: professoras regentes e Auxiliares Educativas da Educação Infantil

Com vistas a apresentar as participantes dessa pesquisa, elaboramos um quadro com a identificação, formação e função que exercem a partir das informações obtidas pelos dados preenchidos no questionário. Identificamos cada participante pelos pseudônimos que elas mesmas escolheram.

Quanto a escolha dos pseudônimos um dado nos chamou a atenção. Das 17 participantes da pesquisa que responderam o questionário, cinco delas escolheram o pseudônimo Maria¹⁰¹. Ainda que as relações de gênero não ocupem centralidade nessa pesquisa, não podemos deixar de elucidar as marcas históricas da feminização do magistério na Educação Infantil na construção da identidade profissional das professoras, considerando as conexões entre a tríade singular- particular- universal.

Com isso, não desconsideramos a diversidade das experiências singulares-concretas da construção da identidade dessas professoras, uma vez que a particularidade condiciona a singularidade de forma não determinística. Entretanto, o percurso histórico de institucionalização da Educação Infantil e da docência nesse segmento, já abordado anteriormente nessa tese, possibilita-nos tecer interpretações dos traços universais do desenvolvimento profissional e da construção, não apenas diferente, mas desigual, da profissão para os professores da Educação Infantil, cujos resquícios ainda hoje se fazem presentes na significação social e sentido pessoal da docência para as professoras.

Histórica e culturalmente a entrada da mulher no mundo do trabalho, em especial no trabalho docente, sempre esteve associada a função que já exercia no âmbito doméstico, educar e cuidar dos filhos. De certa forma, a significação social e socialização da profissão docente na Educação Infantil teve a origem na vinculação entre ensino escolar e família e entre mãe e professora, ou seja, na concepção assistencialista, voluntariada, higienista a partir de uma “matriz enraizada nas ideias socialmente construídas de infância, de relação adulto-crianças e cuidado” (CARVALHO, 1999, p. 15).

Essa relação é um elemento fulcral para as pesquisas que debatem sobre o desprestígio social da profissão docente na Educação Infantil e sobre a concepção do

¹⁰¹ Para melhor identificação acrescentamos outro nome após Maria para evitar confusões.

cargo de Auxiliar de Atividades Educativas (AAE) (CAMPOS, 1991; CRUZ, 1996; ARCE, 2001, ALVES, 2007).

Essas pesquisas apontam que o predomínio do gênero feminino na docência da Educação Infantil ainda na atualidade, configuram um sinal da que a significação social da profissão nesse segmento constitui-se numa ideia de naturalização da docência na Educação Infantil como profissão do gênero feminino, alicerçado na construção do “mito” da mulher enquanto educadora nata e possuidora de dons maternais de amor e cuidado, em detrimento da necessidade de uma sólida formação e valorização profissional (salário, condições de trabalho, plano de carreira e outros).

Essa significação social vem sendo reforçada pelas políticas públicas e documentos oficiais da área, que assim como bem disse Bruschini e Amado (2013) ao reforçarem a Educação Infantil numa perspectiva antiescolar e assistencialista, reforçam o magistério, enquanto carreira feminina, incorporando elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher.

Contudo, não podemos desconsiderar que contraditoriamente, e ao mesmo tempo, essa historicidade da feminização do magistério traz consigo a força de trabalho da mulher, visto que o atendimento institucional para crianças pequenas foi inicialmente motivado pela necessidade de proteção e cuidado com os filhos da classe trabalhadora, vítimas de abandono ou em condição de extrema pobreza, o que possibilitaram sua sobrevivência.

Ademais, ao considerar que todas essas mulheres professoras e profissionais da educação são servidoras públicas e desenvolvem seu trabalho docente em escolas públicas, consideramos a dimensão superadora da dicotomia histórica e hierarquizada entre público/privado na perspectiva de gênero (PRÁ e CEGATTI, 2006), visto que historicamente o vínculo das mulheres com a esfera doméstica (privada) as apagava da história ou as relegava lugares subalternos na esfera pública (política).

Assim, subsidiadas nos pressupostos epistemológicos dessa pesquisa, na compreensão de que as ciências e a filosofia, encontram nas artes grandes aliadas na tarefa de impulsionar a consciência humana para além do imediatismo e do pragmatismo da vida cotidiana (DUARTE, 2015), é que nos apropriamos das palavras do poeta para demarcar o traço histórico da feminização do magistério da identidade profissional das professoras, ao dizer que:

Maria, Maria¹⁰²

É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta

Maria, Maria

É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
**De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta**

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
**Possui a estranha mania
De ter fé na vida**

¹⁰² Trecho da música “Maria, Maria”, composta por Milton Nascimento e Fernando Brant, no final dos anos de 1970. Os grifos são nossos.

Quadro 10 - Caracterização das participantes da pesquisa

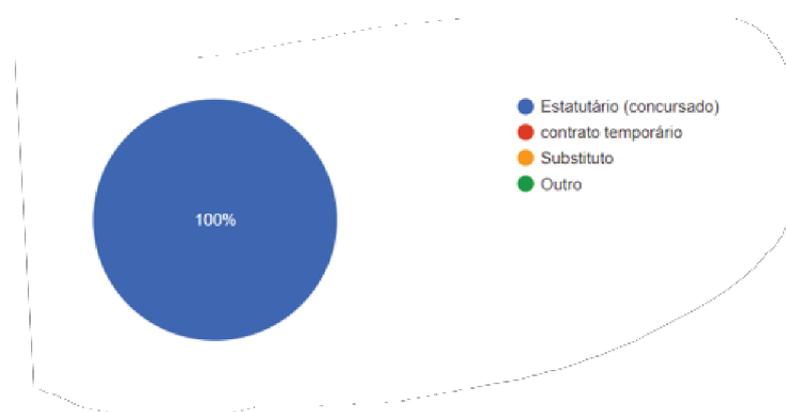
Quadro 3 - Professoras do CMEI, com nível de escolaridade e turno de Trabalho			
NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TURNO
AMORA	Professora	Pedagogia - Alfabetização e Educação Infantil (Pós)	Matutino
ANA LIVIA	AAE	Magistério Pedagogia (em curso)	Vespertino
CAMILA	Professora	Pedagogia, Métodos e Práticas de Ensino (Pós)	Matutino e Vespertino
CLESIA	AAE	Ensino Médio Pedagogia (em curso)	Matutino
DAIA	Professora	Pedagogia, Psicopedagogia (Pós), Educação Inclusiva (Pós)	Matutino
DANI	Professora	Licenciatura em Educação Infantil (Normal Superior), Psicopedagogia(Pós)	Vespertino
DEBINHA	Professora	Pedagogia Gestão empresarial e Educacional	Matutino e Vespertino
DIANA	AAE	Ensino Médio	Matutino
FLORZINHA	Professora	Direito, Direito Penal(Pós), Complementação Pedagógica (em curso)	Vespertino
LANA	AAE	Normal Superior Pedagogia	Matutino
MARIA	AEE	Geografia, Pedagogia	Vespertino
MARIA APARECIDA	AAE	Tecnologa em Gestão Hoteleira, Pedagogia	Vespertino
MARIA DO CARMO	Professora	Pedagogia Psicopedagogia, Educação Infantil e Alfabetização (Pós)	Matutino e Vespertino
MARIA ALDA	AEE	Pedagogia	Vespertino
MARIANA	Professora	Pedagogia Psicopedagogia (Pós)	Matutino e Vespertino
NARLA	AAE	Magistério	Vespertino
PATRICIA	Professora	Pedagogia, Psicopedagogia(Pós), Educação Inclusiva com ênfase no AEE (Pós)	Matutino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados obtidos.

Quanto a formação acadêmica, destaca-se que todas as professoras regentes têm formação em nível superior (graduação em Pedagogia) e pós-graduação *latus sensu*, tendo em vista que no processo de municipalização da Educação Infantil em Goiânia, o município estabeleceu parcerias (convênios)¹⁰³ com universidades públicas e privadas para possibilitar a formação do seu professorado em nível superior – graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu*). Ademais, desde 2010, o diploma de licenciado em Pedagogia (nível superior) é condição *sine qua non* para o candidato concorrer a uma vaga, mediante concurso de provas e títulos, a fim de exercer a profissão de professor na Educação Infantil no município¹⁰⁴.

Destaca-se, ainda, que todas as professoras trabalham em regime estatutário, sendo a maioria servidoras efetivas há mais de nove anos, conforme expresso pelo gráfico:

Gráfico 7 – Situação profissional das professoras participantes da pesquisa

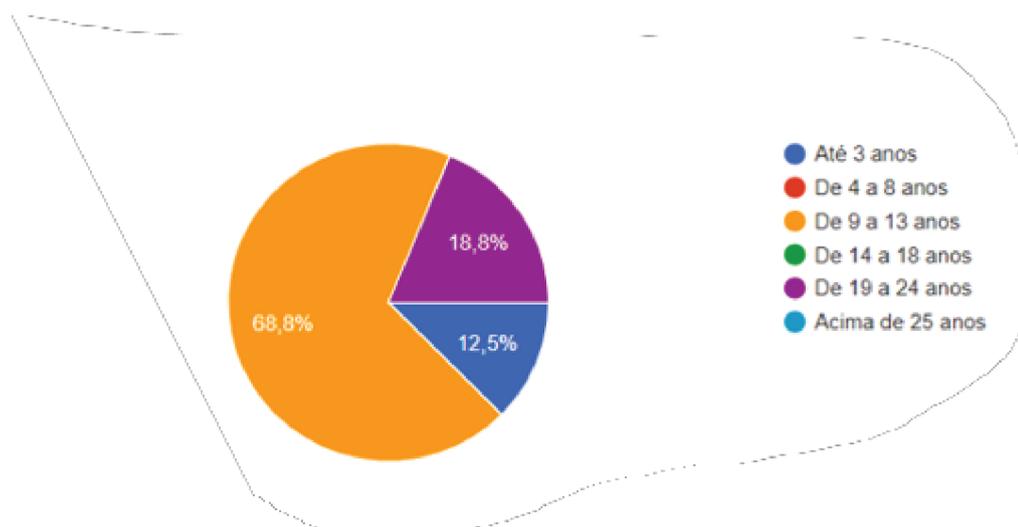


Fonte: Pesquisa de campo/2020

Quanto ao tempo de docência destaca-se que todas as professoras já exercem o magistério há mais de 10 anos e por isso participaram de várias das ações de formação continuada pesquisadas no recorte entre 2013-2019, recorte temporal da pesquisa. (Gráfico 8)

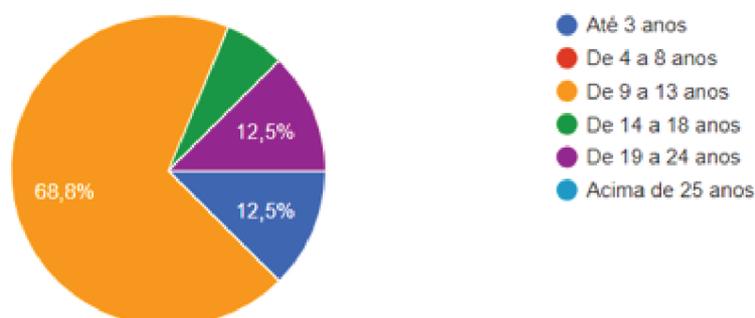
¹⁰³ Dentre os convênios destacamos o curso de Pedagogia da UFG desenvolvido em convênio com a RME <https://www.fe.ufg.br/n/128-pedagogia-reforma-curricular>. Contudo ao longo do tempo a RME desenvolveu parceria com outras instituições (UEG), (IFG) e algumas instituições privadas para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação.

¹⁰⁴ Para ver o edital de concurso público para professores da Educação Infantil (PII) da Prefeitura de Goiânia, acessar: <https://www.goiania.go.gov.br/sistemas/sicon/download/Concurso%20002-2010-SME/SME%20-%20Edital%20002-2010.pdf>, acesso em 09/08/2020.

Gráfico 8- Tempo de exercício do magistério

Fonte: Pesquisa de campo/2020

Ainda que algumas professoras tenham iniciado sua docência em outras etapas da educação básica, não há grandes alterações entre o tempo total de magistério e o tempo de magistério na Educação Infantil, visto que a maioria das professoras já iniciaram a sua docência há mais de dez anos já nesse segmento. **(Gráfico 9)**

Gráfico 9- Tempo de atuação na Educação Infantil

Fonte: Pesquisa de campo/2020

Consideramos uma conquista histórica para a profissão o fato de todas as professoras serem graduadas em Pedagogia, visto que apesar das fragilidades da formação nesse curso (Gatti, 2011), defendemos que o curso de Pedagogia é o lócus da formação das professoras da Educação Infantil. Ainda nos dias atuais, não há consenso entre os municípios quanto à formação mínima exigida para a ocupação do cargo de professor da

Educação Infantil. Pautados (capciosamente) nas brechas da legislação (LDB) legitimam concursos públicos para novos docentes que não sejam graduados em Pedagogia. A referida brecha, baseia-se fundamentalmente no artigo art. 62 da Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que decreta que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Sobre essa questão, Ximenes (2015) atesta que alguns municípios constroem seu quadro docente da Educação Infantil com profissionais graduados em diferentes licenciaturas ou em nível médio, modalidade Normal, apontando que tais posicionamentos são corroborados pelas políticas públicas e diretrizes para a Educação Infantil e para a formação docente. Esses documentos, pautados na noção de competências, instituem o novo modelo de formação profissional visando à superação da qualificação profissional, centrada em títulos e diplomas que atestariam o domínio de conceitos técnico-científicos, para o da formação por competências.

Por isso, considerando o contexto atual em que vivemos, o fato de todos os professores terem sua formação inicial em nível superior constitui-se como um posicionamento político do município que corrobora com os elementos essenciais para a valorização profissional das professoras e uma ruptura histórica com a desvalorização da profissão, sobretudo diante dos desmontes à conquistas do campo anunciado pelo Parecer CNE/CP Nº 14/2020 que institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. *Dentre outros tantos riscos a área, destaca-se o recuo da teoria e a cristalização da dicotomia entre teoria versus prática/ formação inicial versus formação continuada, na defesa de que, “[...] não basta a um profissional ter conhecimentos teóricos sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação”* (BRASIL, 2020, p. 29).

Entretanto, na contramão dessas conquistas, estão as auxiliares de atividades educativas (AAE). As pesquisas de Alves (2007) e Edir (2015) possibilitaram-nos a compreensão do percurso histórico em que esse cargo profissional se constituiu no município de Goiânia. Esse cargo surge com um caráter provisório e transitório diante de

toda a complexidade do processo de municipalização da Educação Infantil em Goiânia, da qual se destaca a crescente demanda incompatível com o quadro docente, a formação precária dos profissionais, a resistência dos profissionais ligados a FUMDEC de serem redistribuídos para as instituições de Educação Infantil e a própria dicotomização entre o cuidar e educar no que se refere ao trabalho docente com crianças pequenas.

Assomada a essas questões, a institucionalização da Educação Infantil, não era algo novo apenas para o município de Goiânia, mas estava acontecendo e em várias partes do país esse contexto de transição, o que gerava muitas tensões. Dessa forma, em 1999, em caráter imediato e provisório, os gestores que estavam à frente dos departamentos responsáveis, amparados na versão pré-eliminar do Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010), instituíram a categoria profissional de agente educativo (atual AAE) para auxiliar as professoras de referência (regentes) nas atividades desenvolvidas com as crianças nas creches e pré-escolas.

Nessa proposta há a definição da função do agente educativo cuja competência para esse trabalho com a criança é adquirida informalmente por membros da comunidade, inicialmente almejando que esse profissional se formasse em nível médio- nos conhecidos cursos de magistério e posteriormente alterando a exigência de formação mínima para o Ensino Médio regular. Além de ter sido alvo de profundas críticas devido as questões pedagógicas, a constituição histórica desse cargo relegou, à essa profissional, condições precárias para a realização da sua atividade.

Reafirmamos que a hierarquização do trabalho pedagógico na Educação Infantil se opõe a luta histórica pela superação da fragmentação do trabalho pedagógico, ao cristalizar a concepção assistencialista e a dicotômica entre brincar e educar; além de reforçar a ideia de que para o trabalho com a criança pequena não há necessidade de formação acadêmica em nível superior.

Demarcamos ainda, que depois de mais de 20 anos da constituição desse “cargo provisório” as auxiliares de atividades educativas continuam sendo consideradas como funcionárias do quadro administrativas, contudo exercendo atividades pedagógicas (sem a devida formação) diariamente com as crianças, o que impacta tanto para a construção da sua identidade profissional, quanto para a sua valorização profissional, dando ênfase aos baixos salários e plano de carreira precário.

Quanto as AAEs participantes da pesquisa, destacamos que todas têm a formação em nível Normal superior magistério (Normal Superior), sendo que das oito participantes, três possuem graduação em Pedagogia e duas estão cursando. Ressaltamos ainda a

preocupação política e ética da gestão do CMEI pesquisado em que não tratássemos as AAE com distinção, visto que exercem um papel fundamental para a realização do trabalho pedagógico na instituição.

Dessa forma, ainda que tenhamos oposição quanto aos aspectos históricos e políticos que engendram esse cargo, acreditamos que ao considerarmos as significações sociais e pessoais das professoras e AEEs adquirem também um caráter mobilização e de continuidade da materialidade histórica da luta pela profissionalização do magistério e da superação da fragmentação do binômio cuidar-educar. Corroboramos com Edir (2015), ao salientar que essa mobilização se justifica, também, pelo fato de que permanece o silêncio legal sobre a regulamentação e a definição de orientações na valorização dos profissionais da educação que atuam no apoio técnico e administrativo ao ensino, como é o caso das auxiliares de atividades educativas.

E foi *com* essas professoras (professoras e AAEs) que realizamos essa pesquisa! Na seção seguinte são apresentadas as interpretações referentes ao significado social e sentido pessoal da formação continuada pelas professoras da educação infantil, participantes da pesquisa.

VI- SIGNIFICADO SOCIAL E SENTIDO PESSOAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RME/GOIÂNIA: construindo sínteses possíveis

*“Guerreiros são pessoas,
são fortes, são frágeis...”
“...seu sonho é sua vida
E vida é trabalho...”
Gonzaguinha.¹⁰⁵*

O objetivo da presente seção é apresentar as interpretações construídas a partir da análise do corpus da pesquisa, assim constituído: i) pelos dados obtidos pelos questionários respondido pelas professoras, ii) pela transcrição das entrevistas das professoras-formadoras, iii) pela política e projetos formativo da RME, iii) pelo PPP e plano de formação do CMEI. As interpretações estão organizadas a partir das categorias, bem como das unidades de registro e de contexto que nos proporcionaram a sua constituição, estabelecendo as inferências ao longo da exposição, por meio do diálogo com as professoras participantes da pesquisa.

Para que a formação continuada se constitua em atividade, deve ser planejada e efetivada tomando a atividade de ensino das professoras como orientadora para a formação, tomando-a como situação privilegiada de produção do conhecimento, considerando que essas ações precisam proporcionar meios para a satisfação das necessidades, objetivando-se nelas, favorecendo possibilidades de integração entre significado social e sentido pessoal. De acordo com Moura (2000),

A atividade precisa ser só do sujeito. Isto é, deve provocar no sujeito uma necessidade de solucionar algum problema. Ou, melhor ainda: ter sua nascente numa necessidade. Esta, por sua vez, só aparece diante de um problema que precisa ser resolvido e para cuja solução exige uma estratégia de ação. (MOURA, 2000, p. 34)

Para o autor a atividade orientadora constitui-se como situação privilegiada de formação de professores, porque define elementos essenciais da ação educativa e respeita a dinâmica das interações que nem sempre chegam a resultados esperados pelo professor, possibilitando que ele possa estabelecer os objetivos, definir as ações e eleger os artefatos de ensino, contudo, sem perder a dimensão transformadora da formação considerando

¹⁰⁵ Excerto da canção **Um homem também chora** (Guerreiro Menino), de Luiz Gonzaga do Nascimento (Gonzaguinha), disponível no CD Alô, Alô Brasil, 1983

que as próprias necessidades e significações possam se modificar durante o processo.

Assim, para que a formação continuada se constitua como atividade deve ser regida pelas necessidades formativas que permitam o estabelecimento de metas bem definidas para as ações, para que o objeto e o motivo possam coincidir “o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p. 83). O conceito da atividade está necessariamente relacionado ao conceito de necessidades e motivo, pois podemos dizer que o indivíduo se encontra em atividade quando “o objetivo de sua ação coincide com o motivo de sua atividade, e esta deverá satisfazer uma necessidade do indivíduo e do grupo em sua relação com o mundo, procurando atingir um objetivo” (MARCO, 2009, p. 28). Nas palavras de Nuñez e Ramalho (2011):

É, portanto, desta prática (docência), que são reveladas as necessidades formativas como necessidades sócio historicamente determinadas, contextualizadas, que se dão numa dinâmica dialética. Assim que são os problemas diagnosticados pelos (as) professores (as) em serviço ou em processo de formação, a respeito de sua prática profissional ou pré-profissional, que permite que sejam diagnosticadas as necessidades que devem ser objeto integrador da formação (NUÑES e RAMALHO, 2011).

Para melhor ilustramos esta relação, nos baseamos em um exemplo proposto por Leontiev (1978) para materializar essa tese a partir das condições concretas em que as professoras exercem sua docência: uma professora está participando de uma ação de formação continuada cujo conteúdo tem como finalidade melhorar sua prática docente. Ao longo do processo alguém lhe avisa que aquela ação de formação não terá certificação. Diante disto, são possíveis dois desdobramentos: ou a professora permanece na formação a fim de aprender novos conhecimentos e melhorar sua prática docente, ou desiste de participar da ação de formação.

De acordo com as definições de Leontiev, a ação de formação, no primeiro caso, refere-se a uma atividade: o conteúdo da ação formativa serve a uma necessidade objetivada nele, que é a necessidade de adquirir novos conhecimento em vistas de melhorar sua prática docente e seu desenvolvimento profissional. No segundo caso, a ação de formação seria apenas uma ação, e não uma atividade. As professoras não orientaram sua ação para o conteúdo objetivado na ação de formação, mas para a certificação que ela lhe proporcionaria possibilitando-lhe progressão na carreira e gratificação. Ainda que consideremos a importância do reconhecimento e valorização institucional quanto a formação dos professores, no âmbito da análise da atividade, percebe-se que a necessidade de ser certificada é que motiva a atividade das professoras,

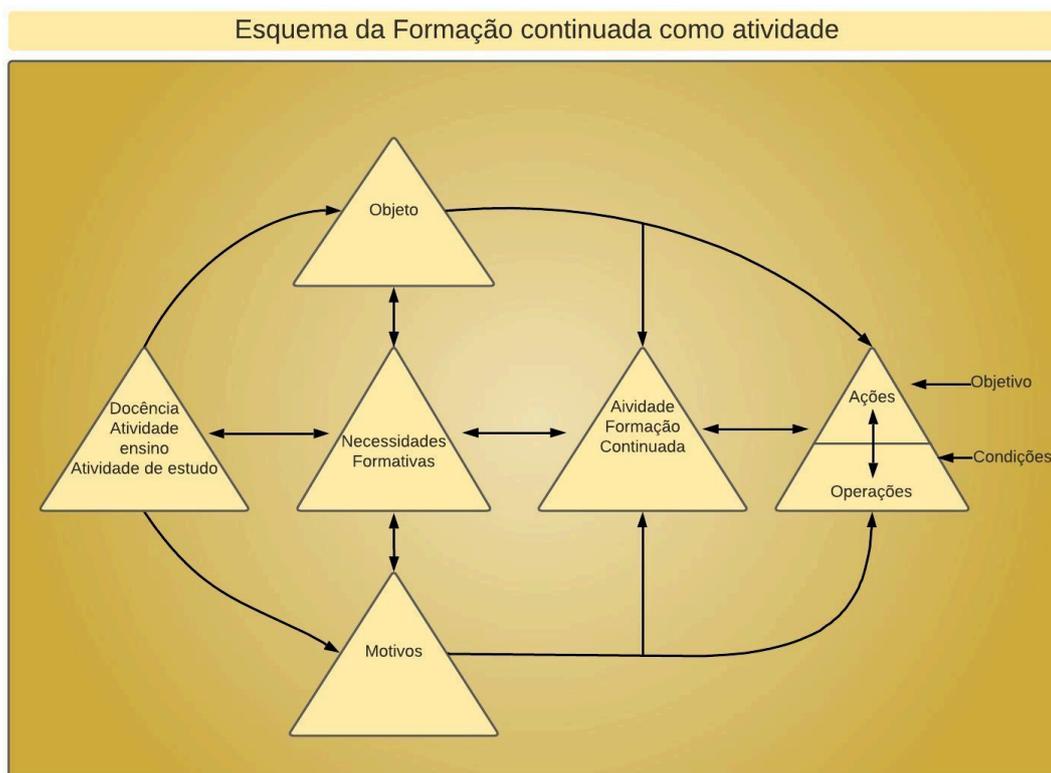
sendo a participação na ação de formação continuada uma das ações que ela empreende para satisfazê-la e por isso o objeto da ação não coincide com os motivos que levaram as à participação das professoras.

Ou ainda, se mesmo ao ser avisada de que não será certificado, a professora continuar participando da formação continuada, ocorreu que a ação (no interior da atividade de participar da formação continuada para ser certificada) transformou-se em atividade, visto que o motivo da sua participação se deslocou e encontrou coincidência com o objeto. Para Leontiev (1978) é desta maneira que nascem novas atividades. É este processo “que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de atividade dominante (no caso das professoras atividade de ensino) e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro” (LEONTIEV, 1978, p. 293).

Por outro lado, em outra situação hipotética, suponhamos que alguma professora identifique uma necessidade formativa a partir da sua prática docente, por exemplo, dificuldade em ensinar um determinado conceito para as crianças e por isso começa a participar de uma ação de formação continuada. Contudo, ao perceber que o conteúdo da ação de formação não serve a necessidade objetivada nele, não havendo coincidência entre os motivos e o objeto da ação, da mesma forma a formação continuada constituirá apenas uma ação, e não uma atividade, podendo inclusive ressignificar a necessidade inicial, de aprender um novo conhecimento, pela necessidade de conseguir uma certificação ao final da ação, redirecionando seus motivos e significações sociais e pessoais da formação continuada.

Para melhor elucidação da relação entre os elementos constituídos e constituidores da atividade de formação, elaboramos um esquema, nos baseando na estruturação e nas relações entre os elementos que constituem a atividade de acordo com Leontiev (1978).

Figura 11

Figura 11: Esquema da dinâmica da formação continuada como atividade

Fonte: Elaborado pela autora com base na Teoria da atividade (LEONTIEV, 1978)

Assim, a partir da compreensão da inter-relação entre as necessidades formativas e motivos com o objeto das ações e condições das operações dentro da estrutura da atividade, nos esforçamos na tentativa de apreender os sentidos e os significados atribuídos, pelas professoras da Educação infantil aos processos formativos vivenciados, Com o auxílio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizamos, codificamos e categorizamos os dados construídos a partir do corpus da pesquisa constituído: i) pelos dados obtidos pelos questionários respondido pelas professoras, ii) pela transcrição das entrevistas das professoras-formadoras, iii) pela política e projetos formativo da RME, iii) pelo PPP e plano de formação do CMEI.

Visto a quantidade e densidade dos dados, a constituição do *corpus da pesquisa se deu com base* na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, o que exigiu das pesquisadoras um trabalho minucioso para tratamento e interpretação dos dados. As codificações dos dados possibilitaram a interpretação de unidades de registro, unidades de significação e unidades de contexto (BARDIN, 2011). A frequência dessas unidades e a pertinência delas com o método, objetivos e objeto da pesquisa nos

possibilitaram a construção de três categorias de análise, são elas: i) dilemas da docência, ii) processos formativos, iii) desenvolvimento profissional docente. Tendo sempre em vista objetivo central dessa pesquisa: Apreender os significados sociais e sentidos pessoais que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados.

Contudo, é importante esclarecer o caráter processual e não linear das categorias na construção da síntese, uma vez que, assim como em um espiral, as categorias analisadas foram se inter-relacionando e se incorporando à análise de outras categorias (marxistas), possibilitando-nos a construção do concreto pensado sobre o objeto. Apresentaremos as categorias, bem como as unidades de registro e de contexto que nos proporcionaram a sua constituição, estabelecendo as inferências ao longo da exposição e dialogando com as professoras participantes da pesquisa.

A partir das análises das categorias, nosso esforço foi o de apreender as relações que se manifestam na natureza do objeto, a partir de três propriedades: *a negação da negação, a interpenetração dos contrários e a conversão da quantidade em qualidade*,¹⁰⁶ o que possibilitou confrontar as análises, teses e antíteses, para assim compreender suas relações recíprocas e contraditórias, ou seja, o movimento dialético do objeto e construir novos conhecimento sobre ele, sínteses (provisórias).

6.1- Dilemas da docência: Necessidades formativas individuais, coletivas e institucionais das professoras.

Apresentamos algumas interpretações possíveis acerca das “Necessidades formativas das professoras da Educação Infantil em contexto” com base no *corpus* teórico desse trabalho e nos dados construídos com base nas informações obtidas através dos questionários e nos registros dos diagnósticos das necessidades formativas das professoras do plano de formação do CMEI (Apêndice 5). Vale lembrar que, a partir de autores referidos nesse trabalho, a análise de necessidades formativas não constitui um fim em si mesmo, nem se encerra a partir da sua investigação, mas se (trans) forma na atividade docente.

106 Trata-se das propriedades da dialética, como teoria do conhecimento, a partir do conceito marxiano de materialismo dialético. Marx nunca escreveu sobre método ou metodologia de pesquisa, contudo o método de investigação e exposição que construiu ao empreender seus estudos sobre os modos de produção e trabalho na sociedade capitalista subsidia a construção de metodologias de pesquisas no mundo inteiro.

Ressaltamos, ainda, que assim como acautela-nos Dobrenin (1986), a posição das professoras frente ao seu trabalho docente propulsiona-as a não só satisfazer suas necessidades individuais (pessoais), como as necessidades coletivas (necessidades do grupo profissional), quanto as necessidades institucionais (formalizadas ou não por documentos/diretrizes oficiais). O confronto entre as necessidades individuais, coletivas e institucionais, podem gerar a motivação para que as professoras signifiquem e participem das ações de formação continuada, uma vez que se constituem “numa “brecha” no exercício da profissão, a qual expressa uma contradição/necessidade a ser resolvida via formação, transformando. Dessa forma, a “brecha” em objetivos de ação/mudança” tanto no seu trabalho docente, quanto nas próprias necessidades, ressignificando-as, ou seja, dotando-as de significado social e sentido pessoal. (RAMALHO e NUÑES, 2011, p.77).

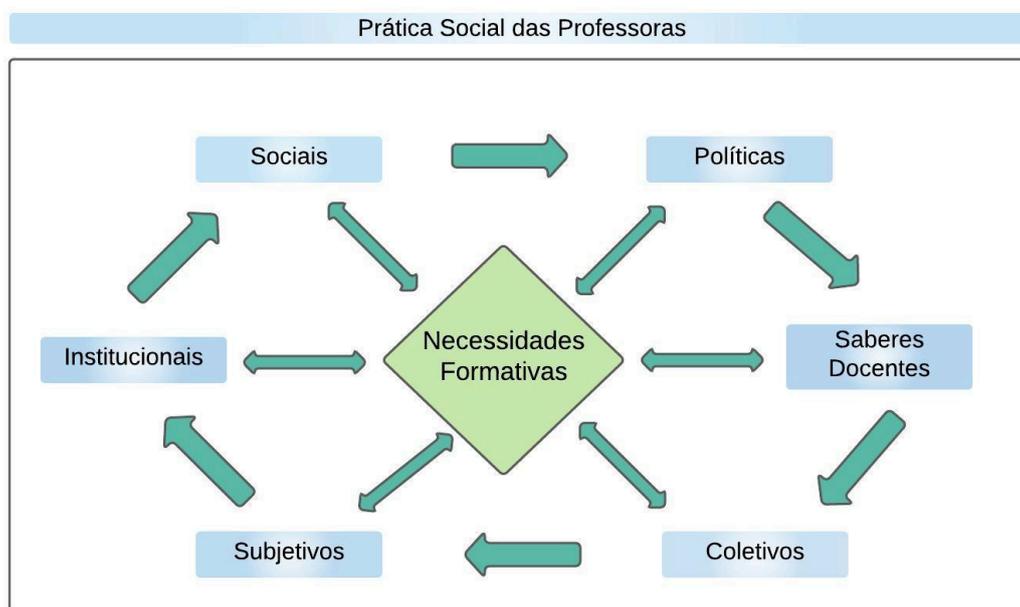
Contudo, estudos como o de PASSALACQUA (2017), Militão e Leite (2013), no âmbito da formação de professores, assinalam que os programas e ações de formação continuada têm sido implantados nos estados e municípios a despeito das necessidades formativas dos professores, ressaltando ainda, que são poucas as iniciativas do governo e das Secretarias de Educação que consideram o levantamento de necessidades formativas dos professores, bem como a sua atividade docente para elaboração de políticas e projetos formativos, o que ocasiona uma cisão entre os significados sociais e sentidos pessoais das ações de formação para os professores.

Assim, consideramos que para que a formação continuada se constitua como atividade, é imprescindível a análise das necessidades e motivos que conduziram os professores a participarem das ações de formação, para que assim a proposição dos conteúdos e condições objetivas para a realização das ações, propiciem o envolvimento consciente dos professores em processos bem estruturados, longos e planejados em torno do suprimento das necessidades formativas que possam desencadear sua formação e desenvolvimento profissional (RODRIGUES e ESTEVES, 1993). Dessa forma, a significação social poderá ser objetiva para as professoras, ocasionando saltos qualitativos de desenvolvimento na sua consciência e no seu trabalho, visto que se converteu numa significação pessoal para elas.

Consideramos as necessidades formativas a serem identificadas e analisadas como elemento orientador para apreender os sentidos e significados que as professoras atribuem aos processos formativos (formação continuada) vivenciados. E, ainda, partimos da compreensão de que as necessidades formativas dessas professoras se constituem através

de um movimento dialético necessidades individuais ↔ necessidades coletivas ↔ necessidades institucionais (**Figura 12**)

Figura 12- Esquema dos fatores que interferem na constituição e transformação das necessidades formativas



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao tomarmos a prática social das professoras, tendo a sua atividade de trabalho (docência) como sua atividade principal, consideramos que é dela, da docência, que advém suas necessidades formativas e os motivos que as propulsionam a buscar meios para a satisfação dessas necessidades. Ou seja, a docência, mediatizada pelas relações sociais, é o motivo real que impulsiona as professoras a sua atividade e desenvolvimento profissional. Quanto ao processo de apropriação da cultura escolar pelas professoras objetivada nas suas necessidades, Ibiapina aponta que

As necessidades surgem a partir do contexto social que a originou, formando um conjunto de aspirações formativas individuais expressas pelos professores que possuem o interesse de passar de um nível atual de conhecimento para um outro superior, construído por meio de um estudo específico e sistemático que possibilite à condução da docência de forma mais profissional (IBIAPINA, 2008, p. 42)

Assim, ao afirmar que consciência e prática social são indissociáveis ao dizermos que a RME de Goiânia ao elaborarem suas ações de formação continuada, devem proporcionar as condições concretas (materiais e imateriais) para possibilitar o

desenvolvimento humano e desenvolvimento profissional, considerando as necessidades formativas das professoras, não o dizemos numa visão idealista ou metafísica de descobrir o que elas “querem” ou “precisam”, como se suas necessidades individuais fossem descoladas da realidade e construídas isoladamente “dentro da sua consciência”, mas sim tomar a sua atividade principal (docência) como eixo central do processo formativo, considerando que é da prática social de trabalho do professor que advém suas necessidades formativas.

Destaca-se, ainda, que as necessidades formativas das professoras não se caracterizam como um constructo estanque e imutável, mas constitui-se a partir do movimento do real, entre as subjetividades e objetivações dos sujeitos que a incorporam, sendo esse “um sistema complexo de significações sociais e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana” (GONZÁLES REY, 2002, p. 36), o que faz adquirir maior significação ou um novo sentido à sua prática social.

Com isso, queremos ilustrar a impossibilidade de fragmentar o que é necessidade pessoal da professora, o que é do coletivo e o que é da instituição, visto que essas necessidades se constituem em um movimento dialético, de apropriação e objetivação entre o par dialético consciência – trabalho das professoras, a partir da sua docência e das relações sociais que a mediatizam.

Por isso, para construir os dados e as categorias de análises, consideramos os registros das necessidades em diferentes momentos, tomando como *necessidade individual* as respostas (individuais) das professoras no questionário, *necessidades coletivas* as respostas (individuais) das professoras no diagnóstico de necessidades formativas realizado pelo CMEI, após avaliação dos avanços e das fragilidades do coletivo de professores e, as necessidades institucionais expressas pelo plano de formação do CMEI, mediante as orientações institucionais da RME. Essa significação possibilitou-nos a construção de sínteses sobre as necessidades formativas e os motivos que conduzem as professoras a ação de formação (Quadro 10)

Quadro 11- Categoria de análise: desafios da profissão docente¹⁰⁷

CATEGORIA: DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE		
Unidades de Registro	Unidades de Significação	Unidades de contexto
Necessidades Individuais	Organização do Trabalho Pedagógico	Conteúdo-forma
		Falta de unidade teoria- prática
		Gestão do tempo (Rotina)
	Mediação pedagógica ensino-aprendizagem	Desenvolvimento Infantil
		Papel do professor
	Relação Família e Escola	Relação entre famílias e alunos
		Relação entre família e escola
O trabalho pedagógico com crianças público alvo da Educação Especial	Dificuldades em realizar o trabalho pedagógico com crianças público - alvo da Educação Especial	
Indefinição epistemológica do trabalho pedagógico	Binômio cuidar e educar	
	Brincar-ensinar	
Necessidades Coletivas	Currículo	A criança como centro do trabalho pedagógico
	Plano de ação e Planejamento de ensino	Conhecimentos pedagógicos, científicos, epistemológicos
	Documentação Pedagógica	Registros, Portfólios e documentações
	Condições concretas para realização do trabalho pedagógico	Falta de recursos financeiros para material pedagógico
Falta de espaços físicos adequados para a realização das atividades		
Necessidades Institucionais	Processo Ensino-aprendizagem	Processo de Aprendizagens (alunos)
		Gestão do conhecimento
		Ação Educativa e Pedagógica na RME: princípios e práticas
	Interface entre educação e tecnologia	Competencia Informacional e Educomunicação
	Formação dos conteúdos de Programas oficiais da RME	Documentação Pedagógica
		BNCC
Planejamento		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa/2020.

Para caracterização das necessidades individuais consideramos as respostas obtidas através do questionário, sobretudo as questões abertas que versavam sobre as significações da sua formação inicial, pós-graduação, atividade docente, fragilidades, motivos e expectativas de conteúdos que gostariam de ver objetivados numa ação de

¹⁰⁷ A construção das categorias e unidades de contexto, significação e registros se basearam na metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

formação continuada. Dentre as questões do questionário para a identificação e análise das necessidades e motivos, destacamos:

Q1 - Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática para atuar na Educação Infantil? Comente sua resposta.

Q6- Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professora na Educação Infantil?

Q7- Quais as maiores dificuldades e desafios você enfrenta como professor/a na Educação Infantil? Enumere-as em ordem de importância.

Q9 - Comente, de forma breve, o que você espera das ações de formação continuada (com relação a sua atuação como professora na Educação Infantil)?

Q13 – Quais conteúdos você mais gostaria de ver contemplados nas ações de formação continuada?

(Pesquisa de campo/2020 - Questionário¹⁰⁸).

Os dados obtidos através questionário, sobretudo pelas respostas às questões abertas que versavam sobre as principais fragilidades da formação e principais dilemas do trabalho docente, deixaram claros que as necessidades formativas manifestadas pelos professores se constituem a partir da sua atividade docente, priorizando como principais dilemas e desafios as necessidades voltadas para a sua atividade de ensino e a resolução de questões pontuais e pertinentes ao cotidiano do CMEI.

A partir da frequência de palavras-chave e da pertinência das respostas, enumeramos as unidades de significação e de contexto mais recorrentes. De acordo com a intensidade da frequência as necessidades formativas individuais das professoras constituem-se a partir de dilemas relacionadas a: 1º) organização do trabalho pedagógico (conteúdo-forma, teoria-prática, rotina); 2º indefinição epistemológica do trabalho pedagógico (papel da professora); 3º) mediação pedagógica (ensino-aprendizagem-desenvolvimento), 4º relação família-escola, e, 5º) o trabalho pedagógico com crianças público alvo na Educação Especial.

Ainda que todas as unidades de significação estejam inter-relacionadas, o destaque deve-se a co-ocorrência com que elas aparecem nas respostas em diferentes questões e com a pertinência em relação a construção de sínteses do objeto de pesquisa.

Quanto as necessidades relacionadas as três primeiras unidades de significação: organização do trabalho pedagógico, indefinição epistemológica e mediação pedagógica

¹⁰⁸ O símbolo Q1 refere-se a questão 1 do questionário, e assim, sucessivamente.

se relacionam à necessidade formativa histórica de professoras, gestoras e instituições de Educação Infantil, que poderia ser ilustrada em algumas questões: *Afinal, o que se ensina na Educação Infantil? Como as crianças aprendem? Ou ainda, Pode se ensinar na Educação Infantil? Se não pode ensinar, como as crianças aprendem?*

Para ilustrar as elaborações de concretude, recorramos as palavras das professoras¹⁰⁹ :

***Q23- - Quais as maiores dificuldades e desafios você enfrenta como professora na Educação Infantil?**

*Saber qual o papel do professor na Educação Infantil. (Amora)

*Espero proporcionar para minhas crianças diferentes aprendizagens contemplando as diferentes linguagens (Daia)

*Gostaria de ter mais liberdade para atuar da forma com que penso da educação, as vezes me sinto presa a padrões impostos pela instituição e Rede. (Dani)

*A minha maior dificuldade é romper com a pedagogia tradicional, pois apesar de acreditar na pedagogia participativa, ainda tenho dificuldade de vivenciá-la, pois ainda há muitas coisas que nos prendem como horários, rotinas, crenças de que o adulto é o que sabe e a criança é a que aprende...romper com tudo isso é bem difícil!!! Pois aí eu penso...tenho que ouvir a criança. Mas e aí? Como ela vai aprender se eu não ensinar? (Maria do Carmo)

(Pesquisa de campo/2020 - Questionário)

Essa é uma *escarpa abrupta*, visto que historicamente questões como essas permeiam o trabalho cotidiano das professoras da Educação Infantil na busca de respostas acerca da natureza e especificidade do trabalho pedagógico na Educação, não havendo consenso nem no plano das políticas públicas, nem no plano do pedagógico e nem entre os pesquisadores da área. Como já amplamente discutido nessa tese, a construção histórica da institucionalização da Educação Infantil se deu sob um caráter assistencial-custodial, como estratégia de combate à pobreza, atendimento aos filhos das mães (e não dos pais) trabalhadoras, prevenção do fracasso escolar, preparação/antecipação do Ensino Fundamental.

As mediações sócio-históricas, construíram traços essenciais no processo de significação dessa etapa básica de ensino e da professora que nela atua, como um segmento desprovido de identidade, atrelado a finalidades extrínsecas. Assim, ora

¹⁰⁹ A transcrição das respostas dos questionários estão *ipsis litteris*

apoiando-se em modelos domésticos/assistências/ hospitalares, ora reproduzindo o modelo conservador e pragmático característico do Ensino Fundamental no Brasil, desconsiderando assim as peculiaridades da infância (CERISARA, 2002).

Contudo, tendo em vista que nenhuma ciência é neutra, as interpretações possíveis nessa tese se dão sob os fundamentos de que a educação é condição universal do desenvolvimento humano e se não for pela escola os filhos da classe trabalhadora nunca dominarão aquilo que os burgueses já dominam e, conseqüentemente, nunca terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem sobre o homem (SAVIANI, 2013).

Assim, a compreensão de que o trabalho educativo é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Nesse sentido, a constatação do predomínio de um ideário pedagógico antiescolar nas políticas públicas e na literatura contemporânea dedicada ao segmento da Educação Infantil, nos move à defesa de que a natureza do trabalho pedagógico na educação constitui-se na unidade metabólica ensino-estudo, conteúdo-forma, teoria-prática, sustentada pelo referencial teórico-metodológico dos autores da psicologia histórico-cultural.

A defesa do ensino como elemento fundante do trabalho das professoras da educação infantil constitui-se “uma primeira etapa do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo mediante a apropriação de instrumentos culturais” (PASQUALINI, 2006). Ademais, sendo a atividade de ensino, a atividade principal das professoras, é a atividade que orienta as suas necessidades e motivos em direção às ações e atividades, possibilitando o desencadeamento de desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a significação social e pessoal da sua profissão.

Assim, ao defendermos o ensino para crianças da Educação Infantil não estamos fomentando o retorno aos modelos cristalizados e conservadores de ensino-aprendizagem, geralmente nomeado socialmente de “*ensino tradicional*”. Esses modelos, são recorrentemente pautados pelos princípios da psicologia behaviorista, numa abordagem comportamentalista que reproduzem desigualdades várias ordens, a partir do disciplinamento, controle e opressão das crianças, E, ainda, dicotomizam a relação sujeito (aluno) e objeto (conteúdo), impondo às crianças rotinas esvaziadas de conteúdo cultural e tarefas sem sentidos sociais, a partir de uma perspectiva materialista da mente, descolada da prática social em que se dá a atividade pedagógica e das especificidades da faixa etária dos alunos (infância).

Tampouco, desconsideramos a relação entre educação e assistência nas conquistas históricas das crianças e adolescentes e na possibilidade da superação das desigualdades sociais e econômicas, visto que, trata-se de dois direitos da mesma criança (SANTANA DA SILVA, 1999).

Mas, em defesa ao projeto de plena humanização de toda criança que dirige a psicologia histórico-cultural, entendemos que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, assume a função social da educação escolar, que é a de propiciar a “aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão.” (SAVIANI, 2013, p.14)

Nesse sentido, orientadas pela tese vigotskiana de que a espécie e o indivíduo se constituem no social e não podemos pensar o processo de humanização sem estabelecer uma relação imediata com a forma pela qual ocorre a transmissão cultural em uma dada sociedade, defendemos que todo conhecimento acumulado durante a história não deve ser renegado e sim oferecido às crianças que frequentam a instituição de educação infantil (escola) desde a mais tenra idade. Nesse sentido, um pensar teórico com conceitos científicos na educação infantil tem sua unidade constitutiva na relação dialética do processo de *obutchénie*¹¹⁰ -desenvolvimento, ou seja, na unidade ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Para o autor:

[...] *obutchénie*, não é o mesmo que desenvolvimento. Por outro lado, a organização correta da *obutchénie* resulta no desenvolvimento intelectual da criança, causando assim uma série de processos que fora do contexto dela seriam impossíveis realizá-los. Desta forma, a *obutchénie* em si é um momento necessário e universal para que se desenvolvam na criança não apenas as características humanas não-naturais, mas também aquelas historicamente formadas. (VIGOTSKI, 1956, p.449 apud LONGAREZI e PUENTES, 2017, p.7- tradução dos autores)

Nesta perspectiva, a organização do trabalho pedagógico (atividade docente e discente) na Educação Infantil deve se dar a partir da organização do processo de *obutchénie* (unidade ensino-aprendizagem) para que se criem condições para o desenvolvimento infantil (humano) nas suas máximas possibilidades. (LONGAREZI e PUENTES, 2017). Para Vigotski a boa “*obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento” (2010, p. 114). Dessa forma, ao assumirmos a natureza formativa e

¹¹⁰ *Obutchénie* forma transliterada do termo russo *обучение*

desenvolvedora do trabalho pedagógico na Educação Infantil consideramos a tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento (obutchénie-desenvolvimento), defendendo a imprescindibilidade de que o desenvolvimento infantil seja provocado através da transmissão de conhecimentos, ou seja, a partir do ensino dos conteúdos.¹¹¹

Com isso, não estamos nos remetendo a visão compensatória da Educação Infantil de antecipação de conteúdos na forma como é trabalhado no Ensino Fundamental, nem tampouco reduzindo o ensino a aulas expositivas e enfadonhas. Mas apoiamo-nos na compreensão de que o ensino é a “produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais”. (ARCE, 2013). É pelo ensino que o professor da Educação Infantil possibilita que a criança forme conceitos e confronte conhecimentos.

O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além (ARCE, 2013, p. 10).

Assim, valorizamos o ensino de conteúdos na educação infantil no sentido da transmissão a esta criança de todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam, possibilitando que ela compreenda e participe da sociedade de forma crítica, oportunizando o “diálogo entre professores e alunos, o respeito ao desenvolvimento psicológico dos educandos e superando a visão de senso comum”. Essas ações viabilizam, portanto, a incorporação da “experiência inicial do educando ao universo cultural acumulado historicamente pela humanidade” (MARSIGLIA, 2011, p. 103).

Ressalta-se, ainda, a defesa da escolarização da Educação Infantil, ao considerarmos que a escola, como instância mais perspicua de educação, possibilita que

¹¹¹ Pautamo-nos na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica considerarmos que o ensino de conteúdos escolares na Educação Infantil consiste [...] na posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado com a pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível (MARTINS, 2011, p. 54).

as crianças se apropriem da cultura humana de forma intencional e objetiva, tendo assim a oportunidade de atuar na sociedade de forma crítica e consciente. (SAVIANI, 2007) Destacamos, ainda, que ao tomarmos a educação infantil como educação escolar, consideramos a dimensão crítica e emancipatória da escola, sobretudo das escolas públicas¹¹², vislumbrando o cumprimento da sua função social, que é propiciar condições para elevar o nível cultural dos filhos da classe trabalhadora, possibilitando a formação da consciência de classe.

Com isso, apresenta duas dimensões da função da organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil: o conteúdo específico que deve ser transmitido e assimilado; e a formação humana que resulta do processo de apropriação da riqueza universal, despida da alienação presente na sociedade capitalista.

Com relação a hierarquização dos conhecimentos científicos em relação aos conhecimentos cotidianos, Vigotski (2007) ao aponta que a boa obutchénie é a que se adianta ao desenvolvimento, ressaltando a diferença entre a obtchénie que se volta para os conhecimentos cotidianos e a que se volta para os conhecimentos científicos, denominados por ele de “conceitos verdadeiros”. Em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento, autor destacou a natureza dos conteúdos que devam ser priorizados por uma educação escolar desenvolvente, quais sejam: os conhecimentos científicos (XIMENES, 2015).

A transformação dos conceitos cotidianos em conceitos científicos, não ocorre de forma linear, mas em movimento dialético, na qual os conhecimentos cotidianos são a base para os científicos. Seja num ou outro âmbito, o homem passa da consciência social para a individual. Dessa forma, “a sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 130).

É nessa compreensão que defendemos o ensino como elemento fundante do trabalho docente na Educação Infantil, com vistas a superar a visão antiescolarizante, que dicotomiza ensino *versus* aprendizagem, ensino *versus* desenvolvimento, teoria *versus* prática, etc. Nesse sentido, concebemos *o conteúdo* como elemento fundamental no processo de *escolarização* e da *formação* de professores para a Educação Infantil, visto que, pautadas na teoria histórico-cultural, é o primeiro princípio orientador para o

¹¹² Não estamos fazendo apologias ao ensino preconizado nas escolas privadas, mas sinalizando as contradições sociais e desigualdades entre o público/privado no seio da sociedade capitalista.

planejamento e condução do ensino com vistas a promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização do indivíduo (criança) objetivamente existentes para o gênero humano.

O termo omnilateral, empregado por Karl Marx para contrapor-se ao desenvolvimento unilateral da personalidade humana imposto pelo modo de produção capitalista, refere-se à plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões e direções. Como princípio educativo, o desenvolvimento omnilateral da criança envolve o pleno desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade da criança. Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir seu acesso à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará revoluções em seu psiquismo, (trans)formando seus processos psíquicos superiores. (PASQUALINI, 2015, p.202)

Sobre os meios para possibilitar esse desenvolvimento omnilateral, Saviani (2005) indica como tarefas fundamentais da educação a identificação dos elementos culturais a serem transmitidos aos indivíduos (conteúdo), bem como a descoberta das formas mais adequadas de transmiti-los (forma de ensinar), em defesa de práticas pedagógicas circunscritas a partir da unidade dialética conteúdo-forma. Martins (2013) enfatiza que essas tarefas só podem ser solucionadas ao se considerar a quem se dirige o ato educativo, ou seja, o destinatário do ensino, construindo a tese que compõem a tríade **conteúdo-forma- destinatário**. A essa relação, Martins (2009)¹¹³ orienta que:

Ao destacarmos a tríade conteúdo–forma–destinatário, queremos enfatizar que a educação infantil possui características peculiares, advindas da faixa etária atendida, de sorte que o trato com os conteúdos e formas de ensino também conquistam especificidades, dentre as quais a necessidade de distinção entre conteúdos de natureza operacional e conteúdos de natureza teórica. Na base do processo de escolarização residem os conteúdos disponibilizados pelo ensino que se voltam à formação de domínios e habilidades psicofísicas operacionais, mas que, à medida do desenvolvimento da criança, devem ser gradualmente superados pelos conteúdos conceituais, tendo em vista a formulação do conhecimento teórico-conceitual pela via das abstrações (MARTINS,2009, p.96).

Nesse sentido, ao considerar a tríade conteúdo-forma-destinatário para se pensar a organização do trabalho pedagógico da educação infantil, contempla-se dialeticamente o que vai ser ensinado, como o será, a vista daquele a quem se ensina, identificando assim

¹¹³ Para maiores detalhes sobre conteúdos de formação operacional e teórica indicamos a leitura de Martins, L. M., O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: Arce, A. & Martins, L. M. Ensinando aos pequenos: de zero a três anos. Alínea, 2009

os elementos culturais que devem ser apropriados pela criança pequena em seu processo de humanização, identificando, ao mesmo tempo, “as formas pelas quais ela pode relacionar-se com esse conteúdo de modo a dele se apropriar e convertê-lo em patrimônio psíquico intrapessoal, constituindo sua segunda natureza” (PASQUALINI, 2015, p.202)

Apoiadas na perspectiva de que todo conhecimento acumulado durante a história não deve ser renegado pelas escolas de educação infantil e sim oferecido às crianças desde a sua inserção na creche (ARCE, 2007), destaca-se que a tríade conteúdo-forma-destinatário constitui-se elemento fundamental para a superação da dicotomização entre ensino-aprendizagem, considerando que em unidade dialética constituem o trabalho pedagógico Educação Infantil. A esse respeito, Martins (2013) advoga que:

Com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, depreendemos que ensino e aprendizagem são opostos não excludentes, a operarem por contradição, caracterizando-se por percursos lógico-metodológicos inversos. A saber: a aprendizagem ocorre da síntese para a síntese pela mediação da análise oportunizada pelas apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados; enquanto o ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, tendo em vista a superação da síntese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar. (MARTINS, 2013, p.4)

Nos dados construídos ao longo da pesquisa, percebe-se o quanto a resistência e/ou oposição à definição de conteúdo fundantes a serem trabalhados na Educação Infantil impactam da natureza do trabalho pedagógico e na formação das necessidades formativas e nos motivos que as impulsionam as professoras a participarem das ações formativas. De modo geral, tanto as necessidades individuais, quanto as coletivas e institucionais sedimentam-se na perspectiva histórica de esvaziamento do conteúdo e de negação do ensino, gerando dilemas de *natureza didático-pedagógica na organização do trabalho pedagógico* na Educação Infantil.

Compreendemos que tais dilemas históricos são cristalizados a partir do enfoque construtivista, desescolarizante e assistemático sobre o trabalho pedagógico materializado nos documentos oficiais da Educação Infantil da RME (PPP, Plano de Ação e de formação), que acabam por reproduzir esse caráter antiescolar, conferindo centralidade à subjetividade dos alunos, em detrimento da objetividade do conhecimento e trabalho pedagógico. A esse fenômeno significamos como *indefinição epistemológica*

do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Ao serem questionadas, em diferentes instrumentos de investigação, sobre as principais dificuldades que encontram no trabalho docente ou nas expectativas e interesse para participarem das ações de formação continuada, os motivos estão frequentemente circunscritos nos dilemas ocasionados, principalmente, a partir da dicotomização entre a tríade *ensino-aprendizagem-desenvolvimento* e *conteúdo-forma*. Sobre essas necessidades e motivos, destacamos as respostas das professoras Dani, Maria Alda, Maria e Maria do Carmo quando questionadas sobre as expectativas sobre a sua atuação e o que gostariam/precisariam aprender para melhorar seu trabalho docente:

Q19 - Comente, de forma breve, o que você espera de sua atuação como professor/a na Educação Infantil.

*Acredito que o principal é conhecer a criança, como ela aprende, compreendendo suas especificidades para que ela não se torne um agente passivo na aprendizagem. (Maria Alda)

*Ter conhecimento do desenvolvimento infantil e da criança como ser biológico, suas etapas e momentos de aprendizagem. Compreender o momento educacional vivenciado, contexto histórico. Levar conta a realidade de cada criança. Saber trabalhar o lúdico. Entrar no mundo infantil...etc (Maria)

*Gostaria de ter mais liberdade para atuar da forma com que penso da educação, as vezes me sinto presa a padrões impostos pela instituição e pela Rede. (Dani)

*Saber lidar com os aprendizes, com as pessoas e proporcionar aprendizagens, observando o interesse dos estudantes (Maria do Carmo)

(Pesquisa de campo/2020-Questionário)

As respostas das professoras indicam um elo comum que se refere aos aspectos relacionados a conhecer a criança, a forma como ela aprende, como se desenvolve o processo ensino-aprendizagem. Maria, ao destacar a necessidade de “entrar no mundo infantil” explicita sua compreensão referente à complexidade da docência com crianças pequenas e a importância de se considerar os contextos em que as crianças estão inseridas. De outro modo, Dani, ao denunciar seu desejo de “liberdade para atuar da forma com que penso da educação” e, ainda, a angústia de se sentir “presa a padrões impostos pela instituição e pela Rede” manifesta seu descontentamento em relação a falta de autonomia docente, o que, de certa forma, é contraditório com propostas de formação emancipatórias. Essa perspectiva é distanciada de processos formativos que consideram e têm como ponto de partida as concretas necessidades docentes.

Esses dilemas (necessidades e motivos) também foram identificados nos relatos individuais das professoras em resposta à avaliação- diagnóstica (2018) realizada pela equipe gestora do CMEI para elaboração do plano de Formação Institucional, o que denominamos nesse trabalho por *necessidades formativas coletivas*:

Pergunta: Sugira um tema para o nosso plano de formação de 2019. Registre o porquê desse tema.

* Como propor uma aprendizagem significativa. A criança como sujeito protagonista, isso se faz muito importante para a aquisição das aprendizagens significativas. (Narla)

*Como dar voz para criança durante todo o percurso do projeto de trabalho? Porque em algumas etapas sinto dificuldade de garantir, dar voz as crianças sem perder o rumo do projeto (Maria Aparecida)
(Pesquisa de campo/2020 – Questionário)

Ressaltamos que as necessidades formativas coletivas e os motivos das professoras estão circunscritos na sua prática social, considerando que são consonantes com os fundamentos epistemológicos da proposta pedagógica da Educação Infantil da RME, que pautadas nos pressupostos (des)escolarizantes da Pedagogia da Infância e na perspectiva construtivista expressas pelas DCNEIs, que concebem a criança como protagonista no trabalho pedagógico e a aprendizagem e desenvolvimento das crianças como elementos centrais para a elaboração do currículo. Sobre os fundamentos que constituem o currículo da Educação Infantil da RME, o documento “Infância e crianças em cena¹¹⁴” aponta que:

O currículo para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia parte de dois fundamentos: **a) amplia, diversifica e complexifica os conhecimentos das crianças a partir de vivências e experiências que possibilitem a produção de sentido por e com esses sujeitos; b) reafirma a importância da produção e apropriação dos conhecimentos, sem prescrever conteúdos escolares.** Ressaltamos assim a importância do sentido da educação naquilo que a constitui em seu aspecto interdisciplinar e formativo, fato que o diferencia do sentido do ensino escolarizante. Portanto, a discussão sobre currículo que se propõem neste documento objetiva elucidar os princípios educativos que devem ser “[...] transformados em práticas cotidianas, os quais se tornam balizadores dos planejamentos e das ações a serem vividas” (MEC, 2009c, p. 58) (SME,2014, p.46, os grifos são nossos)

Compreendemos que o currículo que permeia esta Proposta Político-Pedagógica

¹¹⁴ Infâncias e crianças em cena : por uma política de Educação Infantil da RME de Goiânia (PPP- EI/2014) disponível em https://drive.google.com/file/d/0B_G7z0r-h7XdeDZOYnZ5WjFvVmM/view acesso 04/05/21019

da Educação Infantil (P.P.P. DA E.I. /2014) da RME baseia-se nos princípios éticos, políticos e estéticos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b). Suas funções sociopolíticas e pedagógicas objetivam proporcionar às crianças aprendizagem e desenvolvimento por meio das vivências e experiências da infância, em oposição ao ensino, refutando o ideário antiescolar na Educação Infantil que tem sido difundido pelos pesquisadores defensores da pedagogia da infância (ARCE, 2013).

Além disso, pauta-se na compreensão de que a formação oferecida na Educação Infantil visa reafirmar a socialização entre as crianças de diferentes classes sociais, às possibilidades de vivências em um ambiente tranquilo, no qual se cultivem relações cooperativas, democráticas e inclusivas. Assim, aponta para o reconhecimento das diversidades étnico-raciais, sociais e culturais de cada grupo de crianças e a inclusão de crianças público alvo da Educação Especial nos variados momentos da rotina escola destas em particular. (SME / P.P.P. E.I. -2020).

Sobre estas perspectivas, interpretamos que as necessidades e motivos formativos manifestados pelas professoras no decorrer da pesquisa, fundamentam-se na compreensão da criança como co-constructora de seus conhecimentos, cultura e identidade, na perspectiva de valorizar as experiências cotidianas das crianças para o planejamento e execução do trabalho pedagógico. Tal constatação se deu, pois, em grande medida, o interesse manifestado como motivações em buscar ações formativas devia-se pelas necessidades das professoras de apreenderem diferentes estratégias para a identificação dos saberes cotidianos das crianças (saber ouvir as crianças); bem como metodologias possibilitadoras de proporcionar vivências significativas às crianças, a partir dos seus interesses e cotidiano, com vistas à novas aprendizagens.

Para melhor elucidar essa interpretação, utilizamos a intensidade da frequência das unidades de contexto, proposta por Bardin (2011), o que nos permitiu enumerar a recorrência de expressões como: “ouvir a voz das crianças”, “partir do que as crianças querem aprender” “valorizar os saberes da criança”, “partir da realidade da criança”, “proporcionar vivências significativas e aulas prazerosas” e etc., ao que denominamos com a unidade de registro *centralidade das crianças e dos saberes cotidianos no processo de aprendizagem*. A partir dessa ação identificamos que essa unidade de registro aparece por quase 100 (cem) vezes no nosso corpús de pesquisa, 92 para sermos mais exatas.

Algumas dessas unidades de contexto podem ser visualizadas no corpús da pesquisa construído a partir de diferentes instrumentos e estratégias metodológicas,

dentre as unidades de contexto dos registros das professoras sobre as necessidades que gostariam de ver contempladas na formação e sobre os motivos que as mobilizaram à formação continuada, em resposta às questões 23 e 29 do questionário:

*Como ouvir realmente a criança / Como ter um registro efetivo / BNCC e sua efetivação / Planejamento onde a criança é o centro (Camila)

*Queria formações que trabalhassem com aulas prazerosas e aprendizagens significativas de contação de histórias, trabalhar com intencionalidade, músicas, dança, criatividade. Aprender como o meu trabalho pode favorecer a autonomia da criança, como observar o cotidiano dela e escutar a sua voz atentamente (Maria Aparecida) (Pesquisa de Campo/2020- Questionário)

A mesma perspectiva também foi identificada no P.P.P. DA E.I. /2014 e no plano de formação do CMEI, elaborado junto ao coletivo de profissionais da instituição a partir das necessidades expressas pelos profissionais e mediante a avaliação diagnóstica do desempenho institucional realizada aos finais dos anos letivos. Às necessidades manifestadas por via desses instrumentos e documentos, denominamos *necessidades institucionais*:

Nesse sentido, é preciso também considerar a criança como sujeito da experiência, capaz de viver experiências significativas [...] Nesse contexto, é importante que os profissionais da Educação Infantil propiciem *experiências e vivências significativas* às crianças a fim de que elas possam conhecer o mundo, constituírem suas características singulares e viverem suas infâncias. As situações vivenciadas no cotidiano da instituição são as mais variadas possíveis, o que demanda dos profissionais compreenderem os contextos de vida do grupo de crianças presentes no agrupamento e que elas sejam vistas por suas especificidades, *constituídas com a multiplicidade de infâncias que se apresentam*. Portanto, cabe ao profissional *estar atento, observar, ouvir, perceber o que dá prazer às crianças, o que desejam experimentar, compreender o mundo que as rodeia, sua natureza singular, seus sentimentos e pensamentos*, sem desconsiderar as diferenças entre os seres humanos. (SME- P.P.P. DA E.I. /2014, p. 28)

Compreendemos a relevância de se respeitar as crianças da educação infantil como cidadãs e, por isso sujeitos de direitos, dentre eles, o direito ao respeito dos adultos, a terem aulas prazerosas, direito de experimentar diversos modos de interações, vivências e experiências, direito de serem ouvidas e de manifestarem seus pensamentos e, sobretudo, direito à educação.

Nesse sentido, a partir da concepção de educação empreendida nessa pesquisa, partimos da premissa de que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deva se

desenvolver de maneira intencional e sistematicamente ancorado nos domínios da ciência, “pela transmissão planejada de conhecimentos historicamente sistematizados”, os clássicos (MARTINS; ARCE, 2010, p. 3).

Sobre a eleição dos conhecimentos clássicos em detrimento aos cotidianos, Saviani explica que “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir” (SAVIANI, 2003, p. 18). Trata-se, portanto, daquilo que, “[...] capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente” (SAVIANI, 2012, p. 31), como elemento que sintetiza as objetivações humanas já elaboradas e que, ao serem aprendidas promovem avanços. Por isso, a defesa de que o planejamento e trabalho pedagógico desde a Educação Infantil deva se vincular aos conteúdos de ensino.

Esta concepção de educação viabiliza o desenvolvimento integral da criança e proporciona a ela acesso ao conhecimento respeitando as peculiaridades de sua faixa-etária. As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, evidenciam a importância da apropriação dos conteúdos escolares na formação das funções psíquicas superiores das crianças (e de todos os indivíduos). As funções psíquicas superiores são a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, funções cujas características principais são a consciência refletida e o controle deliberado (MARTINS, 2006; VIGOTSKI, 1995). Elas se intercambiam numa rede de nexos ou relações, formando um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si. Esse processo não se esgota, pois, apesar da estrutura das funções psicológicas superiores não mudarem, as conexões (ou nexos) mudam. “Entende-se que os nexos são a própria configuração de novos *significados e sentidos* e isto se dá quando as FPS se cruzam no processo evolutivo, promovendo um salto no desenvolvimento do sujeito” (SOUZA e ANDRADA, 2012, s/p.) (grifo nosso).

Assim, analisamos que ao anunciar a criança e seu cotidiano como centro do currículo da Educação Infantil, indicamos que o saber tácito deveria ter centralidade no trabalho pedagógico, ao tempo que o conhecimento teórico, visto como “escolarizante” “fica secundarizado. De acordo com Kuenzer (2002) conhecimento tácito é a síntese de conhecimentos práticos apropriados empiricamente pela experiência dos indivíduos. Estes conhecimentos não são passíveis de transmissão-assimilação, não são conceituais, portanto não podem ser ensinados via linguagem, muito menos categorizados por elementos explicativos. Estes conhecimentos são “construídos” na prática pela prática.

Chamamos a atenção para o fato de que, ao analisarmos as necessidades

formativas em contexto e motivos manifestadas nos diferentes instrumentos que compõem o *corpus* da pesquisa, compreendemos que os seus principais dilemas e dificuldades tem sua gênese em algumas questões orientadoras: Para que serve a Educação Infantil? O que devo ensinar? Como devo ensinar? Qual o conteúdo da educação infantil? O que cabe à escola nesse segmento escolar?

Esse questionamento advém de uma perspectiva histórica de esvaziamento do conteúdo e oposição ao ensino, ocasionando dificuldades e expectativas que se circunscrevem em um dilema da profissão: Qual o papel das professoras na Educação Infantil? E, ainda, sendo o ensino a atividade principal da professora e, por isso atividade-guia para que ela constitua novas necessidades e motivos possibilitadoras de novas atividades e desenvolvimento profissional: *Como as professoras poderão ter saltos qualitativos se a elas é tolhido o direito de ensinar?*

Sobre o papel das professoras na Educação Infantil, o PPEI – RME (SME,2014), aponta que:

Pensar no currículo para a Educação Infantil implica, ainda, considerar alguns aspectos importantes que as vivências e experiências permitem empreender: a curiosidade, o interesse e as necessidades das crianças, a parceria e as expectativas das famílias e o ***papel dos profissionais da Educação Infantil*** na ação pedagógica. No que se refere ao primeiro aspecto, é preciso fortalecer os processos de observação, escuta e participação das crianças em relação a tudo que elas vivenciam nas instituições de Educação Infantil. **Trata-se de estar com as crianças, o que requer uma escuta sensível de suas vivências por parte dos profissionais.** Entende-se que as vozes das crianças não são apenas aquelas que podem ser apreendidas do ato verbalizado, mas das reações, emoções, gestos, silêncios, choros e de outros modos de como estas se comunicam no e com o mundo. (SME, 2014, p.12)

Além disso, ao enfatizar a importância da mediação dos profissionais da educação no processo educativo das crianças, o P.P.P. E.I. (2014) fundamenta-se na tese vigotskiana sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na defesa de que as relações educativas devem acontecer num espaço de convivência coletivo, onde a criança é sujeito nessas relações, seja com outras crianças ou com adultos, num processo que vai além do ensino de conhecimentos específicos, uma vez que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são constitutivos da criança. Nesse contexto, aponta para a importância da produção e apropriação do conhecimento pelas crianças e, “particularmente, do papel dos profissionais da educação neste trabalho. A criança aprende com o “outro” em contextos e relações sociais culturalmente mediados”. (P.P.P. DA E.I. - 2014 p.14).

Assim, destacamos uma unidade de significação importante para a construção

dessa categoria de análise, que consiste na imprecisão do papel da professora na Educação Infantil, o que denominamos *mediação pedagógica*, unidade essa composta por outras unidades de contexto que nos ajudam na compreensão dos dilemas manifestados pelas professoras, dentre eles: indefinição do papel da professora, concepção biologizante e naturalizante do desenvolvimento infantil, dificuldades no trabalho pedagógico com crianças público alvo da Educação Especial¹¹⁵, dicotomia entre os binômios: espontaneísmo¹¹⁶ x intencionalidade, creche x pré-escola¹¹⁷, ensino x aprendizagem-desenvolvimento, família x escola.

Q21- Na sua opinião, o que é preciso saber para ser professora da Educação Infantil?

*Saber sobre o desenvolvimento infantil, suas características. Compreender os documentos que regem a Educação Infantil. Ser um observador, ouvinte, participativo, atento, sensível, olhar aguçado, aberto as novas possibilidades e descobertas, sonhador, defensor das crianças e infância. (Debinha)

*Ser reconhecida pelo trabalho pedagógico, não só pelo " cuidar", infelizmente muitos pais pensam que a Instituição de Ed. Infantil é só banho, sono, almoço, jantar..e não valorizam nem reconhecem o trabalho pedagógico realizado. (Maria Aparecida)

*Compreender e colocar em prática o currículo. Levar em conta o conhecimento prévio das crianças. Gostar de crianças. Ter boa relação com as famílias. Ter criatividade. (Narla)

* Uma base teórica e prática sobre a educação, sobre infância, processo de leitura e escrita (letramento), importância da educação infantil no âmbito da formação lúdica, conceitos de infância e a importância dessa faixa etária para o desenvolvimento integral do sujeito. (Amora)

(Pesquisa de Campo/2020- Questionário)

Subsidiadas pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, entendemos a

¹¹⁵ Ainda que essa temática engendre questões mais complexas e de diferentes instâncias políticas, econômicas e sociais, que não poderia ser explanada nessa tese de forma reducionista e descuidada, destaca-se a imprecisão das mediações pedagógicas decorrentes na indefinição do papel do professor. Recomenda-se a leitura das políticas de inclusão do município para maiores esclarecimentos sobre a temática: <https://drive.google.com/file/d/1Im7-K95w6FxdNRBj-wnzzoYHVUaiTQEW/view> acesso em 12/10/2020.

¹¹⁶ Utilizamos o termo espontaneísmo para nos referirmos ao esvaziamento do trabalho docente, como forma de nos opormos à desvinculação da Educação Infantil da Escola. Para saber mais, consultar FACCI (2004).

¹¹⁷ Krammer (1982) analisou as origens e fundamentos teóricos dos programas compensatórios, desenvolvendo uma série de críticas sobre as *abordagens da privação cultural e educação compensatória* na pré-escola a partir da década de 70. Dentre as críticas que a autora apresenta, está o fato de que a privação cultural é a base dos programas de educação compensatória, que tendem a compensar as deficiências culturais do educando, possibilitando uma suposta democratização do ensino, ou ainda, o caráter de antecipação do ensino fundamental.

educação (obutchènie) como condição universal do desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1998), o ser humano genérico (indivíduo-espécie) o se constituem na/pela prática social, e por isso não se pode pensar o processo de humanização sem estabelecer uma relação imediata com a forma pela qual ocorre a transmissão cultural em uma dada sociedade. Contudo, o processo de apropriação da cultura não ocorre diretamente, pois depende, fundamentalmente, de uma organização, em que o professor assume o papel de mediador¹¹⁸. (XIMENES, 2015)

A esse respeito, consideramos que ao descolar o ensino da aprendizagem no interior do trabalho pedagógico, [...] o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. Isso, porque ao se opor ao ensino, reduz o seu trabalho docente a condição de “(...) relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige – ele segue: segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades.” (ARCE, 2004, p.160).

Consideramos, dessa forma, a ideia de que o trabalho desenvolvido dentro de instituições de Educação Infantil deva trazer o ensino de conteúdos como eixo condutor – garantindo as especificidades de cada faixa etária. Não significa que a professora deva estar no meio de todas essas relações, ou que a aprendizagem não ocorra sem ela, mas, que a mediação da professora se mostra essencial nesse processo, tendo em vista que a atividade adequada não se forma espontaneamente na criança, pelo contato direto e imediato com os objetos da cultura.

A esse respeito, D’ávila denomina mediação didática, ao dizer que:

A mediação didática, por assim dizer, consiste em estabelecer as condições concretas para a realização do processo ensino-aprendizagem. Depende, pois, de uma relação de caráter intencional, estabelecida entre o professor e seus alunos; e de uma relação didática, estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre o professor e os objetos de conhecimento (D’ÁVILA, 2011, p. 63).

Ainda que não sejam estabelecidos conteúdos de ensino (científicos e pedagógicos) específicos para cada faixa etária na Educação Infantil nas políticas/documentos nacionais, percebemos a clareza das professoras em relação a necessidade de superação da dicotomia do binômio cuidar-educar e teoria-prática. Por várias vezes elas

¹¹⁸ Utilizaremos o termo mediação baseando-nos na perspectiva histórico-cultural. De acordo com Vygotsky (1998), **mediação**, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento “a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”. (MARTINS, 2011, p.42).

demarcaram que o cuidado é uma dimensão imprescindível do trabalho educativo com crianças pequenas, contudo ele não pode ser desvinculado do educar, dando ênfase, por repetidas vezes, em expressões como “*no CMEI o cuidar e educar andam juntos*” (Florizinha), “*uma boa formação tem que ensinar teoria e prática*” (Daia), “*tudo o que o professor faz com as crianças deve ser planejado, pois tanto o cuidar como o educar são atividades pedagógicas*” (Camila) (Questionário – Pesquisa de Campo/2020).

A partir dessa compreensão, manifestam-se suas necessidades formativas e motivos da ação em busca de novos conhecimentos que as possibilitem organizar o seu trabalho pedagógico de acordo com a “rotina” do CMEI (projetos, ações, banho, sono, alimentação), ao que denominamos com a unidade de contexto *gestão do tempo*.

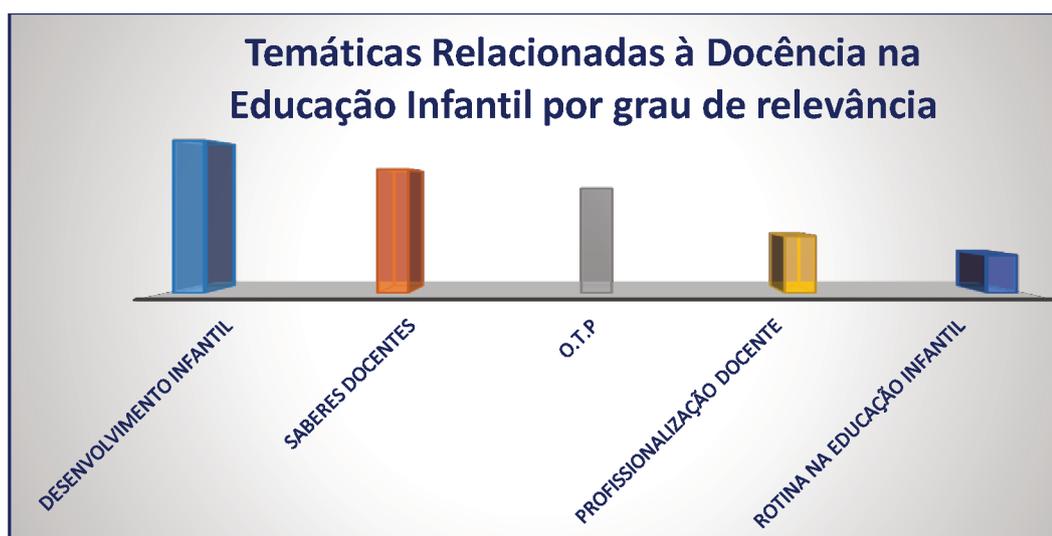
Além dessas e outras questões abertas, destaca-se, ainda, uma questão fechada em que elas deveriam atribuir valor de relevância para algumas temáticas relacionadas à docência na Educação Infantil que mais gostariam de ver contempladas nas ações de formação. Perguntamos as professoras sobre suas prioridades para a formação continuada. Essa situação possibilitou confrontar as necessidades já analisadas e as motivações das professoras para a formação continuada. Solicitamos que elas atribuíssem valores entre 1 e 5 a cada unidade de registro (temática), em ordem decrescente de prioridade, ou seja, o número 1 corresponde ao nível de maior prioridade em relação a formação e o 5 o menor.

Q13 - Enumere os temas relacionados à prática pedagógica/docência que você gostaria de aprofundar nas ações de formação continuada: (de 1 a 5, sendo 1 o tema que você mais gostaria de aprofundar e 5 o que você menos gostaria).

- () Saberes Pedagógicos
- () Desenvolvimento Infantil
- () Profissionalização docente (condições de trabalho docente)
- () Organização do Trabalho Pedagógico
- () Rotina na Educação Infantil

(Pesquisa de Campo/2020- Questionário)

De acordo com as respostas das professoras, construímos um gráfico que elucida a ordem de importância atribuídas às temáticas. (Gráfico 10)

Gráfico 10- Temáticas da formação continuada por grau de relevância.

Fonte: Elaboração da autora de acordo com os dados da pesquisa (2020)

As análises quantitativas¹¹⁹ dos resultados das respostas da professora, foram organizadas em ordem decrescente, de acordo com a porcentagem de valor quanto ao nível de prioridade das temáticas, sendo: i) desenvolvimento infantil, saberes docentes, Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), profissionalização docente e rotina na Educação Infantil. Ao solicitarmos que as professoras descrevessem os conteúdos esperados referentes a cada temática, constatamos que de modo geral, as prioridades para a formação continuada se inter-relacionam com a necessidade de superar a dicotomização das unidades dialéticas ensino-aprendizagem-desenvolvimento infantil, bem como da necessidade de compreender os fundamentos teórico-metodológicos específicos para o trabalho docente na Educação Infantil (conteúdo-forma), girando em torno de demandas como:

- *Como aplicar a BNCC na prática? (Amora);
- *Projetos, Relatos, Planejamento Pedagógico, Currículo (Ana Lívia);
- *Como ouvir realmente a criança / Como ter um registro efetivo / BNCC e sua efetivação: qual a melhor forma de ensinar / o que a BNCC diz que a criança deve aprender/ como é o Planejamento onde a criança é o centro” (Narla)

(Pesquisa de Campo/2020- Questionário)

Ressaltamos, ainda, a consonância entre as suas necessidades formativas coletivas e institucionais, o que se objetivaram em estratégias formativas expressas pelo

¹¹⁹ O cálculo das porcentagens foi realizado pela ferramenta google forms a partir das respostas das professoras obtidas no questionário.

plano de formação¹²⁰ do CMEI:

Após a avaliação **do Plano de Formação** de 2018, solicitamos ao grupo que sugerissem o assunto a ser explorado no ano seguinte (2019). Elaboramos um instrumento próprio para esse registro e a maioria do grupo solicitou que estudássemos sobre os registros. Algumas das sugestões dadas foram: • “Aprofundar mais sobre os relatos”; • “Continuar com o plano de formação sobre o portfólio, planejamento e relatórios”; • “Registros. • Enquanto auxiliar, como posso ajudar a regente nesse sentido?”; • “Documentação Pedagógica”; • “Dificuldade em fazer um registro reflexivo”; • “A BNCC na Educação Infantil”; • “Como dar voz para a criança durante o percurso do projeto de trabalho?” (CMEI/ PPP-2019, p.80)

Identificamos que, de uma forma ou de outra, as necessidades formativas coletivas e motivos expressos para a proposição de ações de formação continuada, estavam relacionados a necessidade de adquirir novos conhecimentos (sobretudo de natureza teórico-metodológica) para atender as exigências institucionais de implementação do Documento Curricular da RME “Documentação Pedagógica” e da BNCC, com ênfase nas temáticas relacionadas a como fazer o *registro e documentação* a partir das diretrizes oferecidas pelos documentos (portfólios, planejamento, relatórios). Esses documentos e diretrizes serão debatidos no item posterior.

Contudo, ressaltamos que o confronto entre as necessidades formativas individuais, coletivas e institucionais das professoras possibilitou-nos a compreensão das diferentes interferências da prática social das professoras na formação e manifestação das necessidades e motivos que os impulsionam à formação continuada. Corroboramos com Nuñez e Ramalho (2011) ao considerarem que a posição dos professores na escola obriga-os a “não só satisfazer suas necessidades pessoais, como também a cumprir as exigências que a sociedade demanda, transformando-as em necessidades do grupo profissional. Tais exigências dotam as necessidades profissionais de significado pessoal e social” (p.76). A esse respeito, Longarezi e Alvez (2009) elucidam que:

A organização da escola como espaço de ações coletivas, que desencadeiam formação e desenvolvimento em toda a comunidade escolar, pressupõe objetivos comuns ao grupo, que impulsionem o planejamento de diferentes ações, voltadas para atender as necessidades do coletivo (dimensão **interpessoal**). Essas necessidades são mobilizadoras do desenvolvimento **intrapessoal** e, portanto, transformadoras do homem e da sociedade (novamente a dimensão **interpessoal**), num contínuo movimento de aprendizagem e formação, cada vez mais amplo e complexo. Por esse processo, a prática social dos sujeitos (cada qual ocupando uma função social diferenciada no contexto escolar) constitui-se em Atividade e, por isso, desencadeia

¹²⁰ O percurso constitutivo do plano de ensino no CMEI será delineado na próxima categoria de análise.

formação e desenvolvimento, objetivos precípuos da educação. (LONGAREZI e ALVES, 2012, s/p) (grifos das autoras)

Esse confronto foi essencial para compreender que as necessidades e os motivos da formação manifestados são compatíveis com os novos projetos e diretrizes para a Educação Infantil da RME, fator de mão dupla, que pode fortalecer a construção da identidade profissional e socialização da profissão em espaços coletivos de discussão/reflexão da sua prática docente. No entanto, e contraditoriamente, ao mesmo tempo, podem cercear a autonomia e consciência crítica das professoras.

Ainda que nos questionários as professoras tenham expressado necessidades de natureza mais “individual” e “subjéitiva”¹²¹, ao confrontarem as suas necessidades com as necessidades formativas dos seus pares, no contexto institucional, explicitaram demandas formativas que expressavam o desejo de aprender novos conhecimentos a fim de melhorar sua atividade profissional, sofrendo influência de diferentes fatores sociológicos, psicológicos, pedagógicos, no contexto institucional.

Ressaltamos, também, a possibilidade que o confronto entre as necessidades, desejos, interesses, curiosidades, motivações expressas pelas professoras, possibilitou-nos algumas sínteses sobre as significações que elas atribuem as diferentes ações de formação continuada que vivenciam, visto que a manifestação de suas necessidades foram se modificando de acordo com o que julgavam passíveis de serem desenvolvidas na esfera da formação continuada. Destacamos, ainda, a importância das ações de avaliação diagnóstica das necessidades formativas das professoras realizadas pelo CMEI e pela RME, considerando o caráter local e as próprias características individuais/coletivas/intencionais que engendram a formação e manifestação das necessidades e motivos das professoras, possibilitando, assim, o planejamento e proposição de ações de formação continuada em contexto.

Em geral, observamos que as necessidades formativas das professoras estão circunscritas em um dilema histórico da institucionalização da Educação Infantil e da formação de professoras para esse segmento: a fragmentação ensino-aprendizagem e conteúdo-forma. Entretanto, percebemos que seus motivos para a ação de formação se

¹²¹ Defendemos que tornar-se professor implica em um processo de subjetivação, ou seja, de constituir-se subjetivamente enquanto ser histórico e social, ativo, produtor de sentidos e significados acerca das suas vivências pessoais e sociais. Deste modo, a subjetividade é processual, histórica e dialética, na medida em que se constitui nas relações que o sujeito estabelece ao longo de sua história, dos sentidos que constrói, dos afetos gerados na relação com o outro, sendo constituída e também constituindo o grupo social (GONZÁLES REY, 2003).

diferenciam de acordo com o conteúdo objetivado nos diferentes modelos formativos da RME. Destaca-se que os motivos que atribuem para a participação da “formação em contexto” estão em consonância com as suas necessidades formativas, enquanto os motivos que apresentam para a formação continuada centralizada no Centro de Formação se convergem com os objetivos institucionais, portanto mais distanciados da sua prática social.

As consonâncias e contradições entre o prescrito e o concretizado nos processos formativos vivenciados pelas professoras, produzidas pelas contradições históricas (e atuais) da organização do sistema educacional brasileiro, é que discutiremos a seguir.

6.2- Projetos formativos: A formação continuada na RME

No tocante à concepção de desenvolvimento profissional docente empreendida nessa pesquisa, relembramos os escritos de Marcelo Garcia (1999) que tem por princípio desvelar que formar professores é fazer ciência, tendo como primícias que a formação de um professor não é algo simples, não se esgota na formação inicial, mas requer continuidade formativa e investigadora por toda a vida, às vistas de superar “a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes” (VAILLAND; MARCELO GARCIA, 2002. p. 167) feitos em cursos estanques e de curta duração.

No caso específico da educação infantil, a formação de professores assume uma especificidade e complexidade distintas, devido às questões históricas do percurso constitutivo desse segmento e aos complexos processos de mudanças e inovações advindos das reformas educacionais. Ademais, conforme destacamos anteriormente, o recente processo de institucionalização da Educação Infantil como etapa básica do Ensino, impactaram na construção identitária dessas professoras e na significação da profissão. O desenvolvimento de projetos formativos para professoras da Educação Infantil, em cursos de nível superior, em graduação de Pedagogia, de formação continuada, na pós-graduação ou em cursos de aperfeiçoamento, bem como em nível médio, na modalidade de curso emergencial, coloca-se como uma tarefa histórica árdua e complexa.

Conforme já debatido nessa tese, em Goiânia, assim como na maioria dos municípios brasileiros, o atendimento às crianças pequenas se deu inicialmente através da iniciativa privada, a maioria de caráter filantrópico através de práticas dirigidas a grupos minoritários, e em instituições públicas municipais e estaduais criadas e mantidas

por órgãos de assistência social. (BARBOSA, ALVES e MARTINS, 2005).

Assim, a admissão da necessidade de uma formação continuada que contemple à especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, deve ser compreendida no bojo das lutas em um campo específico, dos educadores brasileiros, e nas esferas mais amplas: “na luta por direitos sociais e por políticas públicas que assegurem o direito à cidadania plena e à educação com qualidade social.” (BARBOSA, 2013, p.114)

Diante desse quadro, é que nos dedicamos a compreender qual o percurso constitutivo dos processos formativos vivenciados pelas professoras da Educação Infantil na RME de Goiânia. As análises e interpretações aqui apresentadas são oriundas da análise do conteúdo do *corpus* da pesquisa já detalhado no início dessa seção. Destaca-se a importância da realização das entrevistas para a compreensão do contexto em que as políticas e projetos formativos foram elaborados e efetivados (ou não). A partir da metodologia de análise já anunciada (BARDIN, 2011), elaboramos um quadro- síntese a partir da codificação e categorização dos dados.

Quadro 12- Categoria de análise: processos formativos da RME

CATEGORIA: PROCESSOS FORMATIVOS DA RME		
Unidades de Registro	Unidades de Significação	Unidades de contexto
Do prescrito (poética) ao concretizado (processos formativos)	Contradição epistemológica	MHD - Psicologia histórico - cultural
		Pedagogia da Infancia
		Construtivismo
	Projeto formativo	Ações formativas
		Plano de ação
		Plano de formação
		Avaliação do processo formativo
	Condições concretas (materiais e imateriais)	Carga horária
		Plano de carreira
Remuneração		
Formação Continuada	Cascadeamento (formação centralizada - Formação descentralizada)	Formação continuada na GERFOR
		Formação continuada na CREI
		Formação continuada em serviço
Saberes Necessários à Docência	Saberes Científicos e Pedagógicos	Conteúdo-forma-destinatário
	Saberes da prática social	Natureza do trabalho docente
	Caminhos e descaminhos da proposta pedagógica e da formação docente da RME	2013
		2017- atual
		Documentação Pedagógica e BNCC

Fonte: Elaborado pela autora (Pesquisa/2020)

Para as significações das unidades de contexto e de registro apreendidas da análise dos dados da pesquisa, faz-se necessário uma contextualização de como a Política de Formação de profissionais da Educação da RME, se engendra nos processos formativos vivenciados pelas professoras da Educação Infantil, bem como nas condições concretas em que esses processos se efetivam e impactam na valorização profissional docente.

A Secretaria Municipal de Educação e Esportes possui normatização específica para a Educação Infantil, expressa no Regimento dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI (2004/2016) assegura a formação continuada como um direito e dever do professor, pautando-se no Regimento Interno da SME (2000/2009/2016) e na Lei Complementar N° 091, de 26 de Junho de 2000 – que promulga o Estatuto dos servidores

do magistério público do município de Goiânia:

Art. 4º - A Prefeitura de Goiânia, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, deve assegurar ao servidor do Magistério:

- I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;**
- III. remuneração condigna;
- IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;
- V. liberdade na organização da comunidade escolar, com valorização do magistério participativo;
- I. condições adequadas de trabalho;
- VII. outros direitos e vantagens compatíveis com a profissão.

Art. 5º - A remuneração dos ocupantes de cargo do Magistério será fixada em função de maior qualificação alcançada em cursos ou estágios de formação, aperfeiçoamento, atualização e especialização, independentemente do nível de ensino em que atuem. (SME, 2000) (o grifo é nosso)

O Estatuto (2000) fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério, responsabilizando-se em programar ações de desenvolvimento profissional em serviço (formação em contexto) e ainda normatiza a participação em ações de formação continuada como uma das exigências para a progressão do servidor. De acordo com a referida lei:

Art. 8º - O servidor do Magistério terá direito à Progressão Horizontal desde que satisfaça, simultaneamente, as seguintes condições:

- I. houver completado 1 ano de efetivo exercício no padrão.
- II. obtiver resultado favorável na avaliação de desempenho ocorrida, no período.
- III. tiver participado de programas **de atualização e aperfeiçoamento** profissional, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação ou por instituição de ensino devidamente reconhecida, com duração mínima de 40 (quarenta horas), no período que anteceder a concessão da Progressão Horizontal.
(SME, 2000) (o grifo é nosso)

Além das garantias legais no que tange a carreira, remuneração e formação dos professores, as orientações da SME para o trabalho pedagógico nos CMEIs, CEIs e EMs são expressas pela Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014), que materializa as diretrizes e os elementos constitutivos do currículo e da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil da RME, elaborado pelo CEFPE (GERFOR) e DEPEI (GEPEI). Contudo, destaca-se que, a partir das entrevistas realizadas

com as professoras formadoras, compreendemos que o projeto formativo da Educação Infantil é constituído paralelamente à própria Política de Formação do município, visto que o CEFPE (GERFOR) contou com um apoio direto da Divisão de Educação Infantil (GEREIN) para a elaboração dessa política, em função do processo recente de municipalização da Educação Infantil, ocorrida no período entre 2001-2004 e, ainda, pela forma como se constituiu o seu corpo docente, conforme já foi problematizado anteriormente.

Nessa configuração o projeto formativo com as professoras da Educação Infantil da RME deveria considerar as fragilidades advindas pela falta de formação específica para a atuação nessa etapa de ensino. Dessa forma, anterior à elaboração da política, a Divisão de Educação Infantil já possuía uma equipe responsável pela elaboração e execução das ações formativas.

Esse processo pode ser melhor delineado no depoimento de uma das professoras-formadoras que ocupava um cargo de gestão, vinculado ao Departamento Pedagógico, e que participou ativamente do processo de elaboração da política de formação de professores do município:

[...] quando se efetivou a transição que retirou os profissionais (da educação infantil) da Assistência Social e colocou todos na educação, então nós começamos a formação dessas profissionais que já eram da rede, (algumas) pedagogas, mas que não tinham uma atuação específica na educação infantil, no período integral. Até então, o que tínhamos pela Secretaria de Educação eram turmas de Pré-escola nas escolas, ainda vinculadas à assistência com o nome de creche. Essa formação ficou toda centralizada lá na DEI, porque nós já tínhamos um centro de formação, ele se chamava na época, Centro de Formação Continuada de Professores Paulo Freire (CEFPE) [...] mas não tinha uma equipe de formação específica da educação infantil lá no CEFPE, que hoje é a GERFOR. Então nós centralizamos essa formação na divisão da Educação Infantil. (FORMADORA 2, PESQUISA DE CAMPO, 2020).

Amparadas na concepção de Desenvolvimento Profissional Docente, defendida ao longo da pesquisa, destacamos que as práticas de formação centralizadas em uma instituição ou em formadores, que não estão diretamente no contexto educativo das professoras, dificultam que o processo formativo. Ao estar distanciado dos contextos escolares, as ações formativas pouco contribuem para o processo de emancipação profissional e para a consolidação do desenvolvimento profissional dos professores (MELO, 2018).

Ao realizar tais análises, não estamos desconsiderando os saberes e o percurso

formativo dos professores e agentes educativos que compunham o quadro docente da SME nos anos iniciais da inserção da Educação Infantil no município. Tampouco, legitimando as políticas nacionais de formação de professores que enfatizam práticas de formação continuada centralizadoras como a solução para a educação e para as históricas fragilidades formativas dos professores. Ao contrário, mediadas pela história e pela cultura, compreendemos que dadas as circunstâncias reais, garantir a alguns professores efetivos da Rede a formação específica, estudos e reflexões em horários remunerados, apresenta-se a nós como estratégia de atendimento às necessidades formativas imediatas (RODRIGUES e ESTEVES).

Considerando as necessidades formativas e a formação da consciência como construto social, encontramos nas categorias vigotskianas mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal, elementos que coadunam e possibilitam tal interpretação, visto que:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes" (VIGOTSKI, 1987, p. 211; 1998b, p.202).

O desenvolvimento proximal diz respeito às atividades ou tarefas que o sujeito realiza através da mediação ou colaboração de outros sujeitos mais experientes. Acreditamos na possibilidade de que os professores mediados pelas formulações teóricas e por sua atividade docente, podem construir conhecimentos importantes para o fortalecimento de seu repertório de saberes e de sua identidade profissional como professor da Educação Infantil. Essa elaboração pode ser melhor compreendida por meio do depoimento da professora- formadora 1:

Nós mesmas oferecíamos essa formação, que ficava centralizada no Departamento Pedagógico e no Cefpe. De que forma? Ou nós mesmas dávamos essa formação, ou contratávamos alguns profissionais de outras instituições e universidades, tanto daqui quanto de fora, para determinadas temáticas mais específicas. Essa formação abarcava tanto os professores técnicos, que são chamados apoio das coordenadorias regionais (antigas UR), quanto as instituições de Educação Infantil a partir desse apoio do professor técnico. Ele vinha para a formação e depois acompanhava a Educação Infantil nas instituições, como ainda é hoje. Também tinham formações para os coordenadores, os professores, e os diretores. Então nós iniciamos dessa forma e depois posteriormente nós abarcamos as profissionais que hoje são chamadas de Auxiliares Educativa, na época elas eram chamadas de Agentes Educativas. (Professora Formadora 2, Pesquisa de Campo/2020 - Entrevista)

Dessa forma, na Educação Infantil no município a formação continuada de professores emana da necessidade de superar as fragilidades da formação inicial, ou falta dela, visto que muitos dos professores regentes não eram pedagogos/as ou não tinham formação inicial em curso superior (magistério). Assim, os professores gestores que estavam a frente do DEI, formularam um projeto formativo para os docentes e agentes educativos da Educação Infantil intitulado: *Projeto formativo para a educação infantil - o protagonismo da criança e do adulto na organização do trabalho pedagógico*¹²². (Anexo 4). O projeto também foi efetivado em 2013 e parte dos pressupostos políticos e pedagógicos da Política de Formação continuada da RME e da PPP para a Educação Infantil do município que esteve vigente no período de 2004- 2014: *Saberes sobre a Infância – A Construção de uma Política de Educação Infantil*, que postulava que:

A concepção em que se fundamenta a ação educativa na perspectiva da pedagogia da infância apresenta-se como a possibilidade de superação das duas formas de intervenção em relação à criança pequena, anteriormente apresentadas, em que uma cuida (assistencialista) e a outra ensina (escolarizante). (GOIÂNIA. SME, 2004, p. 43)

Apesar de ser formulado diante dos critérios estabelecidos pela Política de Formação da RME, o projeto formativo traz logo na parte introdutória do texto que compõe o documento o seu posicionamento epistemológico orientador, salientando que “os conhecimentos, o desenvolvimento, a brincadeira, a aprendizagem, o educar e o cuidar assumem, na pedagogia da infância, uma outra dimensão extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança”. Ao assumir a Pedagogia da Infância como pressuposto político e pedagógico para a formação docente, elucida a centralidade de processo formativo que concebe a criança como protagonista da sua aprendizagem, a partir de ações formativas que permitem aos professores o desenvolvimento de procedimentos didático-metodológicos pautados na escuta e participação ativa da criança. (GOIÂNIA. SME, 2004, p. 42).

O referido projeto evidencia que o protagonismo não está nem na criança, nem no professor, mas nas relações estabelecidas, que situadas, histórica, cultural e

¹²² O projeto formativo da Educação Infantil traz como ementa: Pedagogia da infância como pressuposto político e pedagógico: concepção de criança como protagonista; procedimentos didáticos metodológicos de escuta e participação da criança. Documentação pedagógica – registros e práticas reflexivas; Projetos de trabalho. Alfabetização e letramento na Educação Infantil; Produção e apropriação e socialização de conhecimentos. Atuação dos profissionais da Educação Infantil.

temporalmente, possibilitam ou não a eles se posicionarem como atores e agentes nos mais diferentes contextos sociais. E, ainda, elucida que os profissionais da educação, por vezes, ainda se encontram numa posição mais privilegiada em relação à criança, quando a centralidade da docência se estabelece na lógica, nos valores, saberes e conhecimentos do adulto. (GOIÂNIA. SME, 2013). Além disso, encontramos no documento Projeto formativo da Educação Infantil a justificativa de que

nas ações formativas realizadas pelo Departamento Pedagógico (DEPE) por meio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), que teve como eixo “Proposta Pedagógica e Currículo”, observou-se que há uma distância entre o que é proclamado nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) e da instituição – Propostas Político-Pedagógicas, Projetos de Trabalho, Planos de aula – com o que é desenvolvido na prática pedagógica, em específico, no que se refere à temática do protagonismo da criança e do adulto. (SME, GOIÂNIA, 2013).

Apesar de reconhecermos o intuito de fortalecer a construção da imagem de uma infância ativa distinta das políticas assistencialistas, de uma criança como cidadã de direitos que precisa ser cuidada, valorizada e respeitada, faz-se necessário analisar essa contradição epistemológica entre a Política de Formação de professores da RME e o Projeto Formativo da Educação Infantil, sendo que a primeira assume os fundamentos do Materialismo Histórico-dialético e da Teoria Histórico-crítica como basilares para sua elaboração e operacionalização, enquanto o segundo assume as concepções teóricas e metodológicas da Pedagogia da Infância.

De acordo com Rocha (2001), o conceito de Pedagogia da Infância é constituído por um conjunto de fundamentos de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância, em defesa da operacionalização de um currículo concebido por meio de conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, contrapondo-se a efetivação de um currículo por atividades centrado no ensino de conteúdos oriundos de áreas de conhecimento.

Contudo, conforme já abordado nessa tese, na contramão dos argumentos apresentados pelos defensores da Pedagogia da Infância, Stemmer, (2006) e Arce (2004) criticam os três pilares fundamentais para a constituição dessa concepção: i) a perspectiva construtivista, segundo a qual o conhecimento é uma construção individual e coletiva de significados; ii) a descaracterização do papel do professor que passa a ter como função principal propiciar a negociação de significados, oferecendo a criança o conhecimento

adquirido nas múltiplas formas de comunicação que emergem de uma relação dialógica e, por último, iii) a centralidade delegada à aprendizagem em detrimento ao ensino, numa perspectiva antiescolar, onde concebe-se que a criança aprende a partir de sua interação com o ambiente, com outras crianças e com os adultos, construindo seus conhecimentos e desenvolvendo a sua capacidade de “aprender a aprender”. “Os projetos de trabalho guiam as práticas, “os professores seguem as crianças, não seguem os planos, ou seja, o imprevisto é o guia nessa jornada.” (ARCE, 2004, p.164).

A partir do exposto sinalizamos que a contradição epistemológica entre a Política de formação continuada da RME e o projeto formativo da Educação Infantil, constitui-se, também, em uma contradição filosófica, teórica (pedagógica) e prática, na defesa de que há uma relação intrínseca entre o fazer docente, a concepção de escola e a concepção de mundo na constituição de cada dessas “pedagogias”¹²³ (SAVIANI, 2011). Alertamos, ainda, sobre os riscos de reduzir a atividade de ensino do professor a uma mera participação (facilitador da aprendizagem), descaracterizando o seu papel no trabalho pedagógico.

É necessário considerar que a docência também sofreu os impactos históricos, que engendram essa etapa de ensino, especialmente quanto à especificidade do trabalho pedagógico, “ora compreendido como equipamento de caráter assistencial-custodial, ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação” (PASQUALINI, 2010, p.162) Tais perspectivas, acabam por cristalizar essas significações de docência e da profissão-professora da Educação Infantil.

No que tange a identificação das necessidades formativas para elaboração e constituição dos projetos educativos, investigamos o que o documento Política de Formação de professores da RME elabora sobre essa questão. De acordo com o texto, a política procura articular diferentes projetos e ações formativas que, de fato, mobilizem o pensar e o fazer profissional, a fim de conferir sentidos e significados ao processo de formação. Tanto os projetos como as ações formativas devem partir de um diálogo em Rede e estar em consonância com a legislação nacional e local vigente, e com os conhecimentos tácitos dos professores. Diante desses pressupostos, as demandas formativas abrangem diferentes referenciais: (Quadro 13)

¹²³ Colocamos o termo pedagogia entre aspas baseando-nos na tese de Saviani (2011) de que nem toda teoria da educação é uma pedagogia.

Quadro 13- Procedimentos metodológicos para identificação das Necessidades (demandas) formativas da RME

As demandas formativas devem partir de diferentes referencias
<ul style="list-style-type: none"> • Das demandas suscitadas pelas Divisões de Educação (Educação Infantil, Educação Fundamental da Infância e Adolescência e Educação Fundamental de Jovens e Adultos) com base na implementação das Propostas Político- Pedagógicas destas Divisões
<ul style="list-style-type: none"> • Da escuta e da avaliação dos Acompanhamentos Pedagógicos das URE (CRE) nas instituições educacionais
<ul style="list-style-type: none"> • Das avaliações e das ações articuladas do CEFPE, em âmbito nacional, regional e local que demandam atualização do conhecimento teórico e pedagógico concernente às etapas e modalidades de ensino

Fonte: SME, GOIÂNIA. Elaboração da autora.

A entrevista concedida pela Formadora 3 auxiliou-nos compreender melhor como ocorre a identificação dessas demandas e necessidades formativas. Ao relatar como a Rede identifica e relaciona essas necessidades com os projetos formativos, a formadora destaca que o processo ocorre

[...] ouvindo os professores, os coordenadores e os apoios da Rede (CRE), estudando a proposta aqui conosco, de ponta a ponta, e as vezes centradas mais no aspecto do currículo, na construção ou documentação pedagógica, ou, na concepção de infância e criança. Então assim, na medida que a Rede vai apresentando a necessidade de aprofundar nas temáticas, utilizamos esse mecanismo de escuta. Às vezes fazemos via formulário, no Drive¹²⁴, que eles respondem [...] Então escutamos as coordenadorias [...] os apoios que acompanham as instituições e trazem o olhar das instituições e levam o olhar da Rede para elas [...] A partir dessa escuta deles, porque estão próximos da instituição, trazem esses elementos, e então vamos reformulando as ações formativas. A gerência de educação infantil também é importantíssima, tudo é feito sempre em diálogo com ela. Nós sentamos e discutimos a necessidade de uma formação [...] o que eles precisam naquele momento. (FORMADORA 3, PESQUISA DE CAMPO, SME/GOIÂNIA, 2020)

¹²⁴ Plataforma digital da SME

Identificamos na política de formação e nos depoimentos das formadoras que há o esforço na coerência entre os pressupostos da política educacional e as práticas formativas propostas e realizadas. Diante disso, entrevistamos uma formadora, vinculada ao CRE, que atua como apoio pedagógico na Educação infantil a fim de compreender melhor o papel desse profissional. Segundo a formadora:

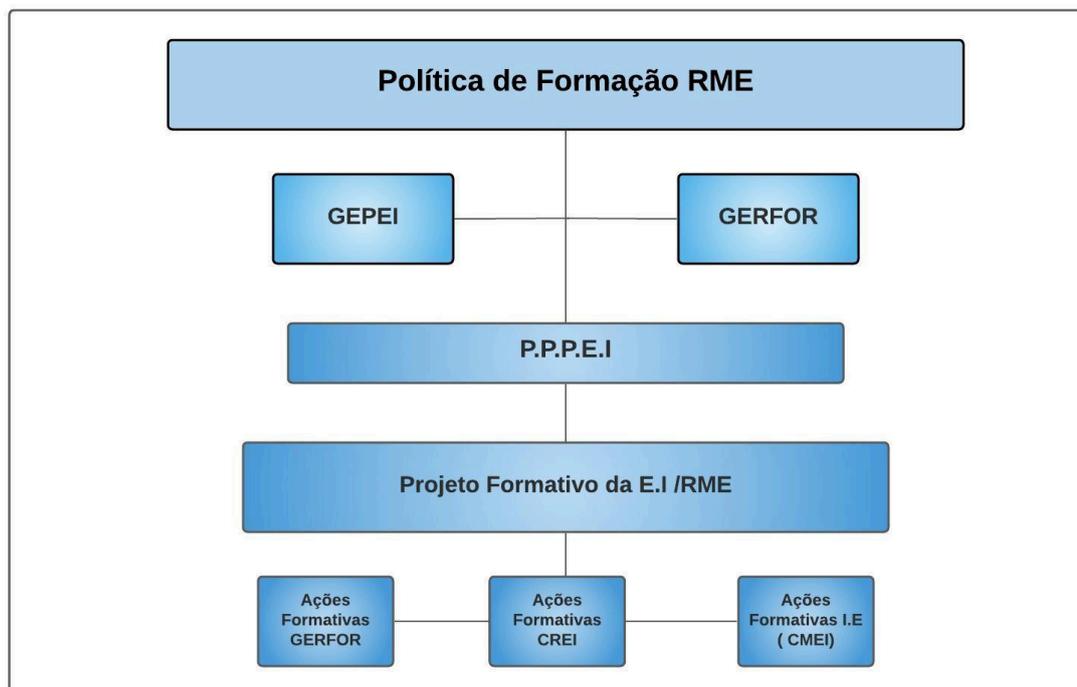
Em geral, na Rede sempre lançam instrumentos para mapear as dificuldades. Nós, do apoio pedagógico, as identificamos, por meio de nossos relatórios. A cada acompanhamento nós elaboramos um relatório por instituição. Há um movimento de observar, identificar as ações naquele contexto. E, às vezes, faz-se necessário retomar, então voltamos a olhar duas, três vezes aquela mesma situação, porque muitas vezes o que constatamos pode ter sido apenas um recorte daquele dia e não dá para identificar se realmente se trata de uma necessidade formativa referente aquela instituição. Por isso, fazemos essa observação, por meio de nossos registros nos relatórios de acompanhamento e, a partir dele, elaboramos nossas pautas individualizadas, que também incluem nossa pauta de CRE. Em síntese, consideramos as necessidades individuais para pensarmos em ações a partir do plano de formação. (FORMADORA 4, PESQUISA DE CAMPO, SME/GOIÂNIA, 2020)

Assim, percebe-se que em consonância com as orientações e fundamentos da Política Municipal de Formação de professores, o projeto formativo da Educação Infantil da RME se articula de maneira descentralizada, em Rede, ou como descrito nos em cascadeamento entre as diversas instâncias que compõem a SME, na defesa de que o “sentido da expressão Política não se configura como uma ação isolada, esporádica, setorial, trata-se de princípios que revelam a intencionalidade, a natureza e a razão das ações formativas em vista do DPD e da melhoria da qualidade da educação pública” (SME-2013).

A partir desse posicionamento expresso na política, o projeto formativo da Educação Infantil é formulado de forma coletiva, com representatividades de diferentes instâncias da SME e externas (Universidade e instituições de ensino) a partir do currículo expresso pelo P.P.P. E.I. da RME (2014), materializado em ações de formação continuada propostas pela GERFOR, pela CRE e na própria instituição, de acordo com as necessidades formativas expressas.

Sobre essa organização, elaboramos um esquema que sintetiza essa dinâmica. (Figura 13)

Figura 13 – Esquema da dinâmica constitutiva das ações formativas da Educação Infantil da RME



Fonte: SME/Goiânia (Elaborado pela autora).

De modo geral, as ações formativas propostas pela GERFOR possuem em formato de Palestras e encontros formativos de média ou longa duração (mínimo 40 h). As temáticas advêm das necessidades formativas das instituições de ensino, repassadas às professoras formadoras da GERFOR pelas profissionais do CREI, que semanalmente visitam as instituições da sua região para observar e avaliar o cotidiano e trabalho pedagógico realizado no CMEI, ou de necessidades institucionais da RME, advindas de políticas e programas municipais e/ou nacionais.

Destaca-se a relação de confiabilidade e de parceria que as professoras expressaram pelas professoras-formadoras do CREI, nos seus depoimentos (via questionário e entrevistas). Para melhor delinear a especificidade do trabalho realizado por essa profissional, recorreremos aos depoimentos da professora-formadora 3 e 4:

A gente tem uma parte que é administrativa, tanto que nossa função é apoio técnico ao professor, mas a gente tem muito mais no trabalho no pedagógico e na formação das professoras, eu pelo menos considero isso, que para mim é o mais importante, é esse desenvolver mesmo, esse trabalho formativo, até porque eu considero que o profissional que está lá as vezes ele está muito sozinho na Instituição, ele não tem com quem dialogar, ele passa por um processo formativo na faculdade, na sua

formação Inicial, e a gente não pode esquecer que ao longo do trabalho dele ele tá ali em pleno processo de formação. (Professora-formadora 3- Entrevista)

[...]

A figura do apoio das coordenadorias para mim, eu acho que é fundamental, e eu incorporo isso na minha prática, até porque nós temos as demandas formativas que são da creche e as da rede, as necessidades são levantadas a partir de questionários que são enviados, de eventos, de falas com os profissionais eles trazem as demandas, mas cada instituição tem a sua demanda, cada profissional as vezes tem a sua demanda formativa, apesar dele estar inserido num contexto em toda uma instituição que tem algumas dificuldades, ele individualmente também tem as suas questões, suas necessidades formativas. (Professora-formadora 4 – Pesquisa de campo/2020- Entrevista)

Dessa forma, também as ações formativas realizadas em serviço (formação em contexto), são realizados a partir do diálogo com as instituições formadoras sobre os conhecimentos e o perfil dos profissionais formados por estas instituições, dos objetivos delineados nos Projetos Formativos. A formação em contexto SME consiste nas ações formativas, formais e informais, realizadas no ambiente de trabalho, tendo como ponto de partida a reflexão sobre a prática pedagógica dos profissionais que atuam nesse espaço.

Sobre a efetivação da formação em contexto, a Professora formadora 1 delinea que partindo dos pressupostos da Política de Formação do município e do projeto formativo elaborado para aquela etapa de ensino pela sua respectiva instância:

[...] o cunho do plano de ação na instituição é isso, é ter um diagnóstico com o grupo para elaborar e ter esse estudo A própria instituição (IE) que faz o seu plano de formação, e quando elas precisam de apoio, referência bibliográfica, ou às vezes no planejamento, ou mesmo em uma fala aqui do formador, elas solicitam e nós vamos. Mas isso é totalmente da autonomia da instituição, então elas escutam, ali, do corpo docente, qual é a temática que está tirando o sono do professor, por exemplo: é o currículo? É a documentação pedagógica? É o planejamento? Porque essa nova organização curricular da BNCC solicitou muita coisa de planejamento! É a rotina? Cada instituição elabora o seu [...] então aquela instituição faz seu plano de formação em cima disso, se é o que os professores precisam, então é o que nós vamos investir (Professora-formadora 1 – Pesquisa de campo/2020 Entrevista)

A análise do depoimento assinala a dimensão coletiva e colaborativa da formação em contexto. Sobre isso, reafirmamos a importância de que a formação em contexto seja efetivamente garantida em horário de trabalho remunerado, que considere o professor como sujeito protagonista do seu processo formativo e que parta das questões e problemáticas vivenciadas pelo profissional no cotidiano do seu espaço de trabalho.

6.2.1.- As ações de formação continuada no CMEI

O PPP, além de ser uma exigência legal, permite a revelação da identidade da Instituição, de suas concepções e expectativas. No caso do PPP/2019, identifica-se no seu texto que ele foi elaborado ao final de 2018, com a participação de todos os servidores da instituição e com a representatividade de algumas famílias, baseado na proposta da SME de Goiânia “Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (SME, GOIÂNIA, 2014), nos pressupostos epistemológicos da Pedagogia da Infância e na realidade concreta da instituição (PPP/2019- CMEI).

Quadro 14 – Orientações da RME para a equipe gestora e CRE para a elaboração e efetivação do PPP das instituições

1.2.3 Projetos Político-Pedagógicos das Instituições Educacionais
<ul style="list-style-type: none"> - Orientar que o trabalho de construção do PPP tenha como referência os resultados das avaliações da aprendizagem (internas e externas) e a avaliação institucional. - Acompanhar e orientar quanto à elaboração, implementação e avaliação sistemática do PPP das instituições, conforme documentos oficiais, orientadores Propostas Pedagógicas da RME, Diretrizes Nacionais e Municipais, dentre outros). - Auxiliar a equipe gestora no processo de planejamento de estratégias para garantir a participação dos diferentes sujeitos na construção, implementação e avaliação do PPP. - Analisar o PPP de acordo com as Propostas da SME e fazer a devolutiva para a equipe gestora dos aspectos que devem ser revisados, de forma que ele expresse as especificidades da instituição, do coletivo de profissionais, dos educandos e da comunidade. - Utilizar o PPP como documento orientador do acompanhamento <i>in loco</i>, pautando-se nele para a proposição de estudos, intervenções e reflexões ao longo do ano. - Acompanhar a efetivação das ações previstas por meio de avaliação periódica, junto a direção e coordenação da instituição.

Fonte: PPP/2019 – CMEI- GOIÂNIA

O documento traz a descrição do percurso constitutivo do PPP/2019, que se deu de forma coletiva, em horário de trabalho remunerado, a partir da divisão de toda equipe em grupos – formados por um representante de cada instância da comunidade educativa

(a participação das crianças ainda não foi tão efetiva na construção deste documento). Os grupos receberam o documento orientador para a construção do PPP, a PPP da RME e o PPP/2018 da instituição, para que fizessem as alterações necessárias. O documento salienta que em 2019, as alterações realizadas no PPP referem-se a: Avaliação Institucional, Plano de Formação, Plano de Ação, Calendário, renovação de projetos e modificações na equipe de funcionários.

Para melhor elucidação das concepções da RME acerca desses conceitos, o PPP/2019 dedica uma seção exclusiva do texto para o *Planejamento da organização do trabalho pedagógico e das ações educativas e pedagógicas*. Sobre esses conceitos o documento explicita a seguinte concepção:

A ação educativa refere-se à prática social que se dá nas relações entre os sujeitos nos campos subjetivos e coletivos. Já a ação pedagógica, consiste no resultado do trabalho planejado e intencional dos profissionais da Educação Infantil. A ação educativa e a ação pedagógica estão interligadas, visto que elas se articulam em todos os momentos a fim de promover a aprendizagem das crianças. Todo ato educativo da Educação Infantil, pode ser pedagógico, desde que o objetivo seja promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (PPP – CMEI – GOIÂNIA, 2019)

O **Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica** está organizado de acordo com as orientações da PPP da Educação Infantil da RME “Infâncias e Crianças em Cena”. da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia”. Ele é composto pelo registro antecipado das ações educativas e pedagógicas e pelo registro reflexivo e o suporte e exposto no mural do CMEI e por arquivos em pasta catálogo (portfólio).

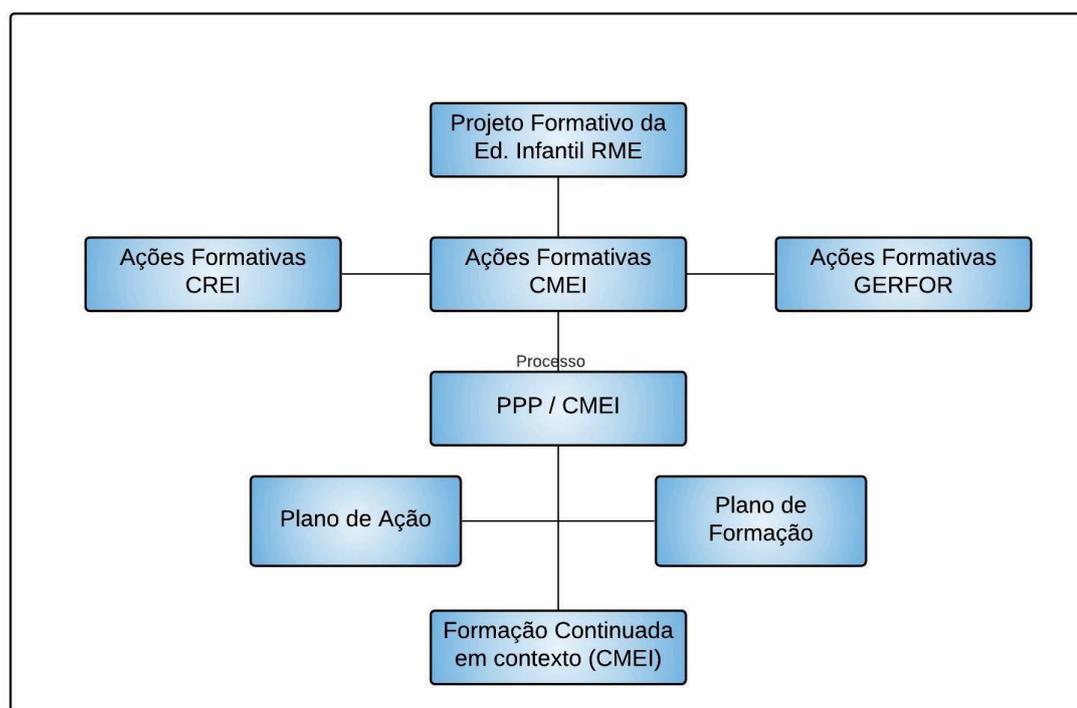
Já a Formação em contexto, além de orientar-se pela PPP da RME, também se baseia nas definições da Política de Formação continuada da RME. Em relação às ações formativas e ao Plano de Formação em contexto, o PPP/ 2019 do CMEI elucida que a Formação continuada acontece com todos os servidores da instituição, desde os professores e auxiliares, até os servidores administrativos.

As ações formativas efetivam-se através de momentos específicos para a realização de estudos, de no máximo 60 (sessenta) minutos, que ocorrem semanalmente, intercalados com os momentos de planejamento coletivo mensal, com dispensa de crianças. O estudo com as Professoras Regentes e auxiliares é acompanhado pelas Coordenadoras Pedagógicas e o estudo dos administrativos recebe o apoio da dirigente e

quatro funcionárias readaptadas (uma auxiliar de secretaria e uma gerente de merenda no período matutino e outras duas no vespertino) que acompanham os grupos de estudo. Ressalta-se que essas ações formativas ocorrem in loco, em horário de serviço remunerado.

Essa dinâmica pode ser melhor ilustrada pelo esquema abaixo. (Figura 14)

Figura 14 – Sociograma da dinâmica constitutiva da formação em contexto no CMEI



Fonte: SME/Goiânia (Elaborado pela autora).

A partir da formação em contexto a instituição elabora o seu **Plano de Formação**, que surge a partir da necessidade da instituição, de acordo com as sugestões e necessidades formativas manifestadas dadas pelo grupo. As ações formativas do Plano de formação acontecem, geralmente, nas reuniões mensais de planejamento, onde toda a equipe participa.

Os momentos de estudos e planejamentos na instituição são garantidos através de cronograma do CMEI com base no calendário da SME repassado no início do ano, na sala da secretaria. Esses momentos são organizados entre: uma semana realiza-se momentos de leitura de textos de acordo com a necessidade do grupo ou de acordo com o Plano de Formação do CMEI, e na outra semana a equipe pedagógica planeja as ações educativas coletivas para o mês (Projetos Institucionais, entre outros). Ademais, realiza-

se planejamentos mensais conforme o calendário da SME para repasse de informes gerais, ações do Plano de Formação, Avaliação Institucional, Plano de Ação, entre outros.

De acordo com o PPP/2019, a temática que subsidiou os processos e ações formativas dos profissionais do CMEI, em 2019, foi a Nova Documentação Pedagógica¹²⁵ (Anexo 5), trazendo como problemática principal do **Plano de Ação** do CMEI: “Como dar visibilidade ao trabalho desenvolvido com as crianças, garantindo a diversidade de ações, bem como a participação ativa das crianças em diferentes momentos da rotina, possibilitando o contato com a natureza e a socialização e interação das diferentes faixas etária?”, e do **Plano de Formação** do CMEI: “Como tornar o Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica o centro das demais Documentações Pedagógicas, articulando os registros a partir dele?” (PPP/2019, p.4).

A partir da política de formação da RME, analisada na seção anterior, compreendemos que as necessidades formativas constituídas em torno da Documentação Pedagógica, advém das demandas formativas suscitadas pela Divisão de Educação Infantil do município, com base na implementação PPP da Educação Infantil da RME. De acordo com documento oficial da SME a Documentação Pedagógica, em vigor desde 2019, consiste:

[...] numa produção elaborada pelo professor ou pelo coletivo da instituição a partir da ação educativa e pedagógica desenvolvida com as crianças. Tem por objetivo divulgar e socializar com as famílias e/ou responsáveis, assim como, com a comunidade em geral, o que é realizado nesse espaço educacional, de forma a elucidar as capacidades, as formas de agir, de interagir e de se relacionar da criança com o mundo, evidenciando o seu protagonismo e seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento. Envolve também, o processo de reflexão da instituição e do professor sobre as ações realizadas, possibilitando a proposição de novas ações, por meio de um planejamento flexível a partir do que foi observado, interpretado e significado por adultos e crianças. (SME, GOIÂNIA, 2019),

Dessa forma, fez-se necessário a análise do documento orientador elaborado pela SME, para compreendermos à temporalidade, à descrição e às orientações para efetivação das Documentações Pedagógicas no trabalho pedagógico das instituições educacionais de

¹²⁵ O documento oficial que tem por objetivo orientar o trabalho das instituições educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) que atendem a Educação Infantil, em relação à Documentação Pedagógica dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança/turma e do planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e publicização das ações educativas e pedagógicas está disponível em <https://drive.google.com/file/d/1pGT-FdSowI0A2tLI4kl4po-aCfSCGzTI/view>, acesso em 20/08/2020.

Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Além das orientações presentes no documento, encontramos outras orientações, vídeos e relatos no site oficial da SME e no blog da Educação Infantil, demarcando a ênfase dada para a temática pela SME.

Além dessa demanda formativa institucional, o PPP aponta que os processos e ações formativas devem se pautar nas necessidades formativas específicas dos profissionais do CMEI, identificadas a partir da problemática apontada na Avaliação Institucional de 2018. Essa avaliação consiste em um processo coletivo com todos os profissionais do CMEI que avaliam se alcançaram ou não os descritores de ensino e aprendizagem. Ademais, nesse momento, os profissionais manifestam suas necessidades formativas individuais e coletivas.

Em 2020, em razão da pandemia ocasionada pelo Covid-19, o PPP não foi atualizado pela instituição. Entretanto, nas entrevistas semiestruturadas com as professoras gestoras e com os registros da documentação pedagógica sobre os processos formativos de professores e avaliação institucional realizada no final do ano de 2019, identificamos que a centralidade das demandas formativas institucionais localizou-se nas temáticas acerca da implementação da BNCC na Educação Infantil, conforme nos evidencia o depoimento de uma das professoras formadoras da instituição:

Nós temos que garantir a formação em contexto para cada instituição. Na verdade, a ação formativa é da instituição. Esse ano, por conta da demanda da BNCC, eles cortaram (a formação). Eles cortaram porque nós temos que ficar dois dias da semana focados na BNCC. Então, foi o primeiro ano que o CMEI não teve que fazer plano de formação com as professoras. Nos outros anos fazemos o plano a partir do que as professoras sugerem. Todo ano, elas que sugerem o tema, ou seja: qual a dificuldade que estão enfrentando? Qual é a linha de pesquisa que nós precisamos seguir para podermos avançar? Então, no final do ano passado (2019) elas nos passaram as sugestões, nós levamos para a equipe de gestores, para o apoio e montamos o cronograma para fazer o estudo e a pesquisa a partir disso. Porém esse ano não teve, então era para ser todo focado na questão da BNCC. (Professora-formadora 4 - Entrevista)

Essa informação, que é corroborada pelo *Documento Curricular da Educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia (2020)*, elaborado por diversos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME), constitui-se em orientações a serem consideradas pelas instituições educacionais na elaboração, implementação e avaliação de seus Projetos Político-Pedagógicos a partir de 2020. De acordo com o documento,

tanto a BNCC quanto o DC-GO consistem em orientações para construção e efetivação dos currículos pelas redes de ensino e pelas instituições educacionais, “que devem observar o que é preconizado por lei enquanto aprendizagens essenciais e o contexto social, político, econômico e cultural dos diferentes sujeitos envolvidos no processo” (GOIÂNIA, SME, 2020).

A centralidade atribuída a implementação da BNCC como objetivo principal da formação continuada, reconfigurou os processos formativos vivenciados pelas professoras. Ao analisar a quantidade, temáticas e ementas de cada ação de formação continuada para as professoras da Educação Infantil realizaram no período de 2013-2019, percebe-se que de 2013-2016 as formações centralizadas na SME focalizavam temáticas diversas, discutindo sobre o cotidiano escolar ou necessidades formativas coletivas e institucionais, com ênfase na continuidade e aprofundamento nos estudos na formação em contexto na própria instituição. Contudo, a partir de 2017, as formações passam a ser direcionadas para a implementação do documento normativo “Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia¹²⁶” e da BNCC (BRASIL, 2017). A análise das tabelas e os documentos (ANEXO 6) que descrevem as ações formativas realizadas pela GERFOR e pelas diferentes Gerências da SME nos períodos entre 2013-2019 estão sintetizadas no quadro quantitativo (QUADRO 15) e no quadro (QUADRO 16).

¹²⁶ O documento está acessível em <https://educacaoinfantilmegoiania.blogspot.com/>

Quadro 15– Ações formativas realizadas pela RME de 2013 a 2016 (organizadas por núcleo de formação).

Ações Formativas - Núcleo de Infância e Adolescência (Público: Educação Infantil) - 2013 a 2016		Ações Formativas - Núcleo de Infância e Adolescência (Público: Ensino Fundamental) - 2013 a 2015	
Ano	Quantidade	Ano	Quantidade
2013	4	2013	18
2014	2	2014	5
2015	4	2015	3
2016	36		
Ações Formativas - Núcleo Transversal (EAJA, Ed. Inclusiva, Ed. Ambiental, núcleo de tecnologia educacional, EPAZ, etc) - 2013 a 2015		Ações Formativas - Núcleo Transversal (EPAZ) - 2013 a 2015	
Ano	Quantidade	Ano	Quantidade
2013	20	2013	2
2014	13	2014	5
2015	12	2015	7
Ações Formativas - Núcleo de Tecnologia Educacional - 2013 a 2016		Ações Formativas - Gerência de Saúde e Segurança (CEMAPE/SESMT) - 2016	
Ano	Quantidade	Ano	Quantidade
2013	9	2016	6
2014	7	Ações Formativas - GERFOR 2017 - 2019	
2015	9	Ano	Quantidade
2016	28	2017	10
		2018	18
		2019	9

Fonte: SME, GOIÂNIA, 2020 (Elaboração da autora)

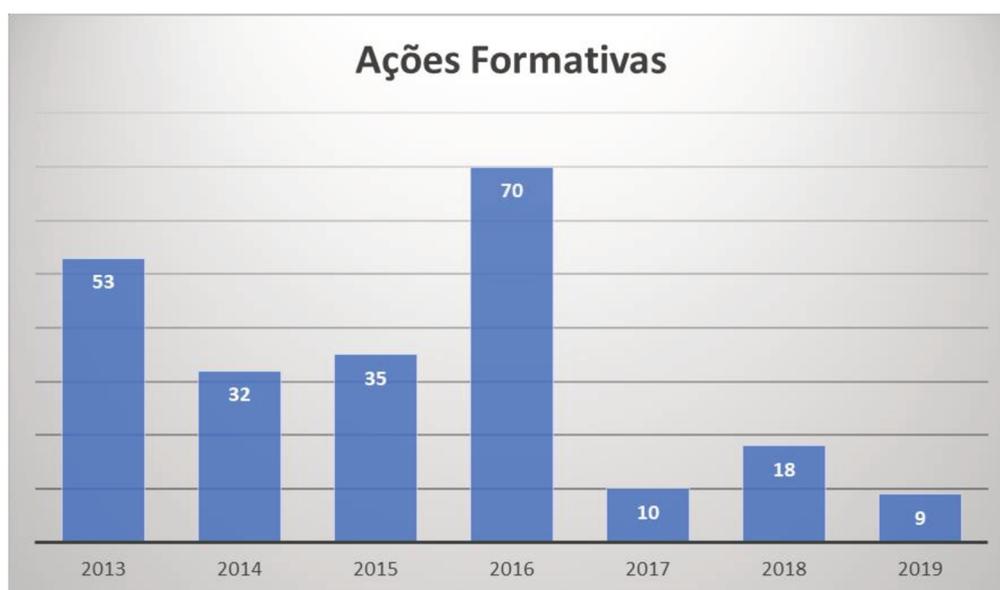
Quadro 16 – Ações formativas realizadas pela RME no período de 2017 a 2019

Ações Formativas - GERFOR 2017 - 2019	
Ano	Quantidade
2017	10
2018	18
2019	9

Fonte: SME, GOIÂNIA, 2020 (Elaboração da autora)

A partir dos dados construídos com as informações obtidas nos documentos supracitados, identificamos a supressão na oferta de ações formativas pela RME no período de 2017 a 2019¹²⁷. Além dos construtos teóricos, já expressos nesse trabalho, que marcam a história do presente período (pós- golpe 2016) no Brasil e alguns dos seus impactos nas políticas nacionais de formação e profissionalização docente, as informações obtidas nos ofereceram subsídios para a elaboração de análises.

Gráfico 11 – Comparativo entre o quantitativo de ações formativas oferecidas pela RME nos períodos entre 2013 e 2019



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados fornecidos pela SME/Goiânia

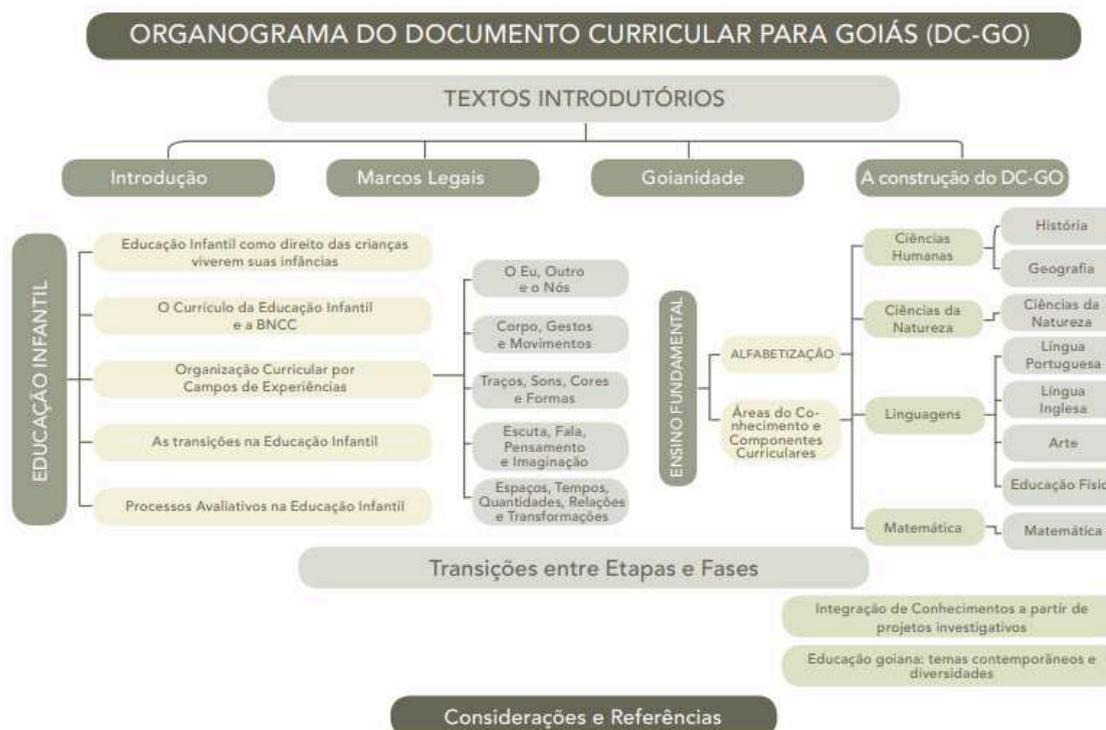
A reconfiguração dos processos formativos das professoras da Educação Infantil da RME, a centralização da formação continuada e a padronização das temáticas e conteúdos das ações de formação, coadunam com as prescrições, tanto em âmbito municipal quanto nacional, para a formulação de um currículo para a Educação Infantil a partir das novas normativas da BNCC (2017) e do Documento Curricular de Goiás Ampliado (DC-GO) (2018).

O DC-GO Ampliado foi elaborado a partir da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2017), tem estrutura ibidem a BNCC, porem com caráter prescritivo, ou seja, definir passos que devem ser seguidos para que a BNCC se efetive

¹²⁷ Em função da pandemia em decorrência do COVID-19 em 2020 a RME não ofereceu nenhuma ação formativa.

em terras goianas e no contexto das instituições educacionais. (Figura 15)

Figura 15- Organograma do documento DC-GO ampliado (2018)



Fonte: DC/GO ; SEE-GO

A elaboração do Documento inicialmente denominado, Documento Curricular para Goiás (DC-GO), começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada Estado, em Regime de Colaboração entre Consed e Undime, com o propósito de cotextualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Esse processo de construção participativa durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018.(Goiás- DC-GO, 2018).

Logo no início do ano de 2018 foram criadas comissões estaduais, formadas por representantes do Consed e da Undime, que por sua vez tinham a responsabilidade de constituir a Equipe de Currículo, com representantes de cada região de Goiás, com o objetivo de formar “multiplicadores” em cada município que possam colaborar para a reformulação do currículo e para a formação de professores convergentes com a

implementação da BNCC.

Nesse contexto, a PPP E.I. da RME (2014) é substituída pelo Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (2019),¹²⁸ que reformula a organização curricular para a Educação Infantil do município, conforme prescrito pela BNCC, pautada nos Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças; e os Campos de Experiências com seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento.

Os Direitos de Aprendizagens correspondem ao âmbito da (falta) intencionalidade pedagógica geral. são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos se desdobram em objetivos de aprendizagem, fundamentando a ação educativa e pedagógica a ser desenvolvida a partir dos cinco Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os Campos de Experiências se constituem num conjunto de conhecimentos agrupados por afinidades e aproximações. A adoção de tal modelo de arranjo curricular é justificada como estratégia para fomentar “[...] práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas” (FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 10).

Cada campo contém Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento organizados em grupos por faixa etária: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Os eixos estruturantes da prática pedagógica são as interações e brincadeiras conforme preconizado nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), conferindo a centralidade. No que se refere aos “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”, parte do documento da BNCC voltada para a Educação Infantil, Pasqualini (2010), analisa que a proposição dos campos de experiência para a organização da Educação Infantil constitui uma estratégia de escamotear o conhecimento como eixo articular do currículo, pautado em um ideário pós-moderno, acentuando uma valoração negativa do ensino, advogando uma educação infantil antiescolar, tornando a “inserção da criança na vida social um processo natural, universal e imutável, não deixando aparecer seu caráter histórico” (ARCE, 2004, p. 164).

Diante dessa indefinição epistemológica, o cotidiano do aluno passa a ser a

¹²⁸ O documento encontra-se acessível em <https://educacaoinfantilmegoiania.blogspot.com/>

referência central para as atividades escolares, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano, somando-se um princípio utilitarista e pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (DUARTE, 2008). Com isso, relativiza-se a possibilidade de existência de um conhecimento objetivo, descaracterizando o papel da escola, afastando-a de sua função originária e essencial, isto é, o de transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados às novas gerações com vistas à emancipação dos sujeitos, ” acerca da dimensão valorativa do conhecimento e da educação escolar, isto é, que os alunos aprendam o quê, para quê e a serviço de quem?”.

Essa descaracterização da escola e do papel do professor, pode ser vislumbrado no infográfico contido no novo Documento Orientador da Educação Infantil da RME, subsidiado pela BNCC (Figura 16).

Figura 16 – Organização Curricular da Educação Infantil de Goiânia



Fonte: Equipe de Currículo Ampliada da SME

O infográfico representa a organização Curricular da Educação Infantil da RME, que assim como a BNCC e as DCNEIs, delegam a criança como centro do planejamento curricular e apresenta como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e

a brincadeira. Convergindo para a criança estão os seus seis Direitos de Aprendizagens, apresentados como verbos que indicam a ação da criança no mundo. De forma articulada estão os cinco Campos de Experiências com seus Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento, por grupos por faixa etária, constituindo a organização curricular para a Educação Infantil (SME, 2019). Ao olharmos esse infográfico, reverbera em nós o questionamento: E a professora? Qual é o lugar dela na organização do currículo? Pode-se pensar em um currículo sem ensino?

Ao longo dos documentos analisados, identifica-se algumas incumbências atribuídas ao profissional professor: estruturar o ambiente, criar e/ou organizar situações, oferecer materiais, propor atividades, comentar as ações infantis, avaliar as produções, orientar/comunicar instruções, incentivar/estimular a reflexão, garantir a regularidade das propostas. (PASQUALINI, 2020). Vale notar que se o professor é demovido da “atitude de transmissão de conhecimento”, é também orientado a superar “[...] a atitude de apenas apoiar o que as crianças já manifestam articulando as experiências infantis com os conhecimentos culturais já sistematizados “(FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2018, p. 8).

No que se refere ao processo de reformulação da Proposta Pedagógica do município e da Política de Formação, a Formadora 1 ressalta que a

A nova PPP do município e a nova Política de formação que está sendo reformulada traz aspectos da BNCC, porque quando esse projeto (PPP) foi escrito em 2014, nós não tínhamos BNCC ainda. No entanto, com a promulgação da BNCC em 2017, veio a necessidade de escrever essa nova organização curricular pelos campos de experiência, então ela já está sofrendo alterações também. [...] As concepções você vai ver que são as mesmas não muda, o referencial são as diretrizes curriculares nacionais, não muda né, porque a BNCC foi praticamente embasada nas diretrizes, e passamos a utilizar as diretrizes como referencial (Professora-formadora 1 – Pesquisa de Campo/2020- Entrevista)

Essa questão, também é evidenciada pela formadora que trabalha como apoio pedagógico para as instituições de educação infantil. Quando questionada sobre os maiores desafios para a efetivação da política de formação da RME na Educação Infantil, ela evidencia:

Olha, eu vou te falar que apesar de ter um documento que se diz novo, que é a BNCC, mas está muito ligado, como eu posso dizer, tem muito a ver com a nossa proposta. Então as coisas não são diferentes, foram algumas coisas que vieram novamente e que a gente precisou correr atrás para compreender. E ainda precisamos compreender muitos aspectos que ainda não conseguimos. Nós estávamos em processo formativo agora, com os professores, que foi interrompido e com os coordenadores também! Era nesse processo de cascadeamento. Nós fazíamos a formação com os coordenadores e eles levavam para as

instituições. Então assim, tivemos que interromper para conhecer esse documento curricular [...] a dificuldade está nesse processo mesmo de implementação, de conhecer o documento, se apropriar, estabelecer essa relação do que que tem ele de novo, o que a gente tinha, para poder conseguir efetivar. E aí isso para mim é a grande dificuldade, que a nós também fomos interrompidas bruscamente em meio ao processo, então nós não sabemos nem o que vai acontecer daqui pra frente. (Professora-formadora 4 – Pesquisa de Campo/2020- Entrevista)

Na entrevista com as outras duas formadoras, também apreendemos a ressonância da preocupação com a implementação da Base Nacional Curricular Comum da Educação (BNCC) no município. De acordo com o próprio texto da BNCC, trata-se de um documento orientador para as instituições educacionais públicas e privadas. É necessário que se reconheça e garanta a autonomia dos entes federados e, sobretudo, das instituições educativas – contando com a efetiva e democrática participação de professores e outros trabalhadores da instituição, das famílias e crianças – na elaboração de seus currículos, como indica a LDB (BRASIL, 1996).

Entretanto, em 2018, ao criar o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), o MEC revela o objetivo de garantir a implementação da Base em todo território nacional, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDE) e das Secretarias Municipais de Educação (SME), no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios, contando com total apoio da União dos Dirigentes Municipais (Undime) e a dos Conselhos Municipais (Uncme). (BRASIL, 2018)

Assim, concordamos com Barbosa et. al. (2019), quando denunciam que, o que era para ser uma referência, “passou a ser uma prescrição curricular, tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996.” (BARBOSA et. al. 2019, p.82). Ao delinear o percurso constitutivo da base e os seus principais impactos na Educação Infantil, a autora destaca que o texto da BNCC assume como eixo norteador a noção de competência¹²⁹, mantendo-se um campo de disputas políticas e atendendo a pressupostos pautados em uma visão empresarial (BARBOSA et. al. 2019, p.82).

¹²⁹ Trata-se de um conceito polissêmico podendo gerar diferentes interpretações e estar alinhado a diversos enfoques. Segundo Melo (2007, p. 74) o conceito de competência é advindo da esfera produtiva, portanto, ancorado em princípios mercadológicos, tendo sido transposto para o campo da educação. Segundo a referida autora, o conceito de competência está intimamente relacionado à avaliação de resultados e sinaliza, a um só tempo, para o controle do trabalho docente (MELO, 2007, p. 75).

Os dados construídos ao longo da pesquisa e tais reflexões acerca da BNCC alertam-nos para o risco de uma visão instrumental e tecnicista, que serve para padronizar não só do currículo, mas também controle do trabalho e da formação docente. Tais elaborações, possibilitaram a manifestação da necessidade de compreendermos de forma mais específica a reconfigurações dos processos formativos vivenciados pelas professoras ao longo do período analisado, possibilitando as sínteses objetivadas. À guisa das conclusões (provisórias) foi que objetivamos e construímos a terceira, e última, categoria de análise.

6.3 – Desenvolvimento Profissional docente: os significados sociais e sentidos pessoais da formação continuada para as professoras mediante a sua atividade docente.

Concebemos que, a formação continuada de professores, apesar de poder se constituir em atividade, não é a única condição para que as professoras se desenvolvam pessoal e profissionalmente, visto que o DPD é um processo contínuo. Portanto, pressupõe intencionalidade política, ética e didática em relação ao desenvolvimento das especificidades humanas, engendradas pelas condições socioculturais, mediadas pelas diversas relações com os outros e o mundo. (FRANCO, LONGAREZI, MARCO, 2019). Trata-se de um processo humano-genérico, em que a valorização e construção da identidade docente estão diretamente relacionadas com a política de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração. A esse respeito Melo ressalta que:

O processo de desenvolvimento profissional do docente é um aspecto que se dá ao longo de toda a carreira. Refere-se à maneira como os professores identificam e reconhecem a si mesmos e aos seus pares. No entanto, depende de fatores que constituem o contexto da atuação docente, tais como: espaço e condições de trabalho, políticas públicas, crenças e valores pessoais e profissionais, formação inicial e continuada, identidade e socialização docente, experiências, saberes, práticas, dentre outros. (MELO, 2010, p.171)

Assim, compreende-se que a formação e o desenvolvimento profissional das professoras estão diretamente ligados ao processo de construção da identidade docente. Ainda que a formação continuada das professoras sejam fatores muito importantes para que se alcance esse desenvolvimento, não são os únicos, visto que a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também são condicionantes imprescindíveis para garantia desse processo.

Quadro 17- Categoria de análise: Desenvolvimento Profissional Docente

CATEGORIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE		
Unidades de Registro	Unidades de Significação	Unidades de contexto
Trabalho Docente	Valorização x Desvalorização	Social e Econômico
		Condições concretas
		Materiais e imateriais
	Ambiguidades trabalho docente	Creche e pré-escola Binômio cuidar e educar
		Aprendizagem/desenvolvimento da criança como centro do trabalho docente
	Descaracterização do trabalho	Sobrecarga profissional papel do professor no trabalho pedagógico
Identidade profissional	Identidade biográfica	Vocação, realização profissional (perspectiva romantizada)
	Identidade Relacional	Socialização da profissão
	A dimensão transformadora da profissão	Tomada de consciência de classe
Significados e sentidos dos processos formativos	Relação necessidade – motivo - objeto da ação de formação	Ação/atividade de formação
	Condições e operações processos formativos	Processos formativos
	Cisão entre significados e sentidos	Consciência/alienação

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa concepção de formação, para chegarmos à síntese (concreto pensado) acerca das significações das ações de formação continuada pelas professoras, fez-se necessário a identificação das necessidades formativas e dos motivos que as impulsionam às ações de formação. A partir dessas análises confrontamos os motivos com os objetos da ação da formação (conteúdo-forma), o que revelou uma cisão entre significado social e sentido pessoal das ações de formação das professoras, evidenciando que, apesar de considerarem a formação continuada como possibilitadora de novas aprendizagens e satisfação de suas necessidades formativas, o objeto da ação, na maioria das ações

formativas não correspondem ao motivo propulsor da ação, por vezes contemplando seus motivos-estímulos da ação, por vezes, ocasionando uma relação contraditória entre os significados e sentidos das ações de formação continuada.

Contudo, não poderíamos ser reducionistas na exposição das análises, visto que o percurso metodológico empregado a partir do método de investigação, nos possibilitou captar alguns dos múltiplos determinantes desse objeto. Nesse sentido, a historicidade e concreticidade do objeto possibilitaram-nos as construções de algumas sínteses. Iniciemos na histórica descaracterização do trabalho docente na Educação Infantil que dificulta a construção identitária das professoras.

Pimenta (2006) destaca que a profissão docente é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática, que demandará uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente, como um tipo específico de atividade, baseado na reflexão crítica. Na mesma direção, Melo (2020), ressalta que, se o curso de formação inicial, em função de algumas fragilidades e pela jovem história da Educação Infantil como Educação básica, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes, contribuindo “para uma formação para além da reprodução de modelos práticos dominantes, mas como espaço legítimo de investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente” (MELO, 2020, p. 27). Nesse sentido, Pimenta (2006) nos ajuda a compreender que a formação continuada deve considerar que

Aprender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas (PIMENTA, 2006, p. 74).

Nesse sentido, a socialização profissional das professoras constitui-se como um elemento de fundamental valor para a construção identitária dessas docentes, visto que é por meio desse processo que elas significam a profissão, construindo valores, atitudes, conhecimentos e habilidades na dimensão ontológica do ser professor da Educação Infantil, instigando-as à novas necessidades e motivos para se desenvolverem para além do que já haviam aprendido na formação inicial. Nessa reconfiguração identitária, a formação continuada se institui como uma via de essencial importância no sentido de

possibilitar a satisfação das suas necessidades formativas, possibilitando-lhes saltos qualitativos e a transformação da sua práxis pedagógica.

A essa construção identitária das professoras, identificamos que elas fazem significações distintas quanto os motivos que as levaram à escolha da profissão, bem como ao reconhecimento de si. Ao serem questionadas sobre se a escolha pela profissão “Professora da Educação Infantil” foi consciente ou se deveu ao acaso, a maioria se posicionou que foi uma escolha consciente, contudo as motivações foram distintas:

*Sim, foi escolha, sempre me identifiquei com as crianças pequenas. (Ana Livia)

*Foi escolha, sempre desejei ser professora, desde que eu era pequena, sempre soube que nasci para ser professora. (Daia)

*Escolha. Estudar a infância e o desenvolvimento infantil sempre foi meu ponto de interesse. (Debinha)

*Acaso. Fiz o concurso por ter maior número de vagas no cargo, passei e me apaixonei. (Lana)

(Pesquisa/2020 - Questionário)

Destaca-se ainda os vários condicionantes de ordem pessoal e profissional, demarcando o movimento metabólico indivíduo-sociedade em que as identidades se constituem e incidem na significação social e/ou na desvalorização da profissão:

*Se pudesse mudaria de profissão, atualmente não me sinto realizada na profissão. Me sinto desmotivada e desvalorizada. (Dani)

*Não sei responder exatamente se gostaria ou não de mudar de profissão, gosto muito do que faço mais ao mesmo tempo é muito desgastante física e mentalmente. (Amora)

*Ser professora foi um acaso. Antigamente trabalhava em Brasília, hotel 5 estrelas, porque cursei Hotelaria, antes do curso de Pedagogia. Só depois que me divorciei e voltei para Goiânia desempregada, amamentando e com um bebê de 4 meses, que parti para o Magistério e comecei de contrato na Prefeitura e Graças a Deus hoje concursada, cursei Pedagogia e estou muito feliz com a Educação Infantil. (Maria do Carmo)

(Pesquisa/2020 - Questionário)

O arcabouço teórico constituído nessa tese, possibilita-nos apreender a partir dos registros das professoras, que o fato de gostar de crianças e ter uma identificação com a

profissão, devido a características pessoais seja algo importante e necessário, estes não são elementos suficientes para a construção da identidade profissional dessas professoras. Entendemos que a natureza desses condicionantes tem raízes históricas – como os fenômenos vinculados à feminização do magistério, “mito” da educadora nata, romantização da infância, relações desiguais de gênero, magistério como “ofício” e “vocação”. Contudo, destacamos que os moldes atuais da organização da Educação Infantil e do trabalho docente nesse segmento, constituem-se como *terreno fértil* para que essas raízes históricas se nutram e encontrem caminhos para se proliferarem e cristalizarem.

Ademais, não é possível desconsiderar que esses condicionantes individuais-universais, se projetam no contexto particular da construção da identidade da Educação Infantil e das professoras, a partir das orientações político-educacionais oriundas das reformas educacionais circunscritas no âmbito do capital e do *capital humano*, que redimensionam a ideia de qualidade (total) da educação, numa perspectiva gerencialista na escola (SHIROMA, 2018), incidindo sobre a forma de pensar a escola como empresa, a educação como mercadoria, aluno como cliente e o professor como um operário *vendedor de mercadorias*.

Nessa direção, as novas políticas e diretrizes para a formação e valorização profissional dos professores, postulam as competências que as professoras devem adquirir para serem eficientes /produtivas e assim garantir o exercício pleno (fetichizado) da sua função, não se limitando “apenas” à atividade docente propriamente dita, mas partindo da noção empresarial de qualidade total, participassem também da elaboração do projeto pedagógico, da vida da comunidade, gestão da escola e do acompanhamento “extra” dos estudos com alguma dificuldade específica. De modo contraditório, sem, no entanto, que fossem providas as condições para viabilizar essas atividades, ocasionando um estranhamento entre as professoras e o seu trabalho docente, que se desdobra, dentre outras coisas, em fenômenos como sobrecarga de trabalho, competitividade, adoecimento emocional, passividade frente as opressões sociais e outros.

Compreendemos o Trabalho Educativo como propulsor da identidade e desenvolvimento profissional docente, portanto, como uma “*Ding von vielen Eigenschaften*”, traduzido para “coisa de muitas propriedades” (HEGEL, 2002, p. 96, acréscimo do original nosso), compreendemos que o objeto dessa pesquisa está circunscrito no trabalho docente, sendo essa atividade ponto de partida e ponto de chegada para todas as significações das professoras, seja do seu processo formativo, do seu

desenvolvimento profissional, da sua construção identitária, das suas necessidades e motivos de apreenderem novos saberes docentes, enfim, as sucessivas aproximações possibilitaram-nos captar, aquilo que no marxismo conhecemos como determinantes.

Como Marx (2017) alerta que é típico no capitalismo a separação entre sujeito e gênero humano, nós complementamos dizendo que essa alienação se torna cada vez mais sorrateira se infiltrando entre os corredores das escolas, tornando-as espaços vazios e incompetentes, capazes de produzir somente a própria alienação.

Quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar. Ao contrário das acusações feitas à escola ao longo do século XX, de distanciamento em relação à vida, minha interpretação é a de que à medida que a escola foi se universalizando, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação mecanismos que aproximam as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida assumiu na sociedade capitalista (DUARTE, 2014, p. 38).

Vemos diante de nossos olhos, também uma propriedade do trabalho educativo, a contradição entre humanização e desumanização, pois no empobrecimento humano se fortalecem as manifestações da alienação (*Entfremdete Arbeit*), seja na separação entre homens, trabalho, produto, natureza e/ou gênero, que compelem em uma mesma sintonia, a derrocada do potencial revolucionário de classe (MARX, 2004). Por conseguinte, amparados em Duarte (2014), ressaltamos que de modo análogo o ideário da epistemologia da prática e das próprias pedagogias “da infância”, expressos em documentos e currículos, como por exemplo a BNCC, se materializam como um *canto de sereia no interior das instituições da Educação Infantil através de* discursos inovadores e progressistas, que na realidade atendem a um único interesse a manutenção do *status quo*. Nesse bojo, compreende-se que ao desconsiderar o ensino como dimensão fundamental para se pensar em proposições e nos conteúdos das ações de formação continuada, ocasiona-se a não coincidência entre o motivo e o objeto da ação de formação. Isso ocorre, em função de que a análise das necessidades de formação das professoras aponta para a natureza das suas necessidades, que é circunscrita na sua prática social, manifestando dificuldades no desenvolvimento de uma didática para a educação infantil, a partir do movimento dialético conteúdo-forma.

De modo geral, ao manifestarem suas necessidades, as professoras as situaram a partir de dificuldades advindas desde a sua formação inicial, no curso de Pedagogia, sobretudo no que tange à compreensão dos conceitos de desenvolvimento infantil e da organização e especificidade do trabalho docente (ensino-aprendizagem). Ao detalharem

as necessidades advindas da formação inicial, destacaram que o curso de pedagogia as possibilitou boa formação teórica, em detrimento da formação prática. Entretanto, ao entrecruzar os vários depoimentos expressos nos diferentes questionamentos, percebemos que ao usarem a expressão “formação teórica” ou “teoria”, estavam denotando os fundamentos epistemológicos para a construção da concepção de escola-homem-sociedade.

Pesquisas como a de Barbosa (et. al. 2017), Silva (et. al. 2009) e Martins (2007) indicam possibilidades e limites do curso de Pedagogia quanto à abrangência da especificidade da formação de pedagogas para a Educação Infantil, ao analisarem os currículos, constataram que a discussão dessa etapa educacional como campo profissional de atuação do pedagogo ocorre de maneira pontual e localizada, evidenciando que ainda que essa modalidade de habilitação tenha sido incorporada nos PPPs dos Curso de Pedagogia/FE/UFG e assumida como eixo de atuação e formação das pedagogas, ainda não perpassa o currículo em suas várias disciplinas e atividades formativas.

A pesquisa de Martins (2007), também, possibilita-nos conhecer as significações de alunas/egressas do curso de Pedagogia, que reverberaram que o curso ainda não possibilita às pedagogas a compreensão das especificidades do trabalho com as crianças pequenas, dificultando organizar adequadamente o trabalho pedagógico na Educação Infantil, afirmando que a ênfase do curso recai no ensino fundamental (SILVA et al., 2009).

É preciso salientar, ainda, que a maioria das professoras participantes da pesquisa já terminaram a sua graduação há mais de 10 anos, ou seja, muitas delas realizaram a sua graduação em Pedagogia com o curso organizado no antigo currículo, que ainda não previa a habilitação da pedagoga para atuar na Educação Infantil. Entretanto, os estudos realizados até aqui e o trabalho docente que realizamos na universidade, possibilitam-nos a compreensão que, apesar de considerarmos o curso de Pedagogia como locus privilegiado da formação de professoras da Educação Infantil, são muitas as fragilidades e indefinições teóricas, pedagógicas, políticas, econômicas, sociais e culturais na formação e construção identitária tanto da educação infantil, quanto do curso de Pedagogia e das pedagogas, relegando essa formação a componentes curriculares específicos, como estágio e práticas de ensino.

Nesse sentido, Melo (2020) nos ajuda na compreensão da importância da formação continuada para a formação e construção identitária das professoras da

Educação Infantil, ao assumir que a formação deva considerar a unidade teoria-prática como princípio, a partir de uma visão dialética, em que teoria e prática são interdependentes, em oposição à dissociação entre a teoria distanciada da realidade e a prática desprovida de teoria.

A autora defende que , é preciso criar espaços na instituição para que esse processo formativo ocorra de modo permanente, na defesa de que, ao se envolver com experiências formativas, as professoras terão a oportunidade de identificar os determinantes sociais mais amplos que interferem em sua prática, “bem como, perceber-se enquanto sujeito histórico do processo ensino-aprendizagem, capaz de analisar, criticar e transformar a realidade escolar, em razão de um determinado projeto educativo no qual ele acredite.” (MELO, 2020, p.32).

Os depoimentos das professoras também nos possibilitaram a compreensão da significação da formação continuada como possibilidade de confrontarem suas crenças, seus saberes e valores com seus pares, num processo coletivo de troca de experiências e possibilidades de novas aprendizagens. Nesse sentido destaca-se a ênfase dada à formação em contexto (em serviço), que ocorrem entre os pares no interior do CMEI, em horário remunerado de trabalho, à partir das suas necessidades e cotidiano educativo, mediadas pela coordenadora pedagógica e/ou professora – formadora (apoio) da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), referindo-se a esse formato de processo formativo como “nossa formação” e a formação centralizada na GERFOR como “a formação da secretaria”. Contudo, também consideram importantes as formações ofertadas pela GERFOR, conforme ilustrado pelo depoimento da professora:

Percebo que a prefeitura mesmo não conseguindo oferecer ofertas de cursos para abarcar a todos, vejo que estão tentando promover, tentando englobar, eu vejo esse esforço, eu percebo o esforço deles. O fato de não conseguirem abarcar e abraçar todos os profissionais é porque é uma rede muito grande mesmo. Mas eles dão cursos muito interessantes, as formadoras são muito capacitadas e além disso convidam vários professores da universidade para as formações. As necessidades mais específicas, ficam para a **nossa formação** mesmo (se referindo a formação em contexto). (Professora Formadora 1 - Pesquisa de campo/2020- Entrevista)

Apesar da institucionalização da Educação Infantil e da formação de professoras para esse segmento em Goiânia, ter acompanhado a constituição sócio-histórica da própria infância e da educação como política pública, imbricada no modo de organização político e socioeconômico brasileira, e por isso, engendradora na histórica negligência do

Estado em relação às ações, legislações, financiamentos para a Educação Infantil e formação profissional das professoras. E, ainda, o arcabouço teórico e as nossas experiências docentes com a formação continuada de professoras da Educação infantil das mais variadas regiões de Goiás, possibilitam-nos considerar os avanços e conquistas que a Rede Municipal de Goiânia conseguiu realizar em relação à Educação Infantil.

Considerando essa trajetória histórica da municipalização da Educação Infantil em Goiânia, pode-se notar que o trabalho colaborativo entre os profissionais de diversas instâncias da SME e profissionais (professores e pesquisadores) de outras instituições (UFG, PUC/GO), para que junto com essas professoras, pudessem construir um projeto formativo e uma proposta político-pedagógica, com vistas à superação da precarização desse segmento, superação de binarismos e polaridades, diferenciando a trajetória da creche e da pré-escola, assistência/saúde e educação, a partir de uma formação docente descentralizada, que considera o cotidiano escolar e a prática docente.

A organização dos registros, propostas e documentações da RME e do CMEI pesquisado e acessibilidade dos profissionais, além de possibilitar a realização dessa pesquisa e a construção desse complexo *corpus* a partir dos dados, revelou-se, para nós, como árduo trabalho coletivo de professores, formadores e gestores, para a consolidação de uma educação infantil de qualidade e pela superação de um modo desigual de atendimento, organização, dinâmica de funcionamento das instituições de Educação Infantil e da formação das profissionais, diante das condições de trabalho e financiamento tão escassos para a educação no Brasil.

Em confluência, as professoras da Educação Infantil, manifestam nas suas necessidades e motivos da formação, o desejo de melhorarem cada vez mais a sua atividade docente e sua profissionalização, por vias da socialização profissional e da identificação com coletivos de professoras em busca pela superação da descaracterização da profissão que reduz a sua identidade docente a atividades não-profissionais de “cuidado”, “maternagem”, “puericultura” e “praticismo”, revelando o germen de uma consciência crítica e da concepção da escola como instrumento de transformação social. Alguns excertos dos depoimentos das professoras, apontam para a conscientização de que a sua formação não é só um dever, uma responsabilidade individual, mas é um direito irrevogável para o seu desenvolvimento profissional.

Q23- Quais as maiores dificuldades e desafios você enfrenta como professora na Educação Infantil? Enumere-as por ordem de importância:

- 1º- Desvalorização social
- 2º- Romantização da profissão
- 3º- Falta de clareza da nossa profissão para a comunidade (Debinha)

- 1º- Desvalorização da profissão.
- 2º- Desenvolver um trabalho de qualidade para crianças de diferentes realidades.
- 3º- Lidar com falta de recursos físicos e materiais.
- 4º- Promover participação ativa das famílias na instituição.
- 5º- Trabalhar com crianças especiais (Maria)

1º- Ser reconhecida pelo trabalho pedagógico, não só pelo " cuidar", infelizmente muitos pais pensam que a Instituição de Ed. Infantil é só banho, sono, almoço, jantar...e não valorizam nem reconhecem o trabalho pedagógico realizado. Nós fazemos um trabalho de tanta qualidade, precisamos ser reconhecidas por isso. (Maria do Carmo)

(Pesquisa/2020 - Questionário)

Os registros das professoras indicam o cerne para o concreto pensado sobre o objeto, pois evidenciam a cisão entre os motivos e objetos e entre significado social e sentido pessoal das professoras em relação às ações de formação continuada. Embora os desafios apresentados pelas professoras tenham sua constituição nas raízes históricas da institucionalização desse segmento na Educação Básica, principalmente em relação às fragilidades do campo da didática, como unidade dialética conteúdo-forma e ensino-aprendizagem-desenvolvimento no trabalho pedagógico de crianças e professoras, destacamos o sentimento de “pertença” das professoras na elaboração dos seus processos formativos e na construção de um currículo para a educação infantil. Essa perspectiva gera novas necessidades, motivos e significações da formação continuada e do seu trabalho docente.

Essa constatação, preocupou-nos ainda mais acerca das novas reformas e proposições das políticas educacionais no âmago do atual Governo Federal, *que a partir de um projeto de sociedade e de educação obscurantista, negacionista e perverso*, estabeleceram novas diretrizes para o currículo e para a formação das professoras da Educação Infantil e, conforme já amplamente debatido nesse trabalho, reconfiguraram o currículo e a formação de professores da Educação Infantil em Goiânia, a partir de 2017.

No que tange ao currículo, nacionalmente a implementação da BNCC, foi fomentada pelo movimento Pro-BNCC , movimento subsidiado pelo estreitamento da

relação entre Ministério da Educação (MEC), Instituto Ayrton Senna (IAS) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), que materializam as influências dos organismos internacionais e das “organizações filantrópicas”¹³⁰ nas políticas brasileiras, intensificando cada vez mais a busca pela privatização da escola pública, transformando as crises econômicas e sanitária em grandes *janelas de oportunidade* para o avanço da privatização da educação.

Em Goiás, o movimento Pro-BNCC é materializado pelo Documento Curricular para Goiás (DC-GO), que objetiva implementar a BNCC em todos os municípios goianos, baseando-se nos resultados de avaliações diagnósticas (aligeiradas) que revelaram que a maioria dos estados e municípios goianos não possuíam um currículo e um plano de ação e de formação docente próprios, e ainda apoiando-se na máxima de que a BNCC é apenas um documento normativo, visto que “com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si, a tarefa de construir currículo, com base nas aprendizagens estabelecidas” (BRASIL, 2018a, p. 20).

Contudo, fica claro na análise tanto do texto da BNCC, quanto no do DC-GO a prescrição obrigatória de atividades que garantam a implementação da Base, revelando os limites das participações das professoras na construção do currículo e na sua própria formação, instituindo uma relação hierárquica verticalizada entre a política e diretrizes nacionais e as municipais. Assim como em um “efeito dominó”, tais relações são reproduzidas nas políticas e ações educativas da Educação Infantil no município de Goiânia, consolidando-se em um novo currículo e um novo projeto formativo para as professoras, de caráter pragmático e reducionista do trabalho docente.

O confronto entre as necessidades formativas e motivos das professoras, possibilitaram-nos a compreensão de que, em Goiânia, a implementação da BNCC na RME configura-se como um retrocesso nas conquistas e avanços, ainda que lentos, históricos. Tais análises possibilitaram-nos sínteses dos principais aspectos dificultadores para que essa nova reconfiguração da formação continuada possibilite a constituição da atividade de formação, incidindo negativamente na formação de consciência humanizada e desenvolvimento profissional das professoras da Educação Infantil da RME de Goiânia.

¹³⁰ Apesar de ser um terreno mal definido, a “filantropia” geralmente se refere às grandes fundações e institutos que possuem financiamento de empresas ou membros da elite, empresários e famílias. Na educação brasileira se destacam organizações como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o Itaú Social, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, e ainda grupos que reúnem estas organizações, como o Todos Pela Educação e Movimento pela Base Nacional Comum. Estes grupos também podem ser chamados de “nova filantropia” ou filantropia *de risco* pela forma com que trabalham (AVELAR, 2020, s/p).

Quadro 18 – Quadro-síntese das unidades de registro dos elementos dificultadores da atividade de formação na RME

Unidades de registro dos elementos dificultadores da atividade de formação na RME
Dicotomização entre teoria <i>versus</i> prática
Visão antiescolarizante da Educação Infantil – Ruptura da tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento
Ênfase nos conhecimentos tácitos em detrimento aos conhecimentos científicos
Retorno à cultura da certificação
Retorno à centralização das atividades formativas das professoras na GERFOR
Conteúdos prescritivos da ação de formação desconsiderando suas reais necessidades formativas
Fetichização do trabalho docente

Fonte: Elaborado pela autora.

À luz do referencial teórico adotado, defendemos que há uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos que está fundada em uma dada dimensão ontológica da realidade. A perspectiva de currículo para a Educação Infantil, a nosso ver, ao valorizar conhecimentos cotidianos padronizados da infância, em detrimento dos conhecimentos científicos, opondo-se aos conteúdos escolares e a transmissão da totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida (ensino), fomenta o silenciamento da escola diante das desigualdades sociais. Assim, reverbera em movimentos anti-intelectualistas, típicos do projeto societário do atual governo, que desvaloriza o conhecimento acumulado da humanidade, secundarizando aquilo que é fulcral para a formação omnilateral das crianças e das professoras, que é o conhecimento científico.

Parece óbvio, mas o *canto da sereia* não nos deixa ouvir claramente, nas pedagogias do “aprender a aprender” e na BNCC, o ponto de partida do trabalho educativo, que é também o ponto de “estagnação”, pois, se o conhecimento cotidiano é chegada e largada não há salto qualitativo, nem para as crianças, nem para as professoras, mas apenas a manutenção daquilo que elas já dominam na esfera do senso comum.

“[...]no trabalho educativo implica não somente “conhecer” a aparência da prática social, mas, sobretudo, apreender o que essa prática social

realmente é, considerando esse ser em sua processualidade histórica, ou seja, em seu surgimento, desenvolvimento, estrutura atual e tendências futuras de transformação (tal qual delineado por Marx ao longo de seu percurso teórico-metodológico, ao buscar apreender seu objeto de análise para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção). Implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas.” (LAVOURA e MARTINS, 2017, p. 534).

Nessa guisa, esbravejamos uma vez mais contra o ideário reprodutivista da BNCC e sobretudo das novas BNC/Formação continuada (2020), visto que o papel da escola não é atender os interesses neoliberais de produção de mão de obra, mas sim de produzir em cada indivíduo singular a humanidade coletiva que só pelas demasiadas apropriações do conhecimento acumulado é possível. Se não for pela escola os filhos da classe trabalhadora nunca dominarão aquilo que os burgueses já dominam e conseqüentemente nunca terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem sobre o homem. E se não for pela sua atividade de trabalho (ensino) as professoras não poderão encontrar no objeto da ação de formação continuada os motivos para a satisfação das suas necessidades formativas.

Com isso, a dicotomização entre o ensino e a aprendizagem, o conteúdo e a forma, essa nova tessitura de formação continuada proposta (imposta) pela BNCC e pela BNC – Formação continuada (2020), provoca a cisão entre epistemologia e ontologia, acentuando a redução da atividade do professor somente à dimensão do fazer (alienado), a partir de conteúdos de ações de formação continuada com ênfase no “pedagógico” (forma), como se fosse possível o pedagógico sem o conteúdo (conteúdo x forma), o que Libâneo (2018) denominou de dissociação e paralelismo entre dois tipos de conhecimento imprescindíveis à formação profissional de professores: o disciplinar e o pedagógico.

Corroboramos com a perspectiva de Libâneo, em que, a partir das formulações de Davydov, concebe a impossibilidade em lidar pedagogicamente sem a episteme do conteúdo, considerando que, da mesma forma que os métodos de ensino são derivados dos conteúdos, esses, os conteúdos e procedimentos lógico-investigativos de uma ciência são estruturantes do conhecimento pedagógico necessário para ensinar essa ciência. Por isso, há uma “relação indissolúvel entre o plano epistemológico (da ciência ensinada) e o plano pedagógico-didático (do ensino dessa ciência), quer dizer, entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico” (LIBÂNEO, 2018, p.647).

Ademais, ao consideramos as contradições e tensões do percurso constitutivo da proposta formativa da BNCC (2017) e da Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (2018), que sob o julgo de uma política de privatização da escola pública, desconsideram conquistas históricas e a luta de movimentos, entidades e coletivos de professores que dedicaram/dedicam suas vidas profissionais em defesa da educação, objetivando a manutenção do status quo da hegemonia burguesa pelo silenciamento dos professores, reduzindo sua práxis pedagógica ao seu emprego utilitário e direto, maximizando velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, evidenciados por um projeto de Educação que (re)produz¹³¹ as contradições do sistema produtivo sob a lógica do capital, sobretudo no que tange à formação e profissionalização docente, que travestidas pelo discurso de defesa de uma melhor qualidade de serviços, competências e de empregabilidade, submete o professor e o trabalho educativo a uma prática de produção e reprodução da alienação do trabalho docente e do cotidiano alienado.

Assim, como resultado da nossa relação com o movimento do real do objeto, defendemos a tese de que: **A cisão entre o significado social e o sentido pessoal da formação continuada ocorre porque as professoras não encontram nas ações formativas as possibilidades para a satisfação das suas necessidades, que emergem em contextos histórico-sociais concretos, tendo a sua prática social (trabalho docente) como ponto de partida e ponto de chegada da atividade.**

A reconfiguração da formação continuada na RME de Goiânia, subsidiada pela premissa pragmática e tecnocrata de educação e de formação docente prescrita pela BNCC e pela BNC-formação, elege como conteúdo principal das ações de formação, os conteúdos “pedagógicos”, que objetivam uma “saber fazer” desprovido de teoria (conteúdo) e de intencionalidade.

Além disso, ao se oporem a organização de uma didática a partir de conteúdos específicos para o trabalho docente na Educação Infantil, desconsideram que os conhecimentos cotidianos adquiridos ao longo da vida das professoras são insuficientes para que elas exerçam o seu trabalho docente com as crianças pequenas. Assim, se estabelece o desenvolvimento dos conhecimentos tácitos como ponto de partida e ponto

¹³¹ Amparamo-nos na epistemologia marxista na compreensão de que todo processo de produção é, ao mesmo tempo, um processo de reprodução. Para Marx (1988, p. 659) “[...] todo processo social de produção, encarado em suas conexões constantes e no fluxo contínuo de sua renovação, é ao mesmo tempo processo de reprodução. As condições da produção são simultaneamente as de reprodução.

de “estagnação” do trabalho pedagógico na Educação Infantil, na perspectiva de formação continuada com base na racionalidade prática e na “reflexão sobre a prática”.

Nessa nova tessitura da formação continuada da RME, essas relações sociais alienadas penetram na consciência dos sujeitos, ocasionando uma discordância entre os motivos e os conteúdos da ação de formação, ou seja, o conteúdo objetivo da atividade não concorda com seu conteúdo subjetivo ocasionando. Assim, a cisão entre o significado social e o sentido pessoal da formação continuada para as professoras, uma vez que, essas não encontram nas ações possibilidades para a satisfação das suas necessidades formativas, que em geral estão circunscritas em dilemas engendrados pela fragmentação (esvaziamento) conteúdo-forma, ou seja, não se trata de saber só como se ensinar, elas gostariam de saber o que ensinar.

A transformação de uma ação de formação continuada para atividade possibilitadora de novas aprendizagens e de desenvolvimento profissional docente, depende do sentido que esta ação tenha para as professoras, o que requer uma reconfiguração nos novos modelos de processos formativos vivenciados, de modo que seus objetos sejam elementos constituídos e constituidores da atividade docente (ensino-estudo).

Ressalta-se, também, que à luz da Teoria da Atividade compreendemos que a cisão entre sentido e significado social, produzem uma fragmentação e alienação na consciência humana. Essas condições históricas são a causa da “inautenticidade da consciência” (LEONTIEV, 1978, p.133). Há de se considerar que ao formular essa tese, Leontiev se subsidiava na particularidade de uma sociedade socialista (em transição), com vistas ao “reino de liberdade”¹³². Contudo, na particularidade contraditória e desigual da sociedade capitalista, em que, tanto o conteúdo da atividade objetiva, quanto da atividade subjetiva podem ser fetichizados, a não coincidência entre significado e sentido pelas professoras poderia se caracterizar como uma expressão de resistência e luta propositiva.

Para tanto, o confronto entre a perspectiva apresentada pela teoria leontieviana da unidade entre significado e sentido para uma condição humanizadora e desalienante no contexto soviético em que foi produzida, com as condições sociais, políticas, culturais e ideológicas características da sociedade capitalista onde este trabalho se realizou possibilitou-nos novos questionamentos e novas hipóteses para futuras investigações,

¹³² O reino da liberdade para Marx é a sociedade comunista, em oposição ao reino da mercadoria (capitalismo)

dentre elas: como possibilitar condições para a tomada de consciência crítica das professoras em relação ao seu processo de desenvolvimento profissional? Quais as motivações subjetivas das professoras para a cisão entre sentidos e significados atribuídas a nova tessitura de formação continuada vivenciada? Como possibilitar que essa não coincidência constitua-se em resistência propositiva das professoras para o delineamento de novos modelos formativos?

Recorremos, também, a Leontiev (1979), para delinear, que, apesar das contradições produzidas no Reino da mercadoria, no âmbito da dominação/desumanização do trabalhador pelo trabalho alienado, vislumbramos a possibilidade de que esse estranhamento com o trabalho e com a sua própria atividade pode emanar a resistência e a luta por parte das professoras contra as ideologias e o modo de produção capitalista. Relembramos as palavras de Marx ao afirmar que o objetivo final do movimento da classe trabalhadora é “a emancipação dos trabalhadores e que alcançar este objetivo é uma questão de tempo, de educação e do desenvolvimento de formas sociais superiores” (MARX, 1987, p.59).

Assim, fundamentadas em Marx (1987), Leontiev (1979), Duarte (2002), Asbahr (2014), Freire (1999), Pimenta (1996) e tantos outros que se dedicam (dedicaram) em pensar na educação como possibilidade de emancipação dos trabalhadores (professores), buscamos produzir interpretações referentes ao fenômeno estudado e traçar proposições para contribuir com produção do conhecimento na perspectiva da práxis emancipatória. Essa compreensão ancora-se na concepção de educação como processo social transformador, dinâmico e contraditório, que só é “efetivamente viável a partir de condições práticas que sejam capazes de garantir o acesso de todos e todas aos objetos necessários para a satisfação plena da totalidade de suas necessidades” (ANTUNES, 2016, p.122).

Ao analisarmos os sentidos e significados atribuídos pelas professoras ao trabalho docente e identificar as necessidades/motivos a partir da voz das professoras da Educação Infantil de uma escola pública municipal, reiteramos o nosso posicionamento de lutar em defesa da escola pública. Em lutar, igualmente, em favor da emancipação de professoras/crianças e pela defesa de um projeto formativo/societário que proporcionem desenvolvimento profissional, transformação da práxis pedagógica e formação para o exercício da liberdade intelectual.

Com isso, não atribuímos ao professor a responsabilidade do fracasso e/ou do sucesso da educação, não o consideramos heróis, ou vilões desse processo, mas

retomamos a referência poética de Gonzaguinha, anunciada na epígrafe dessa seção, que nos lembra que professores são guerreiros, são pessoas, são fortes, são frágeis...

Seu sonho é sua vida

E vida é trabalho!

NOTAS PROVISÓRIAS: Tudo que já foi, é o começo do que vai vir!

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem[...]
**Tudo que já foi, é o começo do que vai vir,
toda a hora a gente está num cômputo**
Guimarães Rosa*

Com o trecho da obra “Grande Sertão Veredas”, de Guimarães Rosa, tecemos as últimas palavras desta tese, que na verdade “é o começo do que vai vir”. As veredas percorridas “até o sertão”, para a realização dessa pesquisa, brotaram da motivação de satisfazer as nossas necessidades, questionamentos que emergiram do nosso trabalho docente. A atividade de pesquisa constitui-se como processo formativo para as pesquisadoras, dada a concordância entre os conteúdos subjetivos e objetivos dessa atividade, possibilitando-nos sínteses “provisórias” e desenvolvimento pessoal/profissional, ressignificando assim, nossa atividade docente. Ou seja, o início dessa atividade de pesquisa partiu da nossa docência e é para lá que retornará, pois como bem disse o poeta “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas”¹³³.

Relembremos o método aqui empregado que em seu movimento dialético vai da síntese à síntese pela mediação da análise. O percurso trilhado para estruturação desta tese foi se delineando, entre veredas, escarpas abruptas e caminhos possíveis, apontando inicialmente as necessidades formativas e os motivos da ação de formação das professoras participantes da pesquisa, posteriormente as ações de formação continuada que elas vivenciam no âmbito da RME, até a síntese central dessa tese apontando as significações sociais e pessoais da formação continuada para as professoras da Educação Infantil da RME/Goiânia.

À luz da teoria marxista e da Teoria Histórico-cultural, de sobremaneira da Teoria da Atividade e dos elementos leontievianos para a compreensão do processo de desenvolvimento do psiquismo humano, em estreita relação com o desenvolvimento da atividade, construímos os conceitos basilares dessa pesquisa – de necessidade, trabalho docente, formação e sentido-significado. Tivemos como premissa a asserção de que a

¹³³ Trecho da obra roseana “O grande sertão veredas”.

atividade das professoras, deriva do seu trabalho docente (atividade humana vital), responsável pela origem e desenvolvimento do ser social e, conseqüentemente, da ontologia de ser professora da Educação Infantil.

A partir da construção dos conceitos fundantes para o delineamento do objeto e do método de investigação, nos empreendemos a investigar os múltiplos condicionantes políticos, sociais, culturais do objeto, bem como, conhecer o contexto educativo em que o fenômeno se constitui, no esforço de captar o objeto em seu movimento real (significados e sentidos da formação continuada para as professoras da Educação Infantil).

O delineamento do objeto deu-se a partir da compreensão de que as significações sociais e pessoais são atribuídas na atividade a um dado objeto ou fenômeno, identificadas “num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas” tornando-se a forma pela qual o indivíduo irá assimilar a experiência humana generalizada e reflexiva. Dessa forma, a significação social e pessoal “mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra” (LEONTIEV, 1978, p. 94-95).

Nessa perspectiva, concebemos o papel da formação continuada na formação da consciência e no desenvolvimento profissional docente, entendida aqui não apenas para operacionalização de novas práticas pedagógicas, mas como formação integral da personalidade humana. Contudo, para que as professoras possam se conscientizar do objeto de sua ação de formação, o seu conteúdo precisa ocupar um lugar estrutural dentro da sua atividade docente. Ou seja, a ocorrência da atividade de formação depende do sentido que esta tenha para as professoras.

O arcabouço teórico construído na pesquisa possibilitou-nos a construção da problemática propulsora do processo investigativo: Quais os significados sociais e sentidos pessoais que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados?

Algumas questões problematizadoras, também, auxiliaram-nos na orientação e delineamento do método de investigação: i) como as professoras da Educação Infantil manifestam e significam as suas necessidades formativas individuais, as necessidades coletivas e as necessidades institucionais? ii) como essas necessidades se relacionam (ou não) com os projetos formativos expressos e efetivados pela política de formação continuada da RME de Goiânia? iii) Quais as possíveis contribuições dessa política e dos

processos formativos vivenciados para o desenvolvimento profissional docente?

Para responder a tais questionamentos, a pesquisa orientou-se pelo seguinte objetivo: *Apreender os significados e sentidos que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados na RME de Goiânia.*

Analisamos o fenômeno considerando como recorte temporal os anos de 2013 a 2019, porque nesse período a formação continuada de professores estruturou-se em ações e projetos formativos subjacentes da Proposta Político – Pedagógica para a Formação Continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Goiânia (SME). Dessa forma, os objetivos orientadores do método de investigação para a apreensão do objeto em seu movimento real foram: i) confrontar as necessidades formativas individuais, coletivas e institucionais de professoras da Educação Infantil, ii) analisar as relações existentes entre a política municipal de formação continuada de professores da RME e as necessidades formativas individuais e coletivas expressas pelos docentes que atuam na Educação Infantil; iii) Identificar e analisar as proposições da política de formação de professores, no âmbito da RME de Goiânia para o desenvolvimento profissional docente.

Como uma das estratégias metodológicas para a apreensão da essência do fenômeno, realizamos análise documental das políticas nacionais e municipais de formação de professores da Educação Infantil, a fim de conhecer como a legislação e o percurso histórico em que essas políticas se constituíram impactaram nos processos formativos vivenciados. Desvelamos que, apesar dos dilemas históricos que engendram a formação de professores no Brasil e da recente institucionalização da Educação Infantil como etapa obrigatória da Educação básica, a Rede Municipal de Goiânia tem realizado importantes conquistas e avanços, no que tange a organização curricular e pedagógica da Educação Infantil e da formação continuada das professoras que atuam nesse segmento.

Contudo, constatamos que, a partir de 2017, ocorreu uma reconfiguração dos processos formativos e da proposta pedagógica da Educação Infantil, fomentada por movimentos e políticas nacionais, que objetivam a implementação da BNCC em todo território nacional. Nessa nova tessitura, o conteúdo das ações formativas se desloca das reais necessidades e motivos das professoras e das instituições educativas do município, para conteúdos pré-estabelecidos e, portanto, padronizadores de práticas pedagógicas, desconsiderando as especificidades do trabalho docente das professoras.

Ademais, destaca-se o caráter prescritivo da BNCC e BNC-formação de professores, caracterizado pelo controle do trabalho educativo, “visando produzir consensos e adesões para um processo em que a maioria foi excluída” (CAMPOS, 2019,

p.172), servindo, nesse caso para opressão e exclusão das professoras e dos filhos da classe trabalhadora.

Destacamos, ainda, a cristalização do caráter anti-escolar da Educação Infantil nessa nova proposta curricular e no atual modelo de formação continuada da RME, uma vez que, em oposição ao ensino, arvora que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, são construções pessoais constituídas através do seu cotidiano. Essa perspectiva aponta para um apagamento da função docente, uma vez que demove o professor de sua atividade de ensino e minimiza a vital atitude de transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados às novas gerações, priorizando os conhecimentos tácitos em detrimento dos conteúdos científicos.

Para a identificação das necessidades formativas e dos motivos que impulsionam as professoras à ação de formação continuada, realizamos a pesquisa do tipo estudo de caso, com vinte professoras e auxiliares de atividades educativas da RME, que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil em Goiânia. Por meio de entrevistas, questionários e análise documental construímos o *corpus* da pesquisa com a finalidade de apreender o contexto educativo, onde emergem as necessidades e motivos, bem como a atividade docente.

A análise indica que as necessidades formativas das professoras estão circunscritas em um dilema histórico da institucionalização da Educação Infantil e da formação de professoras para esse segmento, principalmente no que se refere à fragmentação ensino-aprendizagem e conteúdo-forma. Entretanto, identificamos que os motivos das professoras para a ação de formação se diferenciam de acordo com o conteúdo objetivado nos diferentes modelos formativos da RME. Destacamos que os motivos que atribuem para a participação da “formação em contexto” estão em consonância com as suas necessidades formativas, enquanto os motivos que apresentam para a formação continuada promovidas pelo Centro de Formação se convergem com os objetivos institucionais, portanto mais distanciados da sua prática social.

Ao confrontarmos os dados e análises construídos ao longo da pesquisa, no esforço de apreender o objeto em seu movimento real, apresentamos algumas sínteses conclusivas (sempre provisórias) sobre os *significados sociais e sentidos pessoais que as professoras da Educação Infantil atribuem aos processos formativos vivenciados*.

A tese defendida está expressa na seguinte asserção: **A cisão entre o significado social e o sentido pessoal da formação continuada ocorre porque as professoras não encontram nas ações formativas as possibilidades para a satisfação das suas**

necessidades, que emergem em contextos histórico-sociais concretos, tendo a sua prática social (trabalho docente) como ponto de partida e ponto de chegada da atividade.

A transformação de uma ação de formação continuada para atividade possibilitadora de novas aprendizagens e de desenvolvimento profissional docente, depende do sentido que esta ação tenha para as professoras. Assim, faz-se necessário uma reconfiguração nos modelos de processos formativos vivenciados pelas professoras, de modo que seus objetos sejam elementos constituídos e constituidores da atividade docente (ensino-estudo) e que possibilite a unidade **motivo-objeto**, proporcionando condições para que as professoras possam estar em atividade psíquica desenvolvedora ao longo do seu processo formativo, uma vez que, assim como ressalta Longarezi (2020) na perspectiva histórico-cultural da atividade; para estar em condições de desenvolvimento é necessário que a atividade seja das próprias professoras e isso ocorre quando aquilo para o qual se dirige a ação (o objeto) coincide com aquilo que coloca o sujeito em movimento (o motivo).

Ademais, à luz da Teoria da Atividade compreendemos que a cisão entre sentido e significado social, produzem uma fragmentação e alienação na consciência humana. Essas condições históricas são a causa da “inautenticidade da consciência” (LEONTIEV, 1978, p.133). O caminho trilhado nessa pesquisa possibilitou-nos o confronto entre a perspectiva apresentada pela teoria leontieviana da unidade entre significado e sentido para uma condição humanizadora e desalienante no contexto soviético em que foi produzida, com as condições sociais, políticas, culturais e ideológicas características da sociedade capitalista onde este trabalho se realizou. Essa confrontação fomentou-nos novos questionamentos e novas hipóteses para futuras investigações, dentre elas: como possibilitar condições para a tomada de consciência crítica das professoras em relação ao seu processo de desenvolvimento profissional? Quais as motivações subjetivas das professoras para a cisão entre sentidos e significados atribuídas a nova tessitura de formação continuada vivenciada? Como possibilitar que essa não coincidência constitua-se em resistência propositiva das professoras para o delineamento de novos modelos formativos?

Recorremos, também, a Leontiev (1979), para delinear-mos que, apesar das contradições produzidas na sociedade capitalista, no âmbito da dominação/desumanização do trabalhador pelo trabalho alienado, vislumbramos a possibilidade de que esse estranhamento com o trabalho e com a sua própria atividade pode emanar a

resistência e a luta por parte das professoras contra as ideologias e o modo de produção capitalista. Relembramos as palavras de Marx ao afirmar que o objetivo final do movimento da classe trabalhadora é “a emancipação dos trabalhadores e que alcançar este objetivo é uma questão de tempo, de educação e do desenvolvimento de formas sociais superiores” (MARX, 1987, p.59).

Todas as experiências, saberes e afetos vivenciados ao longo dessa trajetória, despertaram-nos novas inquietações, questionamentos, necessidades e motivos acerca da docência e da vida, que nos impulsionarão a continuar trilhando essas veredas em defesa da formação docente como atividade transformadora e possibilitadora de desenvolvimento profissional e de emancipação dos homens, mulheres e crianças

Reitero, ainda, que a proximidade com as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos grupos de pesquisa GEPDEBS/ NEPIE, e por tantos outros intelectuais críticos, fomentaram-nos a necessidade de fortalecer as metodologias de pesquisa-formação com professores que visem a diminuição do distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa.

Diante disso, a formação de novos motivos, possibilitam-nos planejar os próximos passos para a proposição de atividades de ensino-extensão-pesquisa que tenham como eixo central a compreensão de que pesquisadores e professores são igualmente atores sociais no processo de pesquisa-formação, pois colaboram na análise e síntese da pesquisa e do processo formativo, constituindo-se também eles pesquisadores e autores das mudanças.

Ademais, corroboramos com Brzezinski (2007) ao denunciar a existência de dois projetos educacionais contrários, disputados na arena de poder da sociedade brasileira, tensionados pela complexa relação entre o Estado e as forças sociais em torno do interesse coletivo: um projeto pautado no obscurantismo e no negacionismo da ciência, que objetiva amordaçar escolas e professores, impossibilitando a revolução da classe trabalhadora. E, no lado oposto, um projeto civilizatório contra a barbárie, que historicamente luta em defesa de uma educação democrática e verdadeiramente emancipatória... e é como esse “lado” que nos unimos, reverberando a poesia *roseana* de que “*a vida é assim: esquentada e esfria, aberta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O ela quer da gente... é coragem!*”.

Essa coragem impulsiona-nos a renovar o nosso compromisso com a educação pública, laica, inclusiva e de qualidade social para crianças, homens e mulheres, e, é claro, para professores e professoras.

REFERÊNCIA

ABRANTES, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325, Aug. 2007.

AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luís Fernandes. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, A. R. de. Processos de constituição de conhecimentos pela criança através da linguagem. Goiânia, FE/UFG, 2004. (**Dissertação de Mestrado em Educação**)

ALVES, N. N. L. Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia. Goiânia, FE/UFG, 2002. (**Dissertação de Mestrado em Educação**).

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. **Pesquisa sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do Campo**. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). Formação de Professores, Culturas – Desafios a Pós-Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. v. 2, p. 24-36. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação & Sociedade. n. 68, p. 301-309, dez., 1999.

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. S, BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR** [manuscrito]: formação, profissionalização e emancipação do professor / Rodrigo Roncato Marques Anes. - 2018.

ANTUNES, Caio Sgarbi. A escola do trabalho: formação humana em Marx. 2016. 1 recurso online (184 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 113, p. 167-184, July 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Sept. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200009>

ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

ASBAHR, F. da S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, mai./jun./ago., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a09.pdf>. Acesso em: 10/04/2020.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2014, vol.18, n.2, pp.265-272. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>.

AVELAR, M. **Educação e COVID-19**: cenário para o avanço da privatização? 2020. Disponível em: <https://campanha.org.br/analises/marina-avelar/educacao-e-covid-19-cenario-para-o-avanco-da-privatizacao/> . Acesso em: 15 ago. 2020

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRZEZINSKI, IRIA. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 35, p. 1241-1259, 2014.(PDF)

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Novas diretrizes curriculares nacionais da Pedagogia. In: MORISINI, M. C. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRZEZINSKI, I. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006a (Especial).

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, número 002 Universidade do Minho Braga, Portugal pp. 3-23, 2002.

_____. **Reforma educacional como barbárie social**: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

BARBIER, J. M.; LESNE, M. **L'analyse des besoins en formation**. Paris: Robert Jauze, 1986.

BARBOSA, I.G. *A Creche: história e pressupostos de sua organização*. Goiânia, 1999.

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. In: *Inter-ação*. Revista da Faculdade de Educação, UFG, vol. 33, n.2, jul/dez. 2008. (p.379-393).

BARBOSA, I.G. **A Creche: história e pressupostos de sua organização**. Goiânia, 1999. (mimeo)

_____ e NOGUEIRA, M. A. A Lei de Diretrizes e Bases do Estado de Goiás: avanços e limites no debate em torno da educação infantil. In: TOSCHI, M. S. e FALEIRO, M. de O. (orgs). A LDB do Estado de Goiás Lei nº 26/98: análises e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001. (digitado).

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. 1994. 123 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BASTOS, P. P. Z. **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016**: poder estrutural, contradição e ideologia. Revista Economia Contemporânea, Número Especial: p. 1-63, 2007.

BATISTA, A. I. dos S. **Educação Inclusiva**: Necessidades de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em meio rural. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: 2009.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BORGES, Elisabete Ferreira. **Formação continuada de professores da educação superior do IFTM**: um modelo de [trans]formação / Elisabete Ferreira Borges, Uberaba-MG, 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 1989. Seção 1, p. 1. BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Seção 1, p. 11. Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 10 de outubro de 2009 que estabelece as **normas para pesquisa com seres humanos**. In: Diário Oficial da União, Brasília, 10 de outubro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 0196/96, de 10 de outubro de 1996 que estabelece as **normas para pesquisa com seres humanos**. In: Diário Oficial da União, Brasília, 10 de outubro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução do nº 02, de 22 de dezembro de 2017 que estabelece a **Base Nacional Comum Curricular** para a Educação Infantil. In: Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. LDB: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei N° 9.394, de 1996 que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. Ed. Brasília: Câmara dos deputados, coordenação de publicação, 2001.

BRASIL. Portaria Normativa n. 9, de 30/6/2009. **Instituiu o Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jul. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CP no 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). 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. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2015b. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. MEC. Portaria Nº 790, de 27 de julho de 2016 que instituiu o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Brasília, 2016. BRASIL. MEC. Portaria nº 369 de 5 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Sinaeb. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de maio de 2016.

BRASIL. MEC. CNE/CP. Resolução CNE/CP nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional comum curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei no 13.145, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. MEC. Portaria 331, 05 de abril de 2018. Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. Diário Oficial da União, Brasília, 06 de abril de 2018 FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRUSCHINI, M. C. A.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 2013.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd (1990-1998). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 22., Caxambu, MG. 1999.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação** (1997-2002). Brasília: Ministério da Educação/INEP, 2006.

_____. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPEd (1994-1998). In: ANDRÉ, Marli (org.). **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). p. 301-328. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CAMPOS, M., M., FULLGRAF J., WIGGERS V. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Caderno de Pesquisa, 36 (127): 2006 p. 87-128. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742006000100005&script=sciabstract&lng=pt> Acesso 13 de jan. de 2014.

CAMPOS, M. M. Criança: compromisso social. In: CAMPOS, M. M (org.) **Estas somos nós**. São Paulo, v. 1, p. 37, 1987.

CAMPOS, M., M., FULLGRAF J., WIGGERS V. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cad. Pesqui.; 36 (127): 2006 p. 87-128.

CAMPOS, Rosânia. **Educação Infantil e Organismos Internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis, 2008 [Tese de doutorado].

CAMPOS, Roselane Fátima. **A educação infantil no contexto pós-reforma**: institucionalização e regulação no Brasil e Argentina. Relatório de pesquisa. CNPQ. Universidade Federal de Santa Catarina. (2009)

CANDAU, Vera Maria. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional**. Em Aberto, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CARVALHO, Carlos Eduardo. **As origens e a gênese do Plano Collor**. Nova econ., Belo Horizonte, v. 16, n. 1, pág. 101-134, abril de 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512006000100003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 29 de agosto de 2020.

CAVALCANTE, I. G. M. **Narrativas de Formação de Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Concepções e construção de necessidades formativas na Geografia Escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2012.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar**: por onde anda a educação infantil? Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 05. jun. 2010a.

_____. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-34, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2010b.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora, 2001.

DANDOLINI, M. R; ARCE, A. A formação de professores de Educação Infantil In: ARCE, Alessandra; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos:** de zero a três anos. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. 207p

DAVÍDOV, Vasili. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS:** Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DAVÍDOV, Vasili. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo.** 13 ed. v.14. São Paulo: Cortez, 2009.

DESGAGNÉ & GERVAIS, F. **Pour un héritage de la profession enseignante:** récits exemplaires de pratique. Tome 1. Document inédit. Québec: Université Laval, p. 184. 2000.

DESGAGNÉ, S. **La position du chercheur en recherche collaborative:** illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. Actes du Colloque de l'Association pour la recherche qualitative : l'attitude du chercheur en recherche qualitative, 65^{ième} congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Trois-Rivières, 12-16 mai 1997. Revue de l'Association pour la recherche qualitative, v.18.

_____. **Le concept de recherche collaborative:** l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires e praticiens enseignants. Revue de sciences de l'éducation, v. 23, n. 2, p. 371-393. 1997.

DIDONET, Vital. **PROAPE- Projeto de Atendimento ao Pré-Escolar:** releitura, dez anos depois. Brasília: Fundação ESQUEL: UNICEF, 1990.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. (Coleção educação contemporânea) — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **O significado e o sentido.** Coleção Memória da Pedagogia. n.2: Liev Seminocivh Vygotsky. Editor Maniel da Costa Pinto, colaboradores Adriana Lia Friszman et al, Rio de Janeiro: Ediouro, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 30-37.

_____. **A individualidade para si:** contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho.** p.43-52. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto, PT: Porto, 2010.

ELKONIN, D. B. **Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças.** Traduzido por BISSOTO, M. L. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a11.pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2014.

_____. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fones, 2009.

ELO, Carlos. **Collor:** o ator e suas circunstâncias. Editora Novo Conceito: São Paulo, 2007.

ESTEVES, M. **O debate sobre o desenvolvimento profissional docente:** contribuições deste conceito para a formação. Revista Educação e Formação, Universidade do Ceará (no prelo). 2019.

ESTRELA, M. T. et al. **Necessidades de formação contínua de professores:** uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. Revista de Educação, Lisboa, v.7, n.2, p.129-149, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. (Coleção formação de professores). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Eulâmpia Neves. **Educação infantil na gestão 2001-2004:** marcas de uma trajetória. In: CLÍMACO, Arlene C. de Assis; LOUREIRO, Walderês Nunes (Orgs.). Para além da Escola: por uma política pública intersetorial. Goiânia: Anpae/FUNAPE, 2013.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. **Desenvolvimento Profissional Docente:** Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/62/1>

FRANCO, P. L. J. Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba/MG. 2009. 231 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2009

FRANCO, P. P. J.; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

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

_____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.

FREITAS, Cinara Aline de. et al. **Pesquisa e formação continuada de professores: aproximações teórico-metodológicas**. Uberaba-MG, 2005.

FREITAS, S.; MOLINA A. A. **ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM DISCUSSÃO A NOVA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Pedagogia em Foco, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020

FREITAS, L. C. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-349, abr/jun. 2012. FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out.-dez., 2014 1259 Iria Brzezinski GRAMSCI. A. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. vol. 2.

FREITAS, L. C. Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante. In: Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Publicado em 05/03/2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação & Sociedade, Campinas, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

GALINDO, C. J. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 380f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) -Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara,

2011.

_____. **Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. do. A análise de necessidades na formação continuada de professores: algumas reflexões a partir da produção acadêmica na área. In: **Seminário Internacional Em Educação: Homogeneidade e Diversidade**, 2.; Jornada Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Moura Lacerda, 6., 2010, Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto: Moura Lacerda, 2010.

_____. **Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. *Dialogia*, São Paulo, v.7, n.1, p.63-76, 2008a.

GALPERIN, Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. La ciencia psicológica en la URSS. T.I. 1959. In: ROJA, Luis Quintanar (Compilador). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. 2001 (2ª. reimpressão). HELLER, Agnes. *Estrutura da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.

GASPAROTTO, Denise Moreira. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GIMENES, Oliria Mendes; LONGAREZI Andréa Maturano. **As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural**. Uberlândia-MG, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0432.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIÁS. **Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO)**. Resolução nº 08, de 06 de dezembro de 2018 que estabelece o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Dezembro de 2018.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **Políticas da Unesco para formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira**. Cadernos de Pesquisa,

n. 11, 7. 2010.

GOMIDE, D. C. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. 2012. Recuperado em 19 junho, 2014, de http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade. Uma aproximação histórico-cultural**. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HORIKAWA, A. Y. **Pesquisa Colaborativa**: uma construção compartilhada de instrumentos. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. 18, p. 22-42, 2008.

HUBERMAN, M. On teachers careers: once over light, with a broad brush. **International Journal of Educational Research**, v. 13, n. 4, p. 347-362, 1989.

_____. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, O. (org) **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 2013.

_____. O Ciclo de Vida Profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado**. Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Qualidade do ensino e formação de professores**: uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S. M. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência**, Formação. Brasília: INEP, 2000.

KINCHELOE, Joe L. "A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno". Trad. Nize Maria campos Pellanda, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Educação e cuidado com a criança de zero a seis anos**: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. C.; GOMES, A. A.; LEITE, Y. Textura, v. 18 n.36, jan./abr. 2016.

KORTHAGEN, F. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo, 2009. p.39-60. (Coleção Educação e Formação).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____. **Dialética do concreto**. 2. ed., 6. reimpr. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-64.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEONTIEV, A. (1989). *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion. 84.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Campinas: Ícone, 2010. p. 59-83.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PEDRO Luciana Guimarães; PERINI, Jacqueline Faria. **Teoria da atividade e formação de professores: algumas aproximações**. Uberlândia-MG. Em Re-Vista, v.18, n.2, p.389-400, jul./dez. 2011.

LONGAREZI, A. M. Para uma didática desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Revista Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 187-230, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-9>. [Links]

LONGAREZI, A. M., FERREIRA, I. M. S. Pesquisas com formação de professores em didática desenvolvimental: uma intervenção didático-formativa. In: LIMONTA, S. (org.). *Trabalho docente e pesquisa com professores*. Goiânia: Ed. da UFG, 2019 (no prelo). [Links]

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Goiânia: EDUFU,

2017. p. 265-290. [Links]

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 92-109, 2013. [Links]

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional**: formação de docentes para o ensino fundamental e médio – as licenciaturas. Série Cadernos CRUB, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 5-96, maio 1994.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Revista Temas de Ciências Humanas, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora, n. 4, p. 1-18, 1978.

_____. “Il Problema dell’ ideologia”, “Il lavoro come posizione teleológica” e “Il momento ideal enell’ economia” In: **Per l’ ontologia dell’ essere sociale**. Roma, Editori Riuniti, 1981.

_____. Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción humanos. In: **Ontologia del ser social** – El trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

_____. **Socialismo e democratização**: escritos políticos 1956-1971; organização, introdução e tradução de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

_____. **Para uma Ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma Ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Marxismo e teoria da literatura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LURIA A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. (In) VIGOTSKI L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone Editora, 11ª ed., trad. Maria da Pena Villalobos, 2010.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. **Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica**. The ESPecialist, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.

_____. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. In: **Congresso Da Sociedade Internacional Para A Pesquisa Cultural E Teoria Da Atividade**, 5., 2012, Amsterdam. Anais. Amsterdam: VrijeUniversity, p. 18-22. 2002.

MAGALHAES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Pesquisa crítica de colaboração:** foco no significado de colaboração e nas ferramentas mediacionais. Rev. bras. linguist. apl. vol.10, n.3, pp.773-797, 2010.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais.** Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, mai./ago. 2006.

MALHEIRO, Cícera A. Lima. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores.** Tese (Doutorado em Educação) 228 f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP, 2017.

MARCELO GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 2009. p. 7-22. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009a.

_____. **A identidade docente:** constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, nº 01, p. 109-131, v. 01. ago/dez. 2009b.

_____. *Formação de professores para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1989.

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores:** o conhecimento sobre aprender a ensinar. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 51-75, 1998.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos:** de zero a três anos. P. 207. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. (pp. 27-50). São Paulo: Xamã, 2006.

_____. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos.** (In) Textura, v. 18 n.36, jan./abr. 2016.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético:** contributos para a investigação em educação. Educ. rev. Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, Oct. 2018.

MARTINS L. M. EIDT N. M. **Trabalho e atividade:** categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia em Estudo, vol. 15, núm. 4, outubro-diciembre, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 1988.

_____. **O capital.** São Paulo: Boitempo, 2017. v. I.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Para a crítica da Economia Política.** Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. “Prefácio” à “Contribuição à Crítica da Economia Política”, in: MARX, Karl, e, ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas.** Volume I. São Paulo: Alfa-Omega, p.300-303. 1983.

_____. O método da economia política. In: FERNANDES, Florestan (Orgs.). **Marx e Engels: história.** 3. ed. p. 409-417. (Coleção Grandes Cientistas Sociais 36). São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Ontologia do ser social.** Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979

_____. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2011

_____. **O Capital.** Crítica da Economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **O Capital.** Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Mensagem do Comitê Central à Liga dos Comunistas.** São Paulo:Alfa-Ômega, s/d.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, G. F. e NAVES, M. L. P. **Desenvolvimento profissional de professores universitários:** reflexões a partir de experiências formativas. Educação e Sociedade. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Teresina. 2014

MELO, G. F. **Tornar-se Professor:** a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia 2007. 229 f. Tese

(Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

_____. **Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência.** Curitiba: CRV, 2018.

_____, Geovana Ferreira. Socialização e desenvolvimento profissional de docentes bacharéis: contribuições teóricas para o debate- **Revista de Iniciação à Docência**, v. 5, n. 1, 2020 – Dossiê Temático: Docência Universitária: contribuições da pesquisa
Publicação: maio, 2020 - ISSN 2525-4332

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Isa Tavares (Trad.). 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine S.; RIBEIRO, Flávia Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; MORETTI, Vanessa Dias. Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.) A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber livro, 2010, p. 81-110.

NEVES, L. M. W. A sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005

NÓVOA, António: Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2ª ed. Portugal: Porto Editora, p. 15-33, 1992.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia (Coord.). **Educação infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009).** Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

NÚÑEZ, Isauro B. Vygosky, Leontiev e Galperin: **formação de conceitos e princípios didáticos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** Educ. Soc., v. 36, n. 132. set 2015.

_____. **Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas.** In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170086, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100508&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Nov. 2020. Epub Apr 18, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A participação guiada – coração da pedagogia da

infância. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano 38, nº1,2,3, pp.145-158, 2004.

_____. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores** – Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. cap. 9, p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e Encantamentos na Educação infantil: Partilhando Experiências de Estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5 ed. p. 127-138. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. 2017. 226f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara/SP, 2017.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

_____. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise teórica da prática do professor**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (p.15 a 34) São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. **Formação de Professores**. Saberes da docência e identidade do professor. Rev. Nuances, vol III, setembro de 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Docência no Ensino Superior**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, J. I. P B. **Necessidades Formativas e Estratégias de Formação Contínua de Professores: observação e análise de um programa de formação de professores**. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara: 2007.

RODRIGUES, A. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Porto: Porto Editora, 2006. (Coleção Ciências da Educação).

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, M. A. **Necessidades de Formação**: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário. Universidade de Lisboa, Lisboa, 1991.

_____. **Análise de práticas e necessidades de formação**. Lisboa: 2006. In: RAMOS, R. A. R. S. **Necessidades formativas de professores do Ensino Superior, com vistas ao desenvolvimento profissional**: o caso de uma universidade pública na Bahia. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2013.

_____. **Análises de práticas e necessidades de formação**. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SANTANA, P. Em meio à pandemia de coronavírus, setor de comunicação digital cresce exponencialmente. **Infomoney**. São Paulo, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/negocios/em-meio-a-pandemia-de-coronavirus-empresas-de-tecnologia-de-trabalho-remoto-colhem-bons-frutos/> . Acesso em: 15 ago. 2020

SAUL, A. M.; SAUL, A. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica* - V.9, N.1 jan/jun. pp.07-19, 2011.

_____. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2. Ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez, 1984.

_____. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade. In: Duarte, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. p. 21- 46. 249. Campinas: Autores Associados, 2004.

SÈVE, L. **Marxismo e a teoria da personalidade**. v. 2. Lisboa: Horizonte Universitário, 1979.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: um diálogo necessário**. Anais. 29ª Reunião Anual da ANPEd - Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade. Caxambu, 2006. p. 1-13.

SHIROMA, Eneida Oto. **A mística da profissionalização docente**. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24.

_____. **Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais**. Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai. /ago, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores**. Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

_____. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; NETO, Aníbal Correia Brito. **Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores**. Movimento-revista de educação, ano 2, n. 2, 2015.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul. /dez. 2005.

SHUARE, Marta. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, M. O. E. da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo: 2000.

SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Silva, K. A. C. P. C. da. (1). A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, 17(32), 13-32. <https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668>. 2011

TALIZINA, Nina. F. Introducción. In: TALIZINA, Nina. F. **La formación de las habilidades del pensamiento matemático**. San Luís Potosi, México: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luís Potosi, 2001, p. 9-20.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

UNESCO. **O docente como protagonista na mudança educacional**. Revista PRELAC, n.1, jun. 2005.

URIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2008.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

_____. **O conceito de essência humana em Marx?** Filosofia da práxis. 1977, p.426

VEIGA, Ilma Passos. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria G. de (orgs). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998

_____. **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa, Antídoto, 1979

_____. **Teoria de las emociones: Estudio Histórico-Psicológico**. Madrid: Akal, 2004.

_____. **Psicologia Pedagógica**. (Edição Comentada). Porto Alegre: Artmed, 2003b.

_____. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. **Psicologia da arte** (P. Bezerra, Trad.) (Original publicado em 1965). São Paulo, SP: Martins Fontes. 1999.

_____. **Psicologia pedagógica** (2a ed., P. Bezerra, Trad.). (Original publicado em 1924) São Paulo, SP: Martins Fontes. 2004.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. **Estudos Sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **El instrumento y el signo em el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizage, 2007.

_____. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo – 1985. In:ROSEMBERG, F. (Org.) Creche. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11-19

WILSON, Linda; EASEN, Patrick. **Teacher needs' and practice development:**

implications for in-classroom support. *Professional Development in Education*, 21: 3, 273-884.

Ximenes, Priscilla Andrade Silva. **Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão - GO**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmd, 2004.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Necessidades formativas de professores/as da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia-GO**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Geovana Ferreira Melo** (orientadora e professora da FACED- UFU) e **Priscilla de Andrade Silva Ximenes** (doutoranda em Educação-UFU).

O objetivo dessa pesquisa é analisar as contradições existentes entre a política de formação continuada de professores da Educação Infantil, proposta no município de Goiânia, e as concretas necessidades formativas de docentes que atuam na Educação Infantil. E ainda: i) Identificar e analisar as contribuições da política de formação de professores para o desenvolvimento profissional de docentes no âmbito do Centro Municipal de Educação Infantil e da Rede Municipal de Educação de Goiânia; ii) Identificar ao longo do processo formativo os elementos indicadores da práxis que contribuem para a fortalecimento da identidade docente na Educação Infantil; iii) Apreender os sentidos e significados que os docentes atribuem aos processos formativos vivenciados; iv) Analisar as possíveis transformações nas concepções de prática pedagógica dos docentes a partir de seu envolvimento nos processos formativos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Priscilla de Andrade Silva Ximenes no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará os professores atuantes no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado em Goiânia. Na sua participação, você responderá algumas perguntas a partir de um questionário disponibilizado em uma plataforma digital para realizarmos um levantamento sobre as suas necessidades formativas. Estima-se um prazo de 10 dias, a partir do recebimento do link de convite, para o preenchimento do questionário na plataforma. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados códigos alfanuméricos para citar os dados obtidos através do questionário no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso dos pesquisadores com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme aqui declarado. Os benefícios estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu

desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. Destacamos, ainda, que a participação nessa pesquisa não tem relação com o processo formativo para professores da Educação Infantil oferecido pela Rede Municipal de Educação de Goiânia. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Priscilla de Andrade Silva Ximenes (64) 981217666 Endereço profissional: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco G, sala 118, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, ou com Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (Orientadora da Pesquisa 34-3239-4163) ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco 1G, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131. "O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde."

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice 2 – Roteiro de Entrevista semiestruturada

- 1- Conte um pouco sobre a sua função
- 2- Fale sobre a Formação de professores da RME
- 3- Como a Política de formação continuada da RME se constitui e como se efetiva
- 4- Qual a sua relação com os processos e ações formativas
- 5- Quais as maiores dificuldades enfrentadas para a efetivação da política de formação continuada do município

QUESTIONÁRIO: LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado(a) Professor (a),

O objetivo do questionário é sistematizar informações visando compreender as concretas necessidades formativas a partir da voz de docentes que atuam na Educação Infantil em Centros Municipais de Educação Infantil. A partir desse levantamento, visamos colaborar para a proposição de programas de formação continuada que considere os professores como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo e contribua para a reflexão/transformação sobre a sua prática docente. Solicitamos que você preencha os dados e ressaltamos a importância dessa iniciativa, pois poderá se apresentar como uma perspectiva promissora a se refletir novos rumos para a formação de professores de crianças pequenas.

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

1. Pseudônimo (nome fictício): _____
2. Gênero declarado: () masculino () feminino () outro
3. Idade () até 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () 41 a 45 anos () 46 a 50 anos () 51 a 55 anos () 56 a 60 anos () acima de 60 anos
4. Estado civil : () solteiro/a () casado/a () divorciado/a () outros
5. Cidade em que mora: () Goiânia () outra : _____

PARTE I - 2 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

1. Cargo ocupado: () professor/a () auxiliar educativo () outro:

2. Situação profissional atual: () Estatutário (concurado) () contrato temporário () Substituto
3. Tempo de exercício no magistério: () até 3 anos () 4 a 8 anos () 9 a 13 anos () 14 a 18 anos () 19 a 23 anos () Acima de 25 anos
4. Tempo atuação na Educação Infantil: : () até 3 anos () 4 a 8 anos () 9 a 13 anos () 14 a 18 anos () 19 a 23 anos () Acima de 25 anos

5. Período de carga horário de trabalho: () meio período () período completo
() horas () outro: _____

6. Agrupamento que atua:

7. Há quanto tempo atua nesse CMEI? Por que está nessa instituição?

8. Por que você escolheu ser professor(a) na Educação Infantil?

Sugestão: Ser professor(a) na Educação Infantil foi escolha ou acaso? Justifique sua resposta.

9. Você já atuou em outras etapas de ensino? Quais?

PARTE I - 3 – FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Formação na Graduação e Pós-graduação:

a) Curso (s) e ano(s) de conclusão:

Ano de conclusão	Grau (Graduação e Pós-graduação)	Nome do curso	Instituição que obteve o título
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

2 . Cursos complementares:

PARTE II

1 - Você avalia que o seu curso de graduação lhe proporcionou uma boa formação teórico-prática para atuar na Educação Infantil?

() Sim () Não

Comente sua resposta.

2 – Você considera que a sua formação, na pós-graduação, possibilitou um preparo para sua atuação como professor(a) da Educação Infantil?

() Sim () Não

Comente sua resposta.

3 – Você se lembra de alguma disciplina/estágio ou atividade desenvolvida no decorrer de seu curso de graduação e/ou de pós-graduação que pudesse ter contribuído para sua formação como professor(a) da Educação Infantil?

() Sim () Não

Se você respondeu sim, apresente-as?

4- Tente se lembrar de algum professor (a) que tenha lhe marcado:

(Cite em que aspecto ou situação vivida)

a)Positivamente:

b)Negativamente:

5- Na sua opinião, o que é preciso saber para ser professor/a na Educação Infantil?

6- Quais são os seus “pontos fortes”, ou suas principais habilidades como professor/a na Educação Infantil?

7- Quais as maiores dificuldades e desafios você enfrenta como professor/a na Educação Infantil? Enumere-as em ordem de importância.

8 - Se tivesse oportunidade e condições, você mudaria de profissão?

() SIM () NÃO

Por que?

9 - Comente, de forma breve, o que você espera de sua atuação como professor/a na Educação Infantil.

10- Você considera importante a formação continuada?

() Sim () Não

11- Você participa frequentemente de cursos de formação continuada de professores?

() Sim

() Não

Se você respondeu sim, liste as cinco últimas ações de formação contínua que você participou?

12. As Você considera que as ações de formação contínua que você participa contribuem para o seu trabalho como professor/a na Educação Infantil? Em quais aspectos?

13 - Enumere os temas relacionados à prática pedagógica/docência que você gostaria de aprofundar: (de 1 a 5, sendo 1 o tema que você mais gostaria de aprofundar e 5 o que você menos gostaria).

() Saberes Pedagógicos

() Desenvolvimento Infantil

() Profissionalização docente (condições de trabalho docente)

() Organização do Trabalho Pedagógico

() Rotina na Educação Infantil

Outros:

14- Esse espaço é seu. Utilize-o para fazer o registro que considerar importante sobre o tema tratado.

Apêndice 4 – Teses e dissertações selecionadas e analisadas

Tabela 2 – Teses e Dissertação na BDTB a partir dos descritores: Necessidades formativas + Professores + Educação Infantil

Título	Autor/a	Ano	Tipo	Instituição
1- Concepções de professoras de educação infantil sobre um programa de formação continuada	Célia Regina Da Silva	2019	D	UNESP/ SJRP
2- O espaço formativo da rps e as necessidades de formação dos professores: atendidas ou não?	Edilene Aparecida Barros Da Silva Aveledo	2018	D	PUC/SP
3- Representação social de professores da educação infantil de Angicos / PE sobre a formação continuada	Carlineide Justina Da Silva Almeida	2018	D	UFRN
4- Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil	Ruslane Marcelno De Mello Campos Novais	2018	D	UFES
5- Formação continuada de professores de educação infantil e políticas públicas: características de uma realidade	Lindinara Vieira	2018	?	UNESP/ Franca
6- Das necessidades de formação docente à formação contínua de professoras da educação infantil	Rebeca Ramos Campos	2017	T	UFRN
7- A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico científica e a pesquisa-formação	Juverci Fonseca Bitencourt	2017	D	UFES
8- Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores	Cícera Aparecida Lima Malheiro	2017	T	UFSCar
9- Formação continuada de professores da educação infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente	Maria De Jesus Assunção E Silva	2017	T	UFPI

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados de pesquisa (2020)

10-A docência na educação infantil como ato pedagógico	Joselma Salazar De Castro	2016	T	UFSC
11- As dimensões pedagógica, didática, tecnológica e científica na formação e no desenvolvimento profissional dos professores no Brasil e em Portugal.	Franc-Lane Sousa Carvalho Do Nascimento	2015	T	UFRN
12- A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil	Sheila Regina Brisson Ruiz	2015	T	USP
13- Formação do (a) professor (a) da educação infantil nos CEINFS de Campo Grandes: identidade em construção	Luci Carlos De Andrade	2014	D	UFMS
14- Tornar-se docente: uma viagem pelas experiências formativas de professores da educação infantil do centro educacional de Niterói-RJ	Ana Cristina Menegaz dos Santos Carpi	2014	T	UERJ (S. Gonçalo)
15- Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil	Valéria Menassa Zucolotto	2014	D	UFES
16- As representações sociais de (as) professores (as) em formação sobre a (re) constituição da identidade profissional	Denise Aparecida Borba	2013	D	PUC/Santos
17- Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade	Taciana Saciloto Real Cordão	2013	D	PUC/ Campinas
18-Necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola	Rebeca Ramos Campos	2012	D	UFRN
19-Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores.	Cristiane Antunes Espindola Zapelini	2007	D	UFSC
20 -Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de	Julia Inês Pinheiro Bolota	2007	D	UNESP/

um programa de formação de professores	Pimenta	Araraquara
--	---------	------------

Tabela 3 – Teses e Dissertação na BDTB a partir dos descritores: Formação de professores + educação infantil + Goiânia

Título	Autor/a	Ano	Tipo	Instituição
1-Representações sociais das finalidades educativas por professores da educação infantil	Fabrcia Borges Freitas Araujo	2019	D	PUC/GO
2- O trabalho docente na educação infantil e o PME da Rede Municipal de Educação de Goiânia	Lilian Jaqueline de Oliveira Souza Ribeiro	2018	D	UFG/ RJ
3- As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia.	Ludmylla da Silva Morais	2018	D	UFG/RC
4- A ação pedagógica na educação infantil: sentidos e significados atribuídos por professoras da rede municipal de educação de Goiânia	Eulâmpia Neves Ferreira	2017	D	UFG/CEPAE
5- Rotinas da educação infantil nas instituições municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças	Luana Ferreira Borges	2017	D	PUC/GO
6- Trabalho docente com crianças de zero a três anos: concepções e desafios	Dinara Pereira Lemos Paulino Da Costa	2017	T	UFG
7- A formação inicial de professores em cursos de pedagogia em Goiás: contribuições para a educação infantil	Kátia Braga Arruda Silva	2017	D	UFG
8- A formação em contexto nas instituições de educação infantil: em busca da práxis	Luciene Batista	2016	D	UFG/CEPAE
9- Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação	Telma Aparecida Teles Martins Silveira	2015	T	UFG

10-Educação Infantil: Políticas públicas e práticas educativas na pré-escola e escolas do ensino fundamental em Goiânia	Rosiris Pereira de Souza	2012	D	UFG
11- Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia	Márcia Helena Santos Curado	2009	D	UCG
12- Auxiliar de atividades educativas na educação infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia	Eliane Garcia de Brito Edir	2014	D	UFG
13- O (a) professor(a) da educação infantil e sua formação: contribuições das produções acadêmicas do Centro-Oeste	Ione Mendes Silva Ferreira	2013	D	UFG
14- Elementos Mediadores e significados da docência em Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Goiânia	Nancy Nonato da Silva Alves	2002	D	UFG

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados de pesquisa (2020)

Apêndice 5 – Modelo dos registros das necessidades formativas coletivas das professoras (avaliação diagnóstica das necessidades formativas das professoras para elaboração do plano de formação CMEI/2019)

Plano de Formação

Pergunta: Sugira um tema para o nosso plano de formação de 2019. Registre o porquê desse tema.		
Nome	Função	Resposta
Amora	Professora	Como dar voz para criança durante todo o percurso do projeto de trabalho: Porque em algumas etapas senti dificuldade de garantir, dar voz as crianças sem perder o rumo do projeto.
Ana Lúcia	Auxiliar Educacional	Registros reflexivos, relatos, oficinas de contação de história.
Daia	Auxiliar Educacional	Construção de atividades com materiais não estruturados, as crianças descobrindo novas funções do brincar e do brinquedo para aprendizagem.
Dani	Auxiliar Educacional	Atividades com relatos, ampliar os projetos para enriquecer ainda mais.
Debinha	Professora	A BNCC na Educação Infantil: aprender mais.
Diana	Auxiliar Educacional	Pesquisas Acadêmicas voltadas para a educação infantil. Considero importante saber o que está sendo feito nos cursos de pedagogia atuais direcionados para educação infantil.
Florzinha	Professora	Conhecimento Matemático: abordar as diferentes formas de trabalhar números ou numerais.
Lana	Professora	A nova documentação pedagógica/ações e dificuldades. Penso que a própria documentação pedagógica para o ano de 2019. Como estrutura-la, como registrar.
Maria	Professora	Registros. Enquanto auxiliar como posso ajudar a regente nesse sentido?
Maria do Socorro	Auxiliar Educacional	Continuar com o plano de formação sobre o portfólio, plano pedagógico e relatórios.
Maria do Carmo	Professora	Documentação Pedagógica da SME. Aprofundar mais no tema.
Maria Alda	Professora	A BNCC na Educação Infantil: Para aprender mais.
Mariana	Professora	Registro, seria uma ótima oportunidade para aprofundar mais sobre o tema e também sobre avaliação.
Narla	Auxiliar Educacional	Sugiro como “Registro”, dificuldade em relatar um registro reflexivo.
Patrícia	Professora	Sala que propõe uma aprendizagem significativa. A

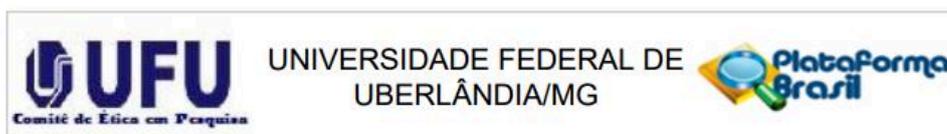
		criança como sujeito protagonista, isso se faz muito importante para a aquisição das aprendizagens significativas. Acho que como registrar os portfólios, os planos e a documentação pedagógica.
--	--	--

PLANO DE FORMAÇÃO

SUGIRA UM TEMA PARA O NOSSO PLANO DE FORMAÇÃO DE 2019. REGISTRE O PORQUÊ DESSE TEMA.

Como dar voz para criança durante todo o percurso do projeto de trabalho:

- porque em algumas etapas senti dificuldade de garantir / dar voz as crianças sem perder o rumo do projeto



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Necessidades formativas de professores/as da Educação Infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia-GO

Pesquisador: Geovana Ferreira Melo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 31748020.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

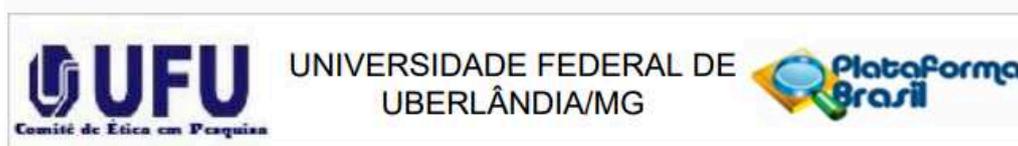
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.076.959

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas que os pesquisadores apresentaram às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 4.039.253, de 20 de Maio de 2020.



Continuação do Parecer: 4.076.959

Outros	mpesquisa.pdf	18:42:10	Silva Ximenes	Aceito
Outros	lattespesquisadoras.docx	17/02/2020 19:25:37	Priscilla de Andrade Silva Ximenes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 08 de Junho de 2020

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Anexo 2 – Termo de anuencia da instituição co-participante



PREFEITURA
DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação e Esporte

TERMO DE ANUÊNCIA Nº 008/2020 – DIRPED

A Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia declara estar de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado *Necessidades formativas de professores/as da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia-GO*, a ser desenvolvido em duas instituições educacionais desta Rede de Ensino, pela doutoranda Priscilla de Andrade Silva Ximenes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo.

O trabalho tem como objetivo principal identificar e analisar as contribuições da política de formação de professores para o desenvolvimento profissional de docentes no âmbito do Centro de Educação Infantil e da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Compreendendo a importância do trabalho a ser realizado e considerando o respeito pela dignidade humana, especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, bem como o desenvolvimento e o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico, conforme previsto na Resolução Nº 466, de 2012, e requerendo o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, será permitido o seu acesso no CMEI Setor União e no CMEI Tio Romão.

Goiânia, 21 de maio de 2020.

Prof. Maria Rita de Paula Ribeiro

...do Ribeiro

go.gov.br



**PREFEITURA DE GOIÂNIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM REDE

**PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

Anexo 4 – Projeto formativo da Educação Infantil

Prefeitura de Goiânia
Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico
Centro de Formação dos Profissionais da Educação



PROJETO FORMATIVO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - 2013

**O PROTAGONISMO DA CRIANÇA E DO ADULTO
NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Anexo 5 – Ações de formação continuada da RME (2017-2019)

Ações formativas GERFOR 2017 - 2019			
Ação Formativa	Ano	Público	Inscritos*
Visualidades e Gêneros no Ensino de Arte	2017	Professores da RME	25
Libras I	2017	Professores da RME	25
Altas Habilidades e Superdotação	2017	Professores da RME	20
Formação de cuidadores	2017	Auxiliar de Atividades Educativas/cuidadores da RME	450
Ação Educativa e Pedagógica na RME: princípios e práticas	2017	(professores e auxiliares de atividades educativas)	1400
As interfaces da psicologia e educação: o papel da(o) auxiliar de atividades educativas no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil(GERFOR e Faculdade de Psicologia /UFG)	2017	Auxiliar de Atividades Educativas da RME	120
Ensino de arte: proposta de formação para professores/as da Rede Municipal de Goiânia	2017	Professores graduados em arte e pedagogia	30
Educação e Direitos Humanos	2017	Professores da RME	25
Saberes e práticas da educação fiscal: ética e cidadania (GERFOR/SEFAZ/SEDUCE)	2017	Professores da RME	25
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa	2017	Professores que atuam na pré-escola, no ciclo I e/ou como mediadores ou articuladores do	1600

		Programa Novo Mais Educação	
Seminário Municipal PNAIC	2017	Professores, coordenadores e diretores inseridos no PNAIC/16	600
GTE – o professor intérprete no contexto educacional: desafios e possibilidades	2017	Professores intérpretes	100
GTE – O Professor Intérprete no Contexto Educacional: desafios e possibilidades (9ª edição)	2018	Professores intérpretes de Libras na RME	100
Tertúlia Literária: diálogos com escritoras africanas e afro-brasileiras	2018	Professores da RME de Goiânia.	30
Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia	2018	Todos os Professores coordenadores e Apoios técnico-professores das Coordenadorias Regionais de Educação de CMEI e CEI de Convênio Total.	250
Ser Professora de Bebês: saberes e fazeres	2018	Professores-coordenadores que atuam nas escolas organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.	200
Diálogos em Rede: BNCC e Currículo em Questão	2018	professores regentes, auxiliares de atividades educativas, professores coordenadores, apoios técnico-professores e diretores das instituições educacionais.	2000

Ensino Contemporâneo de Arte: proposta de formação para professores/as da Rede Municipal de Educação de Goiânia	2018	Professores da RME	40
Educomunicação e Processos de Aprendizagem	2018	Professores da RME de Goiânia	30
A Pluralidade na Educação Infantil: uma reflexão psicossocial da práxis educativa	2018	Auxiliares de Atividades Educativas (em exercício) dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (CMEI) e dos Centros de Educação Infantil (CEI) de Convênio parcial ou total com a Rede Municipal de Educação de Goiânia.	150
Escola para Todos: inclusão de pessoas com deficiência	2018	Todos os profissionais da Educação da RME.	500
Produção Colaborativa de Conhecimento: redes para multiplicar e aprender - Escolas Conectadas/ Fundação da Telefônica Vivo - EAD	2018	Todos os profissionais da Educação da RME.	500
Leitura e Escrita na Educação Infantil/PNAIC	2018		700
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa/PNAIC	2018	Professores que atuam na pré-escola, no ciclo I e/ou como mediadores ou articuladores do Programa Novo Mais Educação	500
Curso de Extensão em Contação de Histórias: contar histórias com/no corpo	2018	Professores/as da Rede Municipal de Educação que atuam na educação infantil.	50
Professores de Libras: concepções,	2018	Professores de Libras da RME de	10

princípios e práticas		Goiânia	
GTE – Atendimento Educacional Especializado: articulação e interface entre professores (as) da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e os demais profissionais da instituição	2018	Professores (as) lotados(as) nas salas de recursos multifuncionais das instituições educacionais da SME	40
Seminário Municipal do PNAIC/Seminário da Educação Infantil e Ensino Fundamental	2018	Professores alfabetizadores e de turmas de pré-escola, coordenadores do ciclo I e de CMEI e CEI de Convênio	900
Grupo de estudos dos formadores locais do PNAIC	2018	Formadores locais selecionados via edital, nº01/17 para atuarem no PNAIC na RME de Goiânia	40
Simpósio Luso-Brasileiro	2018	profissionais da RME Goiânia;	1300
Competência Informacional e Gestão do Conhecimento: Reflexões sobre a busca e uso da informação no contexto educacional	2019	Professores da RME	30
Formação Continuada de Professores de Educação Física - Do Ensino das Práticas Corporais à Análise das Práticas Pedagógicas	2019	Professores de Educação Física, efetivos, da Rede Municipal de Educação de Goiânia.	40
GT Currículo para elaboração dos Documentos Curriculares da RME	2019	Profissionais da Educação lotados nas Instituições Educacionais da RME	380
Literatura Infantil e Educação para Relações Étnico-raciais: Caminhos Teóricos, Experiências e Vivências.	2019	Profissionais da Educação lotados nas Instituições Educacionais da RME	40

Mídia e Violência	2019	Profissionais da Educação lotados nas Instituições Educacionais da RME	40
O Auxiliar de Atividades Educativas - AAE na RME: (Re) definindo princípios e práticas	2019	Auxiliares de Atividades Educativas que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas da RME	300
GTE – Atendimento Educacional Especializado: articulação e interface entre professores(as) da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e das classes comuns.	2019	Professores(as) lotados(as) nas salas de recursos multifuncionais das instituições educacionais da SME	40
Aula Digital (Fundação Telefônica Vivo)	2019	Apoio, Diretor, Professor coordenador e professor regente das 100 instituições educacionais da RME participantes do projeto	700
As linguagens das artes na prática educativa na escola	2019	Professores pedagogos que atuam nos agrupamentos da Ed. Infantil, que atuam nos ciclos I e II, Professores de Arte	30
Total 2017 - 2019			13.360