



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA FERREIRA RESENDE

POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares.

Uberlândia

2021

FERNANDA FERREIRA RESENDE

**POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
UBERLÂNDIA: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção
das diretrizes curriculares.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Borges.

UBERLÂNDIA

2021

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

R433 2021	<p>Resende, Fernanda Ferreira, 1977- Políticas da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia: [recurso eletrônico] : formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares. / Fernanda Ferreira Resende. - 2021.</p> <p>Orientadora: Maria Célia Borges. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.258 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Borges, Maria Célia, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>
--------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CDU: 37

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:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 07/2021/758, PPGED				
Data:	Cinco de maio de dois mil e vinte e um	Hora de início:	[09:00]	Hora de encerramento:	[11:40]
Matrícula do Discente:	11912EDU016				
Nome do Discente:	FERNANDA FERREIRA RESENDE				
Título do Trabalho:	"Políticas da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares.				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR ? democratização do acesso, assistência estudantil, permanência e qualidade."				

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: Gercina Santana Novais - UNIUBE/MG; Leonice Matilde Richter - UFU e Maria Célia Borges - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Maria Célia Borges, 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 [\[Mestre\]](#).

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 **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/05/2021, às 12:07, 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 **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/05/2021, às 12:30, 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 **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 05/05/2021, às 15:10, 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 **2729665** e o código CRC **DC9EC049**.

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 1996, p. 110).

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de excepcional gratidão a todo caminho percorrido e a se percorrer, declaro meu eterno agradecimento à minha família e a Deus.

Aos meus pais e especialmente minha mãe, que com seu exemplo de mãe, mulher, professora, motivadora e incentivadora, pela busca de conhecimentos, com seu apoio constante, me ajudou a superar e aprender com cada desafio. À minha querida irmã que esteve constantemente presente, com diálogos e muito contribuiu com esta etapa vivenciada. A minha filha e filho, ao meu companheiro, porque sempre juntos compartilhamos cada parte desse longo e intenso percurso de estudos, pesquisas e escritas.

À Universidade Federal de Uberlândia, especificamente ao Programa de Pós-graduação em Educação, curso de Mestrado, que proporcionou momentos de muito aprendizado nessa trajetória formativa, o que refletiu na proposta e encaminhamentos deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Célia Borges que, com disposição, atenção e competência muito contribuiu nesta investigação com seus conhecimentos, informações e orientações, que foram fundamentais para a realização da pesquisa em pauta.

Às Professoras Dra. Gercina Santana Novais e Dra. Leonice Matilde Richter, que compuseram a banca de qualificação, com ricas contribuições e observações, e agregaram conhecimentos às discussões e aperfeiçoamento do trabalho.

Aos secretários do PPGED/UFU, James e Ali, que prontamente atenderam às solicitações de esclarecimentos sobre assuntos pertinentes ao programa, com muita dedicação e atenção.

Às Bibliotecárias da UFU, Campus Santa Mônica, pelo auxílio no treinamento e orientações para a normalização do trabalho acadêmico.

À equipe do CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, que autorizaram a realização desta pesquisa sobre os GTs/EI/RME/2018-2019.

Agradeço imensamente a disponibilidade e interesse das Profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, que participaram desta pesquisa e compartilharam suas opiniões e conhecimentos sobre o objeto de estudo, ao aceitarem responder ao questionário que subsidiou a análise de dados realizada.

Agradeço a todos que direta e indiretamente colaboraram com a realização desta pesquisa e ao público que poderá de certa forma, utilizar este trabalho como fonte de dados, para reflexões e ações de melhorias educacionais.

RESUMO

A presente pesquisa é resultado de uma investigação em nível de Mestrado, inserida na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo geral consistiu em conhecer as contribuições, os limites e as possibilidades, da formação continuada, realizada nos Grupos de Trabalho da Educação Infantil, no período de 2018 a 2019, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, destinado a construção das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Volume 2, Educação Infantil, à luz das políticas públicas da Educação Infantil, da Constituição Federal de 1988 à Base Nacional Comum Curricular (2017), na interlocução com a pesquisa empírica. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo, delineada como bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa empírica foi realizada pela aplicação de questionário enviado por e-mail, tendo como sujeitos 09 profissionais da educação infantil que participaram da ação formativa supracitada. Os principais autores que fundamentaram a pesquisa foram Kosik (1976), Triviños (1987), Imbernón (2010), Kuhlman Jr (2011), Paulo Netto (2011), Gomide (2014), Tardif (2014), Silva (2016), Cury (2018), entre outros. A coleta de dados inicial foi realizada pela seleção, análise e interpretação do levantamento bibliográfico e documental, sobre o objeto de estudo, com vistas a contribuir com perspectivas dialéticas para os estudos e ações posteriores na área em questão. Na análise documental utilizou-se documentos e leis, especialmente a Constituição Federal de 1988; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); a Base Nacional Comum Curricular (2017); o Currículo Referência de Minas Gerais (2018); as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia - Educação Infantil (2020), entre outros. Como pressuposto teórico metodológico optou-se pelo materialismo histórico-dialético e, assim, buscou-se pesquisar, estudar e investigar a estrutura do objeto de pesquisa, material transposto ao sujeito que pesquisa. Compreendeu-se o objeto de estudo em sua totalidade, em suas múltiplas determinações, em uma totalidade dinâmica, analisando as relações entre as totalidades constitutivas e as totalidades inclusivas, mediadas pela estrutura peculiar de cada totalidade. Os resultados apontam o processo de construção das políticas curriculares como um campo de batalhas, permeado por ideais hegemônicas e com alusões a ensaios democráticos. Identificou-se as seguintes contribuições: incentivo à participação dos profissionais da educação infantil municipal nesse processo de construção coletiva; materialização das diretrizes curriculares municipais por meio dos estudos, reflexões e ações desta formação; implementação do documento, entre outras. Quanto às limitações percebeu-se que o fator tempo foi citado nas narrativas dos participantes desta pesquisa como uma influência que pode ter acelerado um processo tão complexo e a questão da formação por representatividade, entre outras. As possibilidades elencadas se referem ao currículo em ação e o incentivo do trabalho em rede, entre outras. Por fim, depreendeu-se a necessidade de inovações e transformações da realidade, o que representam desafios constantes para as políticas públicas educacionais e efetivação de direitos públicos na práxis social e histórica.

Palavras-chave: Políticas da Educação Infantil. Formação Continuada. Diretrizes Curriculares Municipais.

ABSTRACT

This research is the result of an investigation at the master's level, inserted in the research line State, Policies and Management of Education, of the Graduate Program in Education, of the Federal University of Uberlândia. The general objective was to know the contributions, limits and possibilities of continuing education, carried out in the Working Groups of Early Childhood Education, in the period from 2018 to 2019, at the Municipal Center for Educational Studies and Projects Julieta Diniz, destined to the construction of the Municipal Curricular Guidelines of Uberlândia, Volume 2, Early Childhood Education, in the light of the public policies of Early Childhood Education, from the 1988 Federal Constitution to the Common Curricular National Base (2017), in the interlocution with empirical research. The research approach is qualitative, outlined as bibliographic, documentary and field. The empirical research was carried out through the application of a questionnaire sent by e-mail, with 09 child education professionals as subjects who participated in the training action mentioned above. The main authors that supported the research were Kosik (1976), Triviños (1987), Imbernón (2010), Kuhlman Jr (2011), Paulo Netto (2011), Gomide (2014), Tardif (2014), Silva (2016), Cury (2018), among others. The initial data collection was performed by selecting, analyzing, and interpreting the bibliographic and documentary survey on the object of study, with a view to contributing with dialectical perspectives for studies and further actions in the area in question. In the document analysis, documents and laws were used, especially Federal Constitution of 1988; National Curriculum Reference for Early Childhood Education (1998); Law of Guidelines and Bases nº 9394/1996; National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010); National Common Curricular Base (2017); Minas Gerais Reference Curriculum (2018); Municipal Curricular Guidelines of Uberlândia - Infantile Education (2020), among others. As theoretical and methodological assumption, we opted for historical dialectical materialism and, thus, we sought to research, study and investigate the structure of the research object, material transposed to the researcher. The object of study was understood in its entirety in its multiple determinations, in a dynamic totality, analyzing the relationships between the constitutive totalities and the inclusive totalities, mediated by the peculiar structure of each totality. The results point to process of constructing curricular policies as a battlefield, permeated by hegemonic ideals and with allusions to democratic essays. We identified the following contributions: encouraging the participation of professionals in municipal early childhood education in this process of collective construction; materialization of the municipal curricular guidelines through studies, reflections, and actions of this training; implementation of the document, among others. As for limitations we noticed that time factor was mentioned in the narratives of the participants of this research as an influence that may have accelerated such a complex process and representative training, among others. The possibilities listed refer curriculum in action and the encouragement of networking, among others. Finally, there was a need for innovations and transformations, which represent constant challenges for public educational policies and the realization of public rights, in social and historical praxis.

Keywords: Child Education Policies. Continuing Education. Municipal Curricular Guidelines.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações que versam sobre o Descritor 1: Formação continuada da Educação Infantil	46
Quadro 2 - Dissertações que versam sobre o Descritor 2: Políticas da Educação Infantil.....	53
Quadro 3 - Pesquisas que versam sobre o Descritor 3: Trajetória curricular da Educação Infantil	58
Quadro 4 - Teorias/educação/currículo	63
Quadro 5 - Saberes docentes	79
Quadro 6 - Campos de Experiências das DCMEI/UDI/MG	96
Quadro 7 - Estrutura do Ensino Remoto/2020 - SME/EI/UDI/MG.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de Profissionais Participantes dos GTs - Educação Infantil	94
Tabela 2 - Perfil dos participantes	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Triangulação dos dados	100
-----------------------------------------------	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Superior dos participantes	103
Gráfico 2 - Cargo atual dos participantes	103
Gráfico 3 - Tempo de atuação dos participantes	104
Gráfico 4 - Área de atuação dos participantes	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo.
AEE	Atendimento Educacional Especializado.
AL	Alagoas.
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
BA	Bahia.
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
BH	Belo Horizonte.
BNC	Base Nacional Comum para a Formação de Professores.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CeaD	Centro de Educação a Distância.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CP	Conselho Pleno.
COEDI	Coordenação Geral da Educação Infantil.
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação.
COVID-19	Coronavírus.
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais.
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais Educação Infantil.
DICA	Diversão com Ciência e Arte.
DNCr	Diretrizes Nacionais Curriculares.
D.O.U.	Diário Oficial da União.
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

EF	Ensino Fundamental.
EI	Educação Infantil.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EMA	Escola Municipal de Alfabetização
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil.
ESEBA	Escola de Educação Básica.
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FACED	Faculdade de Educação.
FEUSP	Faculdade de Educação da USP.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
GTs	Grupos de Trabalho.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro.
INFIS	Instituto de Física.
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência a Infância.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério da Educação.
MG	Minas Gerais.
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização.
MOODLE	Ambiente de Aprendizagem Modular Orientado ao Objeto
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.
ONU	Organização das Nações Unidas.
OPAS	Organização Pan Americanas da Saúde.
OMS	Organização Mundial da Saúde.
OSCs	Organizações da Sociedade Civil.
PAPAE	Plano de Ação dos Profissionais de Cada Ano de Ensino.
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
PI	Piauí
PNE	Plano Nacional de Educação.
PPCs	Projeto Pedagógico de Cursos.
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação.

PPP	Projeto Político Pedagógico.
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
RJ	Rio de Janeiro.
RME	Rede Municipal de Ensino.
SEB	Secretaria de Educação Básica.
SEF	Secretaria de Educação Fundamental.
SME	Secretaria Municipal de Educação.
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
TV	Televisão.
Udi	Uberlândia.
UDIs	Unidades de Desenvolvimento Infantil.
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz.
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.
UFABC	Universidade Federal do ABC.
UFAL	Universidade Federal de Alagoas.
UFBA	Universidade Federal da Bahia.
UFC	Universidade Federal do Ceará.
UFG	Universidade Federal de Goiás.
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora.
UFPA	Universidade Federal do Pará/Belém.
UFPE	Universidade Federal de Pelotas.
UFPR	Universidade Federal do Paraná.
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina.
UFT	Universidade Federal do Tocantins.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
UFV	Universidade Federal de Viçosa.
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo.
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná.
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho.
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville.
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.
USP	Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1 Objetivos geral e específicos	24
1.2 Caminhos da Pesquisa.....	25
1.3. Estrutura do trabalho.....	33
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA	36
2.1. Alguns precursores da educação	42
2.2. O Estado do Conhecimento sobre Formação Continuada de Professores da Educação Infantil, Políticas da educação infantil e Trajetória Curricular da educação infantil.....	45
3. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS CURRICULARES E FORMATIVAS.....	62
3.1. História e evolução das políticas educacionais curriculares da Educação Infantil no Brasil.....	64
3.2. Reflexões sobre a BNCC	70
3.3. As Políticas públicas de Formação Continuada para Professores e os saberes docentes	77
3.4. A vertente neoliberal no contexto formativo	83
4. FORMAÇÃO CONTINUADA NOS GTs GRUPOS DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2018-2019) – CEMEPE/UBERLÂNDIA/MG.....	86
4.1 Apontamentos históricos do Município de Uberlândia	86
4.2 A Educação Infantil no Município de Uberlândia, no contexto da formação continuada e elaboração curricular.....	87
4.3. Formação Continuada nos GTs - Educação Infantil	93
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	100
5.1. Análise dos dados empíricos.....	102
5.1.1 Categoria 1 – Políticas Públicas da Educação Infantil	106
5.1.2 Categoria 2 – Formação Continuada	115
5.1.3 Categoria 3 – Elaboração Curricular	126
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	155

APÊNDICE A – TCLE.....	155
APÊNDICE B – Questionário	156
APÊNDICE C – Síntese do Objeto de Investigação da Pesquisa	157
APÊNDICE D – Quadro Síntese da Etapa da Educação Infantil na BNCC	158
APÊNDICE E - Quadro Síntese da Construção do Plano de Ação Referência/2018.....	159
APÊNDICE F – Quadro Organização Curricular 2020	160
ANEXOS	161
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP/UFU.....	161
ANEXO B – Autorização da Instituição Coparticipante da Pesquisa.....	166
ANEXO C – Apresentação dos dados.....	167

1. INTRODUÇÃO

Desde a tenra idade admiro a profissão docente, com exemplos familiares constantes em minha vida, experiências enriquecedoras, todos esses momentos constituíram parte de uma trajetória acadêmica e profissional, geradora de ideias e boas lembranças.

Em meu cotidiano infantil imaginava, e criava cenários escolares com bonecos, quadro negro, giz, brincadeiras que marcaram grande parte deste momento inicial da minha vida. As vivências recriadas se relacionavam com as práticas da escola e/ou momentos de criações. Os registros fotográficos, filmagens, cadernos escolares da Educação Infantil à pós-graduação, integram a história que continua sendo escrita, e que, na memória biológica, se faz presente a cada instante, o que impulsiona novas construções e reconstruções do real e atual.

Durante a pré-escola lembro-me do carinho, cuidado e dedicação das professoras, das amizades construídas e muitos conhecimentos adquiridos, por meio das brincadeiras, músicas, artes, registros escritos, desenhos, histórias, entre outras interações e aprendizagens.

Dando continuidade aos estudos, no ensino fundamental surgiram outras responsabilidades como o processo de compreensão do início da distribuição de notas pela participação nas atividades propostas, avaliações bimestrais, fragmentação dos conteúdos por professores e suas disciplinas, muitos horários de aulas semanais, trabalhos em grupo e/ou individual. Os trabalhos em grupo se tornaram marcantes, com a realização de pesquisas na UFU, com o intuito de enriquecer os estudos. Participei anualmente da Feira de Ciências, com pesquisas sobre temas de interesse do grupo, com troca de experiências e partilha de conhecimentos adquiridos. Os professores sempre estiveram empenhados em ajudar nesse processo participativo e inovador, momentos ricos de muito crescimento como estudante.

O desafio para a busca por currículos contínuos, que se relacionem com a realidade, bem como que valorizem os conhecimentos e experiências das crianças, pode ser considerado relevante para as formações continuadas de professores da Educação Infantil, assim como, pode ter se constituído nos GTs/EI/RME/UDI, desta forma, busquei conhecer as contribuições, os limites e as possibilidades desta ação formativa para elaboração curricular.

No ensino médio já me aproximava de um dos objetivos principais de todo estudante daquela época (1992), o vestibular da UFU, então novos desafios e mais responsabilidades pela frente se vislumbravam. Neste período já visualizava minha aspiração pela área de ciências humanas, pela própria história de vida e exemplos cotidianos neste âmbito de atuação

profissional. Desta forma, fui contemplando e me encantando com as disciplinas relacionadas a esse campo do conhecimento, buscando as complementações necessárias nas outras áreas.

Em 1994, cursando o 3º colegial, atual 3º ano do ensino médio, vivenciei uma experiência profissional em uma escola de Educação Infantil, como uma primeira concretização de um sonho de criança, experiência única que guardo na memória, aliando esta vivência aos estudos preparativos para o vestibular. Assim, em 1995, optei por prestar vestibular para Pedagogia na UFU, sendo aprovada na turma que iniciou em 1996, ano em que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu os níveis de ensino, assim definidos educação básica (composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior.

Assim, dando continuidade à minha trajetória escolar, ingressei na educação superior, momento único, como um início da vida adulta, estava com 18 anos, quando iniciei os estudos no Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, o que me trouxe novas amizades e construções de conhecimentos na área de interesse, no aspecto profissional e pessoal. Foram inúmeras vivências de produções coletivas e individuais que constituíram esse percurso de aprendizado de vir a ser uma Pedagoga. No último ano do curso, em 1999, realizei o estágio na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental na Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU, e outro estágio de orientação escolar e supervisão escolar em uma escola estadual. Recordo-me destas práticas como um marco em minha vida acadêmica e profissional, pois pude aprender muito durante esse tempo e espaço de significados. Os profissionais do curso contribuíram sobremaneira, na mediação dos conhecimentos e experiências, impulsionando a busca individual e coletiva do profissional interior de cada aluno.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, no ano de 2000, realizei três especializações em: Psicologia Clínica e Institucional (Instituto de Psicologia - UFU), Educação Especial (Faculdade Católica de Uberlândia) e Docência na Educação Superior (Faculdade de Educação - UFU). Todas elas enriqueceram meu olhar sobre o prisma da educação, e contribuíram com minha formação continuada. Ao término das especializações comecei a me preparar para prestar o concurso da Prefeitura Municipal de Uberlândia, para o cargo de Orientadora Educacional, em 2002, sendo aprovada e iniciei como contratada em 2003 em uma escola municipal do ensino fundamental.

O início da experiência profissional foi algo único, e pude contar com a parceria de uma colega de trabalho, onde planejávamos juntas, assim me inteirei de todos os procedimentos, funcionamento da escola, conhecimento da comunidade escolar, caminhando sempre junto com

estudos, formação continuada e formação *in loco*, sempre buscando uma prática pedagógica atrelada a muitas ideias inovadoras. As formações continuadas sempre foram o foco do trabalho pedagógico, buscando o envolvimento de todos em prol de uma educação de qualidade. As permanentes construções e atualizações coletivas do Projeto Político Pedagógico – PPP também constituem meu campo de atuação, atrelado a muitos estudos e reflexões. Atuei no Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e atuo na Educação Infantil desde 2007. Desde 2008, aliado ao interesse por práticas inovadoras, participo, junto à instituição escolar na qual trabalho, da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), incorporando as ideias de “iniciação científica” desde a educação básica, na Coordenação dos Projetos “Pequeno Inventor, Cientista e Pesquisador”, envolvendo a comunidade escolar. Nos anos de 2015, 2017 e 2018, participamos do evento “Brincando e Aprendendo”, promovido pelo Instituto de Física (INFIS) da Universidade Federal de Uberlândia, vinculado ao Programa “Diversão com Ciência e Arte” – Museu DICA UFU, desenvolvendo atividades lúdicas pedagógicas, sobre ciência e pesquisa na Educação Infantil. Em 2009 participei de curso de Tutoria à distância pela UFU e atuei como tutora do curso Atendimento Educacional Especializado (AEE) até 2010 (Curso de Extensão – MOODLE/CEaD/UFU). Nas escolas é constante o foco na formação continuada dos professores e, durante os anos de 2015, 2016 e 2017, tive a oportunidade de organizar Cursos de Formação Contínua e em Serviço *in loco*, juntamente com toda a equipe da escola, nos quais foram realizados estudos, reflexões e ações sobre nossa área de atuação, de acordo com as necessidades e interesses do grupo, levantadas nos estudos prévios ao Plano de Formação da Escola.

Todos esses estudos, palestras, formações, preparação para o mestrado, me auxiliaram na renovação e atualização das práticas pedagógicas. Esse tem sido meu caminhar como Orientadora/Supervisora agora com o Novo Plano de Cargos e Carreira (2019) Analista Pedagógica. Desde 2017 coordeno e desenvolvo, junto à equipe escolar, o Projeto “Culturas das Infâncias nos espaços e tempos do brincar, aprender e ensinar”, na Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, em que atuo, no intuito de articular as culturas das infâncias, das famílias e da escola com as culturas regionais e locais, de forma significativa e participativa.

Em 2018 e 2019 participei como uma das articuladoras (mediação do processo formativo) na Formação Continuada desenvolvida nos GTs (Grupos de Trabalho) da Educação Infantil, da Prefeitura Municipal de Uberlândia, no CEMEPE, para a construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino/EI e das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia/EI, sendo também uma das redatoras deste documento em 2019, momentos únicos

e marcantes da jornada profissional e pessoal, onde pudemos trocar ideias, experiências e saberes no caminhar para a construção curricular.

No ano de 2018 participei da seleção do Programa de Pós-graduação em Educação, para o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, FAGED/PPGED/UFU, sendo aprovada, e vivenciando momentos de estudos aprofundados, pesquisas e reflexões, na área.

Atuo como Analista Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – RME/Udi e sempre estive envolvida com as questões referentes à formação continuada de profissionais da educação básica, participando, com o objetivo da melhoria dos saberes e práticas educacionais. Nesse sentido, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas que visem o estudo e a investigação sobre estes aspectos acima citados é que a pesquisa se justifica, tornando possíveis novos olhares para a transformação social e escolar. Compreendo o currículo como algo dinâmico em seus múltiplos aspectos, social, cultural e político onde, por meio da formação continuada busca-se conhecer as contribuições, os limites e as possibilidades ao processo de construção coletiva do currículo escolar infantil, com o intuito de viabilizar melhorias no ensino, diante do movimento dialético.

A formação continuada de professores é um tema fomentado e relevante, e sempre esteve presente em pesquisas educacionais. Desta forma, o objeto de estudo foi conhecer as contribuições, os limites e as possibilidades da formação continuada nos GTs/EI, para a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia/EI, à luz do estudo das políticas públicas da Educação Infantil, da Constituição Federal de 1988 à BNCC (2017), e com aporte da pesquisa empírica. Nesta perspectiva a investigação reflete várias possibilidades de pesquisas, sendo que a formação continuada se faz presente no cotidiano dos professores, seja por meio de participações em congressos, simpósios, cursos ou no caso em questão, na formação oferecida pelo CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Pesquisas Julieta Diniz, especificamente pelos GTs, compostos por grupos divididos por faixa etária de atuação, quais sejam: GT Bebês - profissionais que atuam com a faixa etária de bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; o GT Crianças bem pequenas – profissionais que atuam com a faixa etária de crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e GT Crianças pequenas – profissionais que atuam com crianças na faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Estas nomenclaturas estão de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Os GTs (Grupos de Trabalho) foram constituídos nesta formação continuada específica, destinada à elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia.

Esse percurso de formações continuadas é vivenciado ao longo da minha trajetória profissional, pessoal e acadêmica, tornando-se uma área de interesse para estudos, reflexões e pesquisas constantes, para aperfeiçoamento e atualizações.

Diante dessas experiências, estudos e pesquisas, originou-se o problema da presente investigação, que se entrelaça ao meu campo de atuação, pois, pesquisar sobre a formação continuada docente (GTs/EI) para a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia é, sobremaneira, algo instigador de novas ideias, saberes e práticas que contribuirão para as reflexões quanto às políticas educacionais na primeira etapa da Educação Básica.

Para contextualizar o tema central do trabalho, é importante destacar que em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu a BNCC, como documento normativo para adequação, ou elaboração dos currículos dos sistemas e redes escolares, nas esferas federal, estadual e municipal, tendo sido estipulado um prazo de 2 anos após sua publicação, para a produção curricular. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer as contribuições, os limites e as possibilidades da formação continuada (GTs/EI/2018-2019), para a construção curricular municipal, por meio de uma pesquisa qualitativa, delimitada como bibliográfica, documental e empírica, tendo como pressuposto teórico metodológico o materialismo histórico-dialético.

Desta forma, o *problema de pesquisa* contemplou a seguinte investigação: considerando as políticas públicas da educação básica, especificamente da educação infantil no contexto da Constituição Federal de 1988 à BNCC (2017), quais as contribuições, os limites e as possibilidades da formação continuada realizada de 2018 a 2019 nos Grupos de Trabalho (GTs) da Educação Infantil, para a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume 2 /EI?

A pesquisa apresenta sua *relevância* e se justifica pela necessidade em conhecer os pressupostos legais das políticas públicas da educação infantil sobre os processos formativos e curriculares, e analisou, também, as implicações das normativas nacionais e estaduais sobre a construção das Diretrizes Curriculares Municipais/EI/2020 durante esse processo formativo.

Assim, o caminho percorrido pela pesquisa foi investigar, após discussão das políticas nacionais, quais os documentos utilizados na construção das diretrizes curriculares municipais de Uberlândia, na articulação dos fundamentos e marcos legais, teóricos e históricos com a pesquisa de campo e os resultados do questionário, pela busca em conhecer as contribuições, os limites e as possibilidades, da formação continuada dos GTs /EI para o processo de

construção e elaboração coletiva da Diretriz Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG.

Nos caminhos metodológicos desta investigação científica e acadêmica, analisei documentos referentes às políticas públicas da educação infantil sobre os temas foco do estudo, entre eles a Constituição Federal de 1988; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); a LDB nº 9394/1996; o Plano Nacional de Educação PNE 2001- 2010 e PNE 2014-2024; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); a Carta de Princípios Político Pedagógicos das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2003); a Diretriz Curricular Municipal da Educação Infantil (2003); a Lei nº 11.444 de Uberlândia de 24 de julho de 2013; o Plano Municipal de Educação PME 2015 – 2025 – Lei nº 12.209 de 26 junho de 2015; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2017); o Currículo Referência de Minas Gerais (2018); o Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG - Educação Infantil – Volume 1 (2018); as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume 2 - Educação Infantil (2020); entre outros.

As análises críticas contaram com o apoio teórico metodológico do *Materialismo Histórico-dialético*, para o desenvolvimento da pesquisa.

O processo de construção curricular da Educação Básica pode ser entendido como uma das prioridades no processo educacional, assim pesquisar essa formação nos permite conhecer os marcos conceituais desta etapa escolar e vislumbrar possibilidades de inovações com vistas ao currículo ativo, dinâmico, participativo e cíclico.

1.1 Objetivos geral e específicos

O objetivo geral consistiu em conhecer as contribuições, os limites e as possibilidades; da formação continuada, realizada nos GTs/EI (2018 a 2019), destinado à construção das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Volume 2/EI; à luz das políticas públicas da Educação Infantil, da Constituição Federal (1988) à BNCC (2017), na interlocução com a pesquisa empírica.

Por conseguinte, foram configurados os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar os fundamentos teóricos e históricos da Educação Infantil, com base na pesquisa bibliográfica sobre o tema.

- Situar as políticas públicas da EI, na perspectiva curricular.
- Conhecer algumas políticas públicas sobre formação continuada de professores e suas implicações em nível municipal no período de 2018 e 2019.
- Apresentar o processo, a estrutura e a dinâmica da formação continuada oferecida nos GTs/EI, pela Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.
- Identificar a visão dos professores da EI sobre a formação continuada dos GTs, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

1.2 Caminhos da Pesquisa

Consta, nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume 2 – Educação Infantil, que este documento foi elaborado coletivamente com os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e das Organizações da Sociedade Civil de Uberlândia - OSCs, em consonância com a BNCC/2017, documento “normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (BRASIL, 2017, p. 7). Encontrei, também, neste documento informações que indicam que ele seguiu o Currículo Referência de Minas Gerais, sendo construído pelos estudos, pesquisas, reflexões e registros coletivos, durante os GTs/EI de 2018 e 2019.

O objeto de estudo foi a formação continuada desenvolvida no período de 2018 a 2019, especificamente os GTs/EI, no que tange ao conhecimento das contribuições, limites e possibilidades, para a elaboração da Diretriz Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Uberlândia/MG. Desta forma, optei por realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois:

[...] as pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisadores se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de

significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (WELLER; PFAFF, 2013, p. 30).

A pesquisa qualitativa justifica-se, pois, por meio desta abordagem, é possível analisar aspectos referentes a um universo de significados, valores, atitudes, concepções dos sujeitos sobre o objeto de estudo e abranger de forma mais profunda as relações.

Quanto aos procedimentos, foi realizada a pesquisa bibliográfica pelo levantamento bibliográfico, análise e seleção das obras referentes às políticas públicas da EI, com vistas às políticas de formação continuada e elaboração curricular, na primeira etapa da Educação Básica.

“A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44)

Na construção da etapa inicial da pesquisa e busca de dados e informações sobre o tema, por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível aprofundar o conhecimento sobre o objeto de estudo, traçando, assim, um percurso da investigação em que, foram identificadas semelhanças e contribuições ao trabalho.

As fontes do levantamento bibliográfico foram: livros, dissertações, teses, periódicos, artigos, que por meio das análises, seleções e interpretações, corroboraram na fundamentação teórica da pesquisa, e na melhoria e aperfeiçoamento do trabalho.

Os principais autores com os quais dialoguei na construção do referencial teórico sobre formação de professores foram: Saviani (2011), Imbernón (2010), Silva (2016), Tardif (2014); entre outros. Quanto às relações entre políticas e currículo foram: Silva (1999), Arroyo (2013), Dardot (2016), Cury (2018); entre outros. E no que diz respeito à história da Educação Infantil, embasei-me em Kuhlman Jr (2011); entre outros. Na parte metodológica sobre o materialismo histórico-dialético foram estudados os seguintes autores: Triviños (1987), Gomide (2014), Paulo Netto (2011), Kosik (1976); entre outros.

Utilizei, também, a pesquisa documental, com as seguintes fontes de dados: legislação pertinente em níveis nacional, estadual e municipal; planos curriculares; planejamentos semestrais; respostas dos questionários; o Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - Educação Infantil/2018; as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia - Volume 2 – Educação Infantil/2020; entre outros.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de

materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p.45).

Os dados coletados nas pesquisas bibliográfica e documental foram selecionados e analisados de acordo com o tema em estudo.

Foi construído um “estado do conhecimento”, pela pesquisa na seguinte base de dados eletrônico/digital: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e, para tanto, com os seguintes descritores: “Formação continuada da educação infantil”, “Trajetória curricular educação infantil” e “Políticas da educação infantil”. Realizei uma pesquisa refinada com as temáticas acima e, por ano, durante o período de 2011 a 2019. Esse recorte temporal se deu em função da delimitação do objeto de estudo, que se referiu a formação continuada nos GTs/EI de 2018 a 2019, assim abrangeu um período anterior e complementar nesta busca de pesquisas correlacionadas. Selecionei algumas Dissertações e Teses relacionadas ao estudo desta pesquisa, no intuito de conhecer a produção acadêmica sobre o tema em questão e analisei os elementos nelas contidas como contribuições e novas possibilidades de estudos.

Os trabalhos pesquisados e selecionados, em sua maioria investigaram a concepção de formação inicial, continuada e em serviço, no âmbito do que preconizam as Leis, Decretos, Diretrizes, Documentos Oficiais e as opiniões dos profissionais da EI sobre esse tema, relacionando esses aspectos às práticas pedagógicas realizadas nas escolas, suas influências, bem como a relação com a construção e implementação curricular.

Utilizei, também, a pesquisa de campo, pois ela “caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas [...]” (FONSECA, 2002, p. 32).

Na pesquisa de campo, o instrumento de coleta de dados foi um questionário, partindo de perguntas abertas e dissertativas relacionadas ao tema desta pesquisa. Para a realização desta coleta de dados, inicialmente foi feita a solicitação de autorização (Anexo B) da Instituição Coparticipante da pesquisa o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, para ser realizada a pesquisa com os(as) participantes da formação continuada dos GTs da Educação Infantil (2018-2019), o qual obtive resposta positiva desta solicitação.

Como parte da pesquisa qualitativa, enviei um questionário para alguns participantes desta ação formativa supracitada, para subsidiar a investigação, após todo o processo do primeiro contato, apresentação e o consentimento em contribuir com a pesquisa.

Esta pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFU, responsável pelo acompanhamento do estudo e Comissão Nacional de

Ética em Pesquisa CONEP, em cumprimento à Norma Operacional nº 001/2013, para o procedimento da análise ética da proposta, dentro do campo da pesquisa: escolar/educacional/formação de professores/educação infantil, tendo sido aprovada pelo CEP/UFU, em 19 de fevereiro de 2020, cujo número do parecer é: 3.849.122.

Em 05 de julho de 2020, foi necessário enviar uma Emenda ao Projeto aprovado anteriormente, para apreciação ao CEP/UFU, com todas as modificações necessárias as adequações das medidas sanitárias de combate a Pandemia de COVID-19, alterando o procedimento de coleta de dados de entrevistas presenciais para envio de questionário por e-mail, aos participantes da pesquisa; sendo aprovada em agosto de 2020, com o parecer nº 4.198.491 (Anexo A).

Esta investigação seguiu os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, contempladas na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, em seu artigo 3, reconhecendo a liberdade e autonomia de todos os participantes envolvidos na pesquisa, respeito aos valores, culturas, entre outras descrições legais.

A coleta de dados com os profissionais participantes da formação continuada dos GTs (2018 e 2019), para a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Volume 2/EI, visou conhecer e analisar as relações históricas e dialéticas deste processo, e conhecer as contribuições, limites e possibilidades, desta ação formativa, para a construção curricular. Desta forma, na pesquisa empírica foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário, partindo de perguntas abertas básicas relacionadas à pesquisa, com a possibilidade do participante se expressar livremente. Os principais temas foram organizados nas categorias: a) perfil do participante; b) as políticas de Educação Infantil; c) a fundamentação teórica sobre a formação continuada para professores da educação infantil e d) a participação na construção do plano curricular da educação infantil no município de Uberlândia. O questionário encontra-se no Apêndice B, desta dissertação.

Questionário - É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.69).

Considerando que a pesquisa tem como um dos objetivos específicos apresentar as políticas de formação continuada de professores da educação infantil sob a ótica da elaboração curricular, delimitou-se como sujeitos da pesquisa: 10 profissionais da educação infantil

participantes dos GTs (2018 a 2019) de formação continuada, sendo: GT Bebês, GT Crianças Bem Pequenas e GT Crianças Pequenas e 10 profissionais da educação infantil que foram articuladoras dos GTs/EI. No total de 20 participantes, mediante o universo investigado. A definição do total de participantes leva em consideração a abordagem qualitativa deste trabalho.

A delimitação do perfil de cada participante foi possível caracterizar como: profissionais da EI da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e das Unidades escolares do Terceiro Setor as Organizações da Sociedade Civil (OSCs), participantes da Formação Continuada/CEMEPE, nos GTs/EI de 2018 a 2019, entre os cargos de: Educadora, Professora, Analista Pedagógica, em sua maioria do sexo feminino, na faixa etária de 25 a 60 anos. O critério de seleção foi definido pelo objeto de estudo da pesquisa, todos os sujeitos da pesquisa participaram da Formação Continuada nos GTs/EI/CEMEPE (2018 -2019). O total de participantes desta formação foram 151 Profissionais da Educação (segundo registro nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia/MG – Volume 2 – EI/2020), divididos em: 14 Articuladoras/Participantes (sendo 02 Coordenadoras) e 135 Participantes (representantes de escolas municipais e OSCs) e 03 Colaboradoras (sendo 01 Articuladora). Porém, como o contato foi feito por meio dos grupos de *whatsapp* dos GTs/EI, o total de contatos se reduziu a 100 profissionais (em agosto/2020, desta forma, alguns participantes já haviam saído do grupo supracitado), assim, defini a priori 20 participantes.

Foi realizado um pré-teste com um pequeno público participante da pesquisa, seguindo o mesmo procedimento de contato inicial pelos grupos de *whatsapp* dos GTs/EI (os quais a pesquisadora é integrante) e, posteriormente, pelo *e-mail* explicando e enviando os documentos para a participação na pesquisa, e indaguei se aceitavam ou não participarem desta parte da pesquisa. Esta fase serviu para avaliar a necessidade ou não de mudanças no texto das perguntas, para fazer adequações caso fosse necessário. O resultado do pré-teste indicou a manutenção do questionário (sem alterações).

Desta forma, realizei o contato com os sujeitos da pesquisa por meio dos Grupos de *whatsapp* citados, em seguida enviei o convite para os participantes que se dispuseram a participar com a pesquisa e solicitei o e-mail destas, para envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice A), para assinaturas e envio do questionário (Apêndice B), com um prazo de 15 dias para devolução (respondido). Informei sobre os objetivos e metodologias aplicadas, seguindo as descrições da resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Todavia, obtive somente nove (09) devolutivas do questionário respondido, entrei em contato novamente para lembrar a solicitação, reenviando *e-mails*, porém sem retorno.

Foi fundamental a realização do questionário nesta investigação científica, pois por meio dos dados coletados, com a fundamentação teórica metodológica, analisei as políticas públicas da EI na interface da formação continuada, com vistas à elaboração curricular neste âmbito de ensino, no município de Uberlândia/MG. Os resultados do questionário serviram para dialogar com os resultados das pesquisas bibliográfica e documental.

Para desvendar as políticas de formação de professores da EI buscou-se pesquisar, estudar e investigar a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa, em sua existência real (essência), material transposto ao sujeito que pesquisa e interpretado por ele.

Assim, a orientação filosófica tem como pressuposto teórico o método dialético, ou o materialismo histórico-dialético (uma das bases epistemológicas utilizada, nas pesquisas da linha: estado, política e gestão da educação).

José Paulo Netto (2011) explica que para Marx e Engels:

o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações. (p.31).

Para Marx as relações materiais dos homens constituem a base de todas as suas relações. A base da história é a existência das forças produtivas, produto da geração precedente “resultado da energia prática dos homens” (PAULO NETTO, 2011, p. 34). Nesse sentido, as relações sociais estão interligadas às forças produtivas.

O materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. (GOMIDE, 2014, p. 3).

O método de análise de Marx foi utilizado nesta pesquisa, desta forma, iniciei o estudo do objeto pelo real, o concreto, onde surgem os dados; pela análise, alguns elementos são abstraídos; e com o avanço das análises, chega-se a conceitos, abstrações e determinações mais simples (unidade do diverso). Em seguida, realizei uma “viagem inversa”, buscando a reprodução do concreto/realidade, por meio do pensamento.

Marx define algumas categorias da economia para a análise teórica de seu objeto de pesquisa, qual seja a sociedade burguesa moderna, fundada no modo de produção capitalista.

Essas categorias se constituem modos de ser, aspectos de uma sociedade e, por serem reais, objetivas, são categorias reflexivas, históricas e transitórias.

Para a reprodução ideal do movimento real deste objeto de estudo, utilizei as categorias de análise de totalidade; de contradição e de mediação.

A categoria de contradição rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. A categoria de totalidade busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. A categoria de mediação parte do pressuposto que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real. (GOMIDE, 2014, p 7- 8).

Ao compreender o objeto de estudo em sua totalidade dinâmica, em suas múltiplas determinações, analiso as relações entre as totalidades constitutivas e as totalidades inclusivas, mediadas pela estrutura peculiar de cada totalidade.

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, a totalidade (KOSIK, 1976, p. 43-44).

A fundamentação teórica orientou a pesquisa realizada pela revisão bibliográfica e estado do conhecimento, o que possibilitou conhecer a produção acadêmica e científica, na área em questão, como um aporte ao trabalho.

A mediação histórica no estudo das políticas educacionais permite uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, elucidando como o presente dá significação ao passado, de modo que, numa perspectiva materialista histórico-dialética, potencialize a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança. Não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história [...] (GOMIDE, 2014, p. 8- 9).

A análise dos dados possibilitou apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando os sujeitos históricos a que se refere, pelas conexões, mediações e contradições das relações, desvelando o real.

Ao tratar a relação dialética dentro dos princípios da totalidade, da contradição e da mediação, foi importante destacar que a análise das partes não representa a totalidade, pois a “totalidade representa a realidade como um todo estruturado dialético do qual um fato pode ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44).

O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si. (KOSIK, 1976, p. 44).

Portanto, é essencial compreender a relação dinâmica entre sujeito e objeto, em suas ações recíprocas, sob os princípios da abordagem dialética nas contradições, nos contextos históricos culturais, em constantes mudanças e transformações, num processo de construções de teses, antíteses e sínteses. Assim, o conhecimento e os fatos são analisados como movimentos históricos, material e dialético, movidos pelas contradições: afirmação-negação, nova afirmação.

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (PAULO NETTO, 2011, p.7).

Com a análise dos dados fundamentada no materialismo histórico-dialético, foi possível investigar o objeto de estudo na perspectiva histórica do conhecimento, na busca das origens do problema de investigação, por meio das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, com as seguintes categorias marxistas: totalidade, contradição e mediação, trabalhando com os sujeitos inseridos neste contexto da pesquisa, para evidenciar o objeto pelo concreto pensado no movimento dialético. Nesse sentido, apresentei os resultados da pesquisa relacionando-os, para identificar as contradições e conexões, por meio de mediações com a totalidade (totalizações provisórias e históricas).

No intuito de conectar as determinações históricas e políticas no contexto desta pesquisa com os resultados obtidos nos questionários, delineei, por meio dos dados coletados, algumas categorias de análise como aporte na triangulação dos dados: políticas públicas da educação infantil; formação continuada; e elaboração curricular.

Cabe também precisar o sentido das “determinações”: determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade [...] Por isto, o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. [...] Ora, o objetivo da pesquisa marxiana é, expressamente, conhecer “as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa”. [...] As categorias, [...] são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também

pertencem à ordem do pensamento – são categorias reflexivas). Por isto mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). (PAULO NETTO, 2011, p. 45-46).

Desta forma, o método dialético busca um desvelamento do real, onde o objeto de investigação é desvendado pela mediação histórica e dialética da realidade.

Para análise dos dados recorri à técnica da triangulação, que consiste na análise em três perspectivas: a *primeira* com foco nos processos e produtos centrados no sujeito da pesquisa, elaborados pelo pesquisador sobre os resultados, as observações e registros da coleta de dados da pesquisa; a *segunda* perspectiva é referente aos elementos produzidos pelo meio do sujeito e que representam relação direta com o fazer do sujeito na comunidade (documentos, leis, normas, decretos, diretrizes...); e a *terceira* perspectiva trata dos processos e produtos de origem socioeconômica e cultural no macro-organismo social do sujeito, relaciona-se aos modos de produção (capitalismo, socialismo...), as relações de produções e as classes sociais. A técnica da triangulação foi utilizada na análise dos dados coletados, pois esta tem como objetivo básico:

[...] abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas...e sem vinculações estreitas com uma macrorealidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p.38).

Desse modo, metodologicamente essa técnica de análise e tratamento das informações foi a condição mais adequada para que os resultados fossem suficientemente expostos, pois possibilitou a análise das fontes e um cruzamento de interpretações.

Assim, realizei uma pesquisa qualitativa no campo da educação infantil sobre as políticas públicas da EI na interface da formação de professores, no período de 2018 a 2019, para a elaboração da Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Volume 2/EI.

Em seguida, apresento a estrutura desta pesquisa.

1.3. Estrutura do trabalho

Na estruturação do trabalho foram abordadas a fundamentação teórica e as políticas da educação infantil, da formação de professores e suas interfaces legislativas educacionais curriculares, bem como os resultados da pesquisa, as considerações, os referenciais, os

apêndices e os anexos.

Na Introdução apresento o memorial, o objeto de estudo, o problema da pesquisa, a justificativa, a sua relevância, bem como os objetivos geral e específicos, o caminho da pesquisa, a base epistemológica e a estrutura do trabalho.

Na primeira seção descrevo parte da história da Educação Infantil e alguns de seus precursores, embasado na pesquisa bibliográfica com as referências dos seguintes autores: Kuhlmann Jr. (2011), Comenius (Comênio), Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, entre outros. Apresento, também, o Estado do conhecimento com os seguintes descritores: 1- Formação continuada da educação infantil; 2- Políticas da educação infantil; e 3- Trajetória curricular da educação infantil.

Na segunda seção trato das políticas públicas da EI na perspectiva da formação continuada e elaboração curricular e parte da pesquisa documental realizada com as seguintes legislações: a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9394/1996, PNE (2001-2010 e 2014–2024), a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, BNCC 2017, entre outros. Apresento também uma retrospectiva da história e evolução das políticas educacionais curriculares da Educação Infantil, por meio da pesquisa bibliográfica realizada com referências de autores como: Silva (1999), Kuhlmann Jr. (2011), Cury (2018). Bem como pela pesquisa documental com os seguintes elementos: o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Volumes 1, 2 e 3 (1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais; a LDB nº 9394/1996; os Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 (2006); os Indicadores de qualidade na Educação Infantil (2009); a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009); e a BNCC 2017, e aponto as implicações pedagógicas vivenciadas nesse período.

Apresento a pesquisa documental realizada sobre a formação continuada de professores em nível nacional e municipal, com os seguintes aportes constitucionais e legais: a LDB nº 9394/1996; a Resolução CNE/CP nº 1/2002; a Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2015 e a Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2019 – Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; entre outros. Com apoio dos autores: Tardif (2014), Silva (2016) e Dardot (2016).

Na terceira seção relato sobre a Formação Continuada realizada nos GTs de 2018 a 2019 no CEMEPE, onde registrei um pouco da história e dados educacionais de Uberlândia e as análises referentes aos seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Educação Infantil –

Uberlândia/2003; o Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino – Versão Preliminar/Educação Infantil/Uberlândia/2018; as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume 2 – Educação Infantil/2020; entre outros.

Em seguida, na quarta seção, apresento a discussão e a análise dos dados, referente às devolutivas dos questionários da pesquisa e a inter-relação com as pesquisas bibliográfica e documental.

Nas Considerações Finais apresento os apontamentos da pesquisa contendo as análises realizadas por meio das pesquisas bibliográfica, documental, e de campo, que subsidiaram o estudo dos dados coletados, e trago também, propostas futuras de continuidade do estudo.

Por fim, explicito as referências utilizadas no trabalho, os apêndices com quadros, elaborados sobre os dados coletados, e os anexos contendo alguns documentos que foram necessários para a realização desta investigação acadêmica.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA

Esta seção da pesquisa se refere à contextualização da educação infantil, com o objetivo de elucidar os fundamentos históricos e teóricos que marcaram essa etapa da Educação Básica. A metodologia utilizada para a elaboração desta seção foi a pesquisa bibliográfica tendo como fonte livros e artigos, dos seguintes autores Souza (2018), Ferrari (2008), Moreira (2014) e Kuhlmann Jr. (2011), entre outros, bem como apresentamos o estado do conhecimento com a pesquisa realizada no *site* da CAPES de Catálogo de Teses e Dissertações.

Segundo Kuhlmann Jr. (2011, p.182) “[...] no século XIX, discutem-se as propostas de instituições de educação infantil e no século XX elas começam a ser implementadas”. No início o atendimento era destinado a crianças de 4 a 6 anos, sendo este ligado aos órgãos de saúde e assistencialismo e, superficialmente, à área educacional. No final do século XX, com as legislações educacionais há um crescimento dessas instituições e passam a apontar o elo com os organismos educacionais. Na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, o Estado institui escolas públicas de ensino fundamental e intermediário e “assume” a educação. Pelo processo de inserção das mulheres no ambiente de trabalho e a necessidade da reorganização familiar, surge a demanda para o cuidado, o atendimento e a educação das crianças. Com isso, abrangeu a área dos movimentos relativos aos direitos das crianças, o que constituiu marcos legais e a garantia da educação gratuita e de qualidade.

Após a queda do Estado Novo (1937-1945), em 18 de setembro de 1946, foi promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, onde já citava que à União compete legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; [...] (BRASIL, 2003).

Atendendo às determinações da Constituição de 46, a primeira Lei de Diretrizes e Bases Brasileira, Lei nº 4.024 foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, quando o termo educação pré-primária é incluído nesta legislação.

Título II:

Do Direito à Educação

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Título VI, Capítulo I

Art. 23 A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Durante o regime militar (1964-1985), esta lei acima foi reformulada e aprovada a Lei de Diretrizes – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. No Capítulo II desta lei, no artigo 19, § 2º “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças em idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” (BRASIL, 1971).

Na Constituição Federal de 1988, Artigo 211 traz: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

Na primeira metade do Século XX inicia-se o processo de construção da rede institucional de assistência à saúde infantil no Brasil. Com a criação em 1899, no Rio de Janeiro, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, fundado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, unindo “ações filantrópicas, práticas científicas e investimentos públicos” (FREIRE; LEONY, 2011)

Arthur Moncorvo reivindicou políticas públicas a maternidade e a infância. E, ao longo do tempo, houve filiais em todo o país deste Instituto de Proteção à Infância. Os conceitos de Puericultura eram introduzidos. “Puericultura (do latim *puer, pueris*, criança) é a área da saúde que se dedica ao estudo dos cuidados com o ser humano em desenvolvimento, mais especificamente com o acompanhamento do desenvolvimento infantil” (PUERICULTURA, 2017).

Carlos Arthur Moncorvo Filho (1871- 1944) nasceu na cidade do Rio de Janeiro, seguiu os caminhos do pai Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo considerado o pai da pediatria brasileiro. Formou-se em medicina em 1897 em pediatria, participou da criação da Sociedade

Científica Protetora da Infância, entre outras, participou do primeiro Congresso Brasileiro de proteção à infância em 1922. Escreveu vários livros e artigos entre eles *Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500- 1922)*, *Higiene infantil (1917)* e *Formulários de doenças das crianças (1923)*.

As conferências que proferiam eram verdadeiras aulas sobre a maneira científica de criar os filhos e promoviam a vulgarização dos princípios de higiene infantil e da Puericultura. Esses ensinamentos eram posteriormente impressos sobre a forma de cartilhas e distribuídos às mães que frequentavam os serviços de assistência [...] dialogava ao mesmo tempo com as elites e o Estado, em busca de apoio ao seu projeto de institucionalização de um novo modelo de assistência e cuidado com as crianças. (FERREIRA; FREIRE, 2005 apud. FREIRE; LEONY, 2011, p. 206-207).

Ele sugeriu marcar uma data em homenagem à infância e em 1924 foi instituído o Dia das Crianças pelo Presidente Arthur Bernardes. Moncorvo Filho associou higiene infantil à ação institucional de atendimento e proteção à infância, semelhante ao Instituto e IPAI - Instituto de Proteção e Assistência a Infância, ao qual as demais ações seriam criadas tendo esta Instituição como referência para implementação de uma rede de instituições correlatas no país.

Em 1909 discursou na inauguração do jardim de infância Campos Sales reafirmando suas propostas e ideias para a criação de um Sistema Nacional de assistência à infância. Pode-se dizer a história da institucionalização da assistência à infância no Brasil passou por três fases: a caridade; a filantropia; e o bem-estar social. Em 1919 Moncorvo Filho cria o departamento da criança, por determinado período com subvenção pública, e com recursos privados até 1938. Em 1921 o governo federal cria o Departamento Nacional da Criança, relacionado ao Ministério da Educação e Saúde.

Moncorvo Filho era crítico das ações de caridade, como a roda dos expostos e, assim, funda o Instituto de Proteção e Assistência a Infância - IPAI, sendo que, “os objetivos do IPAI eram bastante audaciosos: preencher a lacuna deixada pelo Estado no âmbito da assistência a infância doente, abandonada e miserável, salvar a primeira infância” (FREIRE; LEONY, 2011, p. 213).

A primeira fase higienista da educação infantil foi composta por princípios da puericultura, e da Medicina pediátrica, bem como o caráter assistencialista e filantrópico do atendimento à infância brasileira. Moncorvo (1901) traz o novo padrão, aliando medicina à filantropia com ações atribuídas como caridade científica na assistência à primeira infância. Em 1901 em São Paulo foram criadas 18 escolas maternais e 17 creches asilos em todo o estado. O IPAI-RJ em 1908 cria a creche Senhora Alfredo Pinto em homenagem ao esposo da Senhora

Adelaide para atender filhos das mães domésticas. Em 1908 em BH, foi inaugurada a escola infantil Delfim Moreira.

Ademais, o Decreto nº 52 de 1897 no Rio de Janeiro regulamentou o ensino primário pelo município, em jardins de infância e escolas primárias e em 1909 os jardins de infância são criados. Em todo o Brasil essas ações políticas começam a se instituir em prol da educação infantil. Moncorvo Filho defendia a criação de uma política nacional para a infância. “Na década de 1990 aparecem formulações sobre a educação infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena” (KUHLMANN JR., 2011, p 193).

Segundo Kuhlmann Jr. (2011), as propostas assistencialistas da época preparavam pobres para concordarem com a exploração social e, assim, promover a pedagogia da submissão. Onde o Estado repassava os recursos para a instituição sem geri-la diretamente. Desde 1920 em São Paulo a legislação já definia a criação de Escolas Maternais para filhos de operários junto às fábricas onde as crianças teriam um local, alimento e cuidados. A educação feminina da época, das futuras mães, se destinava a formação de professoras, a carreira escolar. A puericultura era um dos conhecimentos do currículo da escola normal. Na Escola Doméstica de Natal, Instituição de educação feminina que continha uma creche em suas instalações, em 1922, em um Congresso Henrique Castriciano, palestrou sobre o ensino da puericultura.

Desde 1895, com a reforma do Estado (Salvador), Alfredo Ferreira, diretor do IPAI Salvador, foi professor da matéria higiene geral e infantil no curso normal. Em São Paulo criou-se um laboratório de Pedagogia e Psicologia experimental. Nesta fase a Pedagogia dá ênfase a Psicologia, a higiene e ao desenvolvimento físico como a sua base. Mais tarde, em 1920, a Pedagogia começa a ser definida como arte e ciência, onde as ideias de Maria Montessori começam a se difundir, sendo o mesmo um auxiliar, aconselhando o processo individual de cada criança. Inicia-se a criação de “modelos de registros e de observação com a intenção de diagnosticar as condições e aptidões dos alunos” (KUHLMANN JR., 2011, p. 185).

Em 1937, o ministério dos negócios da educação e saúde passa a se chamar Ministério da Educação e saúde e aquela diretoria muda o nome para divisão de Amparo à maternidade e a infância. em 1940 cria seu departamento nacional da criança (DNCr). Em todas essas fases, o diretor é Olinto Oliveira, médico que havia participado do congresso de proteção à infância em 1922. (KUHLMANN JR., 2011, p. 186).

Este departamento criou uma forma de funcionamento das creches e viabilizou a publicação de artigos e livros, e até 1953, a educação e a saúde, estavam atreladas ao mesmo

ministério e, em 1970, o DNCr muda o nome para coordenação de proteção materno infantil e fica definido que em estabelecimentos de trabalho com mais de 30 mulheres maiores de 16 anos, se tornam obrigatórias as creches desde 1932.

A escola maternal passa a ser jardim de infância para atender crianças de 0 a 6 anos divididas as turmas em berçário, maternal, jardim e pré, abrangendo todas as classes sociais. Em 1933 na Conferência Nacional de proteção à infância, Anísio Teixeira destacou as diversas dimensões pedagógicas presentes na formação da criança, quais sejam: os brinquedos; a socialização; e as habilidades mentais e enfatizou a importância de ir além da visão da saúde física, abrangendo a formação de hábitos, o desenvolvimento e o crescimento. “Em Porto Alegre na década de 1940 a criação dos Jardins de Infância inspirados em Friedrich Froebel e localizados em praças públicas para atendimento de crianças de 4 a 6 anos em meio turno” (KUHLMANN JR., 2011, p.187).

Nesta mesma época surge outra instituição, o parque infantil que se expande para vários locais do país, como uma nova ideia para as crianças, onde as propostas de Mário de Andrade traziam “elementos do folclore da produção cultural e artística das brincadeiras e dos jogos infantis [...] também enfatizaram o controle a educação moral e educação física”(KUHLMANN JR., 2011, p. 187).

Por incentivo da educadora Heloísa Marinho, foi criado o Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias, no Curso Normal do Colégio Bennett no Rio de Janeiro em 1939. No Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), em 1949, inicia-se o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária e foi criado também o Centro de Estudos da Criança, como local de pesquisa de estudos e formação de professores.

Em 1957 Marinho elabora uma escala do desenvolvimento físico psicológico e social da Criança Brasileira inspirada em estudo da Professora Helena Antipoff realizado na Sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte em 1939 vem como em autores como Ester, Gesel e Bhuler. A escala, experimentada até a década de 1970 e publicada no livro *Estimulação essencial*, em 1977, descreve comportamentos esperados mês a mês desde o nascimento aos 8 meses, depois por períodos cada vez mais espaçados, até os 9 anos de idade. Esse tipo de escala tornou-se referência para o trabalho de muitas creches, visando avaliar, por exemplo, se o bebê estende as mãos para um objeto aos 4 meses, se engatinha aos 9, ou se emprega ao menos quatro palavras com 1 ano e 4 meses. (KUHLMANN JR., 2011, p.188).

Durante as décadas de 1950 e 1960, as ideias de Heloísa Marinho, para os jardins de infância tinham como foco “a atividade criadora da criança”, e a valorização da vivência cotidiana como Fonte do Saber. Nas creches existiam matérias apropriadas para o ensino dessa faixa etária, a

parte lúdica e as atividades espontâneas da criança também eram consideradas fundamentais. Além da expansão do campo de trabalho feminino na área industrial e do crescimento dos centros urbanos, as questões religiosas de cunho educacional foram também um dos fatores que impulsionaram a criação e a valorização das instituições de educação infantil. Em 1960 e 1970 alguns critérios de qualidade para a criação dos Jardins de Infância, são evidenciados e, com sua expansão implanta-se um padrão mínimo de custo e qualidade.

Aproximadamente em 1977 a educação pré-escolar passa a fazer parte do Ministério da Educação, e das propostas dos planos nacionais de desenvolvimento de 1975 a 1979 e 1980 a 1985, e seus planos setoriais de educação e cultura (II e III). As crianças de 0 a 3 anos eram atendidas pelo Ministério da Saúde e da Previdência e na década de 1980 começa a se pensar a pré-escola de 0 a 6 anos. Devido à ampliação do trabalho feminino, Eurides Brito da Silva percebe a necessidade de diretrizes do sistema público da Educação pré-escolar. Além das escolas públicas, pré-escolas particulares também foram criadas para atender às diferentes classes sociais e suas necessidades. A expansão das matrículas das crianças caminhava junto com a ampliação de vagas pré-escolares.

Com a Constituição Federal de 1988, no Cap. III – Da Educação, da Cultura e do Desporto:

Seção I – Da Educação.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

Constituindo de certa forma um avanço nesta área da educação brasileira.

Este contexto histórico serviu de aporte para a investigação desta pesquisa.

A seguir é relevante destacar alguns precursores da educação e suas contribuições, assim na sequência são descritos alguns autores que marcaram a evolução histórica da educação e seus princípios norteadores que estruturaram as práticas pedagógicas de cada época e que, ainda hoje, servem de referência na área da educação infantil.

2.1. Alguns precursores da educação

É importante revisitar alguns teóricos que trouxeram fundamentos importantes para a educação infantil. “Pensadores como; Comenius (Comênio), Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança” (SOUZA, 2018, p. 1).

Já nos séculos XV e XVI, novos modelos e métodos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela maneira como a sociedade europeia então se desenvolvia. Autores e pesquisadores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) sustentavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem. (SOUZA, 2018, p. 2).

Assim, foram criados os atendimentos das crianças em instituições de caráter filantrópico, uma possibilidade de liberar as mães para o trabalho e, ao mesmo tempo, garantir a estimulação pedagógica para o desenvolvimento infantil e o cuidado e segurança das crianças.

Comenius (1592-1670) defendia que o nível inicial de ensino era o “colo da mãe” e em 1637 cria um plano de escola maternal para crianças pequenas. Em 1657 elabora a imagem de jardim de infância. Rousseau (1712-1778) contrário ao ideário da Reforma e da Contrarreforma religiosa em curso na Europa desenvolve uma proposta educacional contra preconceitos, autoritarismo, nas instituições sociais que violassem a liberdade da natureza. O autor cria uma educação baseada na autonomia e na criatividade. Para Rousseau a infância:

[...] tinha importantíssimo e fundamental valor no processo de construção social e educacional; propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, enfatizando que cada criança tinha seu ritmo natural de aquisição de conhecimento e aprendizagem, contrariando os dogmas educacionais e religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos (Pequenos adultos). (SOUZA, 2018, p.2).

Ademais, Pestalozzi (1746-1827) defendia um ambiente o mais natural possível, no processo de educação das crianças, destacava a importância das habilidades motoras, cognitivas e expressivas. Já o educador alemão Froebel (1782-1852) deu seguimento as ideias de Pestalozzi e, cria em 1837 em o *Kindergarten* (jardim de infância), onde crianças e adolescentes estariam “livres para aprender sobre si mesmo e sobre o mundo”. Assim, “Froebel atribuía ao jogo à construção de conhecimento e a aquisição do aprendizado ligado ao cognitivismo, ao desenvolvimento da criatividade e autonomia”. (SOUZA, 2018, p. 3).

A proposta pedagógica criada por ele, teve grande repercussão nas instituições em prol da liberdade de aprendizagem da criança, espelhando movimentos liberais em curso na Europa, por isso passou a ser vista como ameaçadora ao poder político alemão, o que levou o autoritarismo governamental da época a fechar os jardins-de-infância do país por volta de 1851. As sementes da renovação educacional pensadas por Froebel foram proibidas na Alemanha, porém encontraram solo fértil em outros países. A sistematização de atividades para crianças pequenas com o uso de materiais especialmente confeccionados foi realizada por dois médicos interessados pela educação. (SOUZA, 2018, p. 3).

Outro educador, chamado Jean Ovide Decroly (1871-1932), foi médico belga que, em 1901 elabora uma metodologia de ensino com atividades didáticas fundamentadas na totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, estruturada em três eixos: observação, associação e expressão. Por conseguinte, Maria Montessori, médica (1896), psiquiatra, italiana, em 1907 criou a “Casa das Crianças”, destinada a famílias dos setores públicos. “Montessori teve como marca distintiva a elaboração de materiais adequados à exploração sensorial pelas crianças e específicos ao alcance de cada objetivo educacional.” (SOUZA, 2018, p. 4).

“Jean Piaget (1896-1980) foi o nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século XX” (FERRARI, 2008, p. 2). “Vem de Piaget a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno e é sua teoria que inaugura a corrente construtivista.” (FERRARI, 2008, p. 3).

Piaget criou um campo de investigação que denominou epistemologia genética - isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Segundo ele, o pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida. (FERRARI, 2008, p. 2).

Piaget define quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, que vai do nascimento até os 2 anos; pré-operacional dos 2 a 7 anos; operações concretas dos 7 aos 11 ou 12 anos; operacional formal entre 11 ou 12 anos quando se “inicia o quarto e último período de desenvolvimento mental que passa pela adolescência e prolonga-se até a idade adulta. (MOREIRA, 2004, p.98). Cada um desses estágios possui características próprias definidas por meio das pesquisas de Jean Piaget, bem como os processos que ele definiu como: assimilação, acomodação e equilíbrio.

Numa outra perspectiva, Lev Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento cognitivo ocorre no contexto social, histórico e cultural no qual o ser humano vive, para ele é “na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores” (MOREIRA, 2004, p.110). “A teoria sociointeracionista [...] dá ênfase às relações interativas e aos processos

de mediação que vão resultar na aprendizagem, além do processo dinâmico entre os sujeitos”. (MORALES; MAGGI; SILVEIRA; RAMIRO, 2016, p.3).

Célestin Freinet revolucionou as práticas pedagógicas de seu tempo, onde a escola deveria extrapolar os limites da sala de aula, integrando as experiências do mundo social.

A pedagogia de Freinet organiza-se ao redor de uma série de técnicas ou atividades, entre elas as aulas-passeio, o desenho livre, o texto livre, o jornal escolar, a correspondência interescolar, o livro da vida. Apesar de ele não ter trabalhado diretamente com crianças pequenas, sua experiência teve lento, mas marcante impacto sobre as práticas didáticas em creches e pré-escolas em vários países. (SOUZA, 2018, p. 5).

Outra autora que trouxe importante contribuição para o processo de alfabetização é Emília Ferreiro (2004). Para ela “por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”. (SOUZA, 2018, p. 5).

No Brasil podemos citar Anísio Teixeira, que foi aluno de John Dewey, defendia a escola pública e ativa, suas ideias marcaram a educação brasileira do século XX. Paulo Freire com seus pressupostos sócios históricos culturais do ato de conhecer, dentro de uma visão da prática educativa transformadora, e crítico-dialética, difundindo “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. (FREIRE, 2000, p 11).

Destacamos que tanto no Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (2018) como nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (2020), ambos da Educação Infantil; encontramos a citação do autor Loris Malaguzzi, “fundador e por muitos anos Diretor do Sistema de Reggio Emilia de Educação Municipal para a Primeira Infância” (EDWARDS, 2016, p.26), com sua poesia “Ao contrário, as cem existem”, e alguns apontamentos da abordagem de Reggio Emilia:

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão [...]. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23).

Esse breve delinear de ideias ajuda a compreender parte de um contexto histórico de construção de concepções de educação. Esse embasamento e evolução teórica constituíram o alicerce das políticas públicas da educação e contribuíram para as construções dos pressupostos das formações continuadas de professores, bem como para as bases curriculares educacionais.

Em seguida apresentamos o estado do conhecimento sobre o objeto em estudo.

2.2. O Estado do Conhecimento sobre Formação Continuada de Professores da Educação Infantil, Políticas da educação infantil e Trajetória Curricular da educação infantil.

“O Estado do Conhecimento, possibilita conhecer o que foi produzido sobre determinada temática, às discussões, as reflexões e o contexto em que foi estudada”. (FRANCISCO; ZUCATTO, 2018, p. 1). Assim, aqui trazemos a produção acadêmica sobre o tema desta dissertação.

Nessa perspectiva, a realização do estado do conhecimento foi fundamental para o embasamento teórico e metodológico desta pesquisa, pois por meio desta busca pelos conhecimentos advindos de pesquisa científica e produzidos na área em questão, foi possível traçar novos caminhos e possibilidades de investigações, a fim de contribuir com o aprofundamento das análises desta pesquisa.

Esta busca sobre o desenvolvimento da produção científico-acadêmica no campo da Formação Continuada de Professores da Educação Infantil, no que tange à elaboração curricular, contribuiu com outras reflexões e questionamentos que foram apresentados na metodologia desta pesquisa.

Os quadros abaixo foram elaborados por meio da pesquisa na base de dados da CAPES, no site de Catálogo de Teses e Dissertações. Foram utilizados três descritores e selecionadas algumas obras relacionadas ao desenvolvimento e objetivos desta pesquisa, no intuito de conhecer o que e como foi trabalhado o tema em questão, com análise das contribuições e possibilidades de outras ações e investigações. Os descritores usados foram:

- 1- Formação continuada da educação infantil.
- 2- Políticas da educação infantil.
- 3- Trajetória curricular da educação infantil.

Para essa amostragem foi refinada a busca por Dissertações e Teses, no período temporal de 2011 a 2019, abrangendo assim um período no qual buscamos conhecer as políticas da educação e as pesquisas já realizadas, na interlocução com esta pesquisa. Foram encontradas e selecionadas 15 Dissertações que versam sobre o Descritor 1, 10 Dissertações que tratam do descritor 2 e 5 Dissertações que tratam do Descritor 3. Também foi incluído na busca e seleção 1 Tese que versa sobre o descritor 3. Foi realizado o refinamento da busca por cada descritor e

por ano da defesa, os quais foram selecionados nos quadros abaixo os trabalhos que mais se aproximam deste estudo.

Seguem abaixo os quadros deste estado do conhecimento. O quadro a seguir se refere ao levantamento das dissertações sobre o descritor 1, no qual foram selecionadas 15 pesquisas que versam sobre formação continuada da educação infantil.

Quadro 1 - Dissertações que versam sobre o Descritor 1: Formação continuada da Educação Infantil

Nº	Ano	Autor	Título	Instituição
1	2011	GUEDES, Elizangela Amaral	Formação continuada para Professores da Educação Infantil: concepções de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.	UFC
2	2013	OLIVEIRA, Flaviana Rodrigues	A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo.	FEUSP
3	2017	DAMIAO, Adriana Silva	A concepção de formação continuada das Professoras de creches de um Município do Sudeste Goiano: análise a partir da teoria histórico-cultural.	UFG
4	2017	SOUZA, Jorsinai de Argolo	Formação continuada para Professores da Educação Infantil: entre políticas e vozes na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga (BA).	UESB
5	2017	DUDAR, Claudia Zajac	Formação continuada: concepções das Professoras da Educação Infantil'	UNIVILLE
6	2017	SANTOS, Camila de Fátima Soares dos	A Formação Docente no PNE 2014 – 2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil.	URI
7	2018	BRAGA, Lena Letícia do Nascimento	O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): uma revisão da literatura (2013-2018).	UFPA
8	2018	KOHLER, Gabriela Christina Zickuhr	Formação continuada e currículo: que relação é essa?'	UFSC

9	2018	MORAIS, Ludmylla da Silva	As políticas públicas de formação continuada das Professoras da Educação Infantil em Goiânia.	UFG
10	2018	BISCOLA, Aline Maestre Polido	A formação continuada de Professores como ferramenta de hegemonia do capital: um desafio para a efetivação da pedagogia histórico-crítica.	UNESPAR
11	2018	OLIVEIRA, Marcia Nubia da Silva	A Formação continuada e sua significação para Professoras da Educação Infantil.	UERN/BC
12	2018	FORTUNATO, Zenaide Viana Soares	Formação continuada de professores de educação infantil: olhares a partir de discursos docentes	UESB
13	2019	DANTAS, Marilene Aparecida Barbosa	Formação de Professores para a educação infantil: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil.	UNIFESP
14	2019	SCHULCHASKI, Danielle Yates de Almeida	O discurso da formação continuada na educação infantil das escolas de Curitiba no período de 2014 a 2016: um novo campo de possibilidades.	UFPR
15	2019	SILVA, Celia Regina da	Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada.	UNESP

Fonte: elaborada pela autora da dissertação com base nos dados coletados no site de Catálogos de teses e dissertações, da CAPES (2020).

O quadro 1 tem como objetivo apresentar uma amostragem da revisão bibliográfica, com o descritor: Formação continuada da Educação Infantil, o que nos possibilitou conhecer algumas pesquisas produzidas sobre essa temática, as quais se aproximam do objeto de estudo deste trabalho. Segue abaixo a descrição das produções selecionadas.

O objeto de estudo da pesquisa de Guedes (2011), diz respeito à formação continuada de professores da Educação Infantil, no período de 2005 a 2010, formada por um grupo de técnicas de educação e de professoras da EI, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, Ceará. A autora evidenciou que a formação continuada destinada a esse grupo de profissionais não atende as necessidades específicas desta faixa etária e buscou subsídios nos estudos teóricos de Antônio Nóvoa (1997, 1999), Gimeno Sacristán (1995) e Júlia Oliveira – Formosinho (2001^a; 2009), para a investigação. Optou por uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo

procedimento foi um estudo de caso, com coleta de dados por entrevistas semiestruturadas. Os resultados demonstram que para as técnicas de educação a concepção de formação continuada está atrelada a atualização e ampliação de conhecimentos, já para as professoras remetem a necessidade de mudanças na prática pedagógica. Foi citada, também, a importância da troca de experiências existentes nessas formações, as atualizações de conceitos da EI e a relação teoria e prática.

Nosso objeto de estudo e a abordagem qualitativa se conectam com a pesquisa acima e, assim, como as demais, ela também agregou conhecimentos e informações para este estudo.

A pesquisa de Oliveira (2013) buscou compreender como a documentação pedagógica produzida pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil. Os sujeitos da pesquisa foram oito professoras e uma coordenadora de uma creche universitária. Foi realizado um estudo de caso de cunho qualitativo e utilizados na pesquisa documentos de uma formação continuada do ano de 2011 tais como, o registro de diários, planejamentos, portfólios e, como aporte, a investigação de como esses insumos podem contribuir com as reflexões sobre a prática pedagógica. Para a análise deste material ocorreu um diálogo com a abordagem de Reggio Emilia, dentro da perspectiva da Pedagogia de Infância, o que evidenciou alguns aspectos de construção coletiva de planejamento, baseados nas interações adultos e crianças. Foram utilizados os seguintes autores como base teórica da pesquisa: Nóvoa (1992, 1995), Oliveira-Formosinho (2002, 2007), Tardif (1991, 2002), e Zeichner (1993, 2008). Evidenciou com esta pesquisa a importância de uma política pública de formação continuada de professoras da EI, bem como que a documentação pedagógica e a pedagogia da escuta são fatores que se articulam e proporcionam diálogos e visibilidade do trabalho. Assim, por meio dos momentos de formação foi possível vislumbrar uma dinâmica formativa com atuação dos professores como pesquisadores de suas ações pedagógicas, com a inclusão das produções das crianças, nesse processo de reflexão ação.

É interessante destacar nesta pesquisa supracitada uma importante ação formativa, tendo os professores como pesquisadores e as produções das crianças utilizadas, assim como foi feita uma relação com as políticas públicas de formação continuada de professores e as práticas pedagógicas materializadas pelas ações das crianças, no diálogo com a abordagem de Reggio Emilia. Em nossa busca científica, procuramos intercruciar dados para desvendar as contribuições, os limites e as possibilidades, das ações formativas dos GTs/EI para a elaboração curricular, envolvendo a participação de alguns profissionais da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Damião (2017) analisou a concepção de professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre a formação continuada e os impactos na ação junto à criança, em um município do Sudeste Goiano. Uma pesquisa qualitativa com elementos da Teoria Histórico-cultural, contou com nove participantes, professoras e pedagogas, e a coleta de dados foi por meio de entrevista semiestruturada, com análise de conteúdo. Os resultados apontaram as opiniões das professoras sobre a dinâmica de qualificação delas; evidenciou os desafios para a concretização da formação em serviço; apresentou também as implicações nas práticas pedagógicas junto às crianças e a desvalorização do professor da Educação infantil. E trouxe a proposta de agregar novos conhecimentos para pesquisas futuras nesta área.

Souza (2017) realizou uma pesquisa sobre as implicações das reformas educacionais dos anos 90, baseada na lógica do capital e do neoliberalismo, tendo como foco os programas de formação continuada para professores da Educação Infantil de um Município da Bahia. Assim, buscou investigar qual a visão dos sujeitos da pesquisa sobre a formação continuada do município em questão. Para a coleta de dados utilizou a técnica grupo focal com nove professoras e uma entrevista semiestruturada com uma coordenadora da EI. O embasamento teórico foi relacionado às políticas e as concepções de formação continuada de professores, por meio de uma abordagem dialética. Os resultados apontam uma valorização dos conhecimentos advindos das experiências (tácitos) e pouco embasamento teórico, sendo que o público da formação não participa das decisões quanto ao planejamento de suas formações. Configurou-se assim, uma ação de segundo plano, não sendo prioridade nas políticas educacionais do município pesquisado, e evidencia a necessidade governamental na permanência desta estratégia como forma de manter a lógica do capital e da mercantilização do trabalho docente. Desta forma, a pesquisadora sugeriu algumas formas de mitigar essas questões, com a criação de um Sistema Nacional de Educação, e definições coletivas para uma política global de formação inicial e continuada, levando em conta os aspectos pedagógicos, científicos, políticos desta formação, e a valorização do trabalho docente.

Dudar (2017) investigou a concepção de professoras da Educação Infantil sobre as formações continuadas oferecidas na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul e buscou conhecer as necessidades referentes à formação dos sujeitos e suas fontes de conhecimentos. Dentro de uma abordagem qualitativa, com procedimento de pesquisa tipo *survey* e utilizou um questionário como instrumento da pesquisa. A amostra foi de cinquenta e nove professoras efetivas da EI. Para a análise dos dados foi utilizado o método de análise de conteúdo pelos pressupostos teóricos de Bardin (2016) e Franco (2012) e como aporte teórico as referências de Floriani (2008), Gatti (2008), Campos (2008), Campos (2002a, 2002b, 2004)

Shiroma e Evangelista (2003, 2004, 2010, 2014). Os resultados apontaram que para as professoras a formação continuada seria mais eficiente se aplicável na prática e sendo específica por área de atuação. Foram apresentadas as necessidades formativas do grupo que são referentes a práticas pedagógicas na EI. Os sujeitos da pesquisa citaram a internet como principal fonte de conhecimento para a docência. A pesquisa contribuiu com sugestões de melhorias para a formação continuada estudada e propôs alternativas que aproximem as questões teóricas e práticas na Educação Infantil.

Santos (2017) investiga a proporção das concepções contidas no Plano Nacional da Educação (2014-2024) sobre profissionalização docente que, corroboram na criação de políticas educacionais para a valorização e formação de professores, no que tange às prioridades educacionais do país. Optou pela pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, tendo como base epistemológica a concepção histórico crítica e o método de investigação na perspectiva do materialismo histórico. Analisou os documentos legais, decretos, leis, planos, sobre formação continuada e utilizou a análise de conteúdo de Bardin e Moraes. Demarcou o PNE como uma das políticas educacionais a nível nacional e que recebe influências a nível internacional (políticas globais). Foram delimitadas algumas categorias de análise como: políticas de profissionalização; formação docente e valorização do profissional docente. O estudo aponta que o PNE poderia assumir as definições de políticas educacionais no que tange à profissionalização docente, formação inicial e continuada e valorização do trabalho. A pesquisadora aponta os desafios das políticas de ajuste fiscal para se concretizar uma educação de qualidade social para todos.

Braga (2018) pesquisou sobre o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e as produções científicas em periódicos nacionais, teses e dissertações, no período de 2013 a 2018 sobre esse plano. Os resultados desta investigação demonstram escassez de estudos sobre o PARFOR e analisou também as relações deste programa de formação de professores em serviço com as reformas educacionais e a expansão da educação superior. Ficou evidenciado que o PARFOR é uma política de formação continuada em serviço de professores da Educação Básica, que tenta garantir a formação mínima exigida na Lei nº 9394/1996.

Kohler (2018) pesquisou a relação entre currículo e formação continuada, por meio de uma pesquisa documental e de campo, de abordagem qualitativa nos documentos curriculares oficiais e nas propostas de formação continuada, de seis Redes Municipais de Ensino de Santa Catarina, com aplicação de questionário aos gestores das respectivas Secretarias Municipais pesquisadas. Tendo como categorias o conceito de formação continuada e a relação da formação continuada com o currículo, utilizou a técnica de análise de conteúdo de Bardin. Como aporte

teórico pautou-se nos estudos de Saviani (2009), Gatti (2008), Andaló (1995), Marin (1995), Pacheco (2003) e Giroux (1992). Foram evidenciados os conceitos de formação continuada como um processo mediado pelas redes, capacitação, qualificação e aperfeiçoamento. Cita Marin (1995) com a concepção de um processo contínuo de formação dentro de uma perspectiva reflexiva teórica prática da ação formativa. Relatou a existência da relação currículo e formação continuada, porém por vezes de caráter participativa a ação dos professores, outra relação é referente às avaliações em âmbito nacional e ao cumprimento do currículo como uma regulação do trabalho docente. Os resultados dos questionários indicam semelhanças com as perspectivas dos documentos pesquisados sobre o objeto de estudo. Explicitou a posição central outorgada ao currículo no processo de formação, legitimando um *lócus* de estudo profícuo, para os desafios futuros curriculares, bem como a respeito da implementação de um currículo nacional e suas implicações na formação continuada de professores.

Morais (2018) pesquisou por meio da abordagem do Materialismo histórico-dialético a existência das Políticas Públicas Nacionais para a formação continuada das professoras da Educação Infantil (2010 a 2016). Optou pela pesquisa documental com base nas Leis Educacionais do país e da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Amparada também em bases teóricas como: Alves (2007), Cellard (2012), Dourado (2011), Gatti (2007), Kuhlmann Jr. (2015), Oliveira (2001; 2011), Saviani (2011; 2013), entre outros. Por meio da pesquisa documental buscou conhecer a concepção de formação continuada das professoras da Educação Infantil. Os resultados demonstram que o documento “Política de Formação da RME – Goiânia” apresenta oscilações entre os conceitos de prática e práxis e, evidencia a cultura da certificação, porém é um marco histórico como política pública municipal no que tange a formação continuada.

Biscola (2018) por meio da abordagem teórico metodológica do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico crítica, realizou uma pesquisa bibliográfica e documental, sobre a formação continuada de professores (Rede de Ensino do Estado do Paraná) diante do desafio de alcançar uma perspectiva da pedagogia histórico crítica. Evidenciou-se que a formação continuada atual se encontra atrelada à perspectiva neoliberal, na qual os profissionais se adaptam à realidade com soluções imediatistas. Desta forma, faz-se necessário vincular a formação continuada à práxis pedagógica e ao desenvolvimento humano, com vistas às transformações e contradições sociais.

Oliveira (2018) buscou investigar os significados construídos por professoras da educação infantil, sobre a formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN, tendo como abordagem a Psicologia sócio-histórica que tem como principal

teórico Lev Vygotsky. Utilizou para a coleta de dados a entrevista reflexiva e para a análise dos dados foram definidos quatro núcleos de significação: “formação inicial e continuada na EI: críticas e contribuições; necessidade de formação continuada: compromissos e perspectivas de valorização profissional; metodologia de formação continuada: pesquisa, planejamento e relação entre sujeitos.” Os resultados apontaram o anseio das professoras em manter uma prática de planejamento e pesquisa, constante; a necessidade de trocas de experiências e conhecimentos; e a proposta de articular as relações das instâncias federal e municipal a fim de contextualizar as atividades de formação continuada com as necessidades locais.

Fortunato (2018) teve como objetivo geral de sua pesquisa analisar as implicações da formação continuada por meio da opinião de professores da Educação Infantil, tendo como objetivos específicos verificar se ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas após a formação continuada, apresentar a concepção de formação continuada dos docentes e entender como os sujeitos da pesquisa caracterizam a docência na EI em um município da Bahia. A base epistemológica da pesquisa utilizada na metodologia foram os postulados foucaultianos e a análise dos discursos. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com seis professoras da EI do município pesquisado. Os resultados apontaram que os participantes conhecem o conceito de formação continuada e a reconhecem como um direito em lei. Esta pesquisa evidenciou que o município investigado não apresenta a formação continuada como uma política pública, sendo disponibilizado um curso por ano vinculado a uma empresa em parceria com a Prefeitura Municipal. Tendo essa formação continuada uma característica de atualização e apresentação de material didático da empresa, sem relacionar as práticas docentes as realidades e necessidades do grupo, não oportunizando assim a melhoria do trabalho docente deste município.

Dantas (2019) pesquisou os PPCs (Projeto Pedagógico de Cursos) das Universidades Federais das capitais do sul e sudeste do Brasil, e analisou a estrutura da formação inicial em Pedagogia para a docência na Educação Infantil. Realizou uma pesquisa documental com abordagem qualitativa. Os resultados demonstraram que as particularidades da EI são apresentadas de forma diferenciadas nas Instituições pesquisadas no que tange a carga horária e as disciplinas relacionadas à docência neste nível de ensino.

Schulhascki (2019) investigou a relação da formação continuada realizada pelo Instituto Avisa lá na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a melhoria da qualidade das instituições participantes, no período de 2014 a 2016. A base epistemológica foram os fundamentos teóricos de Michael Foucault, entre outros autores. Realizou a pesquisa documental, com abordagem qualitativa e a coleta de dados empíricos foi por meio de

entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Os resultados apontam o reconhecimento dos profissionais sobre a necessidade da formação continuada como espaço de reflexões das ações pedagógicas, porém, anseiam por uma proposta que consolide esse trabalho de forma a refletir na prática docente essas mudanças de forma integral, impactando assim na qualificação desta etapa do ensino no município pesquisado.

Silva (2019) analisou as contribuições e limitações de um programa de formação continuada em serviço de professoras da pré-escola do município de São José do Rio Preto, no período de 2012 a 2016. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, tendo realizado análise documental e coleta de dados por meio de questionários enviados a 700 professoras da rede e obteve 327 respostas. Os sujeitos foram em sua maioria mulheres, com graduação e pós-graduação, sendo apresentados os limites desta formação pesquisada como: temas iguais para todas as professoras e se aproximam do modelo “clássico” de formação explicado por Candau (1996). A avaliação foi positiva no que concerne às possibilidades de melhorias em suas práticas, por meio desta formação.

Em síntese, este mapeamento das pesquisas realizadas sobre a formação continuada da educação infantil, trouxe contribuições para esta pesquisa no que tange as análises referentes aos processos constitutivos das práticas formativas, demonstrando a necessidade de relacionar e aplicar as atualizações e trocas de experiências desenvolvidas, gerando mudanças e melhorias para as ações pedagógicas.

No Quadro 2 apresentamos o levantamento realizado no site de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o Descritor 2 – *Políticas da educação infantil*, com a seleção de 10 pesquisas (dissertações) que versam sobre a referida temática e se aproximam deste estudo.

Quadro 2 - Dissertações que versam sobre o Descritor 2: Políticas da Educação Infantil

Nº	Ano	Autor	Título	Instituição
1	2016	MARTINS, Claudia Miranda	Implementação do Programa Proinfância no Estado do Tocantins.	UFV
2	2017	SILVA, Valquíria Pinheiro	O Conhecimento sobre financiamento da educação - FUNDEB: o que dizem as docentes da Educação Infantil.	UESC
3	2017	CARVALHO, Daria Aparecida de Jesus	Educação Infantil: análise das políticas públicas no Município de Caiapônia (2013-2016).	UFG

4	2018	SILVA, Mariana Pereira da	Defensoria pública na judicialização da Educação Infantil no Município de São Paulo: efeitos institucionais e sobre as políticas públicas.	UFABC
5	2018	MENDES, Jorgeane da Silva	Programa “Mais Infância”: o direito ao atendimento educacional na primeira infância no município de Niterói	UERJ
6	2019	ARAÚJO, Silvania Brito	Políticas públicas para a educação infantil: implementação de creches na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.	UESB
7	2019	DORIA, Arlete Rocha Miranda	Discursos do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista: Analisando os Contextos que Permeiam a Meta 1.	UESB
8	2019	REIS, Leila Duarte	Políticas globais para a educação infantil: análise da regulamentação e efetividade das políticas para crianças de zero a três anos no município de Pelotas/RS.	UFPEL
9	2019	ANFLOR, Patrícia Santos	Educação Infantil e o Governo da Infância: A efetivação da Lei 12.796/2013 no Município de Imbé/RS.	UERGS
10	2019	SANTOS, Meiriane Ferreira Bezerra	A Educação Infantil em Penedo: um estudo da Rede Pública Municipal na dimensão da Política e da Gestão educacional.	UFAL

Fonte: elaborada pela autora da dissertação com base nos dados coletados no site de Catálogos de teses e dissertações, da CAPES (2020).

No contexto que permeiam as Políticas da Educação Infantil, dando continuidade ao estado do conhecimento, foram encontradas e selecionadas, na base de dados da CAPES de Teses e Dissertações, algumas dissertações que versam sobre esse tema, no período de 2016 a 2019. Desta forma, refinamos os resultados utilizando o filtro de busca por ano.

Martins (2016) investigou o que facilitou, ou impediu, a realização dos objetivos do Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida no Estado do Tocantins e analisou a relação família e infância, as políticas públicas para a Educação Infantil no âmbito do Proinfância, com abordagem qualitativa por meio de pesquisas: documental, bibliográfica e de campo, cujas técnicas de coleta de dados foram a observação direta, entrevistas e

questionários. As análises e resultados apontam que o Proinfância pode significar um avanço no âmbito das políticas públicas para a EI, pois proporcionam a construção de espaços apropriados para essa fase da Educação Básica, bem como a ampliação do acesso a creches e pré-escolas. A pesquisadora apontou também a necessidade de articulação ao desenho, idealização e implementação do Programa, de acordo com cada realidade e suas relações de poder, visando o fortalecimento de ações para o desenvolvimento integral das crianças.

Silva (2017) pesquisou o processo de implementação do FUNDEB para a Educação Infantil no Município de Teixeira de Freitas, bem como analisou as percepções das professoras sobre o financiamento da EI e suas relações no cotidiano da instituição. A base epistemológica da pesquisa foi o materialismo dialético, cujo procedimento metodológico foi a pesquisa-ação de Thiollent (1895). A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento e análise de dados documentais, entrevistas semiestruturadas e questionários para 120 docentes. Também foi realizado um curso sobre financiamento da educação para 21 docentes da EI Municipal. As análises e resultados apontam que as professoras acreditam que necessitam de mais informações sobre o tema pesquisado e citam que na formação inicial e continuada houve lacunas nos aspectos das políticas públicas para a educação e consideraram a participação no curso oferecido na pesquisa, como precursor de iniciativas para mudanças possíveis e necessárias às melhorias educacionais, e sugerem maiores conhecimentos nas trajetórias formativas nessa área em questão.

As pesquisas acima citam programas que fazem parte das políticas públicas para a educação, e por meio das análises dos dados coletados podem ser consideradas melhorias educacionais, assim como perspectivas de reformulações para atender às demandas subsequentes. Assim, buscamos conhecer as políticas públicas de formação de professores da EI, para a elaboração curricular, especificamente nos GTs, desvelando suas contribuições, limites e possibilidades.

Carvalho (2017) analisou as políticas públicas da EI a partir da Constituição de 1988 e sua materialização nas escolas infantis de Caiapônia, com abordagem qualitativa, uso da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, com entrevistas semiestruturadas e questionários. A fundamentação teórica incluiu vários autores como Saviani (2013), Faria (1999), entre outros. Os resultados apontam a linha do assistencialismo nos documentos do Município pesquisado e, percebeu-se ter havido avanços legais para a EI, mas na prática verificou-se que por exemplo o Proinfância, também pesquisado nesse trabalho, não ampliou o acesso para as crianças de 0 a 3 anos na cidade em questão e que o dito e o feito não correspondem às realidades das políticas públicas implementadas nessa área.

A pesquisa de Silva (2018) analisou as consequências da judicialização das políticas públicas da Educação Infantil no Município de São Paulo. Verificou-se que esse processo causou múltiplos efeitos, tais como: a criação de um plano para ampliar as vagas para essa etapa do ensino; o monitoramento online de vagas e cadastros em creches; criação de um comitê de monitoramento e avaliação para acompanhar o processo de ampliação e qualificação do atendimento nas creches.

Mendes (2018) analisou o Programa “Mais Infância”, e a ampliação promovida das Unidades Municipais de Educação Infantil de Niterói/RJ, no período de 2013 a 2016. A pesquisa se desenvolveu dentro da perspectiva sócio-histórica, por meio do estudo documental e pela parte empírica em quatro escolas municipais, a coleta de dados foi por meio de entrevistas semiestruturadas ao público da pesquisa. Os resultados apontaram as influências do Programa Mais Infância na ampliação das Unidades Municipais da EI.

Araújo (2019) pesquisou o processo de implementação de creches universitárias na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, com abordagem qualitativa e base epistemológica no materialismo histórico-dialético, a coleta de dados foi por meio de análise documental e entrevista semiestruturada. Os resultados revelam que inicialmente as creches da UESB foram criadas com linha assistencialista para atender às demandas dos funcionários da Universidade, e esta foi criada há 30 anos, e vivenciou dilemas desde a desvalorização profissional a não utilização como campo de pesquisa. Assim, foi possível perceber os avanços pedagógicos no que diz respeito à necessidade de voltarem as ações para o cuidar e educar nessa fase do ensino.

Doria (2019) investigou o processo de materialização da Meta 1 do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista/BA, nas instituições deste município. Como método de análise foi utilizado o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, e a coleta de dados realizada por meio de entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Os resultados apontaram um distanciamento entre o texto da referida Meta 1 com a sua efetivação. Foi evidenciada a invisibilidade da faixa etária dos bebês no Município pesquisado, visto que o atendimento ocorre a partir dos 2 anos de idade e há a necessidade do monitoramento e efetivação da Meta 1 para a EI no Plano Municipal pesquisado.

Reis (2019) investigou a efetivação das políticas nacionais para as crianças de 0 a 3 anos no município de Pelotas/RS e as implicações da Emenda Constitucional nº 59 de 2009. A pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa, na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, na perspectiva crítica e com Análise de Conteúdo. Realizou entrevistas semiestruturadas e coleta de dados nos censos populacionais e escolares com o intuito de relacionar as legislações e suas implementações. Constatou-se a necessidade de universalização

da educação infantil, principalmente na faixa etária de 0 a 3 anos, bem como a efetivação dos critérios de qualidade nessa área.

Anflor (2019) investigou a implementação da Lei nº 12.796/2013 no que tange à obrigatoriedade da matrícula de crianças, a partir de 4 anos na Educação Infantil, no município de Imbé/RS. Na base epistemológica foram utilizadas as teorias de Michael Foucault, entre outros autores, e realizou pesquisas bibliográfica, documental e coleta das narrativas das gestoras das escolas pesquisadas.

Santos (2019) analisou as políticas e a gestão de educação infantil da rede pública do município de Penedo/AL, e relacionou o estudo com os marcos nacionais legais nesta área. As justificativas para este estudo foram: a escassez de pesquisas nesta dimensão no referido estado e para colaborar com o conhecimento e reconhecimento das ações realizadas nesta etapa da educação básica. A base teórica foi desenvolvida pelas leituras de autores como Diógenes (2014), Mainardes, Ferreira e Tello (2011) e Oliveira (2008), e as legislações em nível nacional foram abordadas pelo estudo de Abuchaim (2018), Haddad (2006, 2007, 2015, 2016), Nunes, Corsino e Didonet (2011), entre outros que corroboraram nas análises sobre as políticas da educação infantil do município em questão. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista e questionário em 28 instituições do município e análise de documentos, numa abordagem qualitativa. Os resultados apontam dois aspectos relevantes sobre os dispositivos legais estudados e avaliados, nos quais o público pesquisado demonstrou sua conformidade em certos pontos das legislações e dificuldades na sua efetivação em alguns fatores que os compõem. A pesquisadora cita a dimensão da municipalização da educação infantil no Brasil, e considera que nesse contexto é fundamental, alicerçar um tripé sobre o conhecer, reconhecer e fortalecer esse nível de ensino, abarcando a qualidade social na localidade estudada.

Com este levantamento das dissertações sobre políticas da educação infantil, foi possível perceber alguns caminhos das políticas para a universalização da educação infantil, as lutas para ampliação de vagas, melhorias nas instalações escolares, qualificação do atendimento, cuja ênfase foi dada ao cuidar e educar como pilares da EI.

A seguir apresentamos o Quadro 3, que contém o levantamento realizado no *site* de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o Descritor 3 - *Trajetória curricular da educação infantil*, o qual selecionamos 6 pesquisas (sendo 5 dissertações e 1 tese) que versam sobre a temática citada, e que se aproximam do nosso universo de estudo.

Quadro 3 - Pesquisas que versam sobre o Descritor 3: Trajetória curricular da Educação Infantil

Nº	Ano	Autor	Título	Instituição
1	2013	RICHTER, Solange Raquel	A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - 2003 do Município de Uberlândia.	UFU
2	2014	RIBEIRO, Edineia Castilho	Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental.	UFJF
3	2016	MARTINS, Milena Pedroso Ruella	Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da apropriação das orientações curriculares por professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo.	USP
4	2018	TELES, Fabricia Pereira	O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado. (Tese)	PUC/SP
5	2019	CUNHA, Gilmara Ribeiro	Documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil.	UFBA
6	2019	ALMEIDA, Ilda Neta Silva de	O currículo da educação infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida.	UFT

Fonte: elaborada pela autora da dissertação com base nos dados coletados no site de Catálogos de teses e dissertações, da CAPES (2020).

Richter (2013) analisou as concepções de criança e infância, presentes na diretriz curricular (2003) da educação infantil, da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, por meio de uma pesquisa na perspectiva histórico-filosófica, com estudo bibliográfico e documental. Foi constatado, nas concepções de criança e infância apresentadas nesse documento pesquisado, que ele proporcionou diferentes entendimentos sobre esses termos, o que evidenciou a ausência de solidez teórica nestes aspectos levantados. O documento apresenta autores conceituados, porém, sem um aprofundamento dos conceitos e referencial teórico.

A pesquisa acima se assemelha com esta no que se refere à localidade e seu objeto de estudo, que diz respeito às Diretrizes Curriculares de Educação Infantil de 2003 da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. A qual a nossa pesquisa também se alinhou nessa busca por conhecer a atualização e adequações desse documento para o ano de 2020, conforme preconizam as legislações vigentes. Desta forma, o estado do conhecimento representa um

aporte multiplicador de conhecimentos e informações, que abrangem novas perspectivas e olhares diante de temas semelhantes e ou comuns.

Ribeiro (2014) teve como objeto de estudo “compreender como a proposta curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora, contempla a transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental.” Por meio da Psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, e a coleta de dados foi realizada com entrevistas abertas e questionários. Os sujeitos da pesquisa participaram da construção da proposta curricular em estudo e os resultados evidenciaram que a divisão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental acentuam as disparidades na percepção da criança em sua totalidade, como um sujeito que ao brincar, aprende.

Martins (2016) em sua pesquisa buscou elucidar de que forma as professoras da Educação Infantil participantes de cursos de formação para implementação da proposta curricular (2007) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo incorporam e compreendem o currículo na prática. Os estudos tiveram como fundamentação teórica os autores Maurice Tardif, Michael Huberman e, Frago. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, questionários e, observações de aulas. Foi realizada a análise documental e definidas categorias para a análise dos dados da pesquisa. Os resultados apontaram que as reformas educacionais envolvem vários âmbitos educativos e ressalta a relevância de oportunizar às professoras a valorização de seus relatos sobre seus saberes, práticas e realidade de trabalho, como produtoras de práticas e saberes.

Teles (2018) pesquisou em uma escola de Educação Infantil da cidade de Parnaíba – PI, sobre o brincar na reorganização curricular, antes e durante a implementação de um projeto com base em Atividades Sociais - AS. Para o estudo dos conceitos sobre currículo, buscou as seguintes referências: Apple (1982), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Silva (2011), Kuhlmann Jr (2003); entre outros. Quanto às concepções do brincar buscou as contribuições de Brougère (1998, 2003) e Kishimoto (1994, 1996). Buscou, também, outros autores com base Vigotskyana como aporte à pesquisa e optou pela pesquisa crítica de colaboração, ancorada nos pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural. Os dados foram coletados nas formações, nas aulas, nas brincadeiras, fotografias e vídeos e, a análise foi realizada no âmbito argumentativo da linguagem atrelada à multimodalidade. Os resultados revelaram que a implementação do projeto currículo por AS proporcionou à escola novas formas de agir, viver e brincar e, essas mudanças fortaleceram o campo prático teórico da proposta curricular da escola.

Cunha (2019) investigou a relação dos registros docentes com as vozes das crianças e a práxis pedagógica, relacionando-os à elaboração da documentação pedagógica na educação infantil, com o objetivo de relacionar os processos formativos à escuta das crianças na ação docente. Os sujeitos foram profissionais de um Centro Municipal de Educação Infantil de Salvador/BA. Foi realizada uma etnopesquisa crítica de abordagem qualitativa, com análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações com registros e foi delimitada duas categorias de análise: prática pedagógica e formação. Os resultados demonstraram a relevância da reflexão dialógica do fazer pedagógico diante das vozes das crianças e apontam a importância desta relação com a formação colaborativa.

Almeida (2019) buscou compreender em tempos de modernidade líquida, as construções curriculares da Educação Infantil, realizou uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa por meio dos Estudos Culturais. Pesquisou os trabalhos já abordados sobre esse assunto, na base de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), entre o período de 2007 a 2017. Constatou-se que a educação é um ato político e o currículo é o ambiente da produção de políticas. Esta pesquisa foi realizada em Palmas/Tocantins e os resultados mostram que o currículo da EI apresentou vários aspectos desde o assistencialismo, a escolarização e as ações do cuidar e educar. Evidenciou, também, lacunas entre os documentos pesquisados e as práticas nas instituições de EI analisadas. A pesquisadora sugeriu uma base curricular entre o brincar, cuidar e educar para essa fase da educação básica.

Esta busca sobre as pesquisas que versaram sobre a trajetória curricular da educação infantil agregou conhecimentos sobre as diferentes nuances das construções curriculares que serão apresentadas no decorrer desta pesquisa e, enfatizou a importância dos referenciais teóricos, da participação coletiva e valorização dos saberes e práticas escolares.

Por conseguinte, ao considerar as ideias preliminares do objeto desta pesquisa e o estado do conhecimento foi possível identificar alguns trabalhos que possuem elementos em comum, onde a aproximação se constituiu pelas temáticas do estudo, que versam sobre formação continuada de professores da EI e a relação com as políticas públicas de elaboração curricular, bem como alguns trabalhos que utilizaram a mesma base epistemológica o materialismo histórico-dialético e o questionário como coleta de dados. Todavia, observou-se nos trabalhos selecionados e descritos acima, os aspectos que se diferenciam deste estudo por terem sido elaborados em outras cidades e regiões e alguns apresentarem outras bases epistemológicas, com procedimentos metodológicos, coleta e análise de dados diferentes, o que proporcionou resultados específicos por meio desta junção conceitual e contextual. Assim, como podemos

perceber, esta pesquisa avançará no estudo local da elaboração curricular da educação infantil da Rede Municipal de Uberlândia, apresentando aspectos das relações históricas e políticas, referente à formação continuada de professores da educação infantil, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, no período de 2018 a 2019.

Este estado do conhecimento apresentou aspectos em níveis nacional, estadual e municipal da formação continuada de professores da educação infantil, relacionados à elaboração, implementação de propostas curriculares municipais de diferentes regiões e às políticas deste nível de ensino. Ademais, este estudo se constitui como um campo propício para novas pesquisas, no que tange às atualizações documentais e práticas de formação continuada de professores para a construção das políticas educacionais e curriculares desta área em questão.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS CURRICULARES E FORMATIVAS.

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. [...] Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 5-7).

A presente seção traz uma discussão sobre as políticas públicas da educação infantil, por meio da apresentação do contexto histórico e teórico na perspectiva da elaboração curricular desta primeira etapa do ensino; algumas reflexões sobre a BNCC; a discussão sobre a formação continuada de professores da Educação Básica; e remete ao conceito de formação inicial e continuada, na interface das legislações e elaboração curricular.

No livro de Bobbit, *The Curriculum* (1918), o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbit, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Se pensarmos no modelo de Bobbit através da noção tradicional de teoria, ele teria descoberto e descrito o que, verdadeiramente, é o “currículo”. [...] Aquilo que Bobbit dizia ser “currículo” passou, efetivamente, a ser o “currículo”. (SILVA, 1999, p. 12-13).

Silva (1999) procura descobrir qual é o verdadeiro “ser” do currículo e como em diversas teorias o currículo é definido. Dentro de uma visão discursiva, concebendo-o como uma questão de construção de identidade e de subjetividade. De acordo com as definições sobre a natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade, apresenta um quadro com “as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas enfatizam”:

Quadro 4 - Teorias/educação/currículo

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos	Ideologia reprodução cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	Identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo

Fonte: SILVA, 1999, p. 17.

Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias de currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Nesse sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. Da mesma forma, ao enfatizarem o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia, as teorias pós-críticas de currículo efetuaram um outro importante deslocamento na nossa maneira de conceber o currículo. (SILVA, 1999, p.17).

Observando o quadro acima, que esboça de forma geral o que cada categoria curricular contempla em termos de conceitos em sua estrutura contextual, compreendemos que, podemos encontrar, propostas curriculares que se encontram apoiadas nas diferentes teorias, pois enfatizam os conceitos abordados nessas concepções.

A fim de conhecer essa trajetória, apresentamos, na sequência, um pouco da história e evolução sobre as políticas curriculares da Educação Infantil.

3.1. História e evolução das políticas educacionais curriculares da Educação Infantil no Brasil.

Nas décadas de 1970/1980, em São Paulo, encontra-se no documento “organização e funcionamento de creche” a orientação que “previa-se o atendimento Global a criança proveniente de família de baixa renda, nos aspectos psicopedagógicos, de saúde, nutrição, etc., pois carências dessa ordem comprometem todo o desenvolvimento intelectual da criança” (KULHMANN JR., 2011, p. 191).

A proposta Educacional, para as turmas de berçário (de 0 a 18 meses), era a estimulação de acordo com as escalas de desenvolvimento, estimulação visual sensório-motora por meio de brinquedos móveis, exploração do ambiente. No Maternal, a partir dos 18 meses eram realizadas “atividades de expressão oral, desenvolvimento motor, matemática, ciências, Integração Social e Vida Prática, respeitando-se as necessidades das diferentes faixas etárias” (KULHMANN JR., 2011, p. 192).

Desta forma, a partir de 1980, a visão da educação para a infância passa a ter o foco no desenvolvimento intelectual da criança e não apenas no desenvolvimento natural e lúdico. Assim, o saber pedagógico é priorizado nas ações pré-escolares como um jeito moderno de atuação nessa faixa etária.

A Constituição de 1988, em seu Capítulo III, Seção 1 – Da Educação, no art. 206, item V, já descreve sobre a valorização dos profissionais da educação escolar garantida nos planos de carreira no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O artigo 208, a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, no capítulo IV define a educação infantil desenvolvida em creche e pré-escola, destinada às crianças de até 5 anos. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009, no artigo 208, I, torna obrigatória a educação básica e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade e assegura a oferta gratuita a todos que não tiveram acesso nessa faixa etária. O artigo 210 estabelece a necessidade de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental e respeito à diversidade de valores culturais, regionais e nacionais.

No Art. 214

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I– erradicação do analfabetismo; II–universalização do atendimento escolar; III– melhoria da qualidade do ensino; [...] (BRASIL, 2009, p.125).

Portanto, fica estabelecida a inter-relação do cuidar e educar, e a inclusão de conteúdos escolares na pré-escola. É importante ressaltar os aspectos primordiais desenvolvidos na educação infantil relacionados ao trabalho cognitivo, manual, cuidados com a alimentação e higiene e que esses não sejam realizados de forma hierárquica, pela divisão do trabalho entre profissionais, e sim, pelo trabalho integrado na busca pela qualificação e formação profissional, atrelados ao currículo da educação infantil e que se tornem ações e conhecimentos significativos e produtivos às crianças.

Segundo pressupostos legais da LDB nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no título IV – Da organização da Educação Nacional, no artigo 9º, a União incumbir-se-á de:

IV. estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2002, p.30).

No que diz respeito à trajetória curricular nacional da educação infantil, destacamos também o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, Volume 1 – Introdução, Volume 2 – Formação Pessoal e Social e Volume 3 – Conhecimento de Mundo, elaborado em 1998, pelo MEC, e integra os Parâmetros Curriculares Nacionais atendendo a LDB (Lei nº 93.94/1996) que define historicamente e legalmente a educação infantil como primeira etapa da educação básica no Brasil. Este documento pode ser considerado uma base de reflexões educativas sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas aos profissionais da educação infantil, respeitando a diversidade pedagógica e cultural brasileira. E surgiu a partir de um diagnóstico realizado pelo COEDI/DPE/SEF/MEC, sobre as propostas pedagógicas de vários estados, visualizou-se a consonância com a educação democrática e transformadora da realidade, porém um desencontro de fundamentos teóricos e orientações metodológicas e ausência de explicações quanto às formas de integração entre o universo cultural das infâncias, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, estabelece uma integração curricular, na qual os objetivos gerais norteiam as definições dos objetivos específicos que decorrem os conteúdos dos diferentes eixos de trabalho e as orientações didáticas, buscando a concretização das intenções educacionais.

Em cada eixo de trabalho é apresentada uma introdução com fundamentação teórica e concepções, os objetivos, os conteúdos, as orientações gerais para o professor e observações sobre a avaliação formativa.

Para a organização curricular houve a definição de dois âmbitos de experiências e seus eixos de trabalho, sendo o primeiro âmbito de experiência:

Formação Pessoal e Social com o eixo de trabalho Identidade e Autonomia, e o segundo âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, com os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998, p. 9).

Este referencial foi elaborado por uma estrutura didática, compreendendo a elaboração de conceitos articulados.

Em cumprimento ao disposto no art. 214 da Constituição Federal de 1988 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 pelo Congresso Nacional, com a Lei nº 10172 de 09 de janeiro de 2001. O documento apresenta o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e metas de cada etapa da educação básica. Podemos destacar a seguinte:

“Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001, p.1).

Na parte das diretrizes da Educação Infantil do PNE 2001-2010 consta:

[...] No horizonte dos dez anos deste Plano Nacional de Educação, a demanda de educação infantil poderá ser atendida com qualidade, beneficiando a toda criança que necessite e cuja família queira ter seus filhos frequentando uma instituição educacional. Para tanto, requerem -se, ademais de orientações pedagógicas e medidas administrativas conducentes à melhoria da qualidade dos serviços oferecidas, medidas de natureza política, tais como decisões e compromissos políticos dos governantes em relação às crianças, medidas econômicas relativas aos recursos financeiros necessários e medidas administrativas para articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças, como a Educação, a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde e as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil. [...] (BRASIL, 2001, p. 10).

Em 2006, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e, do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresentam o documento Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2, como uma referência para a organização e funcionamento dos sistemas de ensino. Representando um avanço no contexto

da legislação da primeira etapa da educação básica, e uma das diretrizes da Política Nacional da Educação Infantil. Este documento apresenta uma forma de monitorar e avaliar a qualidade na Educação Infantil, por meio dos parâmetros: “normas, referências, padrões, ou a variável capaz de modificar, regular ou ajustar o sistema” (HOUAISS; VILLAR, 2001 in BRASIL, 2006) e os indicadores: quantificação, instrumento aplicável aos parâmetros. Neste documento são apresentados os parâmetros nacionais de qualidade para as Instituições de Educação Infantil, como referência nacional a ser utilizada nas escolas para definição de padrões de qualidade locais.

Em 2009 são elaborados os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil “sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef” (BRASIL, 2009). Documento que traduz os parâmetros em indicadores, constituindo um instrumento de apoio de análise do trabalho pedagógico a um processo de autoavaliação, mobilizando toda comunidade construindo uma avaliação coletiva da realidade escolar buscando melhorias e contribuições.

Retomando os conceitos de currículo podemos citar:

O currículo se constitui num território repleto de contradições e conflitos, ligado às estruturas econômicas e sociais, resultado de uma seleção realizada no interior da cultura, o que reflete a visão de um grupo que considera legítimo determinado tipo de conhecimento. Existem dois tipos de conhecimento, segundo Apple. No modelo de desempenho acadêmico o conhecimento curricular não é problematizado; ele é introduzido nas escolas e é aceito como dado, neutro, de maneira que podem ser estabelecidas comparações entre grupos sociais, alunos etc. O outro modelo é baseado na socialização e um de seus interesses fundamentais é explorar as normas e valores sociais transmitidos pelas escolas; porém, estabelece como dado o conjunto de valores sociais. O problema desses dois tipos de conhecimento é que ambos ignoram quase que inteiramente algumas das funções latentes de forma e conteúdo do currículo escolar. Devido ao fato de todo conhecimento transmitido pela escola ser resultado de uma seleção da cultura, a educação está vinculada a questões de política cultural, o que significa que as escolas são instituições tanto culturais como políticas e econômicas. Assim, analisar a forma e o conteúdo do currículo é fundamental para se entender como opera a dominação cultural de um grupo sobre o outro e de que maneira os elementos culturais desse processo se legitimam e tomam caráter de verdade. (EUGÊNIO, 2006, p. 8-9).

Em consonância com a Constituição de 1988 e com a LDB nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, foram aprovadas em 07/04/2010 e tiveram seu parecer homologado e publicado no D.O.U. em 09/07/2010, Seção 1, página 10, item III, que visam estabelecer as bases comuns nacionais para a Educação Básica, composta pela Educação

Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, compondo a organização curricular das três etapas citadas como um todo orgânico. (BRASIL, 2010, p 2).

Estas Diretrizes apresentam a formação básica comum como um conjunto de conhecimentos e valores historicamente produzidos e a parte diversificada do currículo como o trabalho realizado sobre as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da comunidade escolar, o que enriquece e complementa a base nacional comum, respeitando as várias manifestações de cada comunidade.

Destacamos a concepção de currículo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

No texto “Currículo, conhecimento e cultura”, Moreira e Candau (2006) apresentam diversas definições atribuídas a currículo, a partir da concepção de cultura como prática social, ou seja, como algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre, por exemplo, com as manifestações artísticas, a cultura expressa significados atribuídos a partir da linguagem. Em poucas palavras, essa concepção é definida como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (idem, p. 22). Uma vez delimitada a ideia sobre cultura, os autores definem currículo como: conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (p. 27). Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira e Silva, 1994). Daí entenderem que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campoconflituoso de produção de cultura. (BRASIL, 2013, p.23-24).

A Resolução de nº 5, de 17 de dezembro de 2009, “fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil”, como base estruturante na organização de propostas pedagógicas na educação infantil e, este documento articula-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Apresenta algumas definições: educação infantil, criança, currículo, proposta pedagógica, organização do espaço, tempo e materiais, diversidade cultural, define os eixos norteadores do currículo: interações e a brincadeira, como base para a construção das práticas pedagógicas e articulação com o ensino fundamental.

É importante ressaltar que na Educação Infantil a avaliação é realizada dentro da perspectiva formativa e processual, sem a intenção de promoção ao ensino subsequente, mas sim, no intuito de acompanhar o processo de desenvolvimento de cada criança.

Em 2012 foi iniciado o debate sobre a construção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Brasileira. Neste período cria-se também Associação Brasileira de currículo (ABdC) com foco em ampliar e incentivar a abordagem crítica do tema e pelo ensejo as produções e divulgações das publicações acadêmicas em parceria com algumas revistas como Teias (UERJ), e-Currículo (PUC-SP) e Currículo Sem Fronteiras. É importante ressaltar que as políticas são práticas, pois descrevem ações ligadas aos avanços e/ou retrocessos sobre determinadas questões que visam e geram mudanças.

Essas demandas políticas advindas de lutas, reivindicações, oposições e, disputas, representam a totalidade de pensamento/conhecimento, pois pelo próprio delimitar do campo traduz parte de um todo.

Posteriormente foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – 2024, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 anos e, a cada 2 anos é aferido o cumprimento das 20 metas deste plano. No artigo 8º desta lei “O Estado, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 ano contado da publicação desta lei” (BRASIL, 2014, p.2).

Na meta 1 que diz respeito a universalização da educação infantil e expansão de oferta em creche e pré-escola do ensino infantil, temos na estratégia 1.13:

preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimento que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.” (BRASIL, 2014, p.3).

A meta 7 trata do fomento a qualidade da educação básica, e na estratégia 7.1 “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2014, p.7).

Estabelecendo, assim, metas e estratégias em nível nacional para a educação, sendo uma das metas “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil” (BRASIL, 2014, p. 3).

Com o PNE 2014 intensificam-se as ações para a elaboração da BNCC e as propostas coletivas de discussões para a sua construção, promovidas pelo MEC, pela Secretaria de Educação Básica, por meio de seminários, consultas públicas, consultas as propostas municipais, Conselho Nacional de Educação, entre outras esferas políticas sociais educacionais.

“Em 22 de dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação/CNE/MEC, apresenta a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017).

Com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDB 9.394/1996, no Art. 12.

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os artigos 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017).

Desta forma, a construção de uma Base Nacional Comum já era prevista na Constituição de 1988 e na LDB 9394/1996, assim, foi elaborada a BNCC que se alinha de forma prescritiva às políticas educacionais curriculares e se integrou as políticas de formação continuada dos professores.

Assim, pesquisamos as políticas públicas da educação infantil, para a formação continuada de professores com vistas à elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais desta etapa de ensino, tendo como pressuposto normativo a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais.

A seguir abordaremos os aspectos da BNCC referentes à Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo o educar e o cuidar como pressupostos indissociáveis deste primeiro momento.

3.2. Reflexões sobre a BNCC

A BNCC foi constituída para ser a referência nacional, pois “prescreve” o que os currículos das instituições de ensino precisam seguir e trabalhar ao longo do ano letivo e escolar, insere conceitos de competências gerais e direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; de acordo com a alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017, onde as competências se relacionam ao que os alunos devem saber e as habilidades ao que devem saber fazer, aludindo à seguridade deste feito, sobre o desenvolvimento das aprendizagens primordiais, na garantia de sua implementação.

Inúmeras são as objeções que se fazem presentes diante das alusões acima, pois o que era almejado foi a construção de uma Base Nacional com preceitos e prerrogativas, análogas a democracia, representativas em sua maioria a fim de se constituir um documento amplo, diverso e inovador.

A BNCC apresenta dez competências da Educação Básica, que se inter-relacionam nas três etapas Educação Infantil; o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em síntese, as dez competências são as seguintes: “1. Conhecimento; 2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e Projeto de Vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e Autoajuda; 9. Empatia e Cooperação; 10. Responsabilidade e Cidadania” (BRASIL, 2017).

Consta, na BNCC, o objetivo de articulação das dez competências aos conhecimentos e valorizando o desenvolvimento de habilidades, em consonância com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, composta por 17 objetivos dentro de um plano de ação de 2017-2019, para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade, elaborado em setembro de 2015 na sede da ONU – Organização das Nações Unidas em Nova York. Representa um compromisso “firmado pelo Brasil com os demais países membros da ONU” [...] “para a implementação do Desenvolvimento Sustentável no âmbito global até 2030” (BRASIL, 2017).

Um dos objetivos da Agenda 2030 se refere à Educação de Qualidade, a fim de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todos” (BRASIL, 2017).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI – Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a BNCC apresenta a definição de criança como “sujeito histórico e de direitos [...] que constrói sua identidade coletiva e pessoal [...] produzindo cultura [...]” (BRASIL, 2009).

A BNCC também faz referência aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil: as interações e as brincadeiras, contidas nas DCNEI/2009. Estabelece os seis (6) direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 25). No intuito de assegurar condições necessárias as aprendizagens ativas, por meio de práticas pedagógicas com intencionalidades educativas. Sua estrutura geral compreende cinco campos de experiências: “o eu o outro e o nós; corpo, gesto e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017, p.25). Cada campo

contém seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupos de faixa etária.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p.38).

Desta forma, a pesquisa se justifica pela atual necessidade em apresentar as contribuições, os limites e as possibilidades da formação continuada dos GTs EI, para o processo de construção das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia/EI, à luz do método materialismo histórico-dialético.

Cury (2018) apresenta o currículo como um “campo de tensões e disputas contínuas” (p.7), e afirma que “as práticas são políticas negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes das escolas e dos sistemas educacionais, constituindo-se como política de currículo” (p.9).

Os autores Chizzoti e Amorim (Revista currículo Sem Fronteira) em seu Dossiê “Contribuições aos sentidos sem fronteiras do currículo”, apresentam os currículos escolares como forma de organizar as atividades educacionais com vistas ao acesso ao conhecimento humano. É preciso pensar o currículo sobre diferentes enfoques teóricos e assegurar as inter-relações dos cotidianos escolares às políticas curriculares, para proporcionar uma dimensão atualizada e real ao campo do currículo escolar.

Em Cury (2018) é apresentado na publicação de Saul e Amorim (2013), que:

[...] o currículo, por incluir a política, a teoria e a prática de toda ação Educativa, tem tido grande centralidade nas decisões educacionais. Tal afirmação indica que o currículo é o cerne da educação e por meio dele outras ações educativas, políticas, teórico-práticas são tomadas, criadas, recriadas, incrementadas, extintas ou modificadas. Para os autores, o currículo implica intencionalidades e uma construção epistemológica social que se fazem presentes na práxis político-pedagógica que atinge os sistemas educativos e são neles gestadas. (p.11).

Cury (2018) também cita um estudo publicado por Macedo e Sussekind no qual são analisados os debates em curso sobre o tema que reforçam e ou refutam o controle curricular. Desse modo, para o autor não há clareza da BNCC, quanto às ações para formações de professores bem como para o financiamento e sua implementação. Outro ponto observado é a mínima presença das ideias e propostas da juventude atendida na Educação Básica Brasileira, e as lacunas na tentativa de participação democrática e ampla em sua construção.

A BNCC tenta traduzir uma dimensão Nacional de currículo escolar e, em contrapartida, reforça desigualdades quando se impõe de forma normativa.

Por conseguinte, é importante o estímulo à disseminação de uma cultura curricular, abordando e valorizando as diferenças regionais e locais, e contemplar o que há em comum a nível nacional. Assim na LDB nº 9394/96, no artigo 26, explica:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 2013).

Ressaltamos a necessidade da constituição curricular da educação infantil pensada na ótica escolar cotidiana, imbuídos dos fazeres e saberes infantis e profissionais, em seu caráter social, político e cultural. Percebemos, desse modo, que a constituição da BNCC em seu plano normativo e conceitual, também apresenta limites em sua implementação, dentre esses: construir uma suposta garantia de igualdade de direitos no que se refere a aquisição e acesso aos conhecimentos pré-estipulados; pela intenção na homogeneização e centralização curricular em um contexto de desmonte e enfraquecimento da educação pública; controle maximizado como um norte para as avaliações externas; entre outros. Assim, “[...] todos perdem o seu direito à diferença ao serem integrados na promessa do todos como um” (MACEDO, 2015, p 898).

Trata-se de uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, exceto pelo fato de que ela não será jamais cumprida. O universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação [...] (MACEDO, 2015, p. 897).

Nessa perspectiva, se por um lado a legislação apresenta uma garantia de inclusão e igualdade; por outro lado, enquanto vivemos numa sociedade capitalista, excludente e desigual, sabemos que isso está muito distante de se efetivar, uma vez que há necessidade de maiores investimentos nesse sentido.

Ademais, “é necessário investir, portanto, nas várias dimensões da formação humana e a construção de uma BNCC nos provoca a compreender qual é o papel da educação nas transformações, bem como de seus limites” (CURY, 2018, p. 55).

A BNCC é normativa, advêm de um histórico de políticas/ leis que já preconizavam a criação de conteúdos mínimos para formação básica comum na educação brasileira e justifica a pluralidade de ideias, com a parte diversificada do currículo, já prevista em lei.

Nesse prisma, concordamos que: “a norma é um campo de disputa tanto no que toca à sua forma quanto a sua materialidade” (CURY, 2018, p. 61).

A BNCC traz como uma de suas prerrogativas a isonomia ou equidade curricular normatiza e define os conteúdos mínimos nacionais, seguidos por todas as escolas no âmbito nacional, federal, estadual e municipal. Esta é uma das visões difundidas para tentar superar as desigualdades e melhorar a qualidade da educação. A BNCC, como consta em seu texto original, propõe ser um documento que assegura os direitos de aprendizagem dos estudantes e ao mesmo tempo norteiam o trabalho pedagógico dos profissionais da Educação, estando ao conhecimento das famílias e da sociedade.

O currículo em ação pode ser levado em conta como aliado à implementação da BNCC e os currículos formais. Na elaboração dos currículos formais das redes de ensino com base na BNCC, é necessário levar em conta o currículo em ação das instituições como a identidade plural da Educação/ Escola. Numa visão crítica Cury (2018), evidencia que “fica escancarado com a proposta de currículo nacional que é um projeto e se deseja ser nacional e comum, devendo ser posto como neutro e natural no interior da escola” (p. 70).

Diante dessa observação é necessário afirmar, criticamente, a dimensão política ideológica da construção curricular nacional para a educação infantil, desvendar pela dialética as possibilidades de efetivação e complementação deste documento que está sendo materializado pelas diretrizes curriculares municipais da educação infantil.

Para Cury (2018) aceitar e afirmar a BNCC como proposta curricular Nacional, significa reconhecer o seu papel político e ideológico na sociedade. Neste território de disputa a BNCC emerge pela defesa de igualdade e equidade dos direitos de aprendizagem do Cidadão. Nesse sentido, consta em documentos que a BNCC foi elaborada por um conjunto de especialistas selecionados pelo MEC de diversas áreas do conhecimento, como também, passou pela consulta pública via internet, no intuito da participação democrática e popular do documento.

Assim, foi se delineando os conhecimentos a serem escolarizados bem como as habilidades, os direitos de aprendizagem, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as competências gerais, os campos de experiências, enfim, construindo a seleção do que representaria a Base Comum Nacional Curricular.

Outrossim, é importante analisar qual a cultura dominante deste documento que norteiam os demais. Acreditamos que o desafio para sua implementação seja buscar alternativas

pela construção curricular das Redes de ensino de superar a fragmentação e a ausência de conhecimentos não contemplados. Um dos fatores que possibilita essa reestruturação curricular é na parte diversificada do currículo, destinado a abranger as características regionais e locais, bem como da cultura dos estudantes e ampliar a dimensão social e política desta dinâmica coletiva.

Desta forma, é fundamental pesquisar possíveis lacunas existentes e tentar preenchê-las e acreditar que o currículo não é algo estanque, estático e fixo, pois como reflexo e imagem escolar é efêmero. Assim a implementação da BNCC poderia assegurar atualizações periódicas por meio de consultas públicas às escolas. Sem esse domínio pouco se fundamenta ou se estrutura na condição de história da evolução curricular, pois, essa simples compreensão já nos aproxima de nossa condição humana e existencial, visto que o conteúdo já não é mais seu foco, e sim nossas ações diante do conhecer, do aprender, do ensinar, transformar, pesquisar. “Não é possível aceitar a naturalidade e neutralidade dos conhecimentos, uma vez que podemos contribuir para a compreensão parcializada e fragmentada dos fenômenos sociais e sobre as causas das desigualdades” (CURY, 2018, p.75).

Portanto, a escola ou o currículo não irão salvar a crise estrutural ideológica causada. A crise econômica permanente assola as escolas e esse fator é relevante ao se estudar sobre currículo, pois tudo se interliga e não é o currículo que simboliza a garantia dos direitos de aprendizagem por si só, e sim todo um sistema da sociedade capitalista que pela produção da desigualdade de oportunidades, o incapacita de proporcionar igualdade e equidade de direitos aos cidadãos/estudantes.

Crises são oportunidades para reformas que aprofundam as desigualdades, proporcionando medidas que restringem os direitos em prol dos privilégios. Verbas para programas sociais são cortadas, há o aumento vertiginoso do Desemprego e medidas que poderiam equalizar o acesso à educação são exibidas em prol da maximização dos lucros de poucos e manutenção das desigualdades, ou melhor, aprofundamento das desigualdades. (CURY, 2018, p.77).

É primordial perceber a possibilidade de abordagem cíclica da BNCC/ do currículo/ da escola como parte das crises inerentes ao sistema econômico capitalista. E assim haverá sempre insuficiências, lacunas e limites. Ter uma BNCC não é garantia que os direitos de aprendizagem serão assegurados, pois as dimensões políticas, sociais e culturais precisam ser levadas em conta. É importante garantir os investimentos para a concretização do documento e até mesmo no que diz respeito a falta de vagas nas escolas públicas para todas as crianças, além da necessidade de rever o número de alunos por sala para efetivação de uma proposta pedagógica

mais inovadora e participante, com oportunidade de exercício dos direitos de aprendizagem pelos estudantes, pela busca da paridade da qualidade do ensino-aprendizagem.

Para Saviani, de acordo com a pedagogia histórico-crítica o saber objetivo de caráter universal validado pelas leis que regem a natureza é o saber que deve compor o currículo escolar. Com esta matéria-prima por meio do trabalho educativo emergem os saberes fruto do processo de aprendizagem. “O Saber escolar pressupõe a existência do Saber objetivo (e universal). Aliás o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativo do saber objetivo [...]” (SAVIANI, 2012, p 62 apud CURY, 2018, p. 92).

A Associação Nacional de pesquisa em educação – ANPED e a Associação Brasileira de currículo - ABdC, teceram críticas a BNCC, relacionadas a sua metodologia de elaboração, sobre os processos de avaliação de ensino e aprendizagem, homogeneização das matrizes curriculares, formação de professores, autonomia, limites da proposta centralizadoracurricular.

Em 2016, a ANPED promoveu um evento no qual, 13 entidades se posicionaram com relação à BNCC, com críticas referentes:

a visão tecnicista e unificadora, a desconsideração da construção dos saberes cotidianos, do histórico de conquistas e das Diretrizes Curriculares, o não reconhecimento das condições de trabalho dos professores, a eleição de conceitos e conteúdos controversos, que não garantem a diversidade, além do próprio atropelo de prazos da construção da Base. (ANPED, 2016 apud CURY, 2018, p.96).

Cury (2018) afirma que o modelo de currículo nacional traduzido pela BNCC está alinhado a lógica do capital e ao projeto político social atrelado a formação do homem neoliberal. Mais do que nunca o fazer escolar deve se apropriar das visões de Paulo Freire, tendo o mundo problematizado por meio das experiências e saberes do Educando e do Educador, num diálogo constante entre os conhecimentos produzidos historicamente, suas relações e inter-relações atuais e a realidade vivenciada pelos educandos.

Assim, é necessário vivenciar, o processo dialético homem mundo, como centro da ação pedagógica no diálogo dos sujeitos com o mundo vivido, mediado por um processo educacional experienciado/vivido. Visando o conhecimento e a transformação do real diante das necessidades e da realidade. Valorizar o saber popular, o saber cultural, regional, inserir esses conhecimentos ao currículo escolar, contextualizar, ensino, aprendizagem, experiências e conhecimentos.

“O diálogo freiriano implica um pensar crítico que desafia a pronúncia do mundo e uma educação mediatizada por este mundo” (CURY, 2018, p. 126)

O professor na visão freiriana deveria ensinar a perguntar, aguçar a curiosidade, nessa dinâmica dialógica de aprender e ensinar com o educando. É importante perceber o papel do contexto na construção curricular, criar e mediar essas relações com a vida e a realidade local, regional, nacional e mundial, com destaque a educação humanizadora, preconizada por Paulo Freire.

Na seguinte seção abordamos algumas perspectivas da formação continuada de professores, no contexto da construção curricular da educação básica.

3.3. As Políticas públicas de Formação Continuada para Professores e os saberes docentes

Segundo a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, no Título VI – Dos Profissionais da Educação, no art.61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 2005, p. 26)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: ... III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2005, p. 26)

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...]. (BRASIL, 2005, p. 27).

A formação dos professores está atrelada às políticas públicas, e esta é um dos pilares fundamentais para a construção dos conhecimentos e saberes necessários à docência.

De acordo com Tardif (2014) “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas

escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.” (p. 13).

A história escolar dos professores, simbolizada como uma herança de experiências, antes mesmo de sua formação inicial, corrobora na aquisição do saber ensinar e carregam suas representações do ofício de professor e do que é ser aluno.

“O saber dos professores é plural e também temporal, pois é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2014, p.17).

A questão do saber temporal do professor está relacionada à sua carreira profissional e às questões de sua identidade e subjetividade, atrelado diretamente à sua história escolar e familiar, e todo esse processo os tornam o que são e fazem. Desta forma, coexistem várias fontes do saber dos professores e a questão que Tardif (2014) aponta é como em meio a essa diversidade de saberes, experiências, história de vida, ocorre à organização desses conhecimentos na prática do trabalho docente. O autor também destaca as indagações sobre possíveis hierarquizações e valorização de saberes em detrimento de outros, de acordo com critérios como utilidade e função no ensino.

Tardif (2014) explica a ideia do trabalho interativo como uma das características da ação humana entre professores e alunos e indica que os saberes se ligam a poderes, a regras, à ética, aos valores e às tecnologias.

Os professores estabelecem relações com os saberes constituídos socialmente, cientificamente e historicamente. Tardif (2014) cita os saberes profissionais oriundos das instituições de formação de professores, sendo que os conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação são utilizados nas práticas dos professores. Desta forma, a articulação entre essas ciências e a prática docente se constrói por meio da formação inicial ou continuada. Pode-se dizer que a prática docente é um objeto das ciências da educação.

A prática docente mobiliza diversos saberes, entre eles os saberes pedagógicos advindos das concepções sobre a prática educativa, e estas são incorporadas à formação profissional dos professores, o que representa a parte ideológica da profissão, o saber fazer e as técnicas.

O autor cita, os saberes disciplinares referentes às disciplinas, à divisão por áreas do conhecimento, relacionadas às tradições culturais e sociais de grupos produtores de saberes. Os saberes curriculares correspondentes aos programas escolares que apresentam os saberes sociais selecionados como modelo da cultura e da formação, contendo objetivos, métodos, conteúdos, a serem seguidos e aplicados na prática docente.

Os saberes experienciais ou práticos, segundo Tardif (2014) impregnados do “saber fazer e do saber ser” (p.33), são desenvolvidos pela prática da profissão, por meio da ação

cotidiana, compreendendo experiências individuais e coletivas, que se tornam habilidades construídas pela experiência do ser docente. É necessário, assim, articular todas essas fontes de saberes e compreender cada aspecto na prática. O autor aponta que a competência profissional é sancionada pelo Estado, por meio da produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, e se torna submissa a saberes que ela não produz.

No decorrer dos séculos XIX e XX, a educação e a infância tornam-se espaço e problema públicos e campo de uma ação social racionalizada e planejada pelo Estado. Os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa que dispensam a toda população a ser instruída um tratamento uniforme, garantido por um sistema jurídico e um planejamento centralizado. (TARDIF, 2014, p. 39).

Com a crise econômica de 1980 que abalou todos os países industrializados, a esperança pela democratização do ensino também se rompe. A escolarização tal como se dá não seria mais suficiente, tendo a necessidade de definição dos saberes escolares mais pertinentes socialmente. A lógica do consumo, pelo “capital de informação” (TARDIF, 2014, p.41), estaria, portanto, inserida na instituição escolar na qual os consumidores/clientes e a evolução do “mercado dos saberes sociais” (p. 40) seriam os balizadores dessa seleção. Os professores passariam a ser informadores tendo como foco o mercado de trabalho.

Tardif (2014) apresenta sua pesquisa com relação aos saberes produzidos pelos professores em suas práticas e aponta que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência” (p. 42), pois, é possível se materializar ou não as aprendizagens de sua formação inicial e continuada. E apresenta a definição a seguir:

Quadro 5 - Saberes docentes

Saberes experienciais: advindos da prática docente; conjunto de representações; orientam a prática cotidiana; “cultura docente em ação” (p.43); improvisação e habilidade pessoal, diante das situações concretas diárias.
Saberes formadores: “traços da personalidade profissional” (p.43); “saber-se, saber-fazer pessoais e profissionais pelo trabalho cotidiano” (p.43); rede de interações “geradora de certezas particulares” (p.43) produzem certezas relativas ao contexto, segue obrigações e normas do trabalho, certezas subjetivas sistematizadas, saberes da experiência coletiva, docente formador (troca de experiências e conhecimentos)
Saber prático: avaliação dos outros saberes, retomada crítica.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa a partir dos dados contidos no livro Tardif, 2014.

A formação do professor exige a compreensão das condições objetivas do seu trabalho, do currículo e das relações decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, em permanente processo de construção do saber docente e dos aspectos institucionais da prática pedagógica. Revela-se, a necessidade de articulação da formação inicial com a formação continuada, mediada pela própria prática pedagógica. (SILVA, 2016, p. 435).

O saber docente é um saber plural, heterogêneo, oriundo da história de vida, da formação inicial acadêmica, profissional, continuada, da prática diária. Sendo assim, é fundamental partir da perspectiva dos professores como copesquisadores, como sujeitos do conhecimento, produtores de saberes, a fim de gerar uma pesquisa para o ensino e com os professores. Assim, a cada pesquisa realizada é necessária ampla divulgação dos processos e resultados, com vistas às possíveis reformulações educacionais, diante das necessidades elucidadas. Portanto, necessário se faz estimular as práticas e as políticas de divulgação das pesquisas acadêmicas, referente à educação, no interior das escolas de educação básica, para compartilhar os estudos, os resultados e as perspectivas de melhorias aos profissionais e comunidade direta e indiretamente, envolvidas nesse processo de busca por atualizações e inovações.

Se por um lado os saberes docentes apresentados por Tardif (2014), destacam a formação teórica-profissional, da experiência e da prática; por outro, destacamos um saber necessário que é o do discernimento teórico-crítico, para o trabalho na Educação Infantil (e de todos os níveis da Educação), que exige mais do que aplicação de teorias ou a resolução de problemas na prática. É importante a visão crítico-analítica-reflexiva do todo, que permite o diagnóstico da realidade, para uma intervenção adequada e efetiva.

Silva (2016) relata que a partir da Resolução CNE/CP, nº 1/2002, que tratou das Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, uma nova perspectiva para a formação continuada de professores começa a ser discutida relacionando as práticas dos professores para o desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino.

As metas 15 e 16 do PNE/2014, Lei nº 13.005, asseguram uma política nacional de formação dos profissionais da educação alinhada à LDB nº 9394/1996 e garantem formação continuada dos profissionais da educação de acordo com as necessidades e demandas dos sistemas de ensino.

Um fator importante para se pensar e pesquisar é de que forma a formação continuada atua no desenvolvimento profissional, como as práticas formativas se materializam de forma reflexiva, ou não, no ambiente escolar e como os professores se desenvolvem profissionalmente no interior das instituições escolares.

Ressaltamos um marco importante com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015:

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2015, p.3).

Este documento fortaleceu a valorização profissional, bem como explicitou a relação conjunta entre teoria e prática, na perspectiva sócio-histórica e seus pressupostos legislativos. Estabelece DCNs para a formação de professores, a qual amplia as possibilidades desta ação. As Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2015 têm alguns aspectos em comum e, ambas instituem a expansão das atividades práticas, como a iniciação científica, a iniciação à docência, a extensão, entre outras.

Com o “Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica” (BRASIL, 2016), compondo os seguintes princípios: estabelecer um nível de qualidade na formação inicial e continuada; articular teoria e prática com a fundamentação teórica; valorização dos profissionais da educação; reconhecimento da formação; entre outros.

Com a Portaria do MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, cria-se um Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, que subsidiou as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - Seduc e as Secretarias Municipais de Educação SME, para o processo de elaboração, revisão e implementação dos currículos seguindo os pressupostos da BNCC. Este programa foi criado pelo Comitê Nacional de Implementação da BNCC, previu bolsas de formação ProBNCC, para as unidades federativas de sua adesão, e a realização de formações continuadas alinhadas ao guia de implementação da BNCC.

A Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019, “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2019).

Destacamos em seu Capítulo I – Do Objeto:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das

aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019).

Em seu Capítulo II – Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente, Art. 5º, item VIII:

[...] a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (BRASIL, 2019).

A primeira responsabilidade da União foi rever a formação inicial e continuada dos professores. O MEC, em parceria com o Consed e a Undime, monitora a implementação desta política nacional, além do apoio técnico e financeiro, e o fomento à inovação, apoio a experiências curriculares inovadoras e o estímulo a estudos e pesquisas sobre currículos e temas relacionados.

O ensejo é que os preceitos norteadores possam caminhar juntos pelas melhorias educacionais, fundamentados pelo caminhar histórico e político de lutas, desafios e avanços.

Destacamos ainda que a:

BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a Educação Básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular [...] (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.5).

De acordo com Bazzo; Scheibe (2019), várias manifestações contrárias surgiram e a Anfope se manifestou. No entanto, mesmo diante das reações contrárias, com o Parecer CNE/CP nº 22/2019, em 07 de novembro de 2019, foram homologadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação)” (BRASIL, 2019).

Portanto, compreendemos que podemos debater sobre esse documento citado, para fins de acessar esse conhecimento, bem como contribuir com as devidas reflexões, críticas e proposições de ações futuras. Ao analisarmos no prisma dialético, a legislação vigente da formação docente, percebemos a visão neoliberal delineada neste contexto. Tal parecer tem

sido analisado por não considerar as políticas anteriores, retoma concepções como a tecnicista da Didática e apresenta uma visão instrumental de docência, dentre outras percepções.

Assim, é fundamental compreender que teoria e prática caminham juntas, numa relação recíproca da ação educativa, nas redes de aprendizagem onde profissionais da educação e estudantes compartilham simultaneamente conhecimentos, experiências, e constroem de forma coletiva, o processo histórico, social, cultural e dialético de aprender e ensinar.

Ademais, na Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em seu Artigo 12, item II, letra c, dispõe: “manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes” (BRASIL, 2019).

Esta parte retrata um pouco sobre a história da Didática, dentro da perspectiva tecnicista, seus avanços e retrocessos. Rastrear esse histórico se faz necessário para buscar inovações pertinentes na área e reconstruir possibilidades de ações mais participativas e conectadas com a práxis pedagógica atual. Assim, depreendemos que é necessário transcender nestes aspectos acima relatados, e superar a dicotomia teoria e prática, e o tecnicismo. Portanto, considera-se que essa perspectiva neotecnicista, instrucional, baseadas na informação e no saber fazer instrumental, se constitui limitada e ideológica. Assim, focar os aspectos de inovações, residências pedagógicas, intercâmbio entre profissionais das escolas com as universidades, no processo sustentado pela fundamentação teórica/prática, acadêmica, científica e profissional, se tornam um campo de pesquisas que podem contribuir com as políticas públicas educacionais.

3.4. A vertente neoliberal no contexto formativo

O neoliberalismo e o financiamento externo trazem a lógica do mundo globalizado e custeado pelo Banco Mundial, como uma racionalidade (razão do capitalismo contemporâneo) que estrutura e organiza a ação dos governantes e dos governados. Essa visão competitiva do mundo, do mercado, produz tipos de relações sociais, subjetividades, onde os sujeitos travam batalhas entre si e consigo próprio, de acordo com esse paradigma econômico empresarial mundial. Assim, esse sistema normativo que configura a lógica do capital e todas as esferas da vida, rege também as políticas públicas, sendo, portanto, uma racionalidade política e “governamental”, assim definida. A ideia de racionalidade política foi criada por Michael Foucault diretamente ligada ao termo da governamentalidade, sendo um plano de análise sobre os tipos de racionalidade que se constituem pelo gerenciamento dos homens pelo Estado.

No governo liberal desde o século XVIII o que se chama “economia” se resumia ao controle da população e a orientação das condutas que seriam a “biopolítica”, no caminho do neoliberalismo para a sistematização desse processo de concorrência do modelo empresarial que fortalece uma forma de governo, em que o princípio político de todas as reformas é a competitividade, e impulsiona a racionalidade do mercado.

Ademais, numa visão centrada no materialismo histórico-dialético, Marx afirma que “um sistema econômico de produção era também um sistema antropológico de produção” (DARDOT, 2016, p. 27). Assim, o modo de produção influencia o contexto social onde se situa e vice-versa.

Mas, o sistema de normas neoliberais vai além do mercado, cria uma subjetividade capitalista, o que gera uma concorrência entre os indivíduos, aonde a lógica liberal conduz o sujeito a se perceber como um capital humano, indefinidamente expansivo em suas relações.

Ocorreram dois grandes impulsos paralelos: a democracia política e o capitalismo. O homem moderno se dividiu em dois: o cidadão dotado de direitos inalienáveis e o homem econômico guiado por seus interesses, o homem como “fim” e o homem como “instrumento”. [...] A mercantilização das relações sociais, juntamente com a urbanização, foi um dos fatores mais poderosos da “emancipação” do indivíduo [...] (DARDOT, 2016, p. 323).

Nesse sentido, o sujeito neoliberal dentro da lógica da neogestão trabalha para a empresa como se trabalha para si mesmo, onde o desejo do colaborador é alvo do novo poder e se torna a conquista do poder moderno da “empresa pessoal”, de cada neosujeito.

Dentro desta cultura empresarial, da neogestão, cria-se “sujeitos empreendedores” cada vez mais movidos pela força do consumo, da produção e da competição, engajados cada vez mais no “novo espírito do capitalismo”. “Nós não saímos da “jaula de aço” da economia capitalista a que se referia Weber. Em certos aspectos, seria melhor dizer que cada indivíduo é obrigado a construir, por conta própria, sua “jaula de aço” individual.” (DARDOT, 2016, p.330)

A análise da jaula de aço onde simboliza a sociedade capitalista a qual vivemos e somos expostos às forças impessoais do sistema, do capital, do mercado, da crise, do desemprego, impõe regras de aço para a civilização moderna que atualmente vive diante de um tempo em que a economia é gerida pela reação de autosobrevivência mundial, frente a um vírus que se alastra globalmente, e a coletividade e as relações sociais são ressignificadas pela proteção individual e coletiva. Com seu alto poder de contágio, impôs sobre a sociedade capitalista, novas configurações de vida e sobrevivência, como regras de isolamento social, distanciamento, uso de EPIs, no intuito de conter a contaminação. Todo esse histórico que

estamos vivendo afetou diretamente todas as esferas da vida pública e privada, o ensino não presencial, remoto, on-line, à distância, síncrono ou assíncrono. A família se reinventou para se adaptar ao que parecia impossível, estudantes, profissionais da educação estabeleceram novas relações sociais, educacionais na tentativa de manter o processo de ensino e aprendizagem, ao utilizar as tecnologias a favor deste momento atual.

Na contemporaneidade considera-se o ambiente escolar digital e o ambiente escolar na moradia junto à família, pois na vivência pandêmica de COVID-19, a escola busca se transformar e se reinventar e, desta forma, a comunidade escolar vem se adaptando a essa nova conjuntura do processo de ensinar e aprender.

Para a contextualização do *lócus* da investigação, a próxima seção se refere à história da cidade pesquisada, suas características, dados educacionais, e aspectos gerais da formação continuada nos GTs da EI, que fazem parte do objeto de estudo desta pesquisa.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA NOS GTs GRUPOS DE TRABALHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (2018-2019) – CEMEPE/UBERLÂNDIA/MG

Apresentamos nesta seção, um pouco da história da cidade de Uberlândia, suas características, localidade, população atual, informações sobre a Educação Infantil municipal, bem como sobre o CEMEPE.

4.1 Apontamentos históricos do Município de Uberlândia

Uberlândia está situada no Sudeste do Brasil, em uma das dez regiões de planejamento do estado de Minas Gerais, conhecida como Triângulo Mineiro. “A região do Triângulo Mineiro está entre as mais produtivas e promissoras do País, com destaque para o agronegócio” (TRIÂNGULO, 2020).

Uberlândia, conhecida inicialmente como São Pedro de Uberabinha, se desenvolveu em torno de uma “Capela Curada dedicada à Nossa Senhora do Carmo”, construída em 1846. (UBERLÂNDIA, 2019).

Sendo nomeada como Arraial de “Nossa Senhora do Carmo de São Sebastião da Barra de São Pedro de Uberabinha”, no ano de 1852 passa a se chamar Distrito de São Pedro de Uberabinha, em 1888 foi elevada à categoria de Município, e, em 1929 Uberlândia “terra fértil”. (BRITO; LIMA, 2020, p. 75).

Em 1943 a Capela citada foi demolida e construída a Estação Rodoviária, local considerado o marco zero da cidade (atualmente a Biblioteca Pública Municipal). (UBERLÂNDIA, 2019).

A trajetória do ensino superior em Uberlândia iniciou com a fundação em 1957 do Conservatório Musical que somente em 1975 foi considerado a “primeira escola de ensino superior da cidade” (UBERLÂNDIA, 2018).

Em 1959 ocorre a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Direito. Entre 1960 e 1970 surgem outras Faculdades e a união destas origina-se a Universidade de Uberlândia. Como forma de controle governamental federaliza-se tornando Universidade Federal de Uberlândia, representando os avanços e conquistas da cidade e população.

Atualmente Uberlândia, com seus 132 anos, apresenta de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada (2020) atinge o

total de 699.097 pessoas, e a população do último censo em 2010 foi de 604.013 pessoas, e ficou em 30º lugar no país, em 2º lugar no Estado e em 1º na microrregião do Triângulo Mineiro, referente ao dado populacional (censo 2010) citado. E com referência as matrículas na pré-escola no ano de 2018 foram de 16.297 crianças matriculadas. (IBGE, 2018).

Assim, ao longo do tempo histórico e social, Uberlândia se tornou um centro regional, industrial e comercial e atende também outros municípios, com sua área comercial, saúde, educação, entre outros serviços e benefícios. O Município supracitado, segue as leis nacionais e estaduais de educação para a construção de suas diretrizes e embasamentos legais.

Na sequência descrevemos parte da trajetória da educação infantil no município de Uberlândia.

4.2 A Educação Infantil no Município de Uberlândia, no contexto da formação continuada e elaboração curricular.

Por meio da pesquisa documental sobre o nosso objeto de estudo em pauta, foi possível conhecer um pouco da trajetória da Educação Infantil no Município de Uberlândia. Desta forma, no documento das Diretrizes Curriculares Educação Infantil de 2003, consta que no ano de 1980 a Secretaria Municipal de Educação (SME), juntamente com a Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social, passaram a oferecer o atendimento às crianças pequenas, em salas conveniadas com a Universidade Federal de Uberlândia.

Os profissionais que atuavam na pré-escola eram estagiários da UFU e professores voluntários, conveniados com as fundações governamentais: MOBREAL e FAE. Crianças de 0 a 3 anos de idade ficavam aos cuidados de profissionais com escolaridade inferior, que visavam somente o ato de “cuidar”. (UBERLÂNDIA, 2003, p. 6).

Nesse mesmo ano citado, a pré-escola fica diretamente a cargo da Secretaria Municipal de Educação, e a Divisão de Educação Pré-escolar inicia um processo seletivo de profissionais. Assim se introduz a visão pedagógica nesse âmbito de ensino, com estudos aos profissionais selecionados. De acordo com esse mesmo documento em 1990 ocorre a construção das Escolas Municipais de Alfabetização - EMAs, que incluíam o atendimento da pré-escola e de 1ª a 4ª

série do ensino fundamental, nesta época. Ao longo do tempo e com as normativas da Lei 9394/1996, as EMAs se tornaram Escolas de Ensino Fundamental.

Assim, a oferta da Educação Infantil foi se consolidando gradativamente a partir da década de noventa, coexistindo o trabalho realizado pelas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e as Unidades de Desenvolvimento Infantil – UDIs, vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social Habitação e Trabalho. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 62).

Podemos citar na LDB nº 9.394/1996, no Título IV – Da Organização da Educação Nacional, no Artigo 10 – Os Estados incumbir-se-ão de:

[...] III- elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; [...]

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...]

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; [...]

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência [...]

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 2013).

Desta forma, desde 1993 iniciou-se, com representantes das Unidades Escolares da Rede Municipal de Uberlândia, a elaboração e implementação da Proposta Curricular da RME/UDI, apresentada em 1996. Para atualização desta Proposta, iniciou-se em 2001 com o Programa “Estrutura político pedagógica e administrativa da escola cidadã”, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, com o objetivo de incentivar a construção coletiva do documento, com a participação dos profissionais da rede municipal, durante a formação continuada, para a elaboração coletiva das Diretrizes Básicas de Ensino da Rede Municipal, apresentado em 2003.

Consta no Documento das Diretrizes Curriculares Educação Infantil /2003, que os estudos para sua elaboração foram fundamentados na Proposta Curricular de Porto Alegre, bem como nos anseios, experiências e expectativas dos representantes e profissionais das Escolas, criando, assim, um novo contexto desta Proposta Curricular. Sendo organizada em Complexos Temáticos Contextuais: Identidade, gênero, etnia e religiosidade; proteção, afeto e aconchego; brincadeiras e jogos; imaginação e fantasia; sexualidade; saúde, higiene e alimentação; ética e

cidadania. As áreas do conhecimento ficaram assim interligadas: filosofia, conhecimento lógico-matemático, ciências, geografia, história e linguagens: expressão (artes visuais, digital, cênicas, música, pintura e teatro), oral e escrita. Desta forma as propostas e planejamentos pedagógicos das Unidades Escolares se embasaram nesta Diretriz Curricular, subsidiados por sua fundamentação teórica.

Com a portaria nº 11.925, de 21 de março de 2002, ocorre um movimento de transição das Unidades de Desenvolvimento Infantil - UDIs, para a Secretaria Municipal de Educação, no intuito de estabelecer e fortalecer o vínculo do educar e cuidar, nessas instituições. Assim durante o período de 2002 a 2008 houve a criação de várias Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, na cidade.

Um dos documentos fundamentais para a construção das políticas públicas educacionais de Uberlândia foi a Carta de Princípios Político Pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/2003, que pressupõe a construção coletiva dos “princípios político pedagógicos da Escola Cidadã” (UBERLÂNDIA, 2003).

A proposta da Escola Cidadã opõe-se à ideologia neoliberal que se fundamenta na maximização da liberdade individual e na proteção do mercado contra o Estado [...] a proposta Escola Cidadã configura-se numa política de resistência aos ajustes neoliberais e, como tal, coloca-se na contramão das políticas guiadas pela lógica do capitalismo. Além disso, propõe alternativas políticas e econômicas viáveis e possíveis para um projeto democrático e popular, considerando as contradições entre a lógica neoliberal e a lógica da democracia que sustenta a proposta Escola Cidadã. (SOUZA, 2020, p 5).

Assim, os profissionais da educação municipal de Uberlândia e comunidade escolar, juntamente com a colaboração e orientações de Professores (as) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, estabeleceram os princípios de convivência, gestão escolar democrática, currículo e avaliação, que nortearam as práticas pedagógicas bem como a construção dos Projetos Político Pedagógicos das Unidades Escolares Municipais. Esta proposta se configurou no período de 2001 a 2004, evidenciando posteriormente que as discontinuidades das propostas político partidárias influenciam a efetivação dos objetivos destas, com isso surge a necessidade de ter como base a construção histórica desses elementos constituídos democraticamente.

“A partir de 2006 a SME passou a subvenciar instituições sem fins lucrativos com objetivos de ampliar o atendimento sócio educativo às crianças de 0 a 5 anos em período integral, proporcionando maior acesso à educação infantil” (UBERLÂNDIA, 2020, p.63).

Como parte da história das formações continuadas promovidas pela RME/UDI, em 2007 inicia-se o Projeto Formar em Rede/Rede em Formação, com parceria do Instituto Avisa Lá, e os profissionais participaram de cursos com os seguintes temas: Brincar, Matemática, Cultura escrita, Leitura pelo professor, Artes, Currículo e Avaliação, todos em consonância com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e relacionavam os conhecimentos adquiridos nessa formação com a realidade escolar, o projeto se estendeu até o ano de 2012, conforme consta nas DCM/EI/UDI.

Destacamos o novo texto do inciso IV, do Art. 208, da Constituição Federal de 1988, após Emenda Constitucional nº 53, de 2006, garantindo às crianças de até 5 (cinco) anos o acesso a educação infantil em creche e pré-escola. A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, também traz nova redação para o inciso I, que torna obrigatória a educação básica de 4 a 17 anos de idade, incluindo e assegurando esse direito aos que não tiveram este acesso, e representando marcos legais para a educação infantil.

Na LDB nº 9394/1996:

Art. 5 O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (NR) [...]

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 2013).

Podemos citar também a Lei nº 11.444, de 24 de julho de 2013, que institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no Município de Uberlândia, Capítulo II, dos objetivos podemos destacar:

[...] IX- propor a elaboração de termos de cooperação, convênios e planos de trabalho, resguardando a especificidade e os objetivos comuns de cada instituição membro da Rede;
X - desenvolver programas e projetos, com foco na garantia do acesso, permanência e conclusão, com qualidade, dos estudos;
(UBERLANDIA, 2013).

Relembramos que em cumprimento ao artigo 214 da Constituição Federal é aprovado pela Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 anos, onde em seu artigo 8º determina a elaboração e ou adequações de planos de educação alinhados ao PNE/2014, por Estados, Distrito Federal e Municípios. Nesse sentido, o Município de Uberlândia elabora a Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015/2025 e dá outras providências.

Segundo as diretrizes do PNE, o PME/2015 seguiu os eixos temáticos abaixo:

- I.-Sistema Municipal de Ensino;
 - II.-Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação;
 - III.-Qualidade de Educação: Democratização e Aprendizagem;
 - IV.-Gestão Democrática;
 - V.-Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho;
 - VI.-Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social.
- (UBERLÂNDIA, 2015).

Por conseguinte, cada temática contemplou metas, diretrizes, estratégias e prazos, o que foi estudado coletivamente nas instituições da Rede Municipal de Ensino, em momentos de monitoramento e avaliação deste documento, para fins da participação e acompanhamento da sociedade civil e comunidade escolar. Assim, o PME se trata de uma política de Estado que vai além de uma política de governo, com força de Lei Municipal, o que propicia a continuidade das políticas públicas educacionais municipais.

Nesta pesquisa destacamos o eixo V – Valorização dos Trabalhadores da Educação: Formação e Condições de Trabalho, o qual cita a importância de articular ações entre o CEMEPE, as instituições formadoras e as escolas municipais, na promoção da formação continuada em rede e em serviço dos trabalhadores da educação, com vistas às melhorias educacionais, condições de trabalho e valorização dos profissionais. Apresentou as seguintes metas, diretrizes, estratégias e prazos:

- Meta 5: Garantir a Formação continuada, em serviço e em rede, e condições de trabalho no processo permanente de valorização dos trabalhadores da educação. Diretriz I – Formação Inicial e Continuada. Diretriz II – Valorização: Plano de Carreira, Jornada de trabalho, remuneração e condições de trabalho. (UBERLÂNDIA, 2015).

Essas diretrizes tratam da garantia da formação continuada e em serviço, por meio de programas permanentes que contemplem as necessidades das escolas municipais, a atualização e valorização profissional, com oferta de cursos inovadores e significativos na área da educação infantil. As estratégias destas diretrizes também asseguram a relação desta formação continuada

com a avaliação para progressões horizontal e vertical, bem como a certificação por frequência. Também trata da liberação remunerada conforme a legislação, para os profissionais cursarem mestrado e doutorado. Fomenta o incentivo para cursarem graduação, a realização de parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior e a intenção de consolidar o CEMEPE como instituição responsável pela formação continuada dos profissionais da educação municipal. Na diretriz II algumas das estratégias (16 e 17) relacionadas à formação continuada asseguram licenças remuneradas para qualificação profissional, incentivo a permanência do trabalhador no mesmo nível de ensino, entre outras garantias.

Com a Lei nº 11.444/2013, inicia-se no ano de 2015, pela Secretaria Municipal de Educação, um movimento nas Unidades Escolares Municipais de elaboração de Planos de Formação Contínua e em Serviço In Loco, (com certificação pelo CEMEPE, conforme as orientações deste programa, contidas no “Guia de Orientações Teóricas/Práticas elaborado com Profissionais da Educação, Membros dos Grêmios Estudantis livres e Conselheiros Municipais de Educação”), os cursos/rodas de conversas realizadas se constituíram de acordo com os interesses da comunidade escolar e legislações vigentes e a elaboração de Planos de ação dos profissionais de cada ano de ensino (PAPAEs), para que se estabelecessem as diretrizes, metas e avaliação do ensino, constituído pela elaboração coletiva dos profissionais de cada escola. Desde então as escolas elaboram coletivamente seus Planos de Formação *in Loco*, promovendo conhecimentos, trocas de experiências e melhorias nas práticas pedagógicas.

No ano de 2016 as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, passaram a seguir as Orientações Didáticas contidas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998, volumes 1, 2 e 3 (juntamente com as orientações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia). Sendo apresentados os eixos de trabalho que compõem cada âmbito de experiência, que são as seguintes: “Formação Pessoal e Social – eixo de trabalho: Identidade e Autonomia; e Conhecimento de Mundo – eixos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagens Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática”. (BRASIL, 1998, p. 9). Houve o acréscimo de um eixo de trabalho da parte diversificada, definida pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia como sendo o seguinte eixo: “Culturas Regionais e Locais”. Na sequência da pesquisa descreveremos a estrutura do currículo da EI/UDI, pós BNCC.

A seguir dando continuidade nesse processo de formação continuada e elaboração curricular, apresentamos a ação desenvolvida nos grupos de trabalho da educação infantil, no período de 2018 a 2019.

4.3. Formação Continuada nos GTs - Educação Infantil

Em 2017 a BNCC é homologada, como um documento já idealizado no artigo 210 da Constituição de 1988, no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996 e pelo Plano Nacional de Educação – PNE/2014.

Desta forma, no intuito de dar continuidade ao atendimento das legislações vigentes, e contemplar as necessidades da realidade atual, regional e local, o município de Uberlândia iniciou em 2018 uma formação continuada nos GTs/EI, divididos em: GT Bebês, GT Crianças bem pequenas e GT Crianças pequenas, com a participação de representantes (constituídos por profissionais da EI) que atuam nas unidades escolares e nas Organizações da Sociedade Civil - OSCs, para a construção coletiva do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar) Volume 1/EI, o qual foram elaborados os princípios norteadores, curriculares, definições, conceitos, estrutura, embasados na BNCC, no Currículo Referência de Minas Gerais e nas experiências e conhecimentos dos sujeitos da formação bem como pelas especificidades de cada comunidade escolar, no intuito de subsidiar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil Municipal. Esse processo de reorientação curricular municipal foi denominado “*Revisitando o currículo da RME de Uberlândia na perspectiva da educação inclusiva*”. Em 2019, houve a continuidade desta formação, das interações com as Unidades Escolares e seus representantes, dentro do processo de implementação do Plano de Ação Referência (2018), em fase de transição com a proposta anterior dos âmbitos de experiências e eixos de trabalho (RCNEI), para os campos de experiências (BNCC), e para aprimorar este documento e se constituir/construir as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia.

Os Grupos de Trabalho (GTs) representaram parte de uma história de construções coletivas de significados para a Educação Infantil Municipal.

Conforme consta no documento das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, este constituiu-se na tentativa de aproximação com as Teorias Críticas de Currículo, vinculada à concepção histórica cultural do processo educacional, com vistas à formação crítica e reflexiva.

Tabela 1 - Quantidade de Profissionais Participantes dos GTs - Educação Infantil

GTs	Representantes das Unidades Escolares		Articuladoras		Coordenadoras Formadoras		Colaboradores	
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019
Bebês	14	135	10	12	03	02	01	03
Crianças Bem Pequenas	35							
Crianças Pequenas	39							
Total	88	135	10	12	03	02	01	03

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa, a partir dos dados do Plano de Ação Referência da RME e das DCMEI/UDI/2020.

Por meio desta pesquisa, pelas leituras e estudos documentais, bibliográficos e empíricos, depreendemos que a Formação Continuada dos GTs da Educação Infantil (2018-2019), foi uma ação intencional, portanto, planejada, para o cumprimento da legislação vigente, que perpassou a produção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino – Volume 1 – Educação Infantil (Versão Preliminar) e das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia/MG e possibilitou a participação de representantes das Unidades Escolares e das OSCs, que foram definidos de acordo com o interesse e disponibilidade em participar da formação continuada oferecida pelo CEMEPE. Esta formação fomentou aprendizagens pessoais e profissionais, dentro da perspectiva do professor reflexivo, onde os estudos pautados nas Leis, na BNCC, no Currículo Referência de Minas Gerais, também estavam relacionados diretamente com o fazer pedagógico de cada participante, e as reflexões e trabalhos foram compartilhados com as Unidades Escolares e OSCs, sendo enviadas as devolutivas de cada instituição que compôs os respectivos documentos citados. Consta na parte comum curricular das DCM/EI/Udi, os cinco (05) campos de experiências advindos da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais; e na parte diversificada manteve o eixo de trabalho que se tornou campo de experiência “Culturas regionais e locais: vivências culturais na infância”, com um complemento ao nome original devido às reflexões geradas nos GTs, e também a cidade optou por mais um campo “Habilidades socioemocionais”, no intuito de “compreender a formação integral dos sujeitos” (UBERLÂNDIA, 2020). Desse modo, perfaz-se um total de sete (07) campos de experiências que, segundo os documentos, se articulam num todo integrado e conectado.

Ademais, a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014, versão consolidada, com alterações até o dia 23/05/2019, aprovou o Plano de Carreira dos Servidores do quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências:

Capítulo II – Da gestão, do quadro de pessoal, da composição e da lotação (Redação dada pela lei complementar nº 661/2019).

Art. 3º. A gestão dos cargos do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia observará os seguintes princípios e diretrizes:

[...]

VII – garantia e incentivo de programas que contemplem a formação continuada na área de atuação, dos servidores; (Redação dada pela lei complementar nº 661/2019).

VIII – avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizado mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; [...]

Capítulo V – Do provimento no cargo e das formas de desenvolvimento na carreira (Redação dada pela lei complementar nº 661/2019).

Art. 9º. O desenvolvimento do servidor público municipal na carreira dar-se-á exclusivamente por progressão, que poderá ocorrer nas seguintes modalidades:

II – progressão por qualificação;

III – progressão por mérito profissional;

IV – progressão por capacitação profissional.

Capítulo IX – Art. 26

Inciso 1º - O Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Servidores do quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia deverá conter:

I- Programa de Capacitação;

II- Programa de Avaliação de Desempenho.

(UBERLÂNDIA, 2014/2019).

Assim, as formações continuadas além de contribuírem com a qualificação, atualização e capacitação profissional, corroboram com o atendimento das legislações vigentes, desta forma promover parcerias com as Universidades como a Prefeitura Municipal de Uberlândia procura fazer se constitui uma ação educativa que almeja propiciar estudos, reflexões que visam melhorias nos saberes e práticas pedagógicas, no interior das instituições de ensino.

Consta no *site* da PMU que o Município de Uberlândia/MG, atende em sua Rede Municipal de Ensino, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, também oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para o nosso estudo é relevante destacar, os seguintes dados encontrados nesta busca pelo site supracitado: a existência de 67 Escolas Municipais de Educação Infantil e 28 EMEFs Escolas Municipais de Ensino Fundamental que atendem à demanda da EI e 42 OSCs – EI. Há também um Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, oficializado por meio do Decreto nº 5338, de 15/10/1992, como uma instituição destinada à formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de ensino de Uberlândia, sendo um centro de estudos que propicia o desenvolvimento de projetos, programas, pesquisas, intervenções

pedagógicas, troca de experiências e encontros em prol das melhorias educacionais no cotidiano das instituições municipais e conveniadas.

Em 2020 iniciou-se a implementação das DCMEI/UDI/MG, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. O Plano Curricular, representado no Apêndice F – Quadro Organização Curricular 2020, compreende a seguinte divisão dos campos de experiências para a EI:

Quadro 6 - Campos de Experiências das DCMEI/UDI/MG

Campos de Experiências Educação Infantil
Parte comum
O eu, o outro e o nós.
Escuta, fala, pensamento e imaginação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Traços, sons, cores e formas.
Parte diversificada
Culturas regionais e locais: vivências culturais na infância.
Habilidades socioemocionais.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa a partir dos dados das DCMEI/UDI/2020.

Assim, as Escolas Municipais e OSCs foram convidadas a rever e atualizar seus Planos Anuais, no intuito de reelaborarem coletivamente esse documento de acordo com as DCMEI/UDI/MG.

Para contextualizar o período da realização desta pesquisa, é importante explicar a situação então vivenciada, para compreendermos os encaminhamentos subsequentes adotados pela PME/UDI, que influenciaram a implementação das DCM/EI/UDI. Conforme consta no site da OPAS/Brasil – (Organização Pan-Americanas da Saúde – Organização Mundial da Saúde) em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS, definiu o coronavírus 19, como um surto de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Sendo que em 11 de março, foi declarada a Pandemia por COVID-19, assim foram divulgadas as exigências e orientações para conter o contágio, bem como mitigar as consequências econômicas, sociais, educacionais e de saúde pública. Sendo algumas delas: o isolamento social, o distanciamento entre as pessoas, a suspensão das aulas por tempo indeterminado, a regulamentação do ensino remoto, à distância, on-line, de forma síncrona e assíncrona, na Educação Básica, no Ensino Superior, técnico, profissional, com inclusão de

normas de higiene e medidas sanitárias de proteção individual e coletiva, entre outras regulamentações em todo território nacional.

Desta forma, em Uberlândia, dia 18 de março de 2020 as aulas foram suspensas, devido a Pandemia de COVID-19, e em 06 de abril de 2020, ocorre o lançamento e divulgação do Programa Escola em Casa e da Plataforma Escola em Casa da Prefeitura Municipal de Uberlândia, em 13 de abril inicia-se o envio das atividades semanais e orientações na Plataforma Escola em Casa, em 12 de maio inicia as gravações de vídeos aulas/momentos de interações do Programa Escola em Casa. Em 01 de junho ocorre o início da Programação no canal aberto da TV Universitária/UFU (Canal 4.1) e canal fechado (5 e 8), sendo divulgado também no Youtube no canal da Prefeitura de Uberlândia. Sendo que a programação para a Educação Infantil é transmitida toda terça-feira e quinta-feira das 10h30min às 11h na TV Universitária/UFU.

Em 27 de maio de 2020, foi publicada no Diário Oficial do Município de Uberlândia, nº 5877, a *Resolução SME nº 001/2020* que regulamenta o regime especial de atividades não presenciais e institui o trabalho remoto na Rede Municipal de Ensino, devido a Pandemia de COVID-19.

Capítulo IV - DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Art. 15. Devido a impossibilidade de cumprir as atividades não presenciais com os estudantes da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, os seus responsáveis serão orientados pela equipe escolar, sobre como incentivar as crianças no sentido de assegurar o seu desenvolvimento: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar, o conhecer-se.

Parágrafo único. Na plataforma Escola em Casa, serão disponibilizadas aos responsáveis, orientações e sugestões de atividades sistemáticas que possam ser realizadas com os estudantes, durante o período de suspensão das aulas presenciais nas escolas municipais.

Art. 16. Aos estudantes da Pré-Escola, as escolas encaminharão atividades de estímulo, contação de histórias, músicas, brincadeiras, e atividades por meio digital, quando possíveis. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 7).

Por meio desta resolução supracitada, foram regulamentados o trabalho remoto e as atividades não presenciais, instituindo assim o retorno do contato das escolas municipais com as famílias/alunos, no período de 01/06 a 05/06/2020, e o planejamento coletivo das atividades semanais de acordo com cada ano por faixa etária e de acordo com as DCMEI/UDI/MG, a serem enviadas pelas escolas, e no dia 08/06 iniciou-se este envio, integrando o Programa Escola em Casa, assim, ocorreram as atividades até o final do ano letivo/escolar de 2020 na RME/EI.

Em 31 de agosto a Prefeitura firma parceria com o Projeto Vamos Aprender – Estude em Casa e passa a disponibilizar também materiais complementares em vídeo aulas com conteúdo transversais e multidisciplinares.

Quadro 7 - Estrutura do Ensino Remoto/2020 - SME/EI/UDI/MG

Educação Infantil – Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG
Programa Escola em Casa
Planejamentos Semestrais Coletivos da Rede de Ensino Municipal Temática Geral por Mês Temas relacionados por vídeo aula Dois Vídeos Aulas/Momentos de Interações, por semana Atividades Semanais (Plataforma e Escolas), relacionadas aos temas das vídeos aulas Projeto Vamos Aprender
Grupos por faixa etária (BNCC e DCMEI/UDI/MG): Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) – BERÇÁRIO E GI Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) – GII E GIII Crianças pequenas (4 anos a 5 anos 2 11 meses) - 1º E 2º PERÍODO
Campos de experiências DCMEI/UDI/MG: O eu, o outro e o nós. Escuta, fala, pensamento e imaginação. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Traços, sons, cores e formas. Culturas regionais e locais: vivências culturais na infância. Habilidades socioemocionais

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa a partir dos dados das DCMEI/UDI/2020 e Planejamentos semestrais 2020.

Com relação à Formação continuada dos professores da EI a Prefeitura em 11 de agosto de 2020 enviou um Ofício Circular nº 161, orientando as escolas sobre o processo de formação para o ano vigente que, em virtude da Pandemia de COVID-19, foi formulada para ocorrer de forma virtual e de acordo com o interesse de cada Unidade Escolar em elaborar o seu Plano de Curso e Cronograma de Formação, conforme modelos enviados, para a validação do CEMEPE, com certificação, de acordo com a Instrução Normativa alteração nº 005 de 06 de agosto de 2020, que regulamenta a emissão de certificados pelo CEMEPE, para a validação da Formação

Virtual para Profissionais, para cursos com carga horária igual ou superior a 30 horas e com comprovação de 75% de frequência, bem como apresentação do Plano de Curso, Cronograma e listas de presença, todas validadas pelo CEMEPE, sendo desenvolvidas de forma digital na plataforma de escolha de cada equipe.

Em setembro de 2020, na Educação Infantil iniciou o Processo dos Itinerários Avaliativos para a revisão, reelaboração e atualização do PPP – Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar, com o acompanhamento da Assessoria Pedagógica e Inspeção.

Os Itinerários Avaliativos são um conjunto de ações dispostas por 13 itinerários (caminhos), que promovem o levantamento e análise de dados e debates para a construção coletiva da avaliação interna e a definição de um plano de ação nas escolas Estaduais, Municipais. No intuito de melhorar e consolidar o processo de aprendizagem de seus estudantes, e auxilia na reelaboração e atualização do PPP. (MINAS GERAIS, 2019).

Ainda sobre o Programa Escola em Casa são realizados Encontros Virtuais (reuniões) “Diálogos com Profissionais”, para acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas da rede municipal e, repasse de orientações e informações.

No final do ano letivo de 2020, foi oferecido e realizado para os profissionais da educação municipal de Uberlândia, um Curso de Formação em ambiente virtual, intitulado “Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o uso das Tecnologias na Educação Infantil”, composto por 3 (três) lives e 5 (cinco) módulos contendo vídeos explicativos por temas, que versaram sobre: tecnologias; *google workspace*; gravações e edições de vídeos; diretrizes curriculares municipais da educação infantil de Uberlândia e programa “Conta pra mim”. A avaliação ocorreu via *google forms* a cada tópico de cada módulo que contenha perguntas relacionadas aos vídeos assistidos, em cada tópico e/ou módulo desta formação, necessitando obter 60% de pontuação para computar a carga horária do curso. Este curso visou atender a demanda de um período de reposição de carga horária de trabalho, do início da suspensão das aulas presenciais, bem como preparar e dar suporte ao retorno das aulas.

Em seguida apresentamos os resultados dos questionários realizados com os profissionais da educação que participaram da formação continuada realizada nos GTs da EI, no período de 2018 a 2019, para a construção das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume 2 – EI. Destacamos que os resultados dos questionários foram tabulados, categorizados e confrontados com a pesquisa documental e bibliográfica realizada.

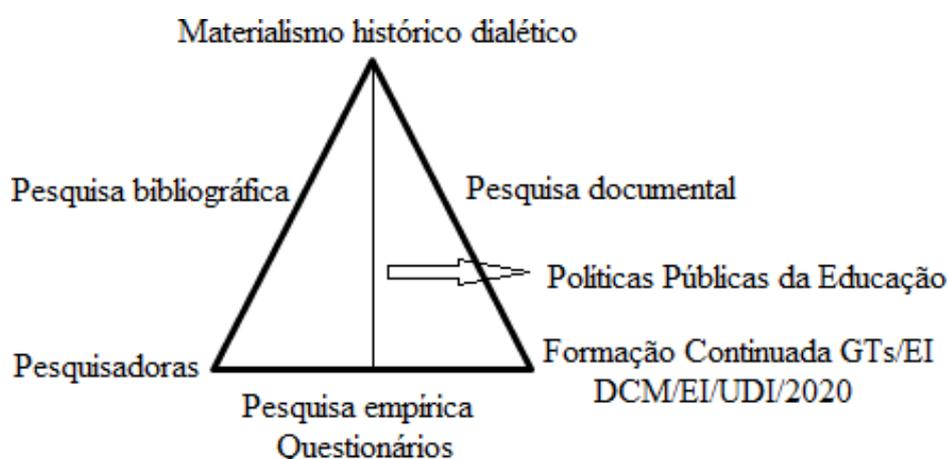
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentamos os resultados desta pesquisa, onde por meio das devolutivas dos questionários, foi possível categorizar as respostas e estabelecer uma relação na triangulação dos dados em conjunto com a pesquisa bibliográfica e documental, evidenciando os pressupostos que constituíram a base da análise dos dados coletados.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade a tem, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 1996, p. 118).

Foi utilizada a técnica de triangulação dos dados coletados; a figura abaixo representa a síntese gráfica desta fase da pesquisa.

Figura 1- Triangulação dos dados



Fonte: Figura elaborada pela autora, de acordo com os procedimentos metodológicos e objeto de estudo da pesquisa/2020; baseada na imagem “Triângulo de Visão”.

A imagem acima representa o caminho percorrido pelas pesquisadoras, durante este trabalho e análise de dados. Foi inspirada no “Triângulo de Visão que descreve o trajeto da luz desde a fonte de luz até ao detector de luz” (MACHADO, 2020).

Neste caso o corpo luminoso (fonte de luz) é representado pela base epistemológica utilizada nesta pesquisa, que foi o materialismo histórico-dialético, o corpo iluminado (receptor de luz) é apresentado como o objeto de estudo e o detector de luz são as pesquisadoras. Dentro

da análise realizada por meio da triangulação dos dados coletados nas pesquisas: bibliográfica, documental e empírica; no intuito de apresentar as contribuições, os limites e as possibilidades da formação continuada dos GTs/EI, para a elaboração curricular municipal de Uberlândia.

Os dados bibliográficos e documentais retratam as lutas, as contradições, as teorias, as práticas e apontam os desafios dos aspectos políticos e educacionais, referente à formação continuada de professores da educação infantil com vistas à elaboração curricular, e como esse processo se reproduz nas práticas escolares, retratando como é fundamental esse conhecimento para a construção de ações, por meio de políticas educacionais que avancem na efetiva participação da comunidade escolar, elucidando as reais necessidades dos sujeitos, das escolas e da sociedade.

Por meio desta pesquisa, foi possível elaborar alguns quadros (Apêndices C, D, E, F) com sínteses dos seguintes temas: objeto de investigação da pesquisa, quadro síntese da etapa da Educação Infantil da BNCC, quadro síntese da construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – Versão Preliminar – Volume 1 – da EI – 2018 e quadro da organização curricular municipal /2020.

O Plano de Ação Referência (versão preliminar), que foi elaborado coletivamente pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia em 2018, esteve em fase de implementação, estudos, atualizações e reformulações, durante o ano de 2019, visando à construção até 2020, das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Assim, essa ação formativa continuada para a construção curricular, foi investigada, e com os resultados dos questionários articulados aos dados das pesquisas bibliográfica e documental, por meio da análise dialética, buscamos desvendar o real, e explicitar as contradições e mediações deste processo, bem como conhecer as contribuições, limites e possibilidades desta ação formativa, no intuito de contribuir com os estudos, reflexões e transformações do real.

Escolhemos a técnica da triangulação de dados e utilizamos diversas fontes para a coleta de dados (bibliográfica, documental e questionário) para se obter por meio das análises; os resultados da pesquisa.

Buscamos nesta pesquisa a realidade contextual analisada nos referenciais teóricos e documentais e as representações deste contexto (construções da realidade obtidas pelas respostas do questionário), a fim de compreender e apresentar as contribuições, os limites e as possibilidades da formação continuada dos GTs/EI, na elaboração curricular, e entender o objeto de estudo como algo socialmente construído e situado, em sua práxis social, política e histórica.

As perguntas do questionário foram elaboradas seguindo alguns critérios: adequação e compreensão da linguagem, sobre o objeto de estudo; formulação das perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa; definição da sequência das indagações; questões abertas, para proporcionar liberdade ao participante de expressar suas ideias, opiniões e conhecimentos. Para a coleta dos dados empíricos foi fundamental a participação dos sujeitos da pesquisa, que se disponibilizaram a colaborar com suas percepções e conhecimentos sobre o objeto de estudo em questão. Ao todo foram nove (9) participantes, sendo que estes participaram dos GTs da Educação Infantil, como representantes e ou articuladoras.

Seguem abaixo a tabela e os gráficos contendo o perfil de cada participante e a análise dos dados coletados, por meio das repostas obtidas pelo questionário (apêndice B) e suas interlocuções com as pesquisas bibliográfica e documental.

5.1. Análise dos dados empíricos

Tabela 2 - Perfil dos participantes

Participantes	Formação		Cargo		Tempo de Atuação		Área de atuação	
	Graduação							
P1			Professor (a)	07	05 a 15 anos	06	Educação Infantil - EI	07
P2	Pedagogia	08						
P3	Pedagogia e	01						
P4	Biologia							
P5	Pós-graduação		Analista Pedagógica	02	15 a 25 anos	03	Ensino Fundamental - EF e Educação Infantil - EI	02
P6								
P7	Especialização	07						
P8	Mestrado	01						
P9	Doutorado	01						

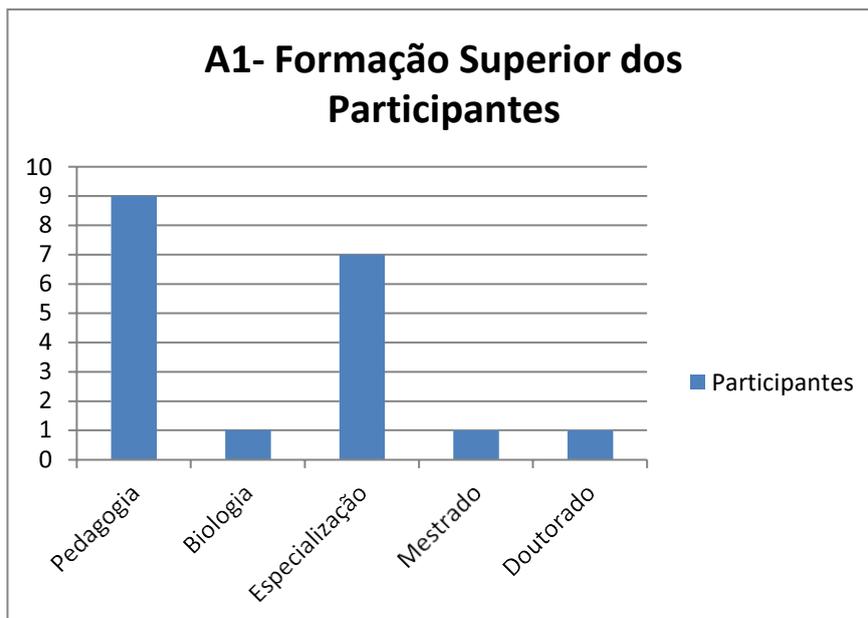
Legenda: P1: Participante 1; P2: Participante 2...

Fonte: Elaborado pela autora, com base na coleta de dados, obtido pelas respostas ao questionário da pesquisa/2020.

A tabela 2, evidencia o perfil geral dos participantes e, com a finalidade de manter sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa, estes foram nomeados da seguinte forma: P (participante) seguido de um número que os diferenciam (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9). Os nove participantes se delimitam pelos seguintes critérios: participação nos GTs/EI; acessibilidade via grupos de *whatsapp* (GTs); interesse e disponibilidade em colaborar com a pesquisa (respondendo o questionário enviado). Todos atuam na área da Educação Infantil Municipal, com uma média de tempo de serviço em torno de 15 anos de atuação, em sua maioria no cargo de Professoras e todas com formação superior graduação e pós-graduação.

A seguir apresentamos os Gráficos, correspondentes aos dados coletados e apresentados na tabela 2, que se referem às perguntas de siglas A1, A2, A3 e A4, do questionário, nos quais podemos visualizar o perfil geral dos sujeitos da pesquisa, demonstrando a formação acadêmica, o cargo atual, o tempo de serviço e a área de atuação.

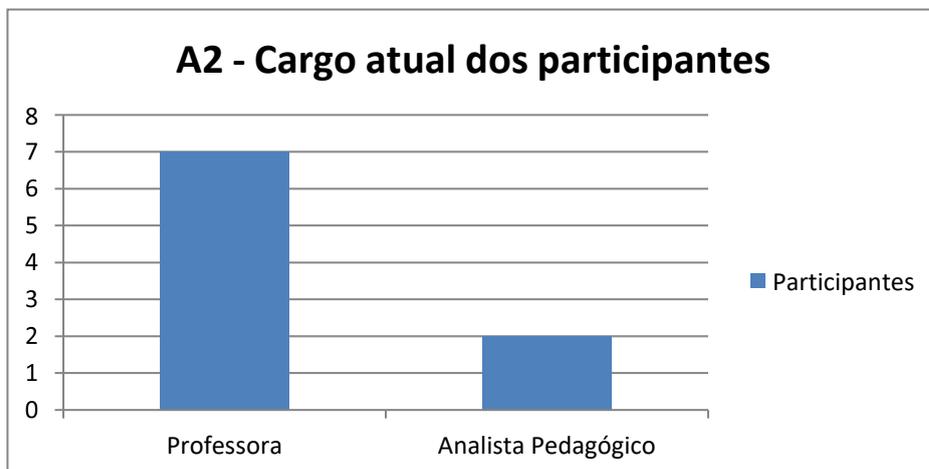
Gráfico 1 - Formação Superior dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados obtidos pelo questionário/2020.

O gráfico 1 compreende a formação acadêmica de cada participante, que em sua maioria possuem graduação em Pedagogia e Especialização, fatores importantes para o conhecimento na área educacional.

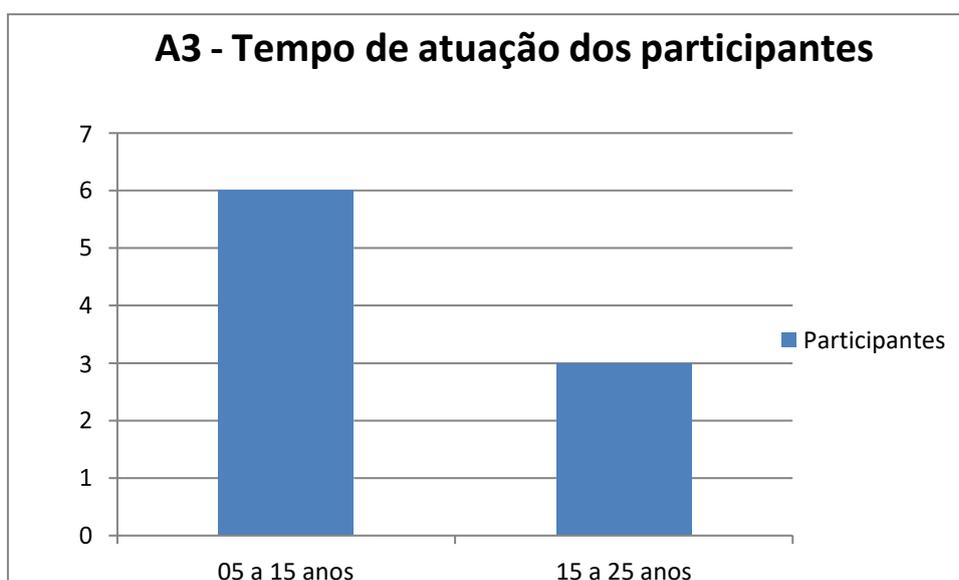
Gráfico 2 - Cargo atual dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados obtidos pelo questionário/2020.

O gráfico 2 apresenta o cargo atual dos sujeitos da pesquisa, sendo 7 professoras e 2 analistas pedagógicos, e pela análise dos dados foi possível agrupar as respostas dos participantes de forma que esta informação não influenciou nas diferenciações e ou semelhanças observadas.

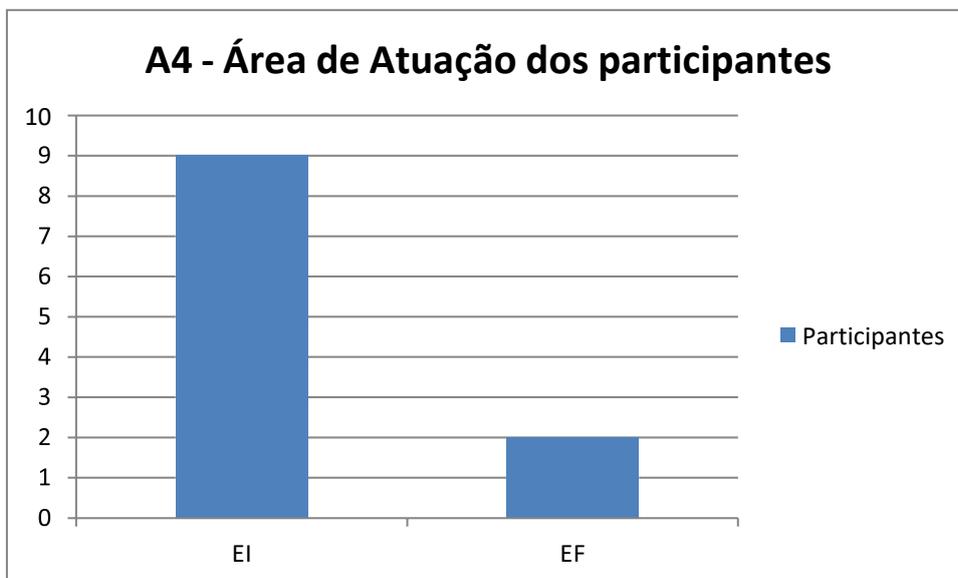
Gráfico 3 - Tempo de atuação dos participantes



Obs.: O tempo de atuação se refere à Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados obtidos pelo questionário/2020.

O gráfico 3, objetivou a visualização específica de parte dos dados coletados no questionário, para um detalhamento das informações, sobre o tempo de atuação, e evidenciamos que em sua maioria possuem em média 15 anos de experiência na área, fator que pode repercutir nas reflexões levantadas.

Gráfico 4 - Área de atuação dos participantes

Legenda: EI- Educação Infantil e EF- Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados obtidos pelo questionário/2020.

O gráfico acima apresenta a área de atuação dos participantes, sendo a sua maioria na educação infantil e dois sujeitos atuam tanto no ensino fundamental como na EI.

Segue abaixo a continuidade da análise de dados coletados, realizada por meio do procedimento da triangulação de dados, quando inter cruzamos as informações das pesquisas: documental, bibliográfica e empírica, para conhecer as contribuições, os limites e as possibilidades dos GTs/EI, para a elaboração curricular.

Com os resultados do questionário pudemos elencar as categorias de análise desta investigação, que subsidiaram este estudo. Assim reagrupamos as perguntas do questionário (Apêndice B), por blocos de acordo com o tema de cada categoria. Assim para a Categoria 1, analisamos as respostas das perguntas de siglas B1, B2, B3 e D8. Sendo que para a análise da Categoria 2, foram as respostas das perguntas: C1, C2, D2 e D4. Para a Categoria 3, as respostas das perguntas: D1, D3, D5, D6 e D7. Na sequência de cada pergunta, apresentamos as respostas de cada participante (P1, P2, P3. P9), da forma que foram enviadas.

5.1.1 Categoria 1 – Políticas Públicas da Educação Infantil

Abaixo apresentamos as respostas das participantes desta pesquisa, onde destacamos a primeira pergunta do questionário (Apêndice B):

Pergunta	
B1	Como as propostas curriculares da educação infantil têm sido apresentadas na legislação educacional brasileira? O que você sabe sobre isso?
Participantes	Respostas
P1	“As propostas curriculares têm-se alterado conforme o tempo. Com a mudança da Lei 13.306/2016, que estabeleceu o atendimento destinado às crianças de 0 a 5 anos de idade, a educação nessa faixa etária passou a ser pensada de forma diferente para que o desenvolvimento fosse de forma integral, valorizando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. E com a criação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), a proposta curricular teve grandes alterações. A intenção foi abordar campos de experiências para favorecer o desenvolvimento de competências que giram em torno de 5 direitos de aprendizagem que as crianças possuem: brincar, explorar, conviver, participar e conhecer-se.”
P2	“Se apresentam de forma contínua e progressiva buscando os avanços necessários ao aprimoramento das leis. Tem mostrado avanços na direção de colocar a criança em foco valorizar as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo. Por exemplo, As DCNEIs traçam diretrizes e consideram os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis e a relação entre o cuidar e o educar. A BNCC valida e reforça estes princípios e integra as diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens por meio dos Campos de Experiência propondo uma base comum que deve ser adequada às necessidades e particularidades de cada região.”
P3	“Percebo que as propostas curriculares da educação infantil só são apresentadas aos educadores quando esta passa por mudanças que necessitam de participação da equipe na elaboração, pelo contrário são muito poucas as formações acerca da temática.”
P4	“O currículo deve ter como base, de acordo com a BNCC, dois eixos norteadores - interações e brincadeiras, garantir os direitos de aprendizagem, dentro dos campos de experiências. O Currículo precisa garantir que as crianças tenham vivências, experiências com a natureza, com diversas linguagens, com outras crianças e adultos. Também precisa garantir o acesso a diversas culturas e respeitar a especificidade de cada criança e sua família. Outra questão muito importante na educação infantil é a afetividade.”
P5	“Faz parte da Educação Básica e são mencionados direitos de aprendizagem em campos de experiência e um conjunto de competências gerais que todos os alunos devem desenvolver e isso garante todos os direitos.”
P6	Documentalmente temos os RCNEI, DCNEI, BNCC entre outros. Esses parâmetros são necessários para nortear o nosso trabalho, nos trazem subsídios para desenvolvermos as capacidades de nossas crianças pautados em diretrizes, permitindo também as tomadas de decisão no que diz respeito a formação global do nosso aluno. São documentos que merecem estudos minuciosos e criteriosos para que o profissional tem embasamento e fundamentação.”
P7	“A BNCC foi um passo importante (com erros e acertos), ao criar as 10 competências estabeleceu um marco para o desenvolvimento do aluno – aprender a aprender.”

P8	“Desde que passou a ser considerada parte integrante da educação básica, a educação infantil tem aparecido com maior frequência nos documentos e pesquisas que envolvem propostas curriculares. Na BNCC há propostas curriculares para esta etapa da educação básica, sendo que segundo o documento as interações e brincadeiras são os eixos estruturantes da prática pedagógica e havendo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Este documento ressalta a necessidade de intencionalidade educativa e a valorização da construção de conhecimentos a partir das hipóteses dos educandos. Construída a partir dos pressupostos da BNCC, as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia seguem a mesma estrutura da BNCC, apresentando campos de experiência e objetivos de aprendizagem que devem ser trabalhados por meio de interações e brincadeiras.”
P9	“As propostas curriculares têm como objetivo desenvolver os conhecimentos sociais, afetivo, motor e cognitivo, a partir das interações e brincadeiras.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Com essa indagação foi possível perceber a opinião expressa nas narrativas participantes, cujo principal enfoque está atrelado às mudanças legislativas que compõem o corpo curricular da educação infantil. Sabemos que por um lado, as políticas públicas podem representar avanços e/ou retrocessos, mas por outro lado, precisamos conhecer as implicações destes no cotidiano escolar. Ademais, percebemos a importância da formação inicial e continuada, na perspectiva histórico crítica, com vistas a estudos e produções de análises neste viés político pedagógico, para compreendermos a totalidade de fatores que interferem na elaboração curricular.

Assim, destacamos o que Paulo Freire quando, afirmou que:

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência [...]. (FREIRE, 1996, p.106).

Educar, assim, é buscar a cidadania plena.

A seguir com o próximo questionamento, vislumbramos pelas escritas participantes, como o município de Uberlândia, se configura pelo atendimento às legislações nacionais:

Pergunta	
B2	Como o município de Uberlândia tem se organizado para atender a legislação nacional, no que tange a formação continuada de professores e atualização/implementação curricular da BNCC?
Participantes	Respostas
P1	“O município organizou grupos de estudos com os profissionais da educação no intuito de discutir e implementar a Base Nacional Comum. Desde 2018 os grupos de representantes de cada escola e os encontros para a construção coletiva foram

	formados para a discussão da versão preliminar do documento, que foi finalizado em janeiro de 2020, com as Diretrizes Curriculares Municipais.”
P2	“Nas propostas de formação do CEMEPE, nos três últimos anos houve uma organização com este objetivo, através da elaboração e execução de um plano de formação.”
P3	“O município elaborou grupos de estudos a fim de fazer conhecer o documento e elaborar referências da rede de ensino na cidade.”
P4	“No ano de 2018 e 2019 foram oferecidas algumas formações no CEMEPE e encontros para construção das Diretrizes Municipais.”
P5	“Implantaram as Diretrizes Curriculares Municipais com a participação dos profissionais através da unidade de Ensino em etapas de muito estudo em 2018/2019/2020 garantindo o módulo II.”
P6	“Acredito que o município de Uberlândia com a criação dos GTs fez um grande serviço para atualização dos profissionais da educação, tendo em vista que esses GTs fizeram parte da construção do nosso próprio documento para reger nossas ações. O CEMEPE também oferece vários cursos de formação relacionados à BNCC.”
P7	“Com um prazo curto, foi feito um grande esforço para a implementação da BNCC. Acredito que poderiam ter elaborado um caminho mais participativo e eficaz, mas o que foi feito já foi um grande passo. A questão maior foi não ver o que o estado fez e ficar reinventando a roda, perdeu-se muito tempo com a criação de dois campos de experiência, algo que poderia estar diluído nos outros campos.”
P8	“O município organizou grupos de estudo para análise das propostas previstas na BNCC e construção das propostas curriculares do município de acordo com o que é previsto na BNCC. Além disso, solicitou que as instituições escolares revejam seu P.P.P.”
P9	“A partir de Formações Continuadas, onde são feitos estudos sobre a BNCC, entendendo a necessidade de uma base curricular norteadora da educação básica, respeitando a manutenção de uma parte diversificada do currículo.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Por esses registros observamos, o atendimento do município, no que tange ao cumprimento da implantação da BNCC na educação infantil, conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e um pouco da dinâmica adotada para a elaboração e atualização das Diretrizes Curriculares Municipais.

Chamou-nos a atenção à fala do P7 que em sua análise crítica percebe que “poderiam ter elaborado um caminho mais participativo e eficaz, mas o que foi feito já foi um grande passo”, ou seja, se por um lado, houve um esforço da Secretaria Municipal de Educação, e dos profissionais da educação municipal, para a reestrutura curricular da Educação Infantil, por outro, a partir deste relato pode-se pensar que poderiam haver outras possibilidades de interações, além das utilizadas para tentar envolver a todos.

Na sequência, é possível destacar pelas narrativas abaixo, como ocorreu a formação continuada dos profissionais da educação infantil, para a elaboração curricular:

Pergunta	
B3	Como o processo de elaboração curricular da educação infantil permeou a formação continuada dos professores da educação infantil na Rede Municipal de Uberlândia, de 2018 a 2019?
Participantes	Respostas
P1	“Esse processo formativo aconteceu em grupos de estudos separados por faixas etárias: bebês e G1, crianças bem pequenas (G2 e G3) e crianças pequenas (1º e 2º períodos). A formação se desenvolveu no CEMEPE, no módulo II dos profissionais, com encontros mensais. Os estudos, pesquisas e discussões sobre as novas mudanças da BNCC, aconteciam com os representantes dos GTs, que buscavam fazer articulações com os outros membros das equipes escolares. Dessa forma, todos os profissionais puderam contribuir com seus anseios, sugestões e críticas sobre a produção do documento da versão preliminar.”
P2	“Através dos estudos nos dias escolares e GTs de trabalho.”
P3	“Acredito que houve pouca formação acerca do assunto, haja visto que os multiplicadores não tinham os espaços necessários para a multiplicação da informação devido os dias pré-determinados de estudos nas unidades educacionais. A formação efetiva aconteceu com os grupos que participavam dos GTs.”
P4	“Foi convidado um representante de cada escola para grupos de estudos.”
P5	“Através de Encontros Municipais de toda Rede, no CEMEPE nos dias de módulos e dentro das unidades em dias escolares e módulos, com reuniões, rodas de conversa, dinâmicas, leituras e escritas coletiva, estudos atualizando os documentos do Projeto Político Pedagógico.”
P6	“O processo de elaboração do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino colaborou para a formação dos professores da Rede, não só os da Educação Infantil, tendo em vista que as deliberações eram levadas para dentro das unidades escolares para que todos fizessem parte do processo de construção.”
P7	“Este foi um ponto que se fez bem presente, logicamente não atingindo a todos.”
P8	“A secretaria de educação solicitou que fosse eleito ao menos um representante de cada instituição escolar, este representante participava de encontros no CEMEPE no dia do seu módulo conforme cronograma pré-estabelecido, onde eram discutidas propostas para construção do currículo municipal. O representante de cada escola ficava incumbido de colher sugestões de sua equipe sobre os assuntos discutidos e enviar ao CEMEPE para compor o texto das Diretrizes Municipais, assim como por divulgar as discussões realizadas. Embora houvesse alguns dias escolares destinados à estas discussões com a equipe, o tempo para estas discussões não era hábil e o professor interlocutor geralmente acabava realizando tais discussões nos corredores e intervalos de lanche.”
P9	“O processo de elaboração curricular se deu através de grupos de trabalhos (GTs) dos professores de Educação Infantil, visando entrelaçar saberes, fazeres, concepções, valores, poder e identidades.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Ficou marcante nas respostas a adoção dos GTs (Grupos de Trabalho) da Educação Infantil, no processo de elaboração das diretrizes curriculares municipais da EI, com a participação dos profissionais da EI da Rede Municipal de Ensino e das OSCs, o qual por meio de estudos, reflexões, foi possível a construção deste documento.

P4 afirmou que “Foi convidado um representante de cada escola para grupos de estudos.” Nessa perspectiva, o P7 diz que “Este foi um ponto que se fez bem presente,

logicamente não atingindo a todos.” Porém, constatou-se nas narrativas participantes e na pesquisa documental, a conexão desta formação com as unidades escolares, em reuniões, dias escolares, e em links que foram repassados para na tentativa de maior participação interativa de todos e todas.

Nesse prisma, retomamos Paulo Netto (2011), quando explica que:

Para Marx, [...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. (p. 25).

Com a indagação que se segue, podemos perceber na visão dos participantes se as diretrizes podem ser consideradas como a identidade da Rede:

Pergunta	
D8	Qual o marco deste documento? Ele pode ser entendido como a identidade da Rede? Justifique.
Participantes	Respostas
P1	“O marco desse documento é a sua finalização com a impressão do documento para todas as escolas. Sim, porque foi o primeiro documento desenvolvido com a participação de toda a rede municipal de ensino, em um processo de construção de uma referência para a educação municipal na cidade.”
P2	“O marco deste documento foi em 2018, com a construção de um Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, com base na BNCC, PME, DCM E PAPAÉ das unidades escolares com objetivo de revisar o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia na perspectiva da educação inclusiva. Considero que ele pode ser entendido como a identidade da Rede visto que passou por um processo de construção cujas etapas se seguiram de uma retomada, em 2019 das DCM – Diretrizes Curriculares Municipais e do Plano de ação referência, com base na BNCC, DCN, CBC e nas teorias de Currículo e conclusão, em 2020 que resultou na organização final do documento oficial: DCM – Diretrizes Curriculares Municipais e do Plano de ação referência. Todo o processo envolveu a participação ativa dos trabalhadores da rede Municipal de Ensino.”
P3	“Acredito que este documento foi a melhor coisa que aconteceu na educação da cidade, porém precisa ficar sempre em evidência pois ele agora é a cara da rede.”
P4	“Eu considero um marco pela oportunidade que foi dada, para unir todas as escolas, mesmo com uma representatividade considerada baixa, para discutir sobre a educação infantil do nosso Município, com a proposta de que a rede tenha uma identidade. Ainda tenho dúvidas se esse documento pode ser considerado a identidade da rede, porque ainda precisamos de tempo para que todos os envolvidos na educação infantil possa estudá-lo, discuti-lo e a partir daí colocar em prática.”
P5	“Melhoria da qualidade da Educação no Município de Uberlândia diante dos anseios dos profissionais que pensam o ato educativo dotado de grande responsabilidade.”
P6	“As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia em si é o marco, pois é documento exclusivo da Rede. Ele é a identidade da Rede pois foi construído, pensando nas necessidades do nosso município, da nossa comunidade, respeitou as Bases Nacionais, mas deu cara ao currículo da Rede.”

P7	“Ele é um marco por trazer a rede para um novo olhar a ser desenvolvido ao longo do tempo.”
P8	“As Diretrizes Curriculares Municipais foram importantes para que as Diretrizes Municipais voltassem a ser discutidas, pois esse documento já estava tão esquecido, que muitos nem sabiam de sua existência. Não acredito que ele seja a identidade da Rede, por não termos Sistema Municipal de Educação nosso município não possui autonomia para construção de um documento que imprima de fato nossa realidade, por isso mesmo a contragosto as aulas na educação infantil ainda são fragmentadas como as aulas do Sistema Estadual.”
P9	“O Marco deste documento é que ele foi elaborado dentro das propostas da BNCC em consonância com as Diretrizes da Educação Infantil do Município.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

A maioria dos participantes acredita que esse documento pode ser considerado uma identidade da Rede, visto que, ele foi construído por uma tentativa de elaboração coletiva, em consonância com a BNCC, com as experiências e conhecimentos do grupo envolvido em sua construção.

Diante das respostas obtidas retratamos abaixo as contribuições, os limites e as possibilidades, desvendadas nessa análise dialética com os dados coletados.

No que diz respeito aos aspectos relacionados às contribuições da formação nos GTs, podemos destacar os relatos dos participantes P1, P4 e P5, que nos esclarecem em suas respostas como foi o processo de formação continuada, destinado à elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, realizado no CEMEPE, no período de 2018 a 2019, nos GTs que foram os Grupos de Trabalhos separados por faixa etária da EI, com encontros mensais. Destacamos que essa formação ocorreu no dia do cumprimento do Módulo II / DFC (Dia de Formação Continuada) de cada Professora representante, de cada escola que participou desta formação. A tabela contendo o cronograma do dia do Módulo II/DFC tem “rodízio anual do dia da semana para formação no CEMEPE, de cada componente curricular, grupo, período, ano e área de atuação, conforme o caso” (UBERLÂNDIA, 2014, p. 1). Houve a participação de alguns representantes de educadores e analistas pedagógicos, nesta formação. A Instrução Normativa SME nº 001/2014 assegura esses direitos, em seu Art. 2º:

b) Módulo II: é carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal, ou a 8 (oito) módulos, destinada ao professor regente de turma, para formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua atuação.

II-DFC: é o Dia de Formação Continuada, destinado aos professores que atuam nos diversos espaços escolares, aos servidores ocupantes do cargo de Especialista de Educação de que trata a Lei Complementar nº 347, de 20 de fevereiro de 2004 e suas alterações e de Pedagogo, especialidades Inspetor Escolar, Orientador Escolar e Supervisor Escolar de que trata a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. (UBERLÂNDIA, 2014, p. 1).

Como apresentado em um dos quadros acima, o participante P8 aponta como foi o processo de escolha dos representantes de cada unidade escolar, e nos relata que este além de participar da formação nos GTs/EI, também ficou responsável em levar as discussões e atividades a serem realizadas para o interior da escola, e colher sugestões da equipe escolar para compor o trabalho de elaboração curricular. Nos dias escolares houve os momentos de estudos, reflexões e atividades sobre a construção curricular, e ao longo do ano as escolas realizaram um movimento destinado a divulgação e participação neste processo. Informações que estão de acordo com nossa pesquisa documental.

P6 destacou a relevância desta formação continuada dos GTs como um processo de atualização profissional, e enfatizou que o CEMEPE oferece vários cursos de formação, outro aspecto importante nesse contexto.

O participante P9 cita uma importante contribuição do processo de formação continuada, desenvolvida nos GTs/EI, para a construção das Diretrizes Curriculares Municipais, compreendida pela elaboração coletiva da parte diversificada do Currículo Municipal. Parte esta já garantida na Constituição de 1988, no seu artigo 210; na LDB 9394/1996 e na BNCC. Que foi composta (pela escolha do município) por dois campos de experiências: Culturas Regionais e Locais: vivências culturais na infância, com carga horária semanal de 4 horas/aulas e Habilidades Socioemocionais, com carga horária semanal de 1 hora/aula, a qual pode ser considerada uma das partes originais, referente ao currículo de Uberlândia/MG, e contemplou uma carga horária de aulas semanais significativa.

As políticas de currículo no Brasil, como já apontamos anteriormente, têm buscado, nos últimos anos, defender um discurso hegemônico, apresentando saberes básicos para cada etapa da escolarização, o que torna a cultura como um elemento central e ao mesmo tempo marginal nas discussões sobre um currículo nacional. Com esse princípio, percebemos que a diferença cultural não se apresenta como um fundamento importante para os processos formativos, sendo aglutinada por um comum a todos que se transmuta em único, definindo uma identidade hegemônica. (PEREIRA; SOUSA, 2016, p 5).

Ao recorrer às Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, volume 2/EI, percebemos em sua parte diversificada os aspectos culturais regionais, locais (relações com as infâncias) incluídos em seu bojo, e uma contextualização de sua importância. Apresenta ser um texto original tanto em sua introdução, nos aspectos ligados aos objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como nas orientações didáticas e atividades práticas, com embasamento teórico e prático. Também no campo de experiências Habilidades

socioemocionais há originalidade na sua composição. O que caracteriza uma tentativa de valorização e inserção da realidade social e cultural da cidade e região, no currículo e nas práticas escolares, com alicerce nas questões socioemocionais.

Quanto aos limites desta ação formativa investigada, P1 cita como um dos avanços da BNCC o trabalho com as “competências que giram em torno de 5 direitos de aprendizagem que as crianças possuem”, entretanto acreditamos que é necessário ampliar a dimensão do ensinar e aprender, para abranger outras potencialidades das infâncias.

Do que vim mostrando até agora, não há correspondência direta entre os direitos e os objetivos-conteúdos. Mais do que isso, no entanto, interessa pontuar o que parece uma incongruência entre o caráter público da educação como direito, que marcaria a formulação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e de educação como performance. À primeira vista, o caráter público da educação parece perder espaço com os direitos de aprendizagem sendo definidos como direitos à aprendizagem de conteúdos-objetivos que garantirá aos alunos o direito abstrato de ser sujeito, cidadão ou de existir no um da nação. (MACEDO, 2015, p. 902).

No Currículo Referência de Minas Gerais foram diferenciados e relacionados os direitos de aprendizagem a cada um dos 5 campos de experiência da parte comum do currículo, porém não se diferencia por cada faixa etária. As DCM/EI/UDI seguiram essa proposta e houve a reprodução, assegurada pela legislação, dos itens: direitos de aprendizagem; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e orientações didáticas.

Entretanto, na parte diversificada do currículo, a qual foi produzida pelo município de Uberlândia, nos GTs / EI, os direitos de aprendizagem foram criados com vínculo a cada um dos dois campos de experiências (Culturas Regionais e Locais: Vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais) e se diferenciam a cada um desses campos e pelos grupos de faixa etária, onde se percebe que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram elaborados e derivados desses direitos, demonstrando uma articulação entre eles.

P8 relata as dificuldades enfrentadas relacionadas nas participações das unidades escolares, quando aponta que foi eleito um representante por unidade escolar para participar, sendo interlocutor da formação continuada, e pelo pouco tempo destinado às discussões sobre a construção curricular, os representantes de cada escola precisaram repassar as discussões e atividades nos “corredores e intervalos de lanche”.

P3 alerta sobre o espaço para os multiplicadores nas escolas, que poderia ter sido “melhor” organizado, para que estes tivessem o tempo necessário para os repasses e atividades relacionadas.

P7 também enfatizou o prazo curto proposto pela Lei, para elaboração e implementação deste documento municipal, em consonância com a BNCC e, acredita que foi um “grande passo tomado”, diante do curto tempo.

P8 nos alerta sobre a questão de não termos um Sistema Municipal de Educação, o que, em sua opinião, poderia interferir na autonomia do Município na construção de sua identidade curricular. Porém, de acordo com a legislação, um Sistema Municipal estaria interligado ao Sistema Nacional de Ensino, portanto envolvido na estrutura dominante de determinações e normativas, como definido na LDB nº 9394/1996, em seu Título IV – Da Organização da Educação Nacional:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

| - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; [...]. (BRASIL, 1996).

P9 indica como marco as Diretrizes Curriculares Municipais terem sido elaboradas de acordo com a BNCC. Entendemos, também, como um limite imposto para as Redes e instituições de ensino tendo a BNCC como normativa a seguir.

Pois, segundo Peroni (2003), o que se evidenciou foi que:

Os projetos de política educacional apontavam para um processo de centralização, por parte do governo federal, do controle ideológico da educação, através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional e para o processo de descentralização de recursos, inclusive desobrigando a União do financiamento da educação básica. (PERONI 2003, p 16 in PEREIRA; SOUSA, 2016, p 3).

Considerando a BNCC, nesse prisma ilustrado acima, constata-se o viés reprodutivo capitalista, desta proposta no sentido de centralização curricular. A importância da análise histórico crítica é crucial para que os protagonistas da educação, sejam verdadeiramente partícipes desta elaboração e implementação.

O que percebemos, portanto, é que a educação e o currículo são postos no centro de processos baseados no funcionamento do mercado. Sendo assim, as políticas de currículo vão significando um currículo nacional que tende a ser comum e homogêneo para todas as escolas da educação básica. O que provocaria uma discussão sobre quais concepções de currículo e formação estavam incutidas nessas propostas neoliberais e como seria garantida a autonomia das escolas e professores na elaboração de seus currículos. (PEREIRA; SOUSA, 2016, p. 3).

Assim, Arroyo (2013) nos alerta que:

Seria mais político buscar legitimidade na dinâmica social, no avanço das lutas por direitos em vez de recorrer a corpos normativos por vezes tão distantes dessas lutas por direitos concretos, de sujeitos concretos. A resposta pode nos levar a entender a distância entre dinâmica social, experiências sociais e conhecimentos, políticos, diretrizes, normas. (p.119).

No que tange às possibilidades apontadas, citamos as seguintes narrativas, P9 em suas respostas aponta algumas possibilidades que estiveram imersas no decorrer da formação continuada dos GTs, como o entrelaçar de saberes, fazeres, concepções, valores, poder e identidades, na elaboração curricular.

P6 relata que pelos GTs houve a construção do documento próprio da RME para “reger nossas ações”. Entendemos essa afirmação como uma das possibilidades diante da lei anteriormente mencionada, onde “com a homologação da BNCC, as redes de ensino [...] terão a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC [...]” (BRASIL, 2017, p.20).

Pela pesquisa documental e empírica realizada, ficaram evidenciadas as tentativas de trabalho coletivo e envolvimento dos profissionais da Rede Municipal e OSCs, mesmo diante do escasso espaço/tempo, apontado pelos participantes desta pesquisa, que representam uma parte do público participante desta formação continuada em questão. Diante desta constatação seguiremos a análise de dados, sobre a segunda categoria, no intuito de evidenciar as contribuições, os limites e as possibilidades desta ação formativa dos GTs/EI, para a elaboração curricular da RME de Uberlândia/MG.

5.1.2 Categoria 2 – Formação Continuada

Nesta categoria de análise, elencamos os questionamentos que proporcionaram conhecer a realidade pesquisada, sobre a formação continuada nos GTs/EI, por meio das narrativas abaixo descritas:

Pergunta	
Participantes	Respostas
C1	Participou efetivamente da formação continuada desenvolvida nos GTs de 2018 a 2019? Faça uma breve explicação sobre sua atuação e contribuição nesse processo de formação continuada.
P1	“Sim. Eu participei como articuladora apoiando a equipe de formadoras e em um dos GTs, representando a escola. A função das articuladoras era participar dos GTs, em que cada dupla em uma faixa etária, era responsável por colaborar na organização das falas dos participantes, da escrita e reestruturação do documento da versão preliminar.”
P2	“Em 2018 acompanhei o GT das turmas de 2º Período participando dos encontros e reflexões para a elaboração do Plano de Ação Curricular da Rede Municipal que faz a conexão de suas práticas à proposta da BNCC e em 2019, tive a oportunidade de participar do GT do grupo de Articuladoras, responsável pela sistematização das DCMUs a partir dos trabalhos realizados pelos GTs.”
P3	“Sim. Inicialmente foram montadas reuniões em que cada escola enviava seu representante para participar e multiplicar as informações. Em seguida foram elaborados documentos que seriam enviados e multiplicados nas escolas a fim de elaborar o documento referência, mas para que houvesse o compilados das informações cedidas pelas escolas foi montado um grupo de articuladoras que ajudam a reunir e organizar essas informações e minha função foi de articuladora na elaboração do documento referência.”
P4	“Fui representante da minha escola no grupo de bebês e articuladora. Como representante participava das reuniões mensais e levava para a escola textos de estudos e/ou questionários sobre o tema estudado para discussão com os professores. Enquanto articuladora, ajudava nos encontros com os representantes das outras escolas, nas discussões e na escrita dos textos das diretrizes do município.”
P5	“Embasados nos documentos legais que a Educação já seguia, implementamos, contemplando todos nós de acordo com a nossa realidade de forma a centralizar o aluno valorizando seu contexto, respeitando sua faixa etária, acompanhando seu desenvolvimento, contribuimos com troca de experiência com práticas bem-sucedidas fazendo a devolutiva dos conhecimentos adquiridos e aplicados em sala de aula.”
P6	“Participei efetivamente da formação continuada desenvolvida nos GTs, fiz parte do GTs bebês, desde o início. Acho que minha contribuição foi pequena, mas sempre fiz questão de participar das discussões, colocar meu ponto de vista, em relação aos tópicos que eram discutidos e sempre colocados em plenária. Como professora eu via que ali eu exercia o papel de ser a voz das minhas colegas, não só as professoras como também os outros profissionais que compõem a rede municipal de educação do município de Uberlândia.”
P7	“Sim, participei somente no último ano. Apesar de propor muitas contribuições, elas são em sua maioria negadas pela falta de compreensão e de ideias já concebidas. Mudanças, mesmo que seja para simplificar o trabalho não são bem-vistas.”
P8	“Participei ativamente das formações. Durante este período realizei a interlocução entre as discussões realizadas no CEMEPE e a opinião dos profissionais da escola, porém muitas vezes os profissionais não demonstravam grande interesse. Algumas vezes foi necessário solicitar que os analistas realizassem as discussões com os profissionais durante os módulos. Também realizei algumas intervenções no documento prévio, que me foi disponibilizado pelas coordenadoras e devolvido às mesmas com sugestões de alterações e correções.”

P9	“Acredito que sim, pois todos as escolas do Município tinham seus representantes e estes levavam para sua escola as propostas e questionamentos a fim de serem discutidos por toda equipe escolar.”
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Assim foi possível visualizar que uma parte dos participantes eram articuladoras e outra representantes das escolas, as quais se envolveram na construção coletiva das diretrizes curriculares municipais da EI.

Abaixo continuamos a análise, com a indagação sobre as contribuições proporcionadas pelos GTs/EI:

Pergunta	
C2	Na sua visão quais as contribuições teóricas foram proporcionadas pela formação continuada dos GTs da Educação Infantil de 2018 a 2019, para a elaboração curricular? Como ocorreu esta formação, agregou conceitos e novas práticas?
Participantes	Respostas
P1	“Os desafios foram sendo identificados e cada grupo de estudo conseguiu se organizar nas rodas de conversas, nas palestras ministradas pelos professores da UFU, nas atividades em grupos, nas apresentações e votações das temáticas e na diversidade dos assuntos e registros abordados no processo. Novos conceitos foram definidos para a concepção de Educação Infantil, de infância, entre outros, de forma a valorizar e resgatar a cultura e a ludicidade da infância. [...] para as mudanças das práticas, é necessário quebra de paradigmas, e isso, é algo complexo que poderá demandar tempo.”
P2	“A construção de um Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia exigiu o estudo da BNCC, PME, DCM E PAPAE das unidades escolares com objetivo de revisar o Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia na perspectiva da educação inclusiva marcou o início do processo que se seguiu de uma retomada das DCM - Diretrizes Curriculares Municipais e do Plano de ação referência, com base na BNCC, DCN, CBC e nas teorias de Currículo e resultou na organização final do documento oficial: DCM - Diretrizes Curriculares Municipais e do Plano de ação referência. É sempre necessário o estudo dos documentos elaborados para renovar a realidade de forma a atender as demandas atuais. Estes conceitos pedem a constante avaliação e reflexão sobre concepção de infância e currículo no seu tempo buscando os caminhos possíveis para atualizar também as práticas. Desta forma, foi possível atualizar os conhecimentos necessários para a elaboração curricular que certamente agregou conceitos e novas práticas que refletem os novos paradigmas relacionados à infância contemporânea.”
P3	“As contribuições teóricas vieram da BNCC, Currículo de Minas, Diretrizes Curriculares, Referencial Curricular, LDBN, ECA e isso permitiu uma visão mais ampla acerca do assunto discutido uma vez que tivemos que aprofundar o conhecimento destes documentos para embasar as novas práticas elaboradas.”
P4	“Foram feitas leitura e reflexões de textos da BNCC, do Currículo do Estado de Minas Gerais, entre outros documentos em grupos de acordo com a divisão da idade das crianças. A partir dos estudos e discussões surgiram dúvidas e a partir conseguimos construir alguns conceitos e proposta de novas práticas.”
P5	“Sim, conhecendo os documentos vigentes, repensando e valorizando nossas práticas e agregando conhecimentos pertinentes a nossa atuação.”
P6	“As contribuições teóricas foram várias. A formação ocorreu em encontros mensais divididos por GTs, onde cada GTs discutia os tópicos relacionados às

	propostas da BNCC, como sua viabilidade para a rede, como também a criação de conceitos e práticas que foram pensadas e incluídas no Plano Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.”
P7	“Este foi um espaço bem interessante com muitas contribuições dos participantes da UFU, foi o que salvou o documento ao dar fundamentação ao trabalho desenvolvido.”
P8	“As discussões realizadas durante os encontros eram muito profícuas, mas o tempo não era hábil para realização de pesquisas mais aprofundadas. As contribuições para novas práticas ocorreram mais por meio das trocas de experiências que ocorriam, as discussões acabavam promovendo um repensar sobre a própria prática.”
P9	“A formação continuada a partir dos Grupos de Trabalho da Educação Infantil proporcionou além de conhecimento teórico, excelentes reflexões sobre a prática, com a troca de experiências entre os professores da Rede Municipal de Uberlândia.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Os participantes descreveram algumas contribuições do processo formativo realizado nos GTs/EI (2018/2019), que teve como objetivo central a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais da EI, em Uberlândia/MG. Sendo destacada a oportunidade da realização de trocas de experiências, reflexões, estudos, que contribuíram com as práticas pedagógicas, em consonância com os documentos vigentes.

A seguir foi registrado os reflexos positivos desta ação formativa para a prática docente:

Pergunta	
D2	A formação continuada tal como desenvolvida na rede de ensino estudada, teve reflexos positivos na prática docente e na construção de saberes sobre os processos de elaboração e políticas curriculares?
Participantes	Respostas
P1	“Sim, teve resultados positivos [...]. Contudo, o tempo destinado à formação e construção das diretrizes curriculares foi muito escasso. [...] é necessário ampliar essa formação para que todos os profissionais possam estudar e se inteirar dessas diretrizes municipais.”
P2	“Sim, pois a prática pedagógica nas escolas já se faz de forma a inserir os Campos de Experiência como eixos norteadores de sua organização curricular.”
P3	“Teve sim resultados efetivos, mas precisa ser repensada a fim de atender a todos de forma geral, uma vez que todos precisam de formação.”
P4	“A formação continuada, de alguma forma, ajuda na construção da prática docente, porém acredito que precisa investir mais em formações para os professores e principalmente em estratégias que envolva todos os docentes para participar desses momentos.”
P5	“Sim, principalmente no envolvimento coletivo de todos os profissionais com visão que o trabalho em equipe é a melhor forma de alcançar os objetivos com estratégias que consideram o contexto do aluno.”
P6	“Acredito que sim. Quando levamos para a unidade escolar as discussões iniciadas nos GTs envolvíamos aqueles profissionais que por muito tempo se sentiram excluídos de todo e qualquer processo da rede, como as ASAS, notei que elas se sentiram valorizadas ouvidas.”
P7	“Ajudou um pouco, mas muito fraca. Precisa de formação onde se vivencie a BNCC na construção de saberes voltados aos OADs....Os OADs ainda existem invertidos na mente dos professores, pois primeiramente fazem a atividades e

	depois tentam encaixar um OADs, as formações deveriam ser no sentido de se aprender a pensar a BNCC em sua prática na escola.”
P8	“Algumas vezes tinha o sentimento de que o documento já estava pronto, até mesmo pelo pouco tempo destinado as discussões, porém as discussões acabavam gerando a necessidade de revisões e havia sim uma reconstrução do documento e da própria prática. Com certeza houve reflexos positivos na minha prática. As discussões ocorridas nessas formações são construtivas, porém poucos profissionais demonstram interesse por essa participação, geralmente sempre são os mesmos profissionais que participam dos encontros. Acredito que isso se deva também ao fato de que durante alguns anos as formações do CEMEPE voltadas aos profissionais da educação infantil eram muito superficiais, sem informações que agregassem e muitas vezes sendo ministradas como se fossem para crianças, com reprodução de práticas infantis, como dinâmicas voltadas as crianças. Diferente das formações voltadas aos profissionais de áreas específicas, os profissionais da educação infantil não participam da escolha do representante de sua área no centro de formação, e isso também causa um sentimento de distanciamento.”
P9	“Sim, nos fez refletir que as ações desenvolvidas na Educação Infantil precisam ser sustentadas em práticas voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Ficou evidenciado pelos relatos, alguns aspectos positivos para a prática docente, porém ficou claro a necessidade de ampliação desta ação formativa. Nesse sentido, observamos que o processo de construção curricular representou uma excelente oportunidade para a formação contínua e para a atualização e aperfeiçoamento profissional, assim, faz-se necessário a continuidade dos estudos para sua aplicação no contexto educacional.

Assim, na pergunta seguinte, buscamos conhecer os aspectos referente a mobilização dos profissionais na elaboração curricular:

Pergunta	
D4	A formação continuada promovida pelo CEMEPE possibilitou a mobilização de todos os profissionais, para a construção das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil da Rede de Ensino de Uberlândia? Justifique.
Participantes	Respostas
P1	“A formação abrangeu um representante de cada escola para cada GT, que repassava aos demais o que havia discutido na formação e o que a equipe escolar precisava responder ou organizar para o próximo encontro. Entretanto, nem todos os profissionais estavam empenhados nesse processo, demonstrando pouco interesse nesse debate.”
P2	“Sim. Envolveu todos os profissionais que foram representados nos GTs. Considerei muito organizado este processo.”
P3	“A rede pretendia que todos os servidores participassem da construção do documento referência, porém com a limitação de tempo para construção do documento a participação de muitos servidores ficou limitada.”

P4	“Sim, todas as escolas foram notificadas da necessidade de ter um representante no grupo de estudo e esses representantes levavam para as escolas que trabalhavam material para continuar as discussões com os outros professores.”
P5	“Sim essa concepção de rede consolida uma certeza de estarmos atuando de forma teórica e prática, uma atuação coletiva.”
P6	“Como citei anteriormente quando as discussões eram levadas para as unidades todos os profissionais eram mobilizados e, seus conhecimentos eram considerados, todos os profissionais ganharam voz, sabiam que quando eram feitas as devolutivas, as suas opiniões e contribuições faziam parte.”
P7	“Sim e não... Pois foram eleitos/escolhidos representantes das escolas e estes não tiveram espaço suficiente para dialogar com seus pares. Os pares não tinham muito interesse em colocar propostas, estavam desmotivados e sem conhecimento para tal.”
P8	“Houve uma certa tentativa de mobilização dos profissionais, mas como foram destinados pouquíssimos espaços para estas discussões, muitas vezes as contribuições foram superficiais, as maiores contribuições ocorreram quando os supervisores realizaram estudos junto aos profissionais durante os módulos, porém esta postura também variava conforme o analista. Enquanto um analista realizou algum estudo com os profissionais e cobrou um retorno, o outro não realizou uma real intervenção e tratou o estudo como mera burocracia desnecessária. Como geralmente o CEMEPE solicitava o preenchimento de longos documentos em pouco tempo, estes estudos não eram vistos com bons olhos pelos profissionais, pois acabava os sobrecarregando.”
P9	“Acredito que sim, pois todos as escolas do Município tinham seus representantes e estes levavam para sua escola as propostas e questionamentos a fim de serem discutidos por toda equipe escolar.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Pudemos observar pelas narrativas, a tentativa do envolvimento de todos nessa construção das diretrizes curriculares municipais, por meio das ações desenvolvidas nos GTs/EI, no qual um representante de cada escola participou desta mobilização, juntamente com a coordenação do CEMEPE e as articuladoras, entrelaçando os estudos e reflexões com as unidades escolares.

Teceremos abaixo as contribuições, os limites e as possibilidades, elencadas nesta categoria de análise. É importante destacar que houve um grupo de articuladores (representantes) e representantes das escolas com base nos relatos acima, assim, depreendemos as seguintes contribuições deste processo, sobre a atuação dos participantes. Conforme as narrativas coletadas, as articuladoras colaboraram com a equipe de formadoras, na sistematização das ideias, na consolidação dos trabalhos realizados coletivamente e nas ações formativas dos GTs/EI, e os representantes das unidades escolares participaram das dinâmicas que ocorreram nos GTs, para a construção do documento, ficaram responsáveis também em divulgar e repassar para as escolas de origem, as atividades a serem realizadas em complementação do trabalho e entregar as devolutivas das escolas.

[...] os profissionais da educação de Uberlândia foram convidados a participarem do processo de escrita coletiva das Diretrizes Municipais, com objetivo de orientar as práticas educativas realizadas em todas as Unidades Escolares. Importa destacar, também, que essa metodologia de redação conjunta é uma das características da educação municipal. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 27-28).

Todos os diálogos que aconteceram nos GTs foram sistematizados e organizados com a participação das articuladoras, que são profissionais da RME, que participavam dos GTs; bem como eram encaminhadas propostas de trabalho a serem desenvolvidas nas escolas para que acontecesse a participação de todos os profissionais das unidades escolares [...]. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 56-57).

Nas DCM/EI/UDI, constam as três etapas deste processo de reorientação curricular, intitulado: “Revisitando o currículo da RME de Uberlândia, na perspectiva da educação inclusiva”. A 1ª etapa iniciou em 2018, para a construção do Plano de Ação Referência da RME (Versão Preliminar) EI; conforme consta neste plano e na pauta do “1º Encontro dos Grupos de Trabalho da Educação Infantil”, esta etapa iniciou em setembro com dois encontros dos GTs (GT Bebês – Profissionais que atuavam no Berçário e GI; GT Crianças Bem Pequenas – Profissionais que atuavam no GII e GIII e GT Crianças Pequenas – Profissionais que atuavam no 1º e 2º Período), para a construção dos princípios norteadores do documento preliminar, e um encontro mensal nos meses de outubro, novembro e dezembro deste mesmo ano (totalizando aproximadamente 5 encontros por GT), e “três dias destinados para a Socialização do movimento de construção do Plano [...]” (UBERLÂNDIA, 2018, p. 14).

A organização dos GTs foi planejada no intuito de fundamentar aspectos primordiais para as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil e contamos com a participação de docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que por meio de diálogos, trocas de experiências e encontros nos grupos nos possibilitaram a imersão em pressupostos teóricos os quais contribuíram com a construção desse documento. (UBERLÂNDIA, 2020, p.57).

A 2ª etapa desenvolvida em 2019 foi a retomada do Plano de Ação Referência para a construção das DCM/EI/UDI. Em 2019 “a Secretaria Municipal de Educação, por meio do CEMEPE, abriu um link onde todos interessados puderam encaminhar correções, sugestões e solicitações, contribuindo com a constituição das Diretrizes Curriculares Municipais.” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 57). Pelas pesquisas realizadas foi possível verificar nos documentos analisados, que essas etapas foram fundamentadas na BNCC, no Currículo Referência de Minas Gerais, nas DCMs, nos RCNEI, entre outros. Nesta etapa consta no documento das Diretrizes que os GTs foram divididos em 4 grupos de trabalho sendo eles: “bebês (berçário e GI), crianças bem pequenas (GII e GIII), crianças pequenas (1º período) e crianças pequenas (2º período),

composto por profissionais da Rede Municipal e Rede Conveniada.” (UBERLÂNDIA, 2020, p. 57). Assim, ocorreram oito encontros (no período de abril a novembro/2019) de cada grupo de trabalho e os estudos nas unidades escolares, conforme consta no documento das Diretrizes Municipais.

Diante disso, destacamos que a Diretriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, estruturada juntamente com os servidores que atuam nas unidades escolares, objetiva a construção de uma proposta que traz o básico a ser oferecido na Educação Infantil, bem como a Identidade Pedagógica das escolas municipais, respeitando a história e as particularidades dos contextos sociais e culturais em que estão inseridas. Importa destacar que a autonomia docente se fará diante de diversas possibilidades de colocar em prática o que está posto neste documento, a fim de ampliar as ações nela expostas. (UBERLÂNDIA, 2020, p.58).

A 3ª etapa consistiu na implementação das DCM/EI/UDI.

Por meio da pesquisa documental, elencamos abaixo algumas ações e etapas das formações continuadas, referente à elaboração curricular com base na BNCC, que ocorreram na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e OSCs.

Algumas ações e etapas das Formações Continuadas/BNCC - 2018-2020 “Revisitando o currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva”	
Período	Atividade
26/05/2018	I Encontro de Profissionais da Rede Municipal de Educação. Tema: “Revisitando o currículo: potencialidades, limites e desafios da BNCC.”
28/05/2018 a 22/06/2018	Movimento de Indagações e Conhecimento sobre a BNCC nas Unidades Escolares. (Construção de espaços/painéis interativos sobre a BNCC nas escolas municipais e OSCs).
23/06/2018	“Dia D” de Discussão sobre a BNCC na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. (Discussão nacional sobre a BNCC e apresentação da formação continuada – GTs/EI/2018-2020).
10/07/2018	Reunião de preparação para o dia da retomada do PAPAE (Plano de Ação dos Profissionais de cada Ano de Ensino – 2015/2016) nas Unidades Escolares. Apresentação da proposta de construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, por meio da formação continuada – GTs/EI/2018-2020.
Setembro a dezembro de 2018	Construção Coletiva do Plano de Ação Referência de Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar) – Educação Infantil. Formação Continuada nos GTs/EI e estudos nas unidades escolares.
24/10/2018	1º Dia de Socialização do Movimento de Construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar) – GEDs (Grupos de Estudo Dirigidos) – EI.

23/11/2018	2º Dia de Socialização do Movimento de Construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar) – GEDs (Grupos de Estudo Dirigidos) – EI.
Dezembro de 2018	II Encontro de Profissionais para encerramento dos GTs e Formações Continuadas/2018.
Abril a novembro de 2019	Retomada do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino (Versão Preliminar) – EI, para a construção das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – EI. Formação Continuada nos GTs /EI e estudos nas unidades escolares.
04/05/2019	Dia Escolar nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. “Estudos e reflexões sobre o Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar) – Volume 1.” Divulgação do link aberto aos profissionais da Educação, para fazerem considerações e sugestões, a fim de contribuir nesta construção coletiva.
24/08/2019	Segundo Ciclo de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Uberlândia – Lei nº 12.209 de 26 de junho de 2015. (junho/2017 a junho/2018 e junho 2018 a junho /2019 – 1º e 2º ano do segundo ciclo).
29 a 30/11/2019	Congresso Municipal de Educação – Uberlândia/2019 – Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal de Educação. (“[...] avaliar a execução do PME e subsidiar as ações e políticas públicas educacionais” (UBERLÂNDIA, 2019, folder).
09/12/2019	Encontro de Profissionais, encerramento dos GTs e Formações Continuadas/2019.
Fevereiro de 2020	Início da implementação das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume 2 – Educação Infantil.
18/03/2020	Suspensão das aulas presenciais devido a Pandemia de COVID-19.
Abril a dezembro	Programa e Plataforma Escola em Casa.
30/11/2020 a 11/12/2020	Formação em ambiente virtual/CEMEPE: “Compreendendo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o Uso das Tecnologias na Educação Infantil.”

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponíveis nas Pautas e Orientações, da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/EI, no período de 2018 a 2020.

O participante P1 destaca os momentos de incertezas iniciais deste processo formativo e que por meio dos esclarecimentos, das palestras das professoras da UFU, das atividades em grupos, foi compondo as contribuições teóricas da formação. Enfatizou a necessidade de ampliar essa formação para contribuir na compreensão e implementação do documento construído.

P2 acrescenta que “foi possível atualizar os conhecimentos necessários para a elaboração curricular”. P3 e P4 ressaltam que as contribuições advindas da BNCC, do Currículo Referência de Minas Gerais, dos RCNEI, da LDB, embasaram a construção de conceitos e propostas de novas práticas.

P5 explica que contribuiu com as trocas de experiências e pelas devolutivas dos conhecimentos adquiridos. P6 acredita que sua participação foi “pequena”, apesar de relatar que participou de todos os momentos com sua opinião e destaca que “exercia o papel de ser a voz das professoras e profissionais”.

Compreendemos que a formação continuada de professores acontece como um ato intencional e planejado, que visa a uma melhoria do ensino e da escola em sua totalidade, a partir da mudança de comportamento do professor como sujeito ativo e reflexivo, no contexto da escola, de acordo com as necessidades e das problemáticas vivenciada pelos professores no cotidiano escolar. (SILVA, 2016, p.325).

P9 relata que participou nos estudos e discussões para a construção das concepções e princípios da proposta, com base nos documentos utilizados.

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. [...]. Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. (TARDIF, 2014, p. 12-13).

Valorizar esse conjunto de saberes é fundamental para alicerçar as práticas formativas contínuas, e assim produzir conhecimentos e experiências para as melhorias e inovações educacionais.

Formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta. Algo ou alguém oferece instrumentos que permitem analisar essa prática. [...] Às vezes, esse processo vivencial ou experiencial da formação sofre um "curto-circuito", se a partir da prática "obriga-se" o professor a planejar mudanças mediante a formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 37).

Desta forma, é necessário um tempo adequado para as mudanças necessárias. Portanto:

[...] potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. [...] ressituar os professores, para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto [...]. Uma perspectiva crítica na educação e na formação deverá ser assumida, [...] para desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança, [...]. (IMBERNÓN, 2010, p. 40, 41-42).

“Toda história não é senão a produção do homem pelo trabalho humano” (MARX apud ARROYO, 2013, p 91).

Os participantes relataram reflexos positivos na prática docente, sendo referendada a importância do trabalho coletivo e a valorização de experiências voltadas à vida cotidiana.

P2 relata a organização deste processo. P5 reforça que essa ação em rede fortalece a atuação coletiva. P6 e P9, também, concordam que esta formação procurou envolver todos, com seus conhecimentos e opiniões.

Relacionado aos limites observados pelas narrativas dos participantes, destacamos os seguintes: P7 acrescenta sobre a necessidade de introduzir nessas formações a aplicação das OADs (Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento/BNCC), nas práticas escolares. P8 destaca o desinteresse dos profissionais nas formações e aponta algumas possíveis causas desse fato, como por exemplo: experiências de formações anteriores que não agregaram informações.

Nas respostas de P1 e P3, o fator tempo foi relatado como um aspecto limitador desta formação e consequente aceleração na elaboração curricular. E pelo fato de ser apenas um representante por escola, também limitou o envolvimento direto de todos. A tentativa de participação coletiva foi estimulada no interior das escolas, em dias escolares e momentos de socialização.

P8 e P7 reforçam sobre os estudos nas escolas onde o fator tempo, interesse e envolvimento também influenciaram na realização deles. A sobrecarga de trabalho também foi relatada, onde o representante da escola na sua maioria era um professor que não tinha o tempo necessário para os repasses, ficando a cargo de alguns analistas, de fazer nos módulos.

P7 relata que propôs “muitas contribuições, em sua maioria negadas”, as quais na sua opinião eram propostas para simplificar o trabalho. P8 realizou “interloquções” entre o CEMEPE e a escola a qual representava, porém observou desinteresse dos profissionais, relatou que solicitou aos analistas para fazerem as discussões nos módulos. Realizou também “intervenções no documento”.

Há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos [...]. A justiça social não pode prescindir de sujeitos singulares em sua concretude. [...]. Educação, como empreitada intersubjetiva, exige alteridade. (MACEDO, 2015, p. 903-905).

Quanto às possibilidades apresentadas, explicitamos que, P1, P3 e P4 exploram a viabilidade de ampliar essa ação formativa, abrangendo todos os profissionais no estudo, conhecimento e implementação das diretrizes. P4 destaca a importância de promover estratégias para que todos sejam incluídos nesta formação.

Na sequência abordaremos a análise dos dados da categoria Elaboração Curricular.

5.1.3 Categoria 3 – Elaboração Curricular

Na categoria 3, que se refere a elaboração curricular, destacamos cinco perguntas do questionário desta pesquisa, que subsidiaram esta análise:

Pergunta	
D1	Qual sua concepção sobre currículo na educação infantil, formação continuada e suas relações com a prática docente?
Participantes	Respostas
P1	“O currículo na Educação Infantil tem a importância de nortear os caminhos pedagógicos, proporcionando subsídios para orientar o trabalho dos profissionais da educação. É flexível. A formação continuada é um processo necessário, mas somente trará resultados importantes se esta for significativa para o profissional. Se as formações forem exaustivas e sem relevância para o profissional, nada poderá alterar em sua prática. Contudo, se o profissional também não tiver interesse de buscar novos caminhos, de se qualificar, ou participar somente em função do certificado, os processos formativos serão em vão.”
P2	“Considero positivo pois foi construído de forma democrática, coletiva e partiu das práticas realizadas e compartilhadas que atendiam principalmente a fundamentação proposta pela BNCC e Referencial Curricular de Minas Gerais.”
P3	“Em meu ponto de vista currículo na educação infantil deve partir da realidade do aluno e agregar nele os conhecimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento da criança. Acredito também que as formações deveriam ser mais embasadas na realidade de cada instituição, pois sabemos que cada uma apresenta proposta didática diferente mesmo que seja por um mesmo fim pedagógico. Sabemos também que as formações se fazem necessárias para uma prática docente efetiva, pois sem ela a prática não passada pelas modificações necessárias no mundo atual.”
P4	“Educação infantil é a etapa mais importante do processo de aprendizagem da criança, e nessa etapa é essencial o brincar e as interações. Portanto ela precisa de um espaço provocador de aprendizagens para que possa brincar/explorar livremente e se desenvolver integralmente.”
P5	“É uma trajetória, um documento orientador com concepções teóricas e práticas escolares ao longo do processo educativo em torno do conhecimento na formação do cidadão transformador da sociedade.”
P6	“As concepções sejam elas sobre currículo, criança etc., são primordiais para que o processo de formação continuada possa ocorrer. Temos que pensar que essas concepções nos norteiam na nossa prática, as formações continuadas nos asseguram uma atuação mais preparada, conscientes daquilo que oferecemos aos nossos alunos, nas formações sempre me pergunto será que realmente tenho praticado essa ou aquela atitude que de fato irá contribuir para a formação do meu aluno. As formações serão nos levam a refletir sobre nossas ações como profissional da educação.”
P7	“As DCM são muito importantes e necessitam de compreensão por parte dos professores, que em sua maioria negam mudanças. A prática docente continua com os pilares anteriores a BNCC. Da EI, a grande maioria não consegue enumerar as 10 competências ou os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento.”
P8	“Embora o currículo na educação infantil deva ser construído a partir dos interesses e realidade das crianças, a intencionalidade da prática deve sempre estar

	clara ao profissional. Este deve ser mediador da construção do conhecimento, que embora deva partir da realidade dos educandos, não deve se restringir a esta realidade. Ainda que a construção do conhecimento ocorra por meio de interações e brincadeiras, isso não significa que o educador não deva traçar objetivos de aprendizagem. A formação continuada e a construção de um currículo municipal para a educação infantil são importantes para que as diferentes instituições dialoguem entre si e falem a mesma língua, isso não significa que o currículo ficará engessado, mas que ele deve ser pensado conjuntamente, pensando num todo.”
P9	“O currículo na educação infantil deve priorizar ações e aprendizagens que possibilitem o fortalecimento da autoestima, o interesse em fazer novas descobertas sobre o mundo a sua volta, utilizando-se de diferentes linguagens.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Percebemos nos relatos acima que o currículo na educação infantil, necessita partir da realidade dos estudantes, porém a importância de ampliar os conhecimentos e experiências foi descrito nas narrativas participantes, e foi citado a questão da fundamentação nas bases legais vigentes.

Buscamos com a pergunta abaixo, conhecer se houve mudanças nos documentos escolares, após a elaboração das diretrizes curriculares municipais da EI:

Pergunta	
D3	Houve mudanças nos documentos escolares? Quais?
Participantes	Respostas
P1	“Sim, mudanças no Projeto Político Pedagógico, nos regimentos escolares, nos planejamentos.”
P2	“Sim. O trabalho pedagógico era desenvolvido de forma interdisciplinar e contextualizado através dos aspectos de aprendizagem (matemática, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, identidade, culturas regionais e locais, música, arte e movimento). A partir da consolidação das DCMUs, o trabalho pedagógico era desenvolvido de forma interdisciplinar e contextualizado através dos Campos de Experiências (Corpo, gesto e movimento, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e Imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, O eu, o outro e o nós, Habilidades socioemocionais e culturas regionais e locais).”
P3	“Houve mudanças nos documentos referência que orientam a prática pedagógica, porém PPP e Regimento ainda precisam ser alterados.”
P4	“Sim, mas acredito que precisa melhorar. Percebi nas orientações para o planejamento diário, para a elaboração dos relatórios e o próprio diário de classe.”
P5	“Sim em articulação com documentos normativos da BNCC.”
P6	“As mudanças nos documentos escolares serão graduais, acredito. Os documentos como PPP, PPAE, Regimento Interno, terão que serem coesos com o Plano de Referência da Rede Municipal de Uberlândia, as mudanças que iniciamos em 2018, 2019 e teriam continuidade agora em 2020, estão em <i>stand by</i> devido a pandemia.”
P7	“PPP ainda em planejamento de mudança, não existe tempo hábil para se fazer mudanças.”

P8	“Na realidade como o documento final foi lançado em 2020, este ano que os documentos estão realmente sendo modificados, este ano é que o PPP está sendo revisto.”
P9	“Sim, os currículos foram construídos dentro dos Campos de Experiências, tendo como eixos estruturantes as brincadeiras e interações como formas de apropriação dos conhecimentos e construção da aprendizagem por parte das crianças.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Assim, identificamos os elementos que foram ou serão atualizados com base no documento elaborado nos GTs/EI, são eles: PPP, planejamentos, regimento, entre outros, porém segundo os relatos, estão em fase de atualização.

Desta forma, por meio da pergunta abaixo, foi possível verificar se houve originalidade nas diretrizes construídas:

Pergunta	
D5	Existe originalidade no Plano de Ação Referência elaborado em 2018 e nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Volume 2 Educação Infantil? Exemplifique.
Participantes	Respostas
P1	“Sim. Muitas falas, sugestões e críticas dos profissionais foram atendidas e registradas nos documentos, tanto na versão preliminar, quanto nas diretrizes: concepções de infância, de Educação Infantil, formulação das sugestões das propostas pedagógicas para cada grupo etário.”
P2	“Sim, as atividades propostas foram construídas através de um levantamento das práticas escolares do município.”
P3	“Sim. Haja visto que agora a rede possui referência para seu ensino.”
P4	“Sim, as opiniões dos professores foram atendidas, desde que essas, estivessem de acordo com o documento norteador do Plano Referência que é a BNCC.”
P5	“Sim pois foi construído a muitas mãos, com vários pontos de vista dos diversos segmentos da Educação com diretrizes de forma conjunta de acordo com a realidade.”
P6	“Podemos citar os objetivos que foram criados exclusivamente para as Diretrizes curriculares da rede municipal de Uberlândia, por exemplo: Vivenciar sentimentos e ser respeitado nas diversas expressões como: choro, sorrisos, inseguranças etc. (EI01HS06UDI).”
P7	“Um erro foi tentarem manter o anterior e usarem a fala de que “você já fazem” e isto criou um desacreditar da BNCC.”
P8	“Houve pouca originalidade, considero as sugestões de atividades presentes no documento originais em relação às diretrizes anteriores. Algo que nos incomodou muito durante a construção do documento é que houve uma busca incessante por encaixar as novas propostas de currículo no currículo municipal anterior, dividido em disciplinas. Tanto que mesmo sendo apontado que o campo de experiência Culturas Regionais e Locais não se faz necessário, por permear os demais campos, este foi mantido. Na realidade houve uma releitura da organização curricular anterior de modo a atender o que a BNCC estipulava, porém na minha opinião algumas mudanças não eram necessárias, como a adoção das nomenclaturas bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e outras que se faziam

	necessárias não foram contempladas por não haver um Sistema Municipal de Educação.”
P9	“Sim, foi feita uma reavaliação da Versão Preliminar (vol. 1) para construção do Volume 2.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

A maioria dos relatos acima, foram positivos quanto a originalidade, pois, destacaram a participação dos envolvidos no processo, e foi citado inclusive, a parte diversificada do currículo que foi elaborada nos GTs/EI/UDI.

Na indagação abaixo, buscamos conhecer os principais documentos utilizados para esta construção:

Pergunta	
D6	Quais os principais documentos utilizados na escrita e reescrita do processo de elaboração do documento final das Diretrizes Curriculares Municipais, Volume 2 da Educação Infantil?
Participantes	Respostas
P1	“O documento norteador utilizado foi a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e o Currículo Referência de Minas Gerais (2018).”
P2	“BNCC: Base Nacional Comum Curricular, Plano de Ação Referência do Estado de Minas Gerais, PME: Plano Municipal de Educação, PAPAE.”
P3	“BNCC, Currículo de Minas, Diretrizes Curriculares, Referencial Curricular, LDB, ECA e Constituição Federal.”
P4	“Base Comum Nacional Curricular, DCNs, da educação infantil, LDB, ECA, Currículo do Estado de Minas Gerais.”
P5	“BNCC, Currículo do Estado de Minas gerais, e nas próprias Diretrizes Municipais, nos PAPAE das unidades escolares.”
P6	“BNCC, RNCEI, DCNEI, DCMG”
P7	“Sugestões das escolas foram parte importante, mesmo que fracas ou fora de contexto. Se olhou do estado. Etc. não sei falar quais mais...”
P8	“BNCC e Diretrizes Estaduais.”
P9	“Foram utilizados os mesmos documentos que na versão preliminar (volume 1).”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Assim, foi possível visualizar os seguintes documentos utilizados: legislações vigentes, BNCC, RNCEI, DCNEI, Currículo Referência de Minas Gerais, PAPAE, Plano de ação referência, entre outros.

Na sequência, apresentamos a opinião dos participantes sobre o papel das diretrizes na valorização dos contextos sociais e culturais das crianças, e na possibilidade de transcendência do interior da escola:

Pergunta	
D7	Na sua opinião as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Volume 2 – Educação Infantil, transcende o interior da escola e abrange contextos sociais e culturais das crianças? Justifique.
Participantes	Respostas
P1	“O documento foi construído abrangendo de uma forma geral, as realidades dos contextos escolares da rede municipal. [...] será no desenvolvimento das propostas, que o documento poderá transcender cada contexto escolar [...] tendo como principal mediador desse processo, o profissional da educação.”
P2	“Sim. Elas refletem as práticas no interior da escola e propõe a valorização das culturas regionais e locais nas quais as crianças são participantes e produtoras. Além disso, têm como uma de suas características a garantia de uma educação baseada no respeito às particularidades de cada comunidade na qual a escola está inserida.”
P3	“Sim sua elaboração foi feita a fim de atender as particularidades de cada grupo social uma vez que iguala a qualidade do processo pedagógico, mas amplia a didática de acordo com a realidade.”
P4	“O documento sim, agora só falta colocar em prática.”
P5	“Sim, a interação Escola/família possibilita as instituições se aproximarem da realidade dos alunos, das famílias promovendo ações de comunicação efetiva de acolhida e diálogo permanente.”
P6	“Quando as Diretrizes curriculares municipais de Uberlândia, considera o sujeito global, sua história, sua cultura ele transcende sim os muros da escola, o documento procurou respeitar peculiaridades da comunidade.”
P7	“Em parte sim, mas perdeu-se muito da BNCC, no documento não é apresentado as competências e sem as competências todo o resto é resto.”
P8	“Não. Para isto seria necessária uma pesquisa de campo e um prazo maior para discussões junto à comunidade.”
P9	“Sim, pois foi elaborada dentro de opções que permeiam a Ed. Infantil.”

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do questionário (2020).

Percebemos, pelas narrativas acima que houve o intento de abranger os contextos sociais e culturais da criança, porém P8 diz da importância em se realizar uma pesquisa para analisar essa questão.

Nesta categoria identificamos as seguintes contribuições do processo formativo dos GTs /EI, no que diz respeito às concepções de currículo, formação continuada e suas relações com a prática docente, consta nas narrativas o currículo como um norte “flexível” ao trabalho pedagógico que precisa dialogar “com o contexto escolar e as necessidades das crianças” (P1).

P3 reforça a necessidade do “currículo na EI partir da realidade do aluno”. Ressaltamos aqui a importância da construção de um currículo bem contextualizado, voltado para atender as necessidades locais e não apenas contemplando orientações gerais. Desta forma, percebemos na pesquisa documental, que esta perspectiva foi de certa maneira contemplada na parte diversificada das Diretrizes Curriculares Municipais da EI/Udi, com a inclusão dos campos de

experiências: Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância e Habilidades Socioemocionais.

P8 acrescenta a relevância da intencionalidade e ir além da realidade das crianças, revela a importância de traçar objetivos de aprendizagem para a construção dos conhecimentos por meio de interações e brincadeiras.

O currículo da EI é visto como um “documento orientador com concepções teóricas e práticas” (P5), que “deve priorizar ações e aprendizagens que possibilitem o fortalecimento da autoestima, o interesse em fazer novas descobertas” (P9).

Os participantes concordam que houve originalidade no Plano de Ação Referência e nas Diretrizes Curriculares Municipais da EI, pois pelo processo coletivo de construção foi possível contemplar as opiniões do grupo e propor contribuições e mudanças ao documento. Exemplificaram como original os textos elaborados sobre: concepções de infância; educação infantil; levantamento das práticas escolares do município e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiência da parte diversificada (Culturas Regionais e Locais: Vivências culturais na infância e Habilidades Socioemocionais).

Os participantes relataram que os documentos utilizados para a elaboração das Diretrizes foram: a BNCC; o Currículo Referência de Minas Gerais; os RCNEIs; a DCM; a LDB; o ECA; a Constituição Federal de 88; as Diretrizes Curriculares Nacionais; o Plano Municipal de Educação; o PAPAE; entre outros.

Assim como, percebemos alguns limites apresentados pelos participantes e que se relacionam com a pesquisa documental e bibliográfica; quando P3 interpreta o documento como uma forma de “igualar a qualidade do processo pedagógico”, porém é preciso repensar essa narrativa no sentido de explorar os conceitos de qualidade na educação infantil e todos os fatores que influenciam nesse processo de promoção da qualidade. Na BNCC (2017), encontramos a seguinte explicação:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p. 8).

Todavia, acreditamos que a BNCC não garante o acesso, nem tão pouco a permanência na escola, bem como não assegura os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, desta forma, parece frágil a relação de balizar a qualidade de educação pura e simplesmente tomando como base esse documento.

Quando apresenta o termo “patamar comum de aprendizagem”, também generaliza de modo a entender que todos os estudantes alcançarão o nível mais alto da ilusória escalada normativa “prescrita”. Porém, é necessário ampliar a efetividade das políticas públicas de acesso, garantia e permanência na educação pública de qualidade; e apoiar essa perspectiva em diferentes pilares e não somente o da BNCC, pois ela não sustentará a proposta de “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017)

“Os resultados da aplicação do *Common Core* americano vêm demonstrando que não há redução nos níveis de desigualdade social e racial com políticas centralizadas, ao contrário” (RAVITCH, 2013 apud MACEDO, 2018, p. 30).

“[...] a construção de um currículo nacional exprime antes de tudo, um jogo de poder entre linhas mais conservadoras e revolucionárias. A existência de uma base é sempre um forte recurso de poder na mão de quem está na gestão do Estado” (RICHTER; NASCIMENTO, 2017, p. 534).

As afirmações acima se complementam e corroboram com a ideia de que seja necessário pensar em propostas que, efetivamente influenciariam positivamente a educação.

P7 remete a necessidade da aceitação de mudanças e que é fundamental conhecer as DCM e a BNCC.

P8 considerou que houve pouca originalidade e em sua narrativa considera importante um Sistema Municipal de Educação.

P4 destaca que, as opiniões eram atendidas “desde que estivessem de acordo com o documento norteador do Plano de Referência que é a BNCC.”

A narrativa de P7, sugere que possa ter ocorrido um descompasso entre práticas anteriores, atuais e futuras e este ponto pode ter influenciado o estudo aprofundado da BNCC e do Plano de Ação Referência, para a construção e implementação das Diretrizes Curriculares Municipais.

Quanto às possibilidades, percebemos por meio da pesquisa documental e empírica, que em 2019 foi um ano de transição da proposta curricular utilizada pelos Eixos de Trabalho (RCNEI) para os Campos de Experiências do Plano de Ação Referência/RME/EI (BNCC). Desta forma, os resultados das respostas apontam que no ano de 2020 iniciaram-se as mudanças efetivas para a implementação das DCM/EI.

Foi relatada por P6 a questão da Pandemia de COVID-19, que influenciou esse processo de mudanças, e observamos que trouxe outras demandas a esse processo de adequações escolares.

Consta no documento das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Volume 2 da Educação Infantil, a fonte dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; dos direitos de aprendizagem e as orientações didáticas, dos cinco campos de experiências da parte comum do currículo (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) que foram reproduzidos dos seguintes documentos: BNCC e Currículo Referência de Minas Gerais; conforme as legislações normatizam.

Conforme a Resolução Nº 470, de 27 de junho de 2019 (Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais)

Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais.

- que, nos municípios que não possuem Sistema Próprio de Ensino, as instituições de ensino procedam às adequações e atualizações necessárias, nos seus Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos e currículos escolares, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com as normativas do CEE/MG;

- que os Municípios com Sistema Próprio de Ensino, deverão decidir entre:

a) proceder às adequações e atualizações necessárias ao Currículo Municipal da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e as normativas do CEE/MG;

b) elaborar o Currículo Municipal, tendo como base o Currículo Referência de Minas Gerais e as normas estabelecidas pelo CEE/MG;

c) adotar o Currículo Referência de Minas Gerais como seu Currículo Municipal. (MINAS GERAIS, 2019, p.1).

A Rede Municipal de Uberlândia, por meio dos GTs EI, realizou a elaboração, atualizações e adequações de seu Currículo Municipal da EI, bem como criou os campos de experiência da parte diversificada (Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância e Habilidades Socioemocionais), com textos originais (introdução e definições, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, orientações didáticas, práticas pedagógicas); caracterizando uma tentativa de transcender o interior da escola e abranger contextos sociais e culturais das crianças/famílias em suas inter-relações escolares.

Encontramos evidências do embasamento na BNCC, conforme as exigências legais, no qual podemos citar na página 38 das DCM/EI, constam as 10 competências gerais da BNCC, assim como em outros trechos já relatados.

P4 esclarece a necessidade de colocar em prática o que está no documento para que, de fato, as ações transcendam e alcancem os objetivos educacionais. P8 acredita ser necessária uma pesquisa para averiguar essa questão. Assim, nesse prisma considera-se pertinente a

narrativa de P4, no sentido de pensar em futuras pesquisas sobre a implementação das diretrizes na rede municipal de educação infantil da cidade.

P5 relata a importância do diálogo e interação família e escola, com vistas a ações permanentes e efetivas relacionadas a comunicação e conhecimento das realidades estudantis.

Diante do exposto, ficou evidenciado que os participantes da pesquisa mostraram-se propensos a compreender a relevância da formação continuada realizada pelos GTs/EI (2018-2019), e em sua maioria, apresentaram-se confiantes tanto sobre a construção, quanto para a implementação das DCM/EI/RME, como um fator de reconhecimento do trabalho de produção coletiva e valorização pessoal e profissional.

Na sequência, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. (FREIRE, 1996, p. 115).

Esta pesquisa teve o intuito de conhecer a trajetória das políticas públicas educacionais, na interface sobre a formação continuada de professores da educação infantil e construções curriculares municipais, subsidiadas pelas legislações vigentes e com vistas às melhorias educacionais.

Assim, estabeleceu-se uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, de cunho qualitativo, com coleta de dados por meio de questionários enviados aos profissionais participantes da formação continuada de 2018-2019 para a construção curricular municipal, tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer *as contribuições, os limites e as possibilidades* da formação continuada, realizada nos GTs/EI de 2018 a 2019, destinada à construção das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Volume 2/EI; à luz das políticas públicas da educação infantil, da Constituição Federal (1988) à BNCC (2017), na interlocução com a pesquisa empírica.

Assim, nos caminhos percorridos pela pesquisa contemplamos os seguintes estudos: apresentamos os fundamentos teóricos e históricos da Educação Infantil, com base na pesquisa bibliográfica sobre o tema; situamos as políticas públicas da EI, na perspectiva curricular; conhecemos as políticas públicas sobre formação continuada de professores e suas implicações em nível municipal no período de 2018 e 2019; apresentamos um pouco do processo, da estrutura e dinâmica da formação continuada oferecida nos GTs/EI e identificamos a visão dos professores da EI sobre a formação continuada dos GTs, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1982, p. 149 apud FRANÇA; LUCENA, 2009, p. 4).

Na busca pelas *contribuições* dos GTs/EI para a elaboração curricular, identificamos que as DCM/EI/RME podem ser consideradas um produto do trabalho humano, cujas profissionais da educação se empenharam para o seu desenvolvimento, durante esta formação. E que os estudos e reflexões podem ter proporcionado no interior desta formação nos GTs/EI, crescimento profissional e melhorias educacionais. Os *limites* observados pela investigação foram relacionados ao curto tempo de sua execução, porém, foi desenvolvido dentro do prazo de 2 dois anos após a homologação da BNCC (2017), exigido pela legislação. A participação por representatividade foi outro fator citado como limitador do trabalho, pois mesmo havendo a intercomunicação com as escolas, devido à rotina diária escolar, houve fatores que interferiram no envolvimento de todos efetivamente, segundo as narrativas coletadas e abordadas na seção anterior. As possibilidades elencadas foram referentes à ampliação desta formação continuada, com oferta de acesso a todos profissionais da rede municipal, para o conhecimento e implementação das DCM/EI/RME.

A abordagem filosófica do materialismo dialético tem por pressuposto a captação do movimento, das relações e das contradições existentes no objeto de estudo. Assim, a realidade a ser compreendida apresenta-se como uma síntese de múltiplas determinações que vão se modificando histórica e socialmente. (SANTOS; SANTOS; MASCARENHAS; MELO, 2018, p. 4).

Esse objeto de estudo possui múltiplas determinações históricas e sociais, que em parte foram desvendadas no decorrer desta pesquisa.

Assim, entendemos e identificamos os esforços lançados para construir coletivamente alicerces teóricos e práticos que possibilitem e capacitem os profissionais da educação infantil ao ensejo das prerrogativas deste documento produzido. Todavia, acreditamos ser fundamental o constante investimento público a fim de subsidiar o acesso, a permanência e a qualidade na implementação da BNCC e, portanto, das diretrizes curriculares municipais, promovendo e efetivando, os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, e assim, de cada ação escolar, contida nesse importante marco normativo municipal.

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso. (MARX, 1982, p. 25 apud FRANÇA; LUCENA, 2009, p. 5).

Podemos caracterizar como *contradição* no contexto pesquisado, a questão referente ao pouco tempo estipulado pela lei para a elaboração de um documento considerado complexo, que demandaria um estudo mais amplo e intenso, pelas próprias narrativas contidas no

questionário desta pesquisa, pudemos visualizar e identificar, essa necessidade, diante da escassez de tempo ao qual foram todos submetidos pela própria exigência legal. E que pela obrigatoriedade desta, o prazo foi devidamente cumprido, dentro das demandas e possibilidades que citamos algumas, ao longo do percurso deste estudo. Esse fato, da exigência de tempo evidencia a primazia do aspecto técnico em detrimento da consistência teórica.

Como a formação nos GTs EI foi destinada à construção curricular, e esta produção que pode ser considerada, fruto do trabalho das Profissionais da Educação Infantil é destinada às crianças da EI, desta forma há que se pensar que uma das contribuições deste intento é que a infância usufrua da materialidade deste, tendo como ponto de partida as experiências do próprio público destinado.

O fator participação por representatividade foi citado nas narrativas dos participantes como um possível fator limitante do trabalho coletivo, visto a necessidade do envolvimento direto de todos e pouco tempo viável para essa finalidade no interior das escolas, devido ao cotidiano de atividades escolares diárias, como foi relatado na coleta de dados, porém constam no documento das diretrizes que houve a participação das escolas e dos demais profissionais, em momentos de reuniões e estudos, onde se inteiravam do processo de construção curricular e compartilhavam suas sugestões.

Em síntese, podemos elencar de forma geral as principais contribuições, limites e possibilidades, identificadas, nesta pesquisa, relacionadas à formação dos GTs/EI para a elaboração curricular.

Assim, por meio desta pesquisa conhecemos algumas contribuições desta ação formativa investigada:

- O incentivo à construção coletiva das DCM/EI, com os profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal e Conveniada (OSCs).
- Os estudos, reflexões e ações promovidas pelos GTs durante o processo de construção das diretrizes curriculares municipais.
- A parceria com as professoras da UFU, para estudos e fundamentação teórica por meio de palestras, orientações...
- Criação dos campos de experiências da parte diversificada: Culturas regionais e locais: vivências culturais na infância e Habilidades socioemocionais.
- A materialização, disponibilização do documento das Diretrizes Curriculares Municipais EI, como fruto do trabalho dos profissionais da Rede Municipal de ensino de Uberlândia EI, e como norteador do trabalho pedagógico.

Dentre os fatores limitantes, descrevemos:

- A necessidade da continuidade e ampliação desta formação continuada.
- A formação por representatividade.
- O fator tempo se fez presente nos relatos das participantes da pesquisa como influência na aceleração de um processo demasiado complexo e denso...

Quanto às possibilidades identificamos:

- Currículo em ação.
- Melhorias educacionais.
- Trabalho em rede.
- Continuidade da formação.
- Implementação do documento.
- Marco normativo municipal...

Assim, por um lado vislumbramos as conquistas alcançadas, explicitadas nas contribuições e nas possibilidades e/ou resultados do processo de formação vivido nos GTs/EI/CEMEPE de Uberlândia, com marcos importantes para alavancar a Educação Infantil do Município; por outro lado, detectamos limitações que podem indicar ajustes e aspectos importantes que podem ser aperfeiçoados, tais como: o tempo para a formação; ampliação e continuidade da formação, com vistas a participação de todos os profissionais da educação na formação; o desenvolvimento de propostas formativas na perspectiva histórico crítica, por meio de estudos/reflexões/diálogo; dentre outros.

Toda pesquisa é geradora de novas ideias, de projeções em sua continuidade, em busca de avanços educacionais. Assim, acreditamos que os resultados suscitam provocações para futuras pesquisas, assim como, elucidam parte do cenário atual sobre o objeto de estudo investigado e pode trazer novas perspectivas de estudo. Para continuidade desta pesquisa, uma proposta seria conhecer o processo de implementação das DCM/EI/RME. Nesta investigação abordamos o seu início, com o Programa Escola em Casa, no ano atípico de 2020.

Estudos futuros também podem elucidar as abordagens e percepções de processos formativos para a elaboração curricular à luz da BNCC e seus dispositivos legais, entre as diferentes regiões brasileiras, a fim de proporcionar uma visão ampla desta construção.

Dentro dos limites legais, compreende-se que pelos GTs/EI, a elaboração curricular, seguiu as normativas vigentes. Um dos avanços (contribuições) observados foi à criação dos

campos de experiências da parte diversificada, que foi uma elaboração “exclusiva” da RME/UDI, construída durante os GTs/EI (2018-2019). As possibilidades que se vislumbram, se referem à continuidade da implementação do documento pelo “currículo em ação”, bem como ampliação e continuidade desta ação formativa.

Os resultados apontam o processo de construção das políticas curriculares como um campo de batalhas, permeado por ideais hegemônicas e com alusões e ensaios democráticos. Sendo que o campo das políticas de formação continuada para elaboração curricular se constitui uma área de grande repercussão de ideias, desafios e possibilidades, o que constitui um caminho para as melhorias educacionais. Ademais, carecemos de inovações e transformações da realidade, o que representam desafios constantes, para a elaboração das políticas públicas educacionais e, efetivações de direitos públicos, na práxis social e histórica.

Em resumo, pela pesquisa bibliográfica, documental e empírica, acreditamos ter respondido ao longo deste trabalho, à questão problematizadora desta investigação, que foi a seguinte: Considerando as políticas públicas da educação básica, especificamente da educação infantil no contexto da Constituição Federal de 1988 à BNCC (2017), quais as contribuições, os limites e as possibilidades da formação continuada realizada de 2018 a 2019 nos Grupos de Trabalho (GTs) da Educação Infantil, para a elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia – Volume 2 /EI?

Assim, este estudo teve o intuito de contribuir com as reflexões sobre os temas formação continuada de professores e currículo, e levou em conta as percepções docentes em sua ação formativa, as quais percebemos o envolvimento dos participantes e o desejo em materializar as ideias construídas durante a formação nos GTs, por meio da construção e implementação das DCMEI/2020. Dessa forma, a divulgação dos resultados desta pesquisa, visa alicerçar os saberes, os fazeres e as possibilidades de ações, na continuidade desta dinâmica ativa da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ilda Neta Silva de. **O currículo da educação infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFT. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7570936. Acesso em: 16 ago. 2020.

ANFLOR, Patrícia Santos. **Educação Infantil e o Governo da Infância: a efetivação da Lei 12.796/2013 no Município de Imbé/RS**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UERGS. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7791672. Acesso em: 14 ago. 2020.

ARAUJO, Sylvania Brito. **Políticas públicas para a educação infantil: implementação de creches na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8244144. Acesso em: 10 ago 2020.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAZZO, Vera; SHEIBE, Leda. De volta para o futuro: retrocessos na atual política de formação docente. **Periódico Retratos da Escola**. Brasília. V.13, n.27, p. 1-16, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/10388>. Acesso em: 30 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>

BISCOLA, Aline Maestre Polido. **A formação continuada de Professores como ferramenta de hegemonia do capital: um desafio para a efetivação da pedagogia histórico-crítica**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6311850. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRAGA, Lena Letícia do Nascimento. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): uma revisão da literatura (2013-2018)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA. Universidade Federal do Pará. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6456927. Acesso em: 24 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Acesso em 05 maio 2019.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. MEC. SEB. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. MEC. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **educação é a base: programa de apoio à implementação da BNCC - ProBNCC**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probccc_2019.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **D.O.U. 09/07/2010**. Diário Oficial. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2010/07/09>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009 [...]. Brasília, DF: Presidência da República. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm. Acesso em 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**, altera a LDB nº 9394/96. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 15 de ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Ministério da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm#:~:text=Altera%20as%20Leis%20n%C2%BA,Leis%20do%20Trabalho%20%2D%20CLT%2C%20aprovada. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 15 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 13.306, de 4 de julho de 2016**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%208.069,o%20atendimento%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006, vol. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006, vol. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, 07 de novembro de 2019**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). **Plano de Ação 2017-2019**. Brasília, DF: ODS, 2017. Disponível em: <http://agenda2030.com.br>. Acesso em: 04 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1988, v. 1, pdf. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf. Acesso em: 01 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1988, v 2, pdf. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1988, v. 3 – pdf. Conhecimento de mundo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, n. 1/2002**, que tratou das Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 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. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 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. Brasília, DF: CNE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 maio 2019.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9394/1996. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019.** Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2019-07-02.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 26 de fev. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf Acesso em 14 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Resolução nº510 de 07 de abril de 2016.** Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=24/05/2016&pagina=44>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Norma Operacional nº 001/2013.** Norma Operacional dispõe sobre a organização e o funcionamento do Sistema CEP/CONEP. Brasília, DF: CNS, 2013. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Norma_Operacional_n_001-2013_Procedimento_Submisso_de_Projeto.pdf Acesso em: 04 ago. 2019.

BRITO, Jorge Luis Silva S.; LIMA, Eleusa Fátima. **Atlas Escolar de Uberlândia** (recurso eletrônico). 3 ed. Uberlândia: Edufu, 2020. 75 p. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/edufu_atlas_escolar_e-book_3ed_2020_10mb.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

CARVALHO, Daria Aparecida de Jesus. **Educação Infantil:** análise das políticas públicas no Município de Caiapônia (2013-2016). 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFG. Universidade Federal de Goiás. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5083705. Acesso em: 14 ago. 2020.

CHIZZOTTI, Antonio; AMORIM, Antonio C. **Contribuições aos sentidos sem fronteiras do currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p.5-7, Set/Dez 2012 ISSN 1645-1384.

PUC/SP. UNICAMP, Campinas, SP. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

CUNHA, Gilmar Ribeiro. **Documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil**. 2019. 178 f. UFBA. Universidade Federal da Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação).

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7649051. Acesso em: 16 ago. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Adriano Costa. **Base Nacional Curricular: dilemas e perspectivas**. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2018.

DANTAS, Marilene Aparecida Barbosa. **Formação de Professores para a educação infantil**: um estudo a partir dos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia das

Universidades Federais do sul e sudeste do Brasil. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7975489. Acesso em: 16 ago. 2020.

DAMIAO, Adriana Silva. **A concepção de formação continuada das Professoras de creches de um Município do Sudeste Goiano**: análise a partir da teoria histórico-cultural.

2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6240832. Acesso em: 24 jul. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre sociedade neoliberal. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DORIA, Arlete Rocha Miranda. **Discursos do Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista**: analisando os Contextos que Permeiam a Meta 1.2019.167 f. Dissertação

(Mestrado em Educação). UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7668413. Acesso em: 10 ago. 2020.

DUDAR, Claudia Zajac. **Formação continuada**: concepções das Professoras da Educação Infantil. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5322556. Acesso em: 24 jul. 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

EUGÊNIO, B. G. Michael Apple e o campo do currículo. *In: VI Colóquio do Museu Pedagógico*. ISSN: 2175 - 5493. **Anais [...]**. Nov. 2006. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/1772/1611>. Acesso em: 17 de jul. 2019.

FERRARI, Márcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. **Nova escola**. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio#>. Out. 2018. Acesso em: 06 de jul. de 2019.

FRANCISCO, Nara Antonio; ZUCATTO, Luis Carlos. Estado da arte da produção acadêmica relacionada ao financiamento e fomento da pesquisa científica no Brasil: uma análise a partir do ciclo de políticas públicas. **Revista Práticas de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 41-62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/pap/article/view/30604>. Acesso em: 02 jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2526629230604>.

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de; LUCENA, Carlos Alberto. O materialismo histórico-dialético e a precarização do trabalho na educação superior brasileira. *Estudos do Trabalho*. Ano III – Número 5 – 2009. **Revista da RET Rede de Estudos do Trabalho**. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/5RevistaRET5.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. Artigo: A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, vol.18, supl.1, p. 199-225, dez. 2011. ISSN 0104-5970. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18s1/11.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702011000500011>.

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

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

FORTUNATO, Zenaide Viana Soares. **Formação continuada de professores de educação infantil: olhares a partir de discursos docentes**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7110055. Acesso em: 24 jul.2020.

FUCHS, Angela Maria Silva. **Guia de Normalização de Publicações Técnico-Científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_guia_de_normalizacao_2018_0.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Série educação à distância. EAD/UFRGS. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. São Paulo: UNIMEPE. 2014. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:
http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

GUEDES, Elizangela Amaral. **Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza**. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza - CE, 2011. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. e <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3103>. Acesso em: 24 jul. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores** [recurso eletrônico]; Ebook. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBGE. **População de Uberlândia**. Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 15 ago. 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. v. 3. p. 182-194.

KOHLER, Gabriela Christina Zickuhr. **Formação continuada e currículo: que relação é essa?** UFSC. Universidade de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6665156. Acesso em: 24 jul. 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003. p. 226. Disponível em:
http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 04 abr. 2020.

LEÃO, Eliana. **História e representações sociais: o cenário municipal de estudos e projetos educacionais “Julieta Diniz” - CEMEPE na visão dos educadores da rede municipal de ensino de Uberlândia (1991-2000)**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Biblioteca Depositária: UFU. 2005. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13723/1/ELLeao1DISSPRT.pdf>. Acesso em: 24 ago.2020.

MACEDO, Elizabeth. **“A base é a base”. E o currículo o que é?** In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e

Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. ISBN: 978-85-87987-13-6. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, nº 133, p. 891-908, out. dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>.

MACHADO, Nuno. **Aulas de física e química. O som e a luz**. 2020. Disponível em: http://www.aulas-fisica-quimica.com/8f_11.html. Acesso em: 10 dez. 2020.

MARTINS, Claudia Miranda. **Implementação do Programa Proinfância no Estado do Tocantins**. 215 f. UFV. Universidade Federal de Viçosa. Dissertação (Mestrado em Educação). 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4909585. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARTINS, Milena Pedroso Ruella. **Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da apropriação das orientações curriculares por professoras da educação infantil da rede municipal de São Paulo**. 131 f. USP. Universidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3653611. Acesso em: 24 jul. 2020.

MENDES, Jorgeane da Silva. **Programa “Mais Infância”**: o direito ao atendimento educacional na primeira infância no município de Niterói. 185 f. UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6496114. Acesso em: 14 ago. 2020.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução Nº 470, de 27 de junho de 2019**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG: CEE, 2019. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20470%20de%2027.6.2019%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20MG.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Orientações para execução dos itinerários avaliativos 2019**. Projeto Político Pedagógico – PPP. 2020. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/03/documento-orientador-para-escolas-estaduais-itinerarios-avaliativos-2019-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020

MINAS GERAIS. **Currículo referência de Minas Gerais**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em 10 jul. 2020.

MORAIS, Ludmylla da Silva. **As políticas públicas de formação continuada das Professoras da Educação Infantil em Goiânia**. 116 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6882717. Acesso em: 24 jul. 2020.

MORALES, Renata Santos de; MAGGI, Noeli Reck; SILVEIRA, André Luis Marques da; RAMIRO, Juliana Figueiró. Contribuições do sociointeracionismo para a aprendizagem de um idioma em plataformas digitais. **Texto Livre**. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>. Acesso em 04 dez. 2020. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 148-160, jul. dez. 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.2.148-160.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2004. p. 143-156.

OLIVIEIRA, Flaviana Rodrigues. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo**. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação da USP. 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=119962. Acesso em: 24 jul. 2020.

OLIVEIRA, Marcia Nubia da Silva. **A Formação continuada e sua significação para Professoras da Educação Infantil**. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6414435. Acesso em: 24 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DA SAÚDE. **Folha Informativa COVID 19 – OPAS e OMS no Brasil**. [s.l.]: OPAS, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 15 ago. 2020.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa? **Espaço do currículo**, [s.l.]. v. 9, n.3, p. 448-458, setembro a dezembro, 2016. ISSN 1983-1579 448. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em 18 dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072018000480017>

PUERICULTURA. 2017. *In: Wikipédia*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Puericultura>. Acesso em 20 out.2020.

REIS, Leila Duarte. **Políticas globais para a educação infantil: análise da regulamentação e efetividade das políticas para crianças de zero a três anos no município de Pelotas/RS**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7923925. Acesso em: 14 ago. 2020.

RIBEIRO, Edineia Castilho. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental**. 2014. 155 f. UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1410902. Acesso em: 24 jul. 2020

RICHTER, Leonice Matilde; NASCIMENTO, Luana Maciel do. Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: Riscos à Pedagogia da Infância. In: XI ENCONTRO ESTADUAL DA ANPAE MG e I SEMINÁRIO DO GEPPPOE. *Série Cadernos ANPAE*, Ituiutaba, vol. 46, nov., 2017. PDF.

RICHTER, Solange Raquel. **A infância nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil - 2003 do Município de Uberlândia**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=374247. Acesso em: 24 de jul. 2020.

SANTOS, Camila de Fátima Soares. **A formação docente no PNE 2014-2024: desafios para a produção de políticas de formação e valorização de professores no Brasil**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5276686. Acesso em: 24 jul. 2020.

SANTOS, Meiriane Ferreira Bezerra. **A Educação Infantil em Penedo: um estudo da Rede Pública Municipal na dimensão da Política e da Gestão educacional**. 2019. 178 f. UFAL. Universidade Federal de Alagoas. Dissertação (Mestrado em Educação). 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8183527. Acesso em: 14 ago. 2020.

SANTOS, T. A. dos; SANTOS, H. S.; MASCARENHAS, N. B.; MELO, C. M. M. de. O materialismo dialético e a análise de dados quantitativos. **Texto & Contexto**. Florianópolis, v. 27, n. 4, 2018. ISSN 0104-0707 *On-line version* ISSN 1980-265X. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072018000400600&tlng=pt. Acesso em: 01 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072018000480017>.

SCHULCHASKI, Danielle Yates de Almeida. **O discurso da formação continuada na educação infantil das escolas de Curitiba no período de 2014 a 2016: um novo campo de possibilidades**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8083229. Acesso em: 16 ago. 2020.

SILVA, Celia Regina da. **Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada**. 171 f. UNESP. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Dissertação (Mestrado em Educação). 2019. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7648262. Acesso em: 16 ago. 2020.

SILVA, Maria Oneide Lino da. **Formação continuada: desenvolvimento profissional de professores na escola.** *eBook*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Mariana Pereira da. **Defensoria pública na judicialização da Educação Infantil no Município de São Paulo: efeitos institucionais e sobre as políticas públicas.** 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFABC. Universidade Federal do ABC. 2018.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6541669. Acesso em: 14 ago.2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Valquíria Pinheiro. **O Conhecimento sobre financiamento da educação - FUNDEB: o que dizem as docentes da Educação Infantil.** 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UESC. Universidade Estadual de Santa Cruz. 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6190538. Acesso em: 14 ago 2020.

SOUZA, Celina. A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível:

<https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

SOUZA, Jorsinai de Argolo. **Formação continuada para Professores da Educação Infantil: entre políticas e vozes na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga (BA).** 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2017. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5678588. Acesso em: 24 jul. 2020.

SOUZA, Marcos Leonardo de. **Pensadores da Educação & suas influências na educação infantil.** 2018. Disponível em: <https://www.soescola.com/wp-content/uploads/2018/01/Pensadores-que-influenciaram-a-educacao-C3%A7-C3%A3o-infantil-em-PDF.pdf>. Acesso em: 01 de jul. de 2019.

SOUZA, Vilma Aparecida de. Políticas Educacionais e gestão democrática do ensino público. In: I Seminário Internacional de Educação do Pontal do Triângulo Mineiro, 2009, Ituiutaba-MG. **Anais**. Universidade Federal de Uberlândia – FACIP. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.3._4_.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. *eBook*.

TELES, Fabricia Pereira. **O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado.** 2018. 216 f. Tese (Doutorado). PUC/SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2018. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6355699. Acesso em: 24 jul. 2020.

TRIÂNGULO Mineiro. [s. l.], 2020. Portal: **Toda Matéria**. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/triangulo-mineiro/>. Acesso em: 20 out. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Carta de princípios políticos pedagógicos das escolas da rede pública municipal de ensino de Uberlândia. 2003**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2003. Disponível em: http://www.nepecc.faei.ufu.br/PDF/343_cartarme.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

UBERLÂNDIA. Portal da Prefeitura de Uberlândia. **História de Uberlândia**. [a.c. 2019]. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-e-turismo/historia-de-uberlandia/>. Acesso em 14 set. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Decreto nº 5338, de 15/10/1992**. Oficializa o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/decreto/1992/533/5338/decreto-n-5338-1992-dispoe-sobre-o-regimento-interno-da-prefeitura-municipal-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em 15 ago. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Educação Infantil**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação. 2003.

UBERLÂNDIA. Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia. Volume 2 - Educação Infantil**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Instrução normativa nº 001/2014. Estabelece critérios para o cumprimento do Módulo II e do Dia de Formação Continuada. **Diário Oficial do Município. Nº 4501**, outubro, 2014. Disponível em: http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Instrução normativa alteração nº 005 de 06 de agosto de 2020**, que regulamenta a emissão de certificados pelo CEMEPE, para a validação da Formação Virtual para Profissionais. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Lei nº 11.444/2013**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2013/1144/11444/lei-ordinaria-n-11444-2013-institui-a-rede-publica-municipal-pelo-direito-de-ensinar-e-de-aprender-no-municipio-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em 15 ago. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Lei 11.967 de 29 de setembro de 2014** - Plano de Carreira dos Servidores do quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. Versão consolidada, com alterações até o dia

23/05/2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1196/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em 15 ago. 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015, o Plano Municipal de Educação é aprovado, para o decênio de 2015/2025**. Diário Oficial do Município, Ano XXVII, n. 4675. Uberlândia, MG, 26 de junho de 2015.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Ofício Circular nº 161, de 11 de agosto de 2020**. Formação virtual para profissionais. Secretaria Municipal de Educação. 2020. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Resolução 001/2020, de 27 de maio de 2020. **Diário Oficial do Município de Uberlândia, nº 5877**. Uberlândia, 2020.

UBERLÂNDIA. Prefeitura. **Uberlândia: lugares e memórias**. Uberlândia: Arquivo Público de Uberlândia, [c.a. 2019]. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/cartilha-nossas-historias.pdf>. Uberlândia lugares e memórias. Acesso em 14 set. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz 1º Encontro dos Grupos de Trabalho da Educação Infantil. “Revisitando o currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva”. **Pauta**. 2018.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz 1º Encontro do Grupo de Articuladoras da Educação Infantil. “Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva: Retomada do Plano de Ação Referência (Versão Preliminar) – Grupos de Trabalho”. **Pauta**. 2019.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Orientações para o “Dia D” de Discussão sobre a BNCC**. Uberlândia: Assessoria Pedagógica /CEMEPE. 2018.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Orientações para o Dia Escolar nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia**: 04/05/2019. Uberlândia: CEMEPE. 2019.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Orientações para o Trabalho nos Grupos de Estudo Dirigido – GEDS**. Escolas Municipais de Educação Infantil. Uberlândia: Assessoria Pedagógica/CEMEPE. 2018.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. “Congresso Municipal de Educação – Uberlândia/2019”. Avaliação e Monitoramento do Plano Municipal de Educação. **Folder**. 29 e 30 nov. 2019.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício Circular nº 5247/2020/DDH/SME**. Orienta sobre o cumprimento da carga horária dos servidores em conformidade com a Resolução Nº 001/2020, publicada em 27/05/2020. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação. 17 nov. 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação/PMU. **Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino**. Versão Preliminar. Volume 1 – Educação Infantil. 2018. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação.

UBERLÂNDIA. Universidade Federal de Uberlândia. **UFU, 40 anos de federalização e mais 60 anos de história**. Uberlândia: Comunica UFU, 2018. UBERLÂNDIA. Disponível em: www.comunica.ufu.br/noticia/2018/05/ufu-40-anos-de-federalizacao-e-mais-de-60-anos-de-historia. Acesso em 14 set. 2020.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 201

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: formação continuada nos grupos de trabalhos (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Fernanda Ferreira Resende (mestranda do programa de pós-graduação da FAGED/Universidade Federal de Uberlândia) e Professora Doutora Maria Célia Borges – PPGED/FAGED/UFU.

Nesta pesquisa nós estamos buscando por meio do estudo das políticas da educação infantil, no que tange a formação continuada dos grupos de trabalhos de 2018 a 2019, investigar as contribuições, os limites e as possibilidades na construção das diretrizes curriculares da primeira etapa da educação básica no município de Uberlândia/MG. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fernanda Ferreira Resende e ocorrerá por meio do envio no e-mail das participantes da pesquisa, que serão profissionais que participaram dos GTs - Formação Continuada da educação infantil no período de 2018 e 2019, no CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. Para tal entrarei em contato pelo grupo de Whatsapp dos GTs da Educação Infantil, com as possíveis participantes para esclarecer sobre a pesquisa a ser realizada e solicitar o e-mail para envio deste TCLE e se aceito enviar o questionário. A pesquisadora apresentará a proposta aos profissionais, convidando-os para participarem da investigação e esclarecerá dúvidas. Após os esclarecimentos, será enviado este TCLE a cada participante, oferecendo-lhe tempo suficiente para decidir sobre sua participação conforme item IV da Resolução CNS 466/12 ou Cap. III da Resolução 510/2016 quando for pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Na sua participação, você irá responder a um questionário com um prazo de devolução pelo e-mail de 15 dias. Em nenhum momento você será identificado. Após a apresentação dos resultados aos participantes, a pesquisa será publicada e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Não haverá necessidade de deslocamento do participante em decorrência unicamente da coleta de dados, assim não haverá custos referente a transporte.

Os riscos consistem em possibilidade de identificação dos participantes. Entretanto, os e-mails enviados com as respostas ao questionário serão deletados após salvar os arquivos, e após a análise dos dados os arquivos serão apagados. Ressalta-se que, você poderá desistir de sua participação a qualquer momento. Os benefícios da pesquisa podem contribuir para o repensar sobre as políticas da educação infantil no que tange a formação continuada para elaboração curricular, com vistas a melhorias nesse processo de construção coletiva.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer 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: Fernanda Ferreira Resende, telefone (34) 992179760, Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 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 para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ____ de agosto de 2020

Pesquisadoras: Prof^ª. Dr^ª. Maria Célia Borges

Mestranda Fernanda Ferreira Resende

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

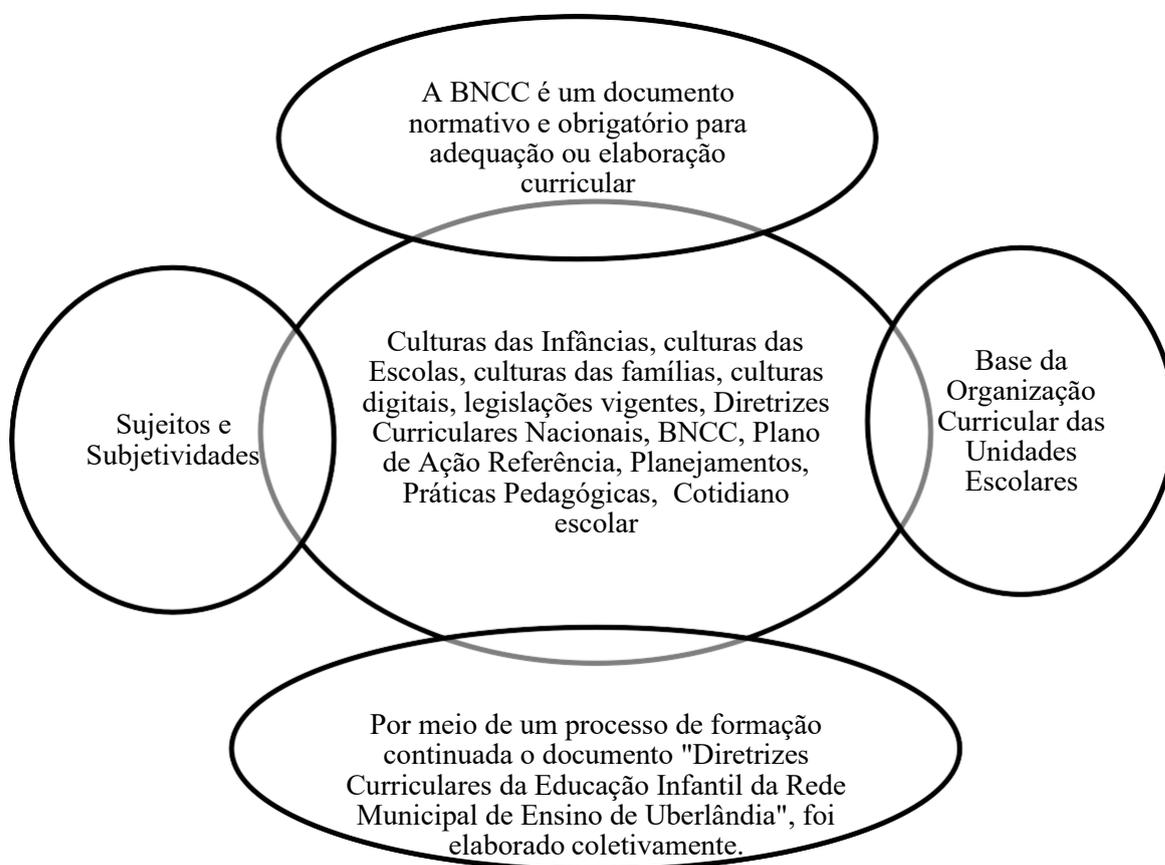
Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B – Questionário

A	Perfil do participante
1	Grau de escolaridade (Qual curso superior de Graduação, e de Pós-graduação)
2	Cargo atual
3	Tempo de atuação
4	Área de atuação (Educação Infantil, ou Ensino Fundamental ou EJA)
B	As Políticas de Educação Infantil
1	Como as propostas curriculares da educação infantil têm sido apresentadas na legislação educacional brasileira? O que você sabe sobre isso?
2	Como o município de Uberlândia tem se organizado para atender a legislação nacional, no que tange a formação continuada de professores e atualização/implementação curricular da BNCC?
3	Como o processo de elaboração curricular da educação infantil permeou a formação continuada dos professores da educação infantil na Rede Municipal de Uberlândia, de 2018 a 2019?
C	A fundamentação teórica sobre a formação continuada nos GTS da educação infantil
1	Participou efetivamente da formação continuada desenvolvida nos GTs de 2018 a 2019? Faça uma breve explicação sobre sua atuação e contribuição nesse processo de formação continuada.
2	Na sua visão quais as contribuições teóricas foram proporcionadas pela formação continuada dos GTs da Educação Infantil (2018 a 2019), para a elaboração curricular? Como ocorreu esta formação, agregou conceitos e novas práticas?
D	A participação na construção do plano curricular da educação infantil no município de Uberlândia
1	Qual sua concepção sobre currículo na educação infantil, formação continuada e suas relações com a prática docente?
2	A formação continuada tal como desenvolvida na rede de ensino estudada, teve reflexos positivos na prática docente e na construção de saberes sobre os processos de elaboração e políticas curriculares?
3	Houve mudanças nos documentos escolares? Quais?
4	A formação continuada promovida pelo CEMEPE possibilitou a mobilização de todos os profissionais, para a construção da Diretriz Curricular Municipal da Educação Infantil da Rede de Ensino de Uberlândia? Justifique.
5	Existe originalidade no Plano Referência elaborado em 2018 e nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Volume 2, Educação Infantil? Exemplifique.
6	Quais os principais documentos utilizados na escrita e reescrita do processo de elaboração do documento final das Diretrizes Curriculares Municipais, Volume 2 da Educação Infantil?
7	Na sua opinião as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Volume 2 – Educação Infantil, transcende o interior da escola e abrange contextos sociais e culturais das crianças? Justifique.
8	Qual o marco deste documento? Ele pode ser entendido como a identidade da Rede? Justifique.

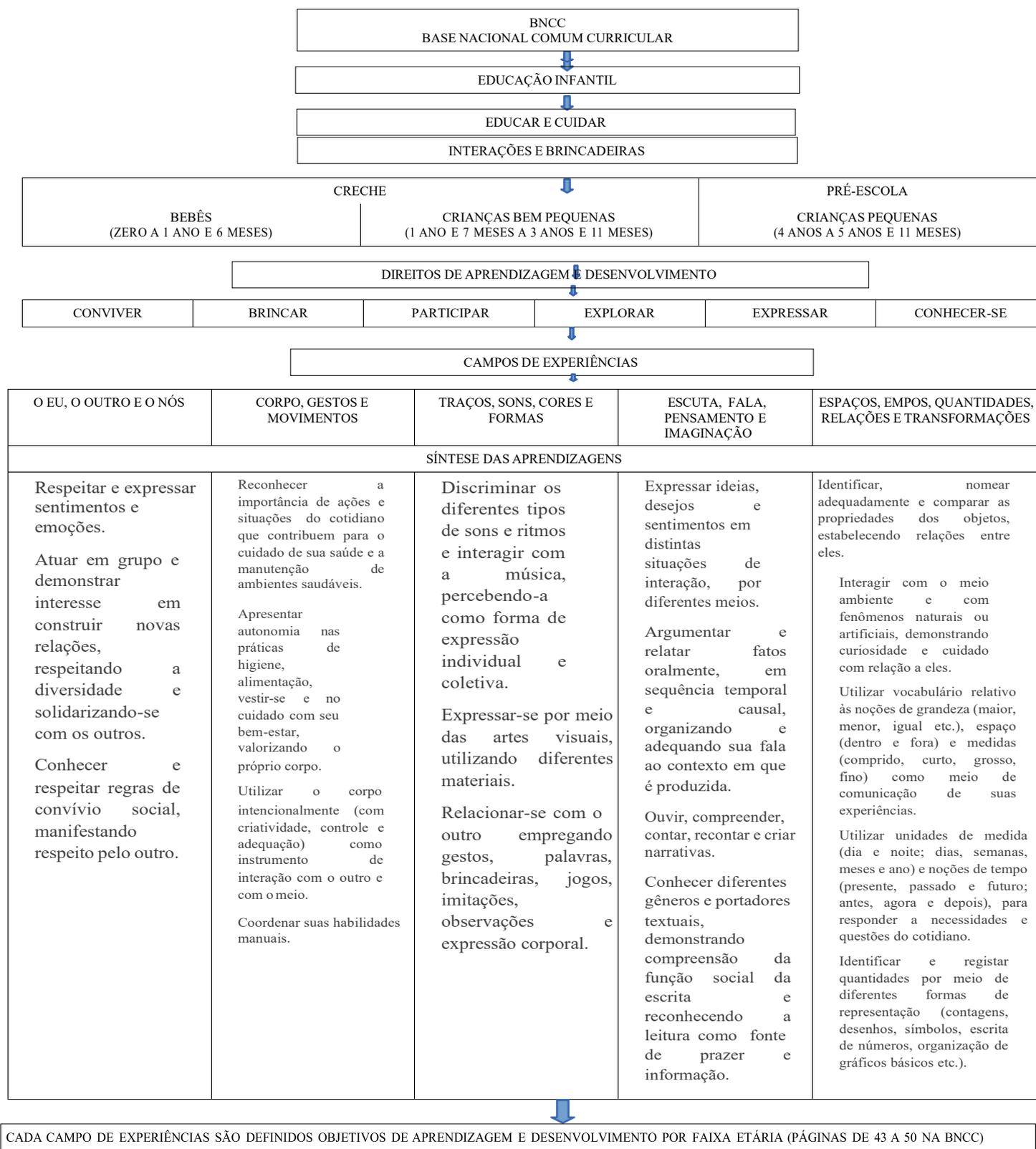
Fonte: Elaborado pela autora e pela orientadora da pesquisa, a partir de dados coletados nas pesquisas bibliográfica, documental e estado do conhecimento. (2019/2020)

APÊNDICE C – Síntese do Objeto de Investigação da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa, a partir de dados coletados nas pesquisas bibliográfica e documental. (2019)

APÊNDICE D – Quadro Síntese da Etapa da Educação Infantil na BNCC



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados disponíveis na BNCC – Base Nacional Comum Curricular. 2017. (2019)

APÊNDICE E - Quadro Síntese da Construção do Plano de Ação Referência/2018

Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG		
Assessoria Pedagógica		
Formação Continuada / 2018 - CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz		
BNCC	Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino – Versão Preliminar - 2018 Volume 1- Educação Infantil Volume 2 – Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano) Volume 3 – Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) Volume 4 – Arte (Artes Visuais, Música e Teatro), Educação Física e Ensino Religioso. Volume 5 – PME A – Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos. Volume 6 – EJA – Educação de Jovens e Adultos Volume 7 – Educação Especial	Documentos revisitados: Diretrizes Curriculares da Rede; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares do Estado de Minas Gerais
Participação de todos os profissionais que atuam na Rede Municipal e nas Organizações da Sociedade Civil (OSCs), nos respectivos níveis de ensino.		
Volume 1 – Educação Infantil		
GT – Bebês	GT – Crianças Bem Pequenas	GT – Crianças Pequenas
Construções Coletivas Participação de duas Coordenadoras Formadoras/CEMEPE, 10 Articuladoras (profissionais da Rede), Profissionais (Professoras, Educadoras, Especialistas da Educação) Representantes das Unidades Escolares da Educação Infantil e Escolas Municipais.		
1º Encontros	Concepções de: Criança, Educação Infantil, Currículo e Princípios Norteadores	Devolutivas e complementações, de todo o processo, em reuniões escolares e módulos, nas escolas municipais.
Encontros Mensais	Quadros de Planejamentos com os cinco Campos de Aprendizagem da BNCC, organizados em três grupos por faixa etária. Eixos estruturantes: Interações e brincadeiras. Levantamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.	
Últimos encontros	A organização do tempo e do espaço. Adaptação e acolhimento. Família e escola. Culturas regionais e locais.	
Eixos de Trabalho, referente a âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (1998)		Cinco Campos de Experiências da BNCC (2017)
Identidade e Autonomia (4 horas/aulas/semanal)		O eu o outro e o nós
Natureza e Sociedade (4 h/a/s)		
Movimento (2 h/a/s)		Corpo Gesto e Movimento
Artes Visuais (2 h/a/s)		Traços, Sons, cores e formas
Música (1 h/a/s)		
Linguagem Oral e Escrita (4 h/a/s)		Escuta, fala, pensamento e imaginação
Matemática (4 h/a/s)		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Parte diversificada: Culturas Regionais e Locais (4 h/a/s)		Parte diversificada: Culturas Regionais e Locais
Formação Continuada – 2019 – CEMEPE/Escolas Municipais/OSCs – Retomada do Plano de Ação – estudos, reflexões, implementações, atualizações, reformulações, com vistas à elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG.		

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados disponíveis no Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – Versão Preliminar – Volume 1 - Educação Infantil – Ano de referência: 2018. (2019)

APÊNDICE F – Quadro Organização Curricular 2020

NOVA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA/MG			
Formação Básica Comum			
Eixos de Trabalho , referente a âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (1998)	Cinco Campos de Experiências da BNCC (2017), que compõem as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia/MG		
(ANTERIOR) Eixos RCNEI	(ATUAL) Campos BNCC	Carga Horária Bebês e Crianças Bem Pequenas (ATUAL)	Carga Horária Crianças Pequenas (ATUAL)
Identidade e Autonomia (4 h/a/s) – P. RI	O eu o outro e o nós	4 h/a/s (P. RI)	5 h/a/s (P. RI)
Natureza e Sociedade (4 h/a/s) – P. RI			
Linguagem Oral e Escrita (4 h/a/s) – P. RI	Escuta, fala, pensamento e imaginação	4h/a/s (P. RI)	6 h/a/s (P. RI)
Matemática (4 h/a/s) – P. RI	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	4h/a/s (P. RI)	5h/a/s (P. RI)
			Total RI: 16 h/a/s
Movimento (2 h/a/s) – P. RII	Corpo Gestos e Movimento	4h/a/s (P. RI)	2 h/a/s (P. Esp.) *Formação Ed. Física
		Total RI: 16 h/a/s	
Artes Visuais (2 h/a/s) – P. RII	Traços, Sons, cores e formas	4 h/a/s (P. RII)	2 h/a/s (P. Esp.) *Formação Artes
Música (1 h/a/s) – P. RII			
Parte Diversificada Curricular			
...características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996)			
Escolha realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia			
ANTERIOR	ATUAL		
Culturas Regionais e Locais (4 h/a/s) – P. RII	Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância	4 h/a/s (P. RII)	
	Habilidades Socioemocionais	1 h/a/s (P. RII)	
Legenda: P. RI – Professor(a) Regente I, P. RII – Professor(a) Regente II e P. Esp. – Professor Especialista			

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, a partir de dados disponíveis no Plano Curricular da Educação Infantil 2020, da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG. (2019).

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP/UFU



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

ADOS DA EMENDA

Titulo da Pesquisa: Políticas da educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalhos (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares

pesquisador: Maria Célia Borges

area Temática:

versão: 3

AAE: 27932719.4.0000.5152

instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

atrocinador Principal: Financiamento Próprio

ADOS DO PARECER

úmero do Parecer: 4.198.491

apresentação do Projeto:

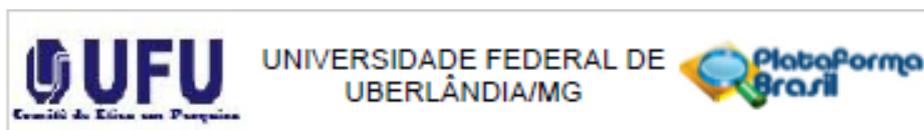
trata-se de uma Emenda do projeto aprovado, no dia 19 de Fevereiro de 2020, pelo Parecer consubstanciado do CEP/UF, número: 3.849.122.

objetivo da Pesquisa:

objetivo Geral: Compreender as políticas da educação infantil, no que tange a formação continuada em nível nacional e municipal, da Constituição Federal (1988) à BNCC (2017), depreendendo as contribuições a formação continuada, realizada nos GTs (Grupos de Trabalhos), no período de 2018 a 2019 no CEMEPE Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais, para a elaboração da Diretriz Curricular da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG.

objetivos específicos: - discutir teoricamente os fundamentos da Educação Infantil com base em pesquisas bibliográficas sobre o tema; - apresentar as políticas educacionais de formação continuada em nível nacional, estadual e municipal, bem como, as políticas curriculares da educação infantil; - analisar o processo, a estrutura e a dinâmica da formação continuada oferecida nos GTs da educação infantil, pela Rede Municipal de Ensino em Uberlândia; - Identificar a visão dos professores da educação infantil sobre a formação continuada dos GTs, na Rede Municipal de Ensino em Uberlândia; - apresentar as contribuições, limites e possibilidades que se estabelecem

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3230-4131 Fax: (34)3230-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.196.491

durante a formação continuada nos GTs na elaboração da Diretriz Curricular da Educação Infantil do Município de Uberlândia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A emenda apresentada não alterou a ponderação dos riscos e benefícios mencionados no projeto original aprovado pelo Parecer Consubstanciado do CEP/UFU, número: 3.849.122 no último dia 19 de Fevereiro de 2020.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pendência apresentada pelo CEP/UFU por meio do Parecer Consubstanciado número 4.175.751 de 27/07/2020:

No Formulário inserido na Plataforma Brasil ainda consta no RESUMO: "Assim pretendemos realizar uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semi estruturadas aos participantes". ADEQUAR, substituir entrevista por questionário.

Resposta dos pesquisadores: "Foi feita a alteração no Resumo do Projeto de Pesquisa de entrevista semi estruturada para questionário. O arquivo anexado e enviado dia 05/07/2020 da Versão 2 do Projeto de Pesquisa, já estava atualizado no Resumo com a modificação em destaque (vermelho) de entrevista para questionário. Envie também este arquivo com o registro dos envios referente a esta Pendência."

- Análise do CEP: a pendência foi atendida.

-

Os pesquisadores solicitaram alteração no TCLE, no Instrumental, na metodologia, no cronograma e apresentam como justificativa a segurança sanitária, as regras de isolamento social por causa da pandemia do COVID 19. Os pesquisadores alteraram os documentos do Protocolo de Pesquisa e destacaram as modificações de acordo com as alterações solicitadas na Emenda.

Portanto, "por causa da segurança sanitária para conter a pandemia do COVID 19, com regras de isolamento social e medidas preventivas sanitárias e de higiene", os pesquisadores solicitam na

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.126.491

Emenda as seguintes modificações no projeto original da pesquisa aprovada pelo CEP/UFU: 1ª) Mudança de entrevista presencial para questionário por e-mail. 2ª) Mudança do local CEMEPE para meio digital e eletrônico cada participante em sua moradia. Os procedimentos serão adotados por meio digital e eletrônico em vista do distanciamento social. 3ª) Mudança no tamanho da amostra a ser pesquisada. Redução de nove para cinco participantes; sendo dois profissionais participantes dos GTs e três articuladoras. 4ª) Mudança na metodologia. Pré-teste por meio de questionário com perguntas abertas. O recrutamento, contato inicial, convite deverá ser no grupo de whats App dos GTs (do qual a pesquisadora é integrante) dos GTs da Educação Infantil e depois por e-mail com as possíveis 5 participantes, explicar a pesquisa e se aceitarem solicitar o e-mail para envio do TCLE, solicitar a assinatura, questionário, após o consentimento. 5ª) Mudança no Cronograma. As datas foram alteradas, atualizadas. 6ª) Mudança no TCLE que foi alterado considerando as modificações. 7ª) Mudança no Projeto Detalhado e no Informativo Plataforma Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados nos Termos de apresentação obrigatória um TCLE, um cronograma atualizado e um modelo do questionário em substituição ao roteiro da entrevista. Há uma justificativa na Emenda para as modificações.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 4.175.751, de 27/07/2020, foram atendidas.

Não foram observados óbices éticos na emenda apresentada.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, Resolução 510/16 e suas complementares, o CEP manifesta-se pela aprovação da emenda.

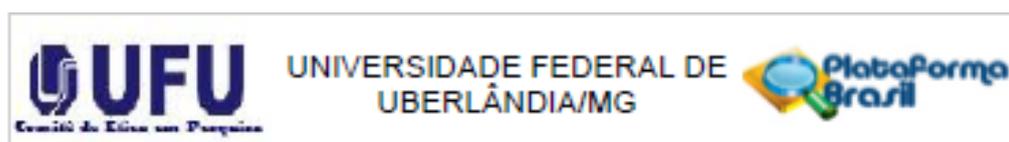
A emenda não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Janeiro de 2021.

* Tolerância máxima de 06 meses para atraso na entrega do relatório final.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 204 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.190.491

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo as Resoluções CNS 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento as Resoluções CNS 466/12, 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12 e 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delimitada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, Item III.2.e).

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3230-4131 Fax: (34)3230-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 4.196.491

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BASICAS_1589415_É1.pdf	27/07/2020 21:45:14		Aceito
Outros	Pendencia_versao_2.docx	27/07/2020 21:43:18	FERNANDA FERREIRA	Aceito
Orçamento	Financiamento_2.docx	05/07/2020 04:41:45	FERNANDA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_2.docx	05/07/2020 04:40:40	FERNANDA FERREIRA RESENDE	Aceito
Outros	Carta_Emenda.docx	05/07/2020 04:37:01	FERNANDA FERREIRA	Aceito
Outros	Questionario.docx	05/07/2020 04:36:28	FERNANDA FERREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_2.docx	05/07/2020 04:35:05	FERNANDA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.doc	05/07/2020 04:34:18	FERNANDA FERREIRA RESENDE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizado.pdf	02/01/2020 18:01:54	FERNANDA FERREIRA RESENDE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/01/2020 17:35:27	FERNANDA FERREIRA	Aceito
Outros	link.pdf	16/10/2019 20:17:04	FERNANDA FERREIRA	Aceito
Outros	compromisso.pdf	16/10/2019 20:09:26	FERNANDA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 06 de Agosto de 2020

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3230-4131 Fax: (34)3230-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

ANEXO B – Autorização da Instituição Coparticipante da Pesquisa



AUTORIZAÇÃO

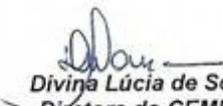
A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 2º, Inc. VII da Lei Ordinária nº 12.619 de 17/01/2017, declara estar ciente que o Projeto de Pesquisa ***“Políticas da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: formação continuada nos grupos de trabalho (2018 a 2019) e construção das diretrizes curriculares”*** será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos Participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autoriza a mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, **Fernanda Ferreira Resende**, brasileira, inscrita no CPF: 032.255.476-46, a realizar a etapa da pesquisa referente as entrevistas com 09 participantes dos Grupos de Trabalho da Educação Infantil (do período de 2018 a 2019) utilizando a infra-estrutura do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE.

A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica a mesma condicionada ao comprometimento da pesquisadora em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.

Por ser verdade, firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.

Uberlândia, 24 de outubro de 2019.


Divina Lúcia de Sousa
 Diretora do CEMEPE
 Secretaria Municipal de Educação

Divina Lúcia de Sousa
 Diretora do CEMEPE
 MAT. 29.675-9

ANEXO C – Apresentação dos dados



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a aluna Fernanda Ferreira Resende, mestranda pela FAGED/UFU, apresentou os dados obtidos na pesquisa intitulada: “POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: formação continuada nos grupos de trabalhos (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares”, autorizada em 2019.

Uberlândia, 05 de abril de 2021.

Divina Lúcia de Sousa
Divina Lúcia de Sousa
Diretora do CEMEPE
Mat: 29.675-9