

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**LEILIANE SOARES RODRIGUES**

**AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL, NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO, NA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE UBERLÂNDIA, DE 2008 A 2020**

**UBERLÂNDIA**

**2022**

LEILIANE SOARES RODRIGUES

**AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL, NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO, NA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE UBERLÂNDIA, DE 2008 A 2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lázara Cristina da Silva

UBERLÂNDIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

R696a Rodrigues, Leiliane Soares, 1988-  
2022 As ações de formação continuada de professores da educação infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia de 2008 a 2020 [recurso eletrônico] / Leiliane Soares Rodrigues. - 2022.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5332>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Lázara Cristina da, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

Glória Aparecida  
Bibliotecária - CRB-6/2047



## 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, 11/2022/800, PPGED				
Data:	Oito de julho de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14h00min	Hora de encerramento:	16h40min
Matrícula do Discente:	12012EDU029				
Nome do Discente:	LEILIANE SOARES RODRIGUES				
Título do Trabalho:	"AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO, NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA DE 2008 A 2020"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Organização, estruturação e contribuições na área na última década"				

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: Wender Faleiro da Silva - UFCAT; Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes - UFU e Lazára Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lazára Cristina da Silva, 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 **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/07/2022, às 16:51, 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 **Wender Faleiro da Silva, Usuário Externo**, em 11/07/2022, às 14:42, 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 **Priscila Alvarenga Cardoso Gimenes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 12/07/2022, às 14:40, 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](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3732906** e o código CRC **3B06C489**.

---

*Dedico este trabalho aos que compartilham comigo compromisso e dedicação na missão de ensinar e aprender; à minha família e aos meus amigos, pelos incentivos e compreensão.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares e amigos que, mesmo nos momentos em que me fiz ausente, sempre estiveram ao meu lado, me apoiando com muita compreensão e palavras de encorajamento.

À minha mãe, Vanilda Maria Soares, por tanto amor, cumplicidade, incentivo e por me impulsionar a seguir adiante. Obrigada por compartilhar experiências de vida e trabalho significativas. Obrigada por provocar em mim o desejo de ensinar com comprometimento, alegria e respeito a todas as crianças.

Ao meu irmão, Marcus Vinicius, pelos momentos de descontração. Obrigada por compartilhar momentos de conversas e contemplar da simplicidade do cotidiano de nossas vidas.

Ao Ramon, pela paciência, carinho e cumplicidade. Obrigada por compartilhar sonhos e projetos e por acreditar que seria possível superar mais um desafio.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lázara Cristina da Silva, pelo incentivo, motivação, orientação na minha trajetória acadêmica e confiança em minhas possibilidades.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscila Alvarenga Cardoso, que, gentilmente, contribuiu para minha formação acadêmica e no desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPEPES, pela partilha de conhecimentos e reflexões coletivas que foram significativas para o meu processo de construção de saberes necessários para desenvolver a pesquisa.

Às professoras da Educação Infantil, minhas companheiras, que lutam arduamente para acolher as crianças e proporcionar o desenvolvimento destas, e que compartilham comigo a esperança de dias melhores.

Ao PPGED, por oferecer uma pós-graduação pública, gratuita e de qualidade, por possibilitar-me a concretização do desejo profundo de ampliar minha formação acadêmica e contribuir na atuação profissional.

Ao Cemepe, por acolher minha proposta de pesquisa e possibilitar meu acesso às fontes documentais.

Enfim, a todos que fizeram parte desse processo!

*“Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo  
Eu quero dizer  
Agora o oposto do que eu disse antes  
Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante  
Do que ter aquela velha opinião  
Formada sobre tudo”  
(RAUL SEIXAS, 1973)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Trecho da música *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas, criada em 1973.

## RESUMO

RODRIGUES, Leiliane Soares. **As ações de formação continuada de professores da Educação Infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia de 2008 a 2020.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

A educação escolar no Brasil vem se transformando nos últimos anos. Uma mudança significativa refere-se ao atendimento das crianças pequenas público da Educação Especial, acolhendo suas diferenças e potencialidades nas instituições comuns de ensino. Nesse sentido, esta pesquisa reflete sobre a necessidade da formação continuada e tem como objetivo apresentar as ações de formação continuada de professoras da Educação Infantil desenvolvidas na RME de Uberlândia, que se referem à Educação Inclusiva no período de 2008 a 2020. Este estudo é de abordagem qualitativa e exploratória, contou com coleta de dados pela pesquisa bibliográfica, tendo como referência as publicações de Skliar (2003), Kuhlmann Jr (2015), Imbernón (2010), Nóvoa (2009, 2022), Gatti *et al.* (2019) e a pesquisa documental realizada nos arquivos internos do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe). O estudo e discussão dos dados aconteceram por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). Este estudo é relevante no sentido de refletir sobre a importância da formação continuada ofertada aos profissionais como uma medida significativa para promover a Educação Inclusiva na Educação Infantil. O levantamento das legislações educacionais e dos documentos internos do Cemepe permitiu agrupar dados sobre o problema e identificar que houve algumas propostas de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal. No entanto, nas propostas de formação entre os anos 2008 e 2020, houve uma abordagem mínima de temas relacionados à inclusão das crianças público da Educação Especial. Na análise, as unidades de registros foram organizadas em três categorias: 1) a governamentalidade em ação, que foi subdividida em três subitens: a) habilidades para o trabalho; b) disposição para autoformação/atualização e c) busca por práticas inovadoras; 2) O controle sobre o pensar e o agir docente no qual organizou-se três agrupamentos de autores com bases: a) críticos/reflexivos; b) da psicologia e c) praticistas; e 3) entre a norma e a realidade, agrupamento no qual se focou nos conceitos de deficiência e Educação Especial pensada sobre as perspectivas da: a) visão clínica; b) visão desenvolvimentista e c) socioantropológica. A análise evidenciou: a) a preocupação com o desenvolvimento/formação para atuar com crianças público da Educação Especial – invisibilizada; b) a centralidade da base epistemológica da psicologia na formação; c) o assujeitamento e subjetivação dos docentes via processo fragmentado de formação – cada um na sua caixinha (diálogo com os mesmos pares, visão parcial do todo – provoca a reprodução mecânica do mesmo movimento); d) o governo da ação do professor pela formação praticista, fragmentada e pouco crítica/reflexiva; e) o exercício do biopoder e da biopolítica por meio de proposta formativa centrada na perspectiva psicológica, com pouco enfoque em outros aspectos do desenvolvimento humano, como o social, político, cultural e econômico. Ainda, ficou latente que existem dificuldades na articulação das atividades formativas das professoras das classes comuns e das professoras do Atendimento Educacional Especializado, para promover a inclusão de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil. Ressalta-se que o tema ainda carece de novas pesquisas e, diante disso, este estudo em questão poderá contribuir com novas investigações.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Políticas de formação continuada. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

RODRIGUES, Leiliane Soares. **Continuing training actions for childhood education teachers, from the perspective of inclusion, in the municipal education network of Uberlândia from 2008 to 2020.** 2022. Dissertation (Master's in Education) – Faculty of Education, Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2022.

School education in Brazil has been changing in recent years. A significant change refers to the care of young children in the Special Education public, welcoming their differences and potential in common educational institutions. In this sense, this research reflects on the need for continuing education and aims to present the continuing education actions of Early Childhood Education teachers developed in the RME of Uberlândia that refer to Inclusive Education in the period from 2008 to 2020. qualitative and exploratory, with data collection through bibliographic research, with reference to the publications of Skliar (2003), Kuhlmann Jr (2015), Imbernón (2010), Nóvoa (2009, 2022), Gatti *et al.* (2019) and in documental research carried out in the internal archives of the Julieta Diniz Municipal Center for Educational Studies and Projects (Cemepe). The study and discussion of data took place through content analysis by Bardin (1977). This study is relevant in the sense of reflecting on the importance of continuing education offered to professionals, as a significant measure to promote inclusive education in Early Childhood Education. The survey of educational legislation and Cemepe's internal documents made it possible to gather data on the problem and identify that there were some proposals for continuing education for professionals in Early Childhood Education in the Municipal Network. However, in the training proposals between 2008 and 2020 there was a minimal approach to topics related to the inclusion of children in the Special Education public. In the analysis, the recording units were organized into three categories: 1) Governmentality in action, which was subdivided into three sub-items: a) work skills; b) willingness to self-train/update and c) search for innovative practices; 2) Control over teaching thinking and acting, in which three groups of authors were organized based on: a) critical/reflective; b) psychology and c) practitioners; and 3) Between the norm and reality, grouping in which the concepts of disability and special education were focused on the perspectives of; a) clinical view; b) developmental vision and c) Socio-anthropological. The Analysis showed: a) the concern with the development/training to work with children in the special education public – made invisible; b) the centrality of the epistemological basis of psychology in training; c) the subjection and subjectivation of teachers via a fragmented training process - each one in his own little box (dialogue with the same peers, partial view of the whole - causes the mechanical reproduction of the same movement; d) the government of the teacher's action by practical training, fragmented and not very critical/reflective; and e) the exercise of biopower and biopolitics through a training proposal centered on a psychological perspective, with little focus on other aspects of human development such as social, political, cultural and economic. Still, it was latent that there are difficulties in the articulation of the training activities of the teachers of the common classes and the teachers of the Specialized Educational Assistance, to promote the inclusion of all children in the Early Childhood Education institutions. It is noteworthy that the topic still lacks further research and, therefore, this study, in question, may contribute to further investigations.

**Keywords:** Early Childhood Education. Continuing education policies. Inclusive education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Programação do curso, que foi extraída do registro do planejamento do curso disponibilizado pelo Cemepe .....	84
Figura 2 - Folder de divulgação do primeiro encontro realizado em junho de 2008, que foi distribuído aos docentes .....	85
Figura 3 - Representa a relação de módulos e conteúdo da Formação continuada Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2018 .....	90
Figura 4 - Representa a relação dos módulos e as temáticas trabalhadas na formação em 2019 .....	91
Figura 5 - Contém o cronograma das ações desenvolvidas na formação continuada que ocorreu entre os meses de abril e dezembro de 2019 .....	93
Figura 6 - Folder de divulgação do curso, o qual foi enviado aos gestores e docentes por meios digitais de comunicação e comunicados oficiais.....	96



## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Demonstrativo da Evolução da Formação Continuada dos Docentes da Educação Infantil no Brasil de 2017 a 2018 ..... 62
- Gráfico 2 - Demonstrativo do percentual de docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial de Uberlândia MG, de 2011 a 2020, segundo dados do Inep ..... 71
- Gráfico 3 - Demonstrativo do percentual de docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino Uberlândia MG de 2011 a 2020, segundo dados do Inep ..... 72
- Gráfico 4 - Demonstrativo de percentual de docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia MG, de 2011 a 2020, que atuam no setor privado, segundo dados do Inep..... 73
- Gráfico 5 - Demonstrativo de percentual de docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino Urbana de Uberlândia MG, de 2011 a 2020, segundo dados do Inep ..... 74
- Gráfico 6 - Demonstrativo do percentual de docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Zona Rural de Uberlândia MG, de 2011 a 2020, segundo dados do Inep ..... 75
- Gráfico 7 - Demonstrativo do percentual docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial da Rede Privada Rural de Uberlândia MG, de 2016 a 2020, segundo dados do Inep..... 76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo do percurso metodológico da pesquisa: organização, <i>corpus</i> teórico e coleta de dados.....	30
Quadro 2 - Trabalhos selecionados na BDTD.....	34
Quadro 3 - Demonstrativo dos Trabalhos selecionados na Capes.....	40
Quadro 4 - Demonstrativo da Formação Docente da Educação Infantil/Pré-Escola do Brasil de 1995 a 2021, segundo dados do Inep.....	60
Quadro 5 - Demonstrativo da Evolução da Formação Continuada dos Docentes da Educação Infantil no Brasil de 2017 a 2018 de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.....	61
Quadro 6 - Demonstrativo das propostas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, por meio do Cemepe, entre 2008 e 2020	79
Quadro 7 - Demonstrativo da Relação de temas trabalhados nas formações de 2017 .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anpae	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCf	Base Nacional Comum Formação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cemepe	Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CF	Constituição Federal
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Eseba/UFU	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
Gepepes	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RME de Uberlândia	Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – MG
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TRAJETÓRIA PESSOAL E INTERLOCUÇÃO COM o TEMA DA PESQUISA .</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>22</b>
<b>2.1</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>Organização do texto</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA...</b>	<b>32</b>
<b>3.1</b>	<b>Busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</b>	<b>33</b>
<b>3.2</b>	<b>Busca no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>47</b>
<b>4.1</b>	<b>Contextualização da Educação Infantil: marco histórico, características, fundamentos e políticas públicas</b>	<b>47</b>
<b>4.2</b>	<b>Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos, concepções e políticas públicas que orientam a inclusão/exclusão educacional</b>	<b>56</b>
<b>4.3</b>	<b>Políticas de Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva na Educação Infantil</b>	<b>59</b>
<b>4.4</b>	<b>As repercussões da BNCC na formação continuada dos profissionais da Educação Básica</b>	<b>64</b>
<b>5</b>	<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS EM UBERLÂNDIA- MG – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO CEMEPE ACERCA DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO ENTRE 2008 E 2020</b>	<b>70</b>
<b>5.1</b>	<b>Contextualização da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia</b>	<b>70</b>
<b>5.2</b>	<b>Plano Municipal de Educação do Município de Uberlândia, 2015/2025: ações previstas para ensejar programas de formação continuada e inclusão</b>	<b>76</b>
<b>5.3</b>	<b>As ações de formação continuada nos anos de 2008 e 2020</b>	<b>78</b>
<b>6</b>	<b>CONVERSANDO COM OS DADOS – O GOVERNO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA</b>	<b>98</b>
<b>6.1</b>	<b>Concepção formação de professores – A governamentalidade em ação</b>	<b>99</b>
<b>6.1.1</b>	<b>Habilidades para o trabalho – um fio da alienação, subjetivação e assujeitamento</b>	<b>100</b>
<b>6.1.2</b>	<b>Disposição para autoformação/atualização</b>	<b>101</b>

6.1.3	Busca por práticas inovadoras – inovar como forma de se manter empregável e empregado .....	102
<b>6.2</b>	<b>Fundamentação teórica – biopoder e biopolítica.....</b>	<b>104</b>
6.2.1	Autores com base crítica/reflexiva .....	105
6.2.2	Autores de base da psicologia .....	105
6.2.3	Autores praticistas – o fazer acima de tudo: Viva as competências! .....	106
<b>6.3</b>	<b>A Concepção de Educação Especial – Entre a norma e a realidade.....</b>	<b>107</b>
6.3.1	A visão clínica.....	107
6.3.2	A visão desenvolvimentista .....	108
6.3.3	A visão Socioantropológica .....	109
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
	<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO LÓCUS DA PESQUISA... 125</b>	
	<b>APÊNDICE A – QUADRO COM CATEGORIAS .....</b>	<b>126</b>

## 1 TRAJETÓRIA PESSOAL E INTERLOCUÇÃO COM o TEMa DA PESQUISA

O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real.  
(FOUCAULT, 2007, p. 28)

Esta dissertação de Mestrado discute as propostas de formação continuada para as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – MG (RME de Uberlândia), que foram ofertadas pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), com o intuito de propiciar o diálogo e aprofundamento dos saberes necessários para o acolhimento das diferenças e da diversidade na Educação Infantil.

A fim de evidenciar a relação entre o objeto de pesquisa com a autoria do trabalho, faz-se, a seguir, a descrição das experiências, das trajetórias acadêmicas e profissionais da autora e sinaliza-se como emergiu o interesse em iniciar a investigação.

Professora na Educação Básica na RME de Uberlândia, graduei em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2010, e iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação da mesma instituição em 2020.

Nasci em 1988, no interior de Minas Gerais, Coromandel. Meus pais se casaram na mesma cidade, dois anos antes. Primeira filha, fui motivo de orgulho e extrema preocupação de minha mãe. Pouco tempo depois, nos mudamos para Uberlândia, pois minha mãe desejava buscar meios de garantir conforto e acesso a bens culturais que não havia na cidade pequena. Assim, meus vínculos com o lugar se restringem aos laços familiares maternos. Sempre houve uma boa convivência com todos os primos, construída nos tempos de férias escolares em que frequentávamos a casa da minha avó.

A minha família paterna tem origem em Uberlândia, isso foi um fator que contribui para que viéssemos para a cidade, pois aqui tínhamos apoio de pessoas sensíveis e preocupadas com nosso bem-estar ao estabelecer residência. Eu era muito querida por ser a primeira neta de meus avós paternos, o que me proporcionou um bom tempo de muitos mimos e caprichos.

O nascimento do meu irmão despertou em mim o sentimento de responsabilidade e cuidado com os outros. Minha mãe teve o cuidado de não me isolar e me fazer sentir importante nesse novo momento que estávamos vivendo.

Minha trajetória escolar na Educação Básica foi tranquila, com grandes aprendizados e laços de amizade entre colegas e professores. Meu maior interesse eram os conteúdos curriculares que trabalhavam com a linguagem. Mesmo em outras áreas consideradas mais complexas, eu mantinha a persistência e dedicação para aprender tudo o que me era

proporcionando e conseguia manter excelentes notas. Gostava de estudar em grupo e ajudar meus colegas quando tinham dúvidas ou dificuldades com algum conteúdo. Nessa etapa, as brincadeiras de faz de conta eram frequentes e muito estimuladas. Brincava de ser professora e meus alunos eram os mais espertos do mundo, cada um a seu modo e com suas diferenças.

Lembro-me que, aos cinco anos, preocupada com o que seria importante aprender, perguntei à minha mãe sobre até quando as pessoas tinham que estudar. Com todo carinho, ela me explicou que o obrigatório era terminar o Ensino Médio, mas se a pessoa quisesse, não precisaria parar de estudar. Seu desejo era que minhas escolhas sobre o que estudar, até quando e que carreira seguir, me trouxessem felicidade, independente do que fosse.

Sempre observei minha mãe, professora com graduação em pedagogia, que atuava na RME de Uberlândia. Hoje, se encontra no quadro de professores inativos. Ainda muito cedo, admirava o trabalho desenvolvido por ela e, mesmo sem ter certeza do que eu almejava para o futuro, sabia que queria realizar um trabalho importante, ajudar as pessoas e quem sabe ser cientista, ou seguir os passos dela.

O tempo passou, muitas transformações ocorreram em minha vida, mas persistia a ideia de que era importante sempre estudar e que eu poderia influenciar as pessoas a também seguirem o caminho da busca pelo conhecimento. Ainda era forte a admiração pelo trabalho que minha mãe exercia. Ela sempre foi um grande exemplo da importância de proporcionar a todos oportunidades de aprendizagem e incentivos para buscar o melhor para si e para os outros. Minha mãe sempre demonstrava grande preocupação com a aprendizagem de todas as crianças com as quais convivia. As frases como “você consegue, você pode” eram constantemente repetidas para mim e também para alunos, crianças da família e do meu círculo de amizade.

Diante das relações estabelecidas com minha família, amigos e das boas influências que minha mãe exerceu, escolhi pedagogia como opção do vestibular. No início de 2007, ingressei no curso na UFU. Considero que foi lá que começou a melhor fase da vida, comecei a descobrir o mundo de maneira intensa. Foram momentos de grande amadurecimento pessoal e o começo de uma trajetória profissional. Mesmo com todas as dificuldades e os percalços da profissão, que é marcada pelo descaso do Estado e pela luta por valorização, eu não poderia ter feito escolha melhor.

Durante a graduação, procurei participar e aproveitar todas as oportunidades de construção de conhecimento que a universidade proporcionava. Com grande dedicação, passei mais tempo na instituição do que em casa. Já era grande minha preocupação com a formação profissional e acadêmica, acreditava que não era possível ser uma educadora sem manter a busca constante por conhecimentos, bem como que seria muito difícil romper o vínculo com a

universidade. Por isso, eu buscava participar de vários eventos e congressos da educação promovidas pela instituição, e por associações que fomentavam a pesquisa e divulgação do conhecimento.

Particpei, em 2008, da Pesquisa Levantamento de Informações Econômico-sociais das Pessoas com Deficiência no Município de Uberlândia/MG, realizada pelo Centro de Pesquisa Econômico-sociais (CEPES-UFU), exercendo a função de pesquisadora de campo. O objetivo da pesquisa censitária era obter informações sobre as pessoas com deficiência residentes no município, com o intuito de identificar as características socioeconômicas da população com deficiência e as necessidades de formação/capacitação para o mercado de trabalho. Desse modo, para, assim, subsidiar a elaboração de políticas públicas de aprimoramento das condições de acessibilidade na cidade. Participar dessa pesquisa me possibilitou ampliar a percepção sobre a necessidade de estabelecer programas sociais de apoio às pessoas com deficiência que contribuam para o acesso a transporte adequado, à educação, a oportunidades de trabalho e renda, a atendimento médico, terapêutico e psicológico, além de outros recursos que contribuem para acessibilidade e inclusão social das pessoas com deficiência.

Concluí a graduação em dezembro de 2010. Já no ano seguinte, iniciei a carreira profissional na RME de Uberlândia, onde atuo até os dias atuais como professora na Educação Infantil. No entanto, minha trajetória de estudos acadêmicos não parou com a conclusão do curso. Em 2011, iniciei a Pós-Graduação Lato Sensu em Supervisão e Inspeção Escolar e continuei a participar de eventos na área de educação promovidos pela UFU e nos programas de formação continuada oferecidos pelo Cemepe aos docentes da rede municipal.

Nos meus primeiros anos de atuação enquanto professora na Educação Infantil, observei o aumento do número de matrículas de crianças público da Educação Especial em classes comuns.

Em 2014, meu primeiro aluno com deficiência chegou na sala de aula em uma manhã fria e chuvosa, no colo da mãe. Era seu primeiro dia em uma instituição escolar. Ele não se locomovia sem suporte e necessitava de cadeira de rodas. Ele tinha uma que havia ganhado anos antes, no entanto, já não servia, era pequena e desconfortável. Mas a família não tinha condições de adquirir outra.

Devido à condição do tempo, era necessário ficar com todas as crianças dentro do espaço apertado da sala. Minha primeira preocupação foi garantir conforto a ele, mas senti uma grande insegurança. Meus pensamentos, permeados por dúvidas, não me deixaram enxergar nenhuma possibilidade. Só conseguia pensar em: não tenho apoio e não tenho quem me ajude. Não é possível sair da sala e não há recursos aqui. Ele não consegue sentar e não tem nada aqui para



auxiliá-lo na sustentação do seu corpo. Esse dia foi desafiador. Por fim, junto com todas as crianças, sentei-me no chão e o deixei no meu colo. Não desenvolvi nenhuma atividade que já estava programada, brincamos a manhã toda.

Na minha atuação profissional, me descobri muito preocupada em acolher as crianças com deficiências e procurar meios para incluí-las no meio escolar, valorizando suas potencialidades e suas diferenças. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica que a criança frequenta, é um momento crucial para estabelecer as bases fortes para que ela se sinta autônoma e capaz de aprender por toda sua trajetória escolar.

No entanto, eu sentia dificuldades em compreender as peculiaridades da Educação Especial, como aproximar essas crianças para que elas se sentissem seguras e conseguissem estabelecer vínculos com a instituição escolar, de modo que não desistissem de aprender e fossem protagonistas de suas histórias. No ambiente de trabalho, eu não encontrava os meios de buscar tais respostas, sentia que era necessário buscar novos saberes que me ajudassem a compreender esse contexto. Por isso, a curiosidade sobre a contribuição da formação continuada para propiciar ambiente e práticas acolhedoras às diferenças e singularidades das crianças pequenas, que ultrapassassem o espaço e tempo determinado para o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Diante dos desafios da rotina de trabalho na Educação Infantil, dediquei-me aos estudos para ingressar no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com o intuito de compreender a implementação das políticas de Educação Inclusiva e seus desdobramentos no cotidiano do trabalho docente.

Os estudos em grupo com colegas e docentes dentro da universidade promoveram reflexões importantes sobre as políticas educacionais brasileiras e suas implicações na regulação do trabalho nas instituições de Educação Infantil e as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças público da Educação Especial.

Em 2020, com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lázara Cristina da Silva, iniciei os estudos para desenvolver a presente investigação inserida na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação e me integrei ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional - Gepepes.

Esse grupo é cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – no qual são armazenadas informações de todos os grupos de pesquisas que estão em atuação no Brasil. O GEPEPES é constituído por pesquisadores (estudantes e docentes) do programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. Investigam temáticas acerca da Educação Especial, Políticas de Inclusão e têm o objetivo de promover oportunidade de reflexões e debates, colaborar para

formação continuada de docentes e práticas pedagógicas inclusivas. Desenvolve projetos e eventos direcionados à comunidade acadêmica e docentes da Educação Básica, com objetivo de fomentar reflexões e contribuir para divulgação da produção científica. Sendo assim, um importante espaço de compartilhamento de saberes necessários à inclusão educacional.

Nóvoa (2022) discute que a escola, tal como a conhecemos, não permanecerá assim por muito tempo, pois estamos visualizando uma metamorfose da educação e, por isso, é necessário mudar as políticas de formação docente e o trabalho coletivo precisa ser evidenciado e valorizado.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2022, p. 68)

Assim como Raul Seixas, “eu prefiro ser uma metamorfose ambulante”. Não seremos sempre os mesmos, nos transformamos a cada instante vivido e aprender é uma condição humana. A metamorfose na profissão docente é um ato de liberdade, de romper com padrões, tradições e sistemas rígidos de práticas pedagógicas, formação e produção de conhecimento. É a possibilidade de olhar para si e para o contexto e, então, encontrar novas maneiras de ver, sentir e experienciar o mundo. Esse processo de metamorfose também é compromisso. É concretizar o anseio por melhores processos educativos em ações de reconhecimento e valorização da diferença entre os educandos, compreender como é o desenvolvimento de cada criança e suas necessidades e potencialidades.

Durante toda a trajetória acadêmica e profissional, dediquei-me completamente aos estudos, participei de vários eventos científicos. A graduação e a formação continuada me possibilitaram compreender melhor a realidade em que vivemos, ampliar meus conhecimentos e construir minha identidade profissional. Preocupo com o desenvolvimento humano, em analisar as medidas e atitudes mais adequadas para criar alternativas aos problemas que surgem e em aceitar novos desafios de formação e de trabalho.

## 2 INTRODUÇÃO

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.  
(FOUCAULT, 2019, p. 133)

A educação escolar vem se transformando nos últimos anos. Uma mudança significativa refere-se ao atendimento das crianças público da Educação Especial<sup>2</sup> em creches e pré-escolas, acolhendo suas diferenças e potencialidades nas instituições comuns de ensino. Desse modo, compreender a transformação da sociedade e da Educação Especial é importante para possibilitar transformações nas relações de aprendizagem, a fim de promover o acesso e a construção de conhecimentos significativos para todos. Nesse sentido, problematizar a formação continuada de professoras<sup>3</sup> é fator primordial para desenvolver estratégias mais adequadas e compatíveis com o contexto atual, visto que esse processo de transformação exige uma nova educação e um novo perfil de professor.

Para tanto, é importante formar profissionais capazes de refletirem sobre seu exercício da função, compartilhar experiências práticas e saberes inerentes à Educação Inclusiva, promover espaços de aprendizagem favoráveis ao acolhimento e reconhecimento das diferenças, a fim de contribuir para a formação das crianças pequenas.

Tendo em vista esse contexto, a formação continuada de professoras é caracterizada pela busca de saberes necessários para direcionar o trabalho educativo. Ocorre no período após a formação inicial, quando o profissional já exerce a função docente, e vai além da complementação à inicial. É relevante, necessita ser ancorada pelos sistemas de ensino, bem como ocorrer de acordo com: a trajetória do docente, a realidade da instituição e da comunidade escolar.

Aperfeiçoamento, aprofundamento, atualização de práticas e de metodologia são conceitos discutidos nas muitas concepções sobre formação continuada dos docentes, mas além

---

<sup>2</sup> Consideramos crianças público da Educação Especial alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação. Caracterização presente na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e no Decreto Nº 7.611 de novembro de 2011.

<sup>3</sup> Nesta investigação, optamos por utilizar o termo “professoras”, pois a atuação profissional na Educação Infantil é predominantemente feminina. De acordo com Vianna (2013), esse fenômeno foi regulado pelo domínio econômico e patriarcal que configuraram as relações de trabalho e a definição do magistério na sociedade brasileira do século XIX. A educação primária foi um dos primeiros campos de trabalho para as mulheres brancas de classe média. Os homens foram afastando das atividades educativas, principalmente com primeira infância, pois estavam associadas ao cuidado e afetividade, por isso eram desprestigiadas. Nos dias atuais, a profissão ainda é formada por maioria feminina, no entanto, é possível perceber algumas rupturas com esse modelo hegemônico a partir das ressignificações do que pertence ao feminino e ao masculino.

dos saberes práticos da atuação, a reflexão fundamentada teoricamente é fundamental nessa jornada.

A busca constante de conhecimento é inerente e necessária à profissão. Todavia, as políticas de formação, o descaso dos governos com a educação e as más condições de trabalho, muitas vezes, impedem que o educador se aproprie da importância da formação continuada para sua prática pedagógica.

São muitos os saberes essenciais à profissão docente, originários de diversas fontes, espaços, tempos e experiências que configuram a base do trabalho do professor. Estes são constituídos ao longo da atuação profissional. Assim sendo, esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de compreender a formação e o trabalho do professor nesse contexto de transformação da sociedade e da importância dos processos de escolarização inclusivos dentro das instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, a principal indagação desta investigação é: quais são e como ocorrem as ações da RME de Uberlândia para formação continuada de professoras para a aprimorar o acolhimento das crianças público da Educação Especial nas instituições de Educação Infantil?

Optamos por explorar as formações ofertadas pelo Cemepe entre os anos 2008 a 2020. Esse recorte está ancorado na relevância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e na resolução CNE/CP N° 2, de 1º de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. Outras normativas legais regulam a organização e oferta da Educação Especial e da formação continuada de professores, mas as duas citadas acima foram marcos históricos relevantes para a reflexão dos aspectos abordados nesta pesquisa. O ano de 2020 demarca o limite do recorte temporal por se tratar do ano de início da pesquisa.

Considerando o professor como mobilizador de saberes, como um profissional que constrói seus conhecimentos em diferentes contextos, é possível afirmar que o docente da contemporaneidade precisa ser capaz de compreender as mudanças da sociedade, das relações sociais, as especificidades e as dimensões pedagógicas presentes em um projeto de Educação Inclusiva.

De acordo com o artigo 62 da LDB 9394/96, o ingressante na carreira docente que atua na Educação Básica necessita ter uma formação inicial concretizada em cursos superiores de licenciatura plena, porém é importante compreender que a formação do professor se constitui pela formação inicial, aquela que ocorre na graduação, bem como pela formação continuada, caracterizada pela evolução, inovação e busca de novos saberes.

Os incisos II e V do artigo 67 da LDB 9394/96 discorrem sobre o aperfeiçoamento profissional continuado e o período reservado a estudos que deverão ser assegurados pelos sistemas de ensino público. Entende-se, dessa forma, que o acesso à formação continuada é direito garantido do professor. Portanto, a elaboração de políticas públicas que garantam essa oferta é algo esperado do sistema de ensino.

A investigação dessa temática é relevante, no sentido de refletir sobre a importância da formação continuada ofertada aos profissionais como uma medida significativa para promover conhecimento atualizado sobre aspectos educacionais, dentre eles a Educação Inclusiva.

Espera-se um modelo de educação que reúna formação crítica e ampla para as professoras, com o intuito de promover a diminuição das barreiras entre o conhecimento intelectual e habilidades práticas. O atual contexto político conduz, entre outras situações, à precarização da educação e ao retrocesso em relação à educação de alunos público da Educação Especial. Dessa maneira, um dos desafios apresentados ao professor é o de acolher as crianças público da Educação Especial que iniciam o processo de escolarização.

Nesse contexto, o objetivo geral estabelecido nesta pesquisa é apresentar as ações de formação continuada de professoras da Educação Infantil desenvolvidas na RME de Uberlândia, que se referem à Educação Inclusiva no período de 2008 a 2020.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral deste estudo, foram elencados três objetivos específicos:

1. Expor os estudos que abordam a relação entre a formação continuada para/de professoras da Educação Infantil e a Educação Inclusiva, revelando as aproximações com esta pesquisa;
2. Evidenciar a importância da formação continuada das professoras para a Educação Inclusiva na Educação Infantil;
3. Compreender como é organizada a formação continuada das professoras da Educação Infantil na RME de Uberlândia, considerando as políticas de formação regulamentadas por leis e normativas.

## **2.1 Procedimentos metodológicos**

Neste tópico, explicitamos os procedimentos metodológicos, a fim de cumprir os objetivos expostos acima e compreender o objeto - propostas de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil. Este estudo é de abordagem qualitativa de natureza básica,

de objetivos e procedimentos exploratórios e bibliográficos, com coleta de dados por meio da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.

Minayo (2009) conceitua a pesquisa como atividade de indagação e construção da realidade. A pesquisa em ciências humanas busca a compreensão do sentido dos eventos antropogênicos (resultado dos impactos da atividade humana na qualidade ambiental), responde a problemas e fenômenos sociais que são mais complexos que os fenômenos da natureza. Assim, as técnicas de observação utilizadas nas pesquisas das ciências naturais não são suficientes para fornecer elementos que permitam a compreensão dos significados desses fatos, sendo que é necessário contextualizá-los. A pesquisa qualitativa valoriza a interpretação dos fatos sociais, vai além da mensuração dos valores e é preciso considerar as muitas intercorrências que podem influenciar ou modificar a manifestação do objeto da pesquisa. De acordo com Dionne e Laville (1999), a verdade que se busca nas ciências humanas é relativa, porque sua construção não é fundamentada em medidas objetivas e quantificáveis dos fenômenos analisados da mesma maneira que se faz nas ciências naturais.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa exploratória permite ao pesquisador compreender e explicitar as diversas particularidades do problema para conhecê-lo com profundidade. Na pesquisa exploratória, há uma variedade de procedimentos de coleta de dados; geralmente, são utilizados: levantamento bibliográfico, entrevistas, observação participante, dentre outros.

E ainda, segundo as mesmas autoras, a definição de pesquisa bibliográfica consiste na busca do material já publicado sobre determinado tema, fornece ao pesquisador um grande conjunto de informações que propicia novas investigações, com enfoques ou abordagens diferenciadas. Assim, a literatura que discute o tema proposto é de importante contribuição para construir o *corpus* teórico da pesquisa e demonstrar as reflexões e compreensões de conceitos pertinentes ao objeto. Desse modo, é importante explorar os aportes teóricos de autores que trataram sobre o problema de investigação. As publicações de Skliar (2003), Kuhlmann Jr (2015), Imbernón (2010), Nóvoa (2009, 2022), Gatti *et al.* (2019) referentes aos temas da inclusão educacional, Educação Infantil e à formação continuada de professores, mostram o modo como o trabalho docente é conduzido, pode contribuir para o acolhimento e reconhecimento às/das diferenças na escolarização das crianças pequenas.

A revisão da literatura é considerada etapa importante da pesquisa e contribui para racionalizar o problema. Aliada à reflexão do pesquisador, permite apreciação e avaliação de estudos publicados por outros pesquisadores, com o intuito de selecionar o que pode estar relacionado com sua investigação. Sendo assim, é necessário estabelecer critérios de escolha

destes estudos e, assim, construir um conjunto de trabalhos que tenham relevância. Essa etapa serve ao pesquisador

[...] para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo. (DIONNE; LAVILLE, 1999, p. 112)

Refletir sobre a formação continuada de professores é uma preocupação presente nas pesquisas em educação. Nesse sentido, o primeiro estágio da pesquisa foi fundamentado na sondagem das produções sobre o tema. Além da compreensão dos livros e artigos científicos dos autores já citados, também é de grande importância realizar o levantamento de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação, que estão incluídas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O detalhamento dessa busca é demonstrado na seção “Produção acadêmica sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil e a Educação Inclusiva”, revelando as aproximações com esta pesquisa.

O segundo estágio desta pesquisa, composto pela busca das legislações que regulamentam a Educação Especial e a formação de professores, produzido em âmbitos federal, estadual e municipal, aliada à investigação dos pressupostos que fundamentam as políticas de formação e inclusão, fundamental para compreender como as instituições coordenam os programas de formação com ênfase na inclusão escolar e quais são as implicações das políticas no cotidiano escolar. Abaixo, estão mencionadas as principais legislações estudadas nesta pesquisa, que serão apresentadas ao longo do texto e permeadas das reflexões sobre conceitos pertinentes ao tema do estudo e alicerce teórico.

- Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, define as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica;
- Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEI;

- Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva de 2008;
- Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, instituída pelo Decreto 10.502, de 30 De Setembro De 2020;
- Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE;
- Lei 12.209, de 26 de junho de 2015. Plano municipal de Educação para o decênio 2015/2025;
- Instrução normativa SME nº 0004/2019, dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia;
- Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia;
- Diretrizes Municipais da Educação Especial de Uberlândia;
- Ofício circular Nº 422/2021/ASS PED/CEMEPE/SME - Orientações para a organização do trabalho em parceria para promoção da acessibilidade – assessoramento e adequações;
- Ofício Nº 513/2021/ASS PED/CEMEPE/SME - Orientações para a organização do trabalho com parceria entre os profissionais do ensino regular e da Educação Especial para promoção da acessibilidade.

O terceiro estágio, fundamentado na pesquisa documental, possibilitou agrupar os dados sobre o problema e analisar as implicações da formação continuada na atuação dos profissionais para o acolhimento às diferenças e inclusão de todos no processo de escolarização das crianças. Então, se fez necessário o levantamento de documentos internos do Cemepe, para identificar as propostas de formação continuada das professoras da Educação Infantil, em que houve a abordagem de temas relacionados com a inclusão. Os documentos aqui mencionados constituem, nas fontes primárias da pesquisa, que foram além da legislação municipal, os planos de trabalhos dos cursos de formação continuada.

Na RME de Uberlândia, existem outras iniciativas de formação continuada, como palestras e divulgação de cursos de instituições de ensino superior, que, por vezes, estão relacionados à educação inclusiva. No entanto, não integram essa investigação, pois muitas são as ações individuais do docente ou de gestores das unidades escolares que não são registradas de forma sistematizada e, além disso, essas formações não acontecem no âmbito do Cemepe.

O Cemepe foi idealizado para o aprimoramento teórico-prático, a fim de promover a capacitação continuada e ser espaço de encontro e troca de experiências entre os servidores. Foi



oficializado a partir do decreto Nº 5338, de 15 de outubro de 1992. Assim, considerado relevante para a formação dos docentes. Isso foi preponderante para a escolha dessa instituição enquanto *locus* desta pesquisa.

A busca de dados documentais ocorreu por meio de visitas à instituição. Na primeira, procuramos a coordenação para dialogar e expor o tema e os objetivos da pesquisa, esclarecer dúvidas sobre utilização do espaço, tempo necessário para a coleta dos dados e apresentar a documentação necessária para o pedido de autorização de pesquisa. Após ser concedida a autorização do acesso aos documentos, procedemos com a primeira coleta de dados, que foi nos familiarizarmos com os documentos oficiais que foram disponibilizados por um servidor do Cemepe, e selecionar aqueles que foram pertinentes ao objeto da pesquisa.

O estudo e discussão dos dados aconteceu por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). Esta é conceituada como metodologia que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos para interpretar e descrever mensagens de diversos documentos e textos e compreender profundamente os significados das informações. É uma abordagem metodológica de tratamentos de dados que busca superar a compreensão superficial e imediata dos significados, esclarecer e demonstrar, com uma leitura atenta, os propósitos da mensagem e, assim, verificar se ela é passível de generalização ou é uma percepção particular do analista.

O processo de organização da investigação, de acordo com essa metodologia, é fundamentado em três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e interpretação.

Na primeira (pré-análise), o propósito é - por meio de uma leitura flutuante - organizar o material que será explorado e sistematizar as primeiras ideias. Elencar os documentos que integrarão a investigação; formular as hipóteses e objetivos; e a fundamentação da interpretação.

A escolha do material necessário deve basear-se: na exaustividade (inclusão de todos os documentos pertinentes aos objetivos da pesquisa); na representatividade (o material escolhido suficiente para uma generalização, a amostra necessita ser significativa para representar o todo); na homogeneidade (o material selecionado por critérios determinados) e na pertinência (o material coerente com o objeto da pesquisa). Sendo assim, a pré-análise se constituiu na escolha dos planos de formação continuada oferecidos às professoras da Educação Infantil da RME de Uberlândia, que atendem aos objetivos estipulados nesta pesquisa.

Foram selecionados para análise os planos de trabalhos das ações de formação continuada do Cemepe que abordaram em seu conteúdo temas sobre a inclusão de crianças público da Educação Especial. Dessa forma, aquelas que tratavam de temas sobre a inclusão e

que foram destinadas às professoras da Educação Infantil da classe comum fazem parte do conjunto de dados. Por isso, aquelas formações que foram realizadas apenas com os professores que atuam no AEE não integram esta pesquisa, pois não atendem ao objetivo dela. Interessamos por investigar as formações destinadas às docentes da Educação Infantil das classes comuns que promovam a reflexão sobre a inclusão, visto que, dentro do espaço escolar, as crianças estabelecem relações com diversos professores, sendo especializados no AEE ou não.

A segunda e terceira fases de análise foram sistematizadas no texto de acordo com Bardin (1977), que conceitua a segunda fase como exploração do material, subsequente à pré-análise. Essencialmente, é a transformação dos dados do texto. Para responder às questões da pesquisa, na segunda fase, o analista recorre aos procedimentos de codificação e categorização. O pesquisador classifica e agrupa as unidades de registro, para constituir as categorias que são conjuntos de elementos/unidades de registro, agrupados por propriedades comuns. As categorias podem ser a priori (pré-definidas de acordo com o objetivo da pesquisa) ou posteriori (criadas à medida que a exploração do material evolui, quando as unidades de registros identificadas não correspondem às categorias já estabelecidas anteriormente e, assim, faz-se necessário criar novas). As unidades de registro identificadas no texto dos planos de formação foram classificadas em três categorias. São elas:

1. Concepção de formação de professores – a governamentalidade em ação;
2. Fundamentação teórica - o controle sobre o pensar e o agir docente;
3. Concepções de Educação Especial - entre a norma e a realidade.

A terceira (inferência e a interpretação), de acordo com Bardin (1977), é a fase de tratamento dos resultados. Nessa fase, o pesquisador interpreta os significados encontrados, os aspectos imediatos e, também, os implícitos do texto. É importante salientar que a fundamentação teórica é fundamental para dar sentido à interpretação. Neste estudo, nossas análises estarão fundamentadas em autores de abordagem foucaultiana.

Em síntese, o quadro abaixo expõe a sistematização do processo metodológico da pesquisa.

Quadro 1 - Demonstrativo do percurso metodológico da pesquisa: organização, *corpus* teórico e coleta de dados

Problema de pesquisa	Objetivos		Instrumentos de coleta de dados/fundamentação
	Geral	Específicos	
Quais são e como ocorrem as ações da RME de Uberlândia para formação continuada de professoras para aprimorar o acolhimento das crianças público da Educação Especial nas instituições de Educação Infantil?	Apresentar as políticas de formação continuada de professoras da Educação Infantil desenvolvidas na RME de Uberlândia, que se referem à Educação Inclusiva no período de 2008 a 2020.	<p>1) Expor os estudos que abordam a relação entre a formação continuada para /de professoras da Educação Infantil e a Educação Inclusiva, revelando as aproximações com esta pesquisa.</p> <p>2) Evidenciar a importância da formação continuada das professoras para a Educação Inclusiva na Educação Infantil.</p> <p>3) Compreender como é organizada a formação continuada das professoras da Educação Infantil na RME de Uberlândia, considerando as políticas de formação regulamentadas por leis e normativas.</p>	<p>Pesquisa bibliográfica e pesquisa documental.</p> <p>Explorar os aportes teóricos de autores que trataram sobre o problema de investigação, para compreensão conceitual sobre inclusão educacional, Educação Infantil e a formação continuada de professoras.</p> <p>Levantamento de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação, que estão incluídas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.</p> <p>Busca das legislações que regulamentam a Educação Especial e a formação de professoras, produzidas em âmbitos federal, estadual e municipal.</p> <p>Levantamento de documentos internos do Cemepe, a fim de identificar as propostas de formação continuada das professoras da Educação Infantil, em que houve a abordagem de temas relacionados com inclusão.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em suma, este é um estudo de abordagem qualitativa, natureza básica; quanto aos objetivos e procedimentos, é exploratório, cuja abordagem para análise de dados é a Análise de Conteúdos segundo Bardin (1977).

## **2.2 Organização do texto**

O debate proposto neste trabalho está organizado em quatro seções. A primeira apresenta o estado do conhecimento, levantamento da produção acadêmica de teses e dissertações sobre a formação continuada para /de professoras da Educação Infantil e a Educação Inclusiva, revelando as aproximações com esta pesquisa.

A segunda seção, “Políticas públicas para a inclusão na Educação Infantil”, expõe o contexto da Educação Infantil e suas especificidades, considerando a inclusão das crianças pequenas público da Educação Especial, bem como os conceitos e concepções que orientam a proposta da inclusão educacional e considerando os marcos legais.

A terceira seção traz a importância da formação continuada dos professores para a Educação Inclusiva na Educação Infantil. As políticas e legislações nacionais que regulamentam os programas de formação continuada, dando importância a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015; aos princípios da BNCC e BNC – Formação.

Também na terceira seção, trazemos breve caracterização e contextualização da RME de Uberlândia; das políticas de formação continuada engendradas nos documentos e normativas que regulamentam o trabalho docente; a construção nas Diretrizes Curriculares Municipais Educação Infantil; o levantamento e descrição dos programas de formação continuada fornecidos pelo Cemepe aos seus profissionais da Educação Infantil.

Considerando as categorias de análise estabelecidas, a quarta seção apresenta as inferências sobre os planos de formação promovidos pelo Cemepe, destinados às professoras da Educação Infantil, que abordaram temas relacionados com Educação Especial e Inclusiva.

### **3 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber.  
(FOUCAULT, 2019, p. 27-28)

Fazer o levantamento dos estudos é a fase da investigação em que o pesquisador identifica os trabalhos publicados em torno do problema levantado, com o intuito de encontrar subsídios para o estudo. Avalia e seleciona as contribuições acadêmicas, considerando os aspectos que foram exaustivamente apontados para delimitar as lacunas que ainda carecem de explicações e, dessa forma, clarificar seus objetivos e recortes de pesquisa.

Nesta seção, são apresentados os estudos que abordam a relação entre a formação continuada para professores da Educação Infantil e a Educação Inclusiva, revelando as aproximações com esta pesquisa. Para identificar as produções sobre a temática indicada, a busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi orientada pelas indagações sobre: o que vem sendo estudado sobre formação continuada de professores da Educação Infantil; sobre inclusão escolar das crianças público da Educação Especial na Educação Infantil; quais relações desses estudos com o objeto desta pesquisa. As plataformas de divulgação de produção acadêmica citadas têm grande relevância, visibilidade nacional e possuem quantidade significativa de pesquisas desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior em todo território nacional, por isso a escolha como fonte de dados para esta dissertação.

Os descritores estabelecidos, tendo em vista o objeto da investigação, foram inseridos no campo de consulta das duas plataformas de bases de dados. A delimitação temporal de 2008 a 2020 foi utilizada como filtro e foram assinalados todos os campos disponíveis de busca (título, autor e assunto).

São eles:

1. Políticas de formação continuada de professores e Educação Infantil e Inclusão
2. Educação Infantil e Inclusão

O processo de seleção dos trabalhos foi realizado criteriosamente, considerando o objeto da pesquisa. Assim, o critério de inclusão/exclusão foi aplicado com o intuito de procurar aproximações entre as pesquisas encontradas e esta investigação. Nesse sentido, aquelas que discutem aspectos da formação continuada de professores e inclusão de crianças público da

Educação Especial na Educação Infantil em redes municipais de ensino foram integradas ao *corpus* da pesquisa. Para tanto, recorreremos aos títulos, às palavras-chaves, aos resumos, às introduções e às conclusões das pesquisas. Dessa forma, foram excluídas as pesquisas que abordam aspectos da Educação Especial e processos educativos relacionados a campos de investigação educacional diferentes de Educação Infantil e formação de professores.

Ademais, para compor a seleção das pesquisas encontradas, aquelas que apresentaram mais de uma ocorrência (que apareceram nas duas bases e/ou nos dois descritores) foram apresentadas apenas uma vez.

Com base nos critérios adotados na busca de teses e dissertações, serão apresentadas as relações dos resultados, nas quais as informações foram organizadas em quadros, seguidas da descrição de cada uma das pesquisas e a relação com nosso trabalho.

### **3.1 Busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

Ao realizar a busca de trabalhos publicados entre 2008 e 2020, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontrados 464 trabalhos. 29 pesquisas com o descritor “Políticas de formação continuada de professores, e educação infantil e Inclusão” e 435 com o descritor “Educação Infantil e inclusão”. Apesar do grande número de trabalhos encontrados com os descritores mencionados, foram selecionados 11 que apresentaram relevância e proximidade com o nosso objeto de estudo, pois abordam análises das reflexões sobre a formação continuada dos professores e a inclusão de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil de redes municipais de ensino.

Quadro 2 - Trabalhos selecionados na BDTD

Descritor: Políticas de formação continuada de professores e educação infantil e Inclusão					
Autor/a		Título	Universidade	Dissertação/Tese	Ano da defesa
1	Gabriela Silva Ferreira	Políticas públicas de inclusão na Educação Infantil: um estudo em creches do Município de Franca	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação	2016
2	Marcia de Fátima de Oliveira	Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na Educação Infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará	Universidade Federal do Pará	Dissertação	2017
3	Paloma Roberta Euzébio Rodrigues	Educação Inclusiva: significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente	Universidade Federal de Alfenas	Dissertação	2017
4	Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto	Inclusão escolar e direito à educação de crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil: o que dizem os professores especializados	Universidade Federal do Espírito Santo	Tese	2018
Descritor: Educação Infantil e Inclusão					
Autor/a		Título	Universidade	Dissertação/Tese	Ano da defesa
1	Selva Maria Guimarães Barreto	As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na Educação Infantil: uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vygotsky	Universidade Federal de São Carlos	Tese	2009
2	Grazielle Vieira Maia De Castro	A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas: “- Você sabe o que é Criança Deficiente? – É criança, professora!”	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.	Dissertação	2011
3	Gilvana Nascimento Rodrigues	Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na Educação Infantil	Universidade Federal do Maranhão	Dissertação	2013

Continua...

Continuação

Descriptor: Educação Infantil e Inclusão					
	Autor/a	Título	Universidade	Dissertação/Tese	Ano da defesa
4	Keila Cristina Belo da Silva Oliveira	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento	Universidade Federal Do Espírito Santo	Dissertação	2013
5	Amanda Fernandes da Silva	Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	2017
6	Clarissa de Andrade Fernandes Martins	A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil: políticas públicas na visão dos professores.	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação	2018
7	Jaqueline Tadorov de Andrade	Educação Infantil inclusiva e promotora de desenvolvimento: a dialética entre o pensar e o agir do professor.	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Dissertação	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, trazemos a apresentação da síntese dos dados das pesquisas selecionadas a partir da busca realizada no banco de dados da BDTD. A apresentação das pesquisas segue a ordem presente no quadro acima.

Ferreira (2016) aponta, em sua investigação, que as instituições de Educação Infantil do município de Franca – SP ainda não tinham efetivado a inclusão escolar do público da Educação Especial na Educação Infantil, estavam desprovidas de informações, recursos pedagógicos, espaços físicos adequados, projetos de capacitação de profissionais e propostas pedagógicas de atendimento especializado complementar.

A autora ainda aponta que a formação continuada acerca da inclusão era escassa, porém imprescindível para todos os profissionais que atuavam nas escolas, pois todos estabeleciam relações com as crianças com deficiência, por isso podiam contribuir para o desenvolvimento e bem-estar de todas as crianças.

Oliveira (2017), na investigação que se insere no campo de estudos sobre formação continuada de professores, busca compreender como ocorre a formação continuada de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Belém para a promoção da inclusão de crianças com deficiência. De abordagem teórico-metodológico histórico-cultural, a



pesquisa foi realizada, em um primeiro momento, a partir da análise de documentos e questionários coletados na instituição onde era promovida a formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal - Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes. Em um segundo momento, as informações foram coletadas a partir de observações e entrevistas em uma unidade de Educação Infantil pública do município sobre o assessoramento e apoio pedagógico ofertado pela instituição já citada.

A autora mostra que as ações formativas foram desenvolvidas de forma pontual. Os docentes as consideravam importantes para a inclusão das crianças nas classes comuns. No entanto, havia a necessidade de estabelecer continuidade dos temas abordados, uma articulação adequada entre temas específicos a Educação Especial e temas gerais e a possibilidade de participação de todos os professores.

Na dissertação “Educação Inclusiva: significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente”, Rodrigues (2017) apresentou as condições do trabalho docente frente às demandas da Educação Inclusiva e as necessidades formativas dos professores. Teve como objetivo central analisar a compreensão dos professores sobre o processo de inclusão escolar de educandos com deficiência. Com abordagem qualitativa, foram empregados na coleta de dados questionários e materiais de áudio, vídeo, imagem, texto e diário de campo que apresentavam o contexto analisado. As informações foram transcritas e organizadas de modo construtivo-interpretativo.

A análise dos dados evidenciou que é necessária a formação continuada que qualifique os professores para planejar ações alternativas para envolver toda a comunidade na escolarização das crianças com deficiência e promover trabalho colaborativo.

No trabalho intitulado “Inclusão escolar e direito à educação de crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil: o que dizem os professores especializados”, Hernandez-Piloto (2018) investigou as contradições das políticas de Educação Inclusiva e a realidade do processo pedagógico, considerando que a matrícula das crianças com deficiência nas escolas regulares não é garantia de participação nas propostas educativas. Para isso, tomou como objetivo central analisar as concepções de inclusão escolar, direito à educação, as políticas de Educação Inclusiva e a formação de professores do município pesquisado.

O estudo exploratório de abordagem qualitativa foi desenvolvido, segundo Hernandez-Piloto (2018), a partir de análise documental e bibliográfica, aplicação de entrevistas semiestruturadas e grupo focal com profissionais da Educação Especial que atuam em instituições de Educação Infantil públicas do município de Vitória/ES.

A autora concluiu que há a necessidade de intensificar o reconhecimento do direito à educação para as crianças público da Educação Especial nas instituições municipais de Educação Infantil e que a formações promovidas no âmbito do Sistema Municipal de Educação necessitam ser ofertadas a todos os docentes que atuam com crianças com deficiência.

Na tese “As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na Educação Infantil: uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vygotsky”, Barreto (2009) apontou os significados que as professoras atribuem à inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais, as condições de trabalho docente e de que maneira essas condições influenciam na inclusão ou exclusão dessas crianças nas instituições de Educação Infantil da rede pública de São Carlos.

Nesse trabalho, foi realizada a pesquisa documental – documentos oficiais de origem pública, entrevistas com seis professoras e pesquisa de campo. As entrevistas revelaram dificuldades em efetivar a inclusão nas instituições, devido à carência de informações e conhecimentos sobre Educação Especial e inclusão e às péssimas condições de trabalho (de estrutura, de recursos materiais e metodológicos, de recursos salariais).

O trabalho desenvolvido por Castro (2011), “A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas: - Você sabe o que é Criança Deficiente? - É criança, professora!”, complementa a compreensão da temática e confirma que a defesa de uma escola para todos é um processo contínuo, de comprometimento e afirmação dos direitos das crianças ao acesso à escolarização e permanência com qualidade que assegure seu desenvolvimento social e humano.

Nessa pesquisa, a autora aponta que as crianças exprimiam satisfação e prazer em frequentarem a escola, que eram capazes de protagonizar seu processo de aprendizagem, que podiam atuar de maneira significativa na socialização e integração de seus pares, no entanto, para efetivar a inclusão de todos, era fundamental transformar o ambiente escolar, possibilitar a formação dos profissionais, assegurar infraestrutura e recursos adequados.

O trabalho de Rodrigues (2013) aborda o tema da inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Luís/ MA e apresenta que esse processo é um desafio para os professores, visto que, muitas vezes, o trabalho desenvolvido é solitário e sem apoio de uma equipe pedagógica. Diante disso, aponta a importância da formação continuada na construção da autonomia docente para a inclusão das crianças com mais qualidade.

O objetivo posto é analisar as contribuições e influências da formação continuada no trabalho pedagógico das professoras. A investigação tem abordagem qualitativa e uso de

entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. Permitiu constatar que a formação do docente possibilita repensar e desmistificar preconceitos sobre as deficiências e contribui para o processo de inclusão das crianças nas escolas.

A dissertação de Oliveira (2013) – “Práticas Pedagógicas Inclusivas no cotidiano da Educação Infantil: considerações sobre a Infância e a criança com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento” - contextualiza o cotidiano da Educação Infantil e as práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando a importância do investimento em formação continuada dos professores para promover condições de inclusão das crianças no ambiente escolar. O intuito da investigação é analisar as práticas de inclusão instituídas nas escolas e identificar como se constituem as propostas de diálogo e formação dos professores.

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir do método de estudo de caso etnográfico, por meio de análise documental, entrevistas e observações do contexto de uma escola pública de Educação Infantil do município de Cachoeira de Itapemirim – ES. As informações foram registradas com imagens, áudios e fotos, e posteriormente, analisadas a partir da abordagem de análises narrativas.

Os resultados mostraram que a formação continuada e a relação entre professores regentes e de Educação Especial representam elementos importantes para efetivar práticas pedagógicas de inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

Silva (2017) apresenta o argumento de que há uma mobilização crescente no Brasil para ampliar o direito à Educação e que a formação continuada dos professores é uma possibilidade de transformação dos processos educativos no sentido de promover a Educação Inclusiva. O objetivo do trabalho foi analisar o contexto da inclusão na Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Nossa Senhora do Socorro/SE.

O trabalho de natureza qualitativa empregou a metodologia da pesquisa-ação, com a finalidade de avaliar as transformações evidenciadas no contexto escolar a partir do diálogo entre os sujeitos da pesquisa. Os dados foram categorizados, analisados e permitiram apontar que há dificuldades na promoção de espaços e tempos de diálogo e aprendizagem coletiva entre os docentes, mas mostrou que, no trabalho coletivo, há possibilidades significativas para a formação profissional e a efetivação de práticas inclusivas na unidade escolar.

Na pesquisa “A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores”, Martins (2018) apresenta o argumento de que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, precisa propiciar às crianças o desenvolvimento integral e garantir a inclusão das crianças com deficiência. A pesquisa

qualitativa analisou a política de Educação Inclusiva implementada na rede municipal de ensino de Franca - SP.

A autora aponta que, para garantir a inclusão escolar das crianças público da Educação Especial, é necessário investimento na formação continuada dos profissionais, além de nos recursos de acessibilidades que auxiliem o trabalho pedagógico. As reflexões, o planejamento e a organização do trabalho de forma coletiva são importantes para efetivar a inclusão, pois todos os profissionais precisam conhecer e respeitar os direitos e necessidades das crianças com deficiência. Um ambiente inclusivo requer a mobilização de todos na busca de saberes, que tenham clareza dos significados e implicações das práticas inclusivas e, assim, promover, além do acesso, a permanência com qualidade das crianças nas escolas.

Andrade (2020), na pesquisa intitulada “Educação infantil inclusiva e promotora de desenvolvimento: a dialética entre o pensar e o agir do professor”, tem o objetivo de analisar as concepções do professor da Educação Infantil sobre o processo de inclusão, e se os métodos e estratégias que permeiam as ações pedagógicas asseguram os direitos das crianças com deficiência.

A análise aponta que os professores demonstram disposição para o aperfeiçoamento de seus saberes, por meio de leituras, cursos e formações. O trabalho coletivo é oportunidade para repensar e ressignificar as práticas e planejá-las, pensando sobre a criança, sobre seus direitos, suas possibilidades e formas de adquirir conhecimento.

Considerando os aspectos e enfoques das pesquisas encontradas na BDTD, foi possível inferir que estas apresentam aproximações com o presente estudo ao discorrem sobre a relação entre a formação continuada de professores e inclusão do público da Educação Especial, demonstrando a relevância das ações de formação executadas pelas secretarias municipais de ensino em parcerias ou não com universidades e ações individuais dos professores para ampliar e fortalecer os processos de inclusão escolar. Os trabalhos apresentados se caracterizam por pesquisas em âmbito municipal, demonstrando apontamentos relevantes para desenvolver a investigação no município de Uberlândia – MG e ofereceram elementos para a compreensão da temática.

Nesse sentido, as pesquisas elencadas demonstraram que é possível perceber o despreparo dos professores das classes comuns no acolhimento das crianças. Já houve progresso na implementação da Educação Inclusiva para garantir o acesso das crianças público da Educação Especial aos sistemas escolares, porém existe a necessidade de investimentos na formação dos profissionais que atendem as crianças. As propostas de formação comprometidas com o diálogo coletivo e com a partilha dos saberes são ferramentas de transformação das

práticas pedagógicas e fundamentais para o processo de inclusão de alunos público da Educação Especial.

### 3.2 Busca no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

No levantamento dos trabalhos contidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, publicados entre 2008 e 2020, utilizando o descritor “Formação continuada de professores e Educação Infantil e inclusão”, foram encontrados 134 trabalhos; e com o descritor “Educação Infantil e Inclusão”, foram encontrados 226 trabalhos. Do total de 360 trabalhos, 10 foram elencados para integrar esta análise, pois revelaram proximidade com a temática desta pesquisa.

Quadro 3 - Demonstrativo dos Trabalhos selecionados na Capes

Políticas de formação continuada de professores e educação infantil e Inclusão					
Autor/a		Título	Universidade	Dissertação/Tese	Ano da defesa
1	Aline Sabino da Silva Paloschi	(In)Formação dos Professores: repensando suas práticas na Inclusão Escolar	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Dissertação	2014
2	Patrícia Blasquez Olmedo	Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em comunicação alternativa para crianças com autismo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Dissertação	2015
3	Gabriela Silva Braga Borges	Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche.	Universidade Federal de Goiás	Dissertação	2016
4	Joseane Frassoni dos Santos	Análise das práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	2017
5	Emiliana Oliveira Rocha dos Santos	A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Dissertação	2019

Continua...

Continuação

Políticas de formação continuada de professores e educação infantil e Inclusão					
Autor/a		Título	Universidade	Dissertação/Tese	Ano da defesa
6	Tania Maria Filii de Souza	Crianças com deficiência na Educação Infantil: processo de Inclusão e Formação docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS	Universidade Católica Dom Bosco	Tese	2020
Educação Infantil e Inclusão					
Autor/a		Título	Universidade	Dissertação/Tese	Ano da defesa
1	Tatiana de Castro Oliveira	Práticas Pedagógicas Inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará	Universidade Federal do Pará	Dissertação	2016
2	Katia Maria dos Santos Dias	A Educação Infantil Inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da Semec Belém	Universidade do Estado do Pará	Dissertação	2019
3	Maciel Cristiano da Silva	Programa de colaboração docente na Educação Infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão	Universidade Do Estado do Rio de Janeiro	Tese	2019
4	Marcia Pires dos Santos	A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIs de Bonito - MS	Universidade Católica Dom Bosco	Dissertação	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nos próximos parágrafos, expomos uma breve descrição dos resultados das pesquisas encontradas no banco de dados da Capes. A apresentação das pesquisas segue a ordem do Quadro 3 - Demonstrativo dos Trabalhos selecionados na Capes.

Paloschi (2014), na dissertação “(In)Formação dos professores: repensando suas práticas na inclusão escolar”, discute o processo de inclusão enquanto garantia do direito de aprendizagem de todos as crianças à educação. Todavia, há dificuldades na efetivação desse direito, por isso é imprescindível reestruturar as condições de ensino e aprendizagem e a formação dos docentes.

O objetivo da pesquisa é analisar o processo de inclusão em instituições públicas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de um município de Santa Catarina. Para tanto, a autora considerou importante identificar e relacionar as dificuldades, as práticas pedagógicas e a formação docente.

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa, a coleta dos dados foi realizada a partir de entrevista semiestruturada, diário de campo e documentos oficiais, aplicada em três escolas públicas com professores que atuam com alunos com deficiência.

Os resultados demonstraram que o desconhecimento dos princípios e objetivos da inclusão e das deficiências é uma dificuldade para a efetivação do processo de inclusão das crianças na escola.

A dissertação de Olmedo (2015) – Sem comunicação, há Inclusão? Formação de educadores em comunicação alternativa para crianças com autismo – discute que compartilhar vivências em instituições escolares é fundamental para o desenvolvimento de crianças que apresentam Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). De acordo com a autora, o objetivo da pesquisa é implementar um programa de formação de professores da Educação Infantil para o uso da comunicação alternativa destinada às crianças com TEA e avaliar as mudanças nas interações entre professores e crianças a partir do programa.

Os resultados apontaram que, a partir da implementação da formação com professoras, houve mudanças significativas nas interações das crianças e que as práticas dos docentes permitiram a inclusão das crianças com TEA nas turmas regulares. Também foi apontado que ações colaborativas entre os professores são necessárias para garantir a qualidade da inclusão dos educandos.

O trabalho de Borges (2016) reflete sobre a estimulação precoce como uma forma de promover o desenvolvimento integral da criança público da Educação Especial na Educação Infantil entre zero e três anos. A indagação é sobre como o professor trabalha a estimulação precoce para a promoção da inclusão das crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil de Catalão – GO. A observação participante e entrevistas semiestruturadas foram os instrumentos de coleta de dados na pesquisa de campo. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, procurando identificar quais aspectos da estimulação precoce fazem parte das práticas pedagógicas dos docentes.

De acordo com a autora, os resultados apontaram a forte características do atendimento assistencialista e, muitas vezes, as ações são realizadas de forma intuitiva, pois a estimulação precoce ainda é desconhecida por grande parte dos professores. Então, é fundamental que a Secretaria Municipal de Educação estabeleça a formação continuada para promover aos docentes conhecimentos necessários e garantir o direito de aprendizagem a todas as crianças.

Santos (2017) investiga, em sua dissertação, as práticas na Educação Infantil de escolas públicas de quatro municípios do Rio Grande Sul para responder como é organizado o

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e qual a formação dos profissionais que atendem crianças entre zero e três anos.

A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com gestores e professores do AEE. As informações foram organizadas em eixos de acordo com o objetivo de identificar as práticas do AEE dos municípios.

Os resultados apontaram que existem diferentes organizações das práticas e estratégias do AEE na Educação Infantil, que os professores acreditam que a articulação do trabalho do professor da sala de aula regular e o professor do AEE é fundamental para o desenvolvimento da criança e há necessidade de parceria entre as redes municipais de ensino com instituições de ensino superior para promover formações destinadas aos professores que atuam com as crianças público da Educação Especial.

O estudo realizado por Santos (2019) - A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Itapetinga: um estudo sobre a formação continuada de professores – apresenta os desdobramentos da formação continuada dos professores das escolas públicas de Ipatinga para promover a inclusão de educandos público da Educação Especial nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa é analisar a formação continuada dos professores oferecidos pela Secretaria de Educação e identificar o que os professores compreendem por inclusão e os principais desafios do cotidiano escolar.

Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram a pesquisa documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. A autora aponta que a formação continuada é necessária, pois a graduação, muitas vezes, não contempla estudos e reflexões de maneira significativa sobre questões relacionadas à Inclusão e a Educação Especial. Outro dado apresentado é que a Secretaria Municipal não consegue atender as necessidades formativas dos professores de forma adequada e que é necessário que os profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado, que fazem visitas técnicas às escolas, promovam ações que colaborem na capacitação dos professores, a fim de que possam desenvolver um trabalho efetivo com as crianças público da Educação Especial.

A tese de Souza (2020), “Crianças com deficiência na Educação Infantil: processo de inclusão e formação docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS”, propõe o debate sobre as mudanças que ocorreram no atendimento às crianças com deficiências a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Campo Grande. Tem o objetivo de analisar como ocorre o processo de inclusão educacional



das crianças e compreender o contexto da formação dos professores que atuam nessa fase da educação.

Para a investigação de abordagem qualitativa e documental, foi utilizada como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com oito professoras. As informações foram organizadas a partir de eixos temáticos.

Os resultados obtidos evidenciaram que o maior desafio para a efetivação da inclusão das crianças com deficiências nas escolas é a concepção que os professores têm sobre a inclusão, que é configurada sob o conceito de integração. Dessa maneira, há a necessidade de aprofundar as discussões e pesquisas entre docentes, considerando a escola como espaço de pluralidade.

Oliveira (2016), na pesquisa “Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará”, discute as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores e a formação continuada. Teve como principal objetivo verificar como ocorre a formação continuada e seus impactos nas práticas pedagógicas para a inclusão das crianças na Educação Infantil.

Essa pesquisa qualitativa é caracterizada como estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e documental, e o tratamento das informações por análise de conteúdo.

Esse estudo demonstrou que há uma fragilidade na formação dos docentes e que a formação continuada não regular o impulsiona a buscar saberes de forma individualizada, processo denominado como autoformação. Outro ponto destacado é que, além da legislação educacional, é necessário reconfigurar o espaço escolar, adequar recursos e estrutura, mudar a cultura escolar e estabelecer um diálogo colaborativo.

O trabalho desenvolvido por Dias (2019), “A Educação Infantil Inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém”, abordou as questões sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam com crianças com deficiência na Educação Infantil, considerando a articulação entre o trabalho do professor da classe regular e professor da sala de recursos para garantir o processo de inclusão dessas crianças nas instituições públicas do município de Belém.

Tem como objetivos conhecer as práticas dos professores e identificar as ações que contribuem para o acesso e a permanência das crianças com deficiência em salas regulares da Educação Infantil. O método de investigação utilizado foi o estudo de caso em duas instituições públicas do município e a coleta de dados ocorreu por meio da observação, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

A partir das informações coletadas, a autora argumenta que os professores buscaram formação continuada com a intencionalidade de aprimorar as práticas pedagógicas para adequá-las aos princípios da Educação Inclusiva, mas foram buscas particulares. Os docentes investiram em sua “autoformação”. Outro dado evidenciado é a necessidade do trabalho colaborativo dos professores das classes regulares e os professores que realizam o atendimento especializado em salas de recursos e que, portanto, é importante a implementação da formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação.

Na tese “Programa de colaboração docente na Educação Infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão”, o autor tem o objetivo de refletir sobre o trabalho colaborativo entre os professores especialistas que fazem Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores generalistas que desenvolvem o trabalho pedagógico nas classes comuns.

O autor aponta que esse trabalho colaborativo tem um papel estratégico de formação continuada, entendendo que essa relação colaborativa permite troca de experiências e saberes, que pode auxiliar no acolhimento das crianças público da Educação Especial.

Segundo Silva (2019), a obrigatoriedade de acesso aos sistemas de ensino a partir dos quatro anos de idade, implementada em 2015 pela nota técnica conjunta número dois/2015, impactou o atendimento das instituições de Educação Infantil, pois a demanda de vagas nas escolas e no AEE aumentaram. Portanto, estabeleceu a necessidade de reorganização de espaços e tempos adequados para esses atendimentos.

O autor indica que não são apenas cursos, palestras e outras ações de formação que consistem na formação continuada, ao contrário, é uma trajetória contínua de reflexão e colaboração entre as profissionais. É importante adequar o contexto educacional, as condições de estrutura e organização para proporcionar um caminhar colaborativo entre os pares. Nesse sentido, não cabe responsabilizar apenas o docente do AEE pelo desenvolvimento das crianças, uma vez que é na parceria entre os profissionais que o processo de inclusão escolar se efetiva.

Na dissertação “A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos Ceis de Bonito – MS”, Santos (2020) problematiza o processo de inclusão de crianças com deficiência em três instituições públicas de Educação Infantil do município de Bonito, com a intencionalidade de responder quais fatores dificultam ou promovem a inclusão nas escolas.

Dentre os objetivos, a autora apresenta: investigar a formação dos professores e identificar recursos e orientações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para o trabalho pedagógico.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizou a entrevista semiestruturada e análise documental para a coleta de dados. As informações foram organizadas em quatro eixos estabelecidos de acordo com os objetivos.

A autora destaca que a investigação demonstrou que, para efetivar o processo de inclusão de crianças com deficiência nas escolas de Bonito, é necessário que os professores procurem conhecer os princípios da inclusão, conhecer a deficiência de seus alunos, suas capacidades, potencialidades e necessidades individuais. Outro fator importante é o trabalho colaborativo entre os docentes e a organização do trabalho em equipe.

As pesquisas selecionadas no banco de dados da Capes apontaram que os espaços de formação e trocas de experiências são propulsores de novos conhecimentos. A inclusão das crianças público da Educação Especial se faz a partir do coletivo, da colaboração. Ou seja, todos os profissionais precisam se envolver. A experiência de todos é válida e contribui para reflexão e transformação de práticas.

Com o intuito de compreender melhor a temática, buscamos maiores dados e informações que, aliados à fundamentação teórica, serviram de subsídios para as reflexões sobre os dados desta pesquisa. Assim, foi possível verificar que a formação continuada de professores é tema recorrente nas pesquisas em educação, todavia, ainda permanece relevante, pois novos olhares e formas de investigação podem revelar especificidades ainda não observadas do problema. Pensando nas novas demandas e nos desafios que se modificam dos processos de inclusão educacional, podemos inferir que algumas lacunas da temática desta pesquisa ainda não foram analisadas com amplitude. Dessa maneira, há a necessidade de novas investigações que complementem e enriqueçam o conhecimento produzido na área.

Também foi possível constatar que o debate e a preocupação em assegurar práticas inclusivas nas instituições escolares vem se fortalecendo nos últimos anos. Então, esta investigação pretende corroborar as reflexões de docentes e pesquisadores no município de Uberlândia e de outras regiões. Serve como base para fundamentar o trabalho, devendo incluir toda a informação pertinente ao tema, por meio de citações conforme a NBR 10520 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002).

## 4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesses termos, a arte pedagógica visaria não apenas tornar obedientes os cidadãos, como também promover uma forma de governo de si, oferecendo-lhes uma ideia de sujeito, um regime de verdade e de princípios morais a guiá-la, conforme as regras da razão e do entendimento.  
(PAGNI, 2010, p. 105)

Uma política pública educacional para a inclusão educacional é uma demanda que pode ser considerada um pleonasma, considerando que, desde 1988, o Brasil fez a opção de promover uma educação para todos como princípio e direito.

Desde esse período, a educação tomada como inclusiva, explicitada em todas as suas formas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz a Educação Infantil e a Especial para o escopo do direito. Duas áreas da educação, antes negligenciadas pelo Estado, começam a receber espaço nas políticas públicas educacionais. Esse período de 1988 a 1996 pode ser tomado como marco histórico de uma nova configuração da educação nacional, conforme pode ser identificado no decorrer desta seção.

Esta seção tem o compromisso de explorar e compreender o contexto da Educação Inclusiva: marcos legais e princípios da proposta da inclusão, bem como refletir e evidenciar a importância da formação continuada das professoras para a Educação Inclusiva na Educação Infantil.

### 4.1 Contextualização da Educação Infantil: marco histórico, características, fundamentos e políticas públicas

Quando o Grande vê o Pequeno não tem dúvida alguma sobre a sua própria grandeza. Quando reconhece a dependência infantil, não questiona a supremacia de sua autonomia e livre-arbítrio. Quando constata a irracionalidade, não duvida da justeza de sua Razão. Quando escuta o balbúcio da linguagem minoritária, comprova a maioria da sua. Ao se deparar com a mestiçagem infantil, recupera a univocidade de sua adultez.  
(CORAZZA, 2014, p. 266)

A ideia de infância emerge de um processo histórico, é delineada de acordo com o contexto social, econômico e político da época. Isto é, as modificações do pensamento sobre as crianças ocorreram dentro da organização da sociedade, perpassadas por ideologias e pelas relações de trabalho e produção. Assim, ao longo dos séculos, as concepções de infância e educação se transformaram muito.

Na Europa, antes do século XVII, de acordo com Ariès (1986), a infância não significava uma fase de grande importância para o desenvolvimento do sujeito. As obras de artes e imagens que representavam a sociedade da época não retratavam as crianças. Muitas vezes, elas apareciam como adultas em miniatura ou como anjos, quando eram comparadas a Jesus menino e sua inocência era enaltecida, “mas nunca era o modelo de um retrato, um retrato de uma criança real, tal como ela aparecia num determinado momento de sua vida” (ARIÈS, 1986, p. 56).

As características de sujeito em formação não eram consideradas relevantes. As crianças conviviam e participavam do cotidiano dos adultos, não havia a preocupação com a formação e cuidado que hoje consideramos que elas requerem. Eram educadas sem a existência de instituições com esse fim. A sociedade considerava a morte infantil algo natural e fazia parte do cotidiano familiar, pois o índice era alto. Por isso, “assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos” (ARIÈS, 1986, p. 157).

Ariès (1986) aponta que o século XVII foi importante para a construção da ideia de infância, pois houve a propagação dos retratos de crianças sozinhas. A tendência de retratar a criança no centro das composições dos retratos de família revelou que a indiferença em relação aos corpos infantis perdeu intensidade. Nesse século, houve uma preocupação com a infância no sentido de cuidados com higiene, saúde e preservação da vida, o que permitiu a descoberta da primeira infância.

Kramer (2001) salienta que: a) a compreensão das particularidades do desenvolvimento infantil surge mais tarde, com o fortalecimento da família, quando o reduto familiar se torna privado e b) duas atitudes perpassam a constituição das famílias e da sociedade. Uma que almeja a proteção e preservação da inocência; outra que deseja educá-la, desenvolver a razão e o caráter.

Então, começa a ser possível perceber uma mudança na consciência sobre a infância e sobre suas necessidades. Ou seja, a criança passa ser compreendida como um adulto em potencial, como sujeito em formação. A sociedade europeia passa a se preocupar com a educação a partir do reconhecimento da importância da infância e a escola é uma das instituições que assume o papel de educação. Assim, no século XIX, a pré-escola é evidenciada como forma de suprir as necessidades de proteção, saúde, nutrição e estimulação cognitiva para compensar a miséria e a negligência das famílias mais pobres.

De acordo com Kramer (2001), no Brasil, até 1874, o desenvolvimento infantil não era alvo da preocupação da sociedade. Havia poucas iniciativas de atendimento e proteção às

crianças. Grupos particulares da elite preocupavam com os cuidados de higiene de seus pequenos, enquanto a administração pública não desenvolvia ações de cuidado e proteção à criança pobre. Apenas duas instituições exerciam o trabalho de retirar das ruas as crianças abandonadas: a “Casa dos Expostos”, para crianças até 12 anos, e a “Escola de Aprendizes Marinheiros”, para os maiores.

Algumas ações isoladas começaram a surgir em 1875, com algumas instituições que exerciam atividades voltadas para o atendimento a classes desfavorecidas. No entanto, eram insuficientes frente ao alto índice de mortalidade infantil.

Nos primeiros anos da República, começou a intensificar a preocupação com a infância. Foram fundadas instituições para o atendimento à saúde e higiene infantil, bem como para a escolarização. O marco do século XX de proteção à criança foi a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, em 1899. O objetivo era atender a primeira infância a partir da elaboração de leis para regulamentar a assistência à saúde, o serviço das amas de leite, os serviços de acolhimento às crianças órfãos e pobres, e a criação dos jardins de infância.

O processo de modernização da produção industrial, que no Brasil ocorreu tardiamente, por volta dos anos 1950, afetou a sociedade, que precisou adequar os modos de vida à necessidade de trabalho das famílias. O contexto familiar se modificou, com entrada das mulheres nas indústrias. Diante da demanda da indústria e das mães/cuidadoras que foram trabalhar fora do ambiente domiciliar, surgiu a necessidade de criação de espaços para acolher as crianças filhas de trabalhadores. As creches destinadas à classe trabalhadora tinham caráter assistencialista. Não havia o planejamento de propostas pedagógicas para orientar a aprendizagem. As crianças permaneciam naquele espaço apenas com o objetivo de suprir as necessidades de alimentação, higiene e guarda.

Durante muitos anos, no Brasil, as especificidades da primeira infância não eram atendidas pelo poder público. Mesmo com as reivindicações dos trabalhadores e a luta dos Pioneiros da Educação Nova a favor da escola pública, o Estado não promoveu políticas públicas para a educação dessa faixa etária. As poucas instituições que exerciam o trabalho com as crianças de até seis anos tinham caráter assistencialista e não recebiam apoio ou investimento governamental.

A partir dos anos 80, com a redemocratização do Estado brasileiro e com as lutas da sociedade civil, de mulheres trabalhadoras e educadores, houve uma ampla discussão sobre o direito das crianças à educação e foi levada à Assembleia Nacional Constituinte em 1988.

O acesso à educação pré-escolar (entendido como vagas em creches e pré-escolas) é, pois, direito dos cidadãos e cidadãs de 0 a 6 anos, de todas as classes sociais, sendo dever do Estado assegurá-la, para que a educação possa ser, verdadeiramente, adjetivada como democrática. (KRAMER, 2001, p. 123)

Desse modo, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a responsabilidade da oferta de vagas em creches e pré-escolas passa a ser dos municípios. A criança, então, passa a ser vista como cidadã e dever do Estado em efetivar seu direito à educação.

Compreender infância, suas singularidades e especificidades é importante para promover um processo educativo que reconheça e valorize a criança como um todo. Kuhlmann Jr. (2015) apresenta a ideia de que a participação das crianças nas relações sociais faz parte de seu desenvolvimento, elas apreendem valores e comportamentos do seu contexto social, histórico e temporal. É necessário conhecer as diversas representações de infâncias, e reconhecer a criança como ser concreto e produtora da história. “É preciso considerar a infância como uma condição da criança” (KUHLMANN JR, 2015, p. 30).

Kramer (2001) coaduna com esse pensamento ao anunciar que a criança, na modernidade, já não é mais considerada um adulto em potencial, que está em processo de vir a ser, mas que é um sujeito social, determinado por aspectos do contexto histórico social e econômico ao qual pertence.

Hoje, compreendemos a infância como uma fase da vida de todas as pessoas, em que é fundamental garantir a proteção, o acesso à saúde e alimentação, assim como também promover o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem e do raciocínio lógico por meio da socialização, da imaginação, da afetividade e da brincadeira.

Nesse sentido, a infância é considerada um período de crescimento e desenvolvimento precioso e dinâmico, que se inicia ao nascer e vai até a adolescência e tem peculiaridades que a diferenciam da idade adulta. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de julho de 1990) demarca que essa fase perdura até os 12 anos. Destes procedimentos, reforçam-se a compreensão de que é necessário agir sobre o corpo dessa criança para que ela torne o sujeito do amanhã em conformidade com o que a sociedade espera dela, é a biopolítica se apresentando como em

[...] cada corpo importa, sujeitado às intervenções estatais, abstrações/generalizações que estão pouco se importando realmente com o que cada um deseja ser, violência econômica, política, ideológica, que sujeita as decisões científicas e administrativas determinantes. Poder pastoral da Igreja, cada

ovelha e todo o rebanho, não mais restrito ao pastor, mas elevado ao Estado. (GALLO; ASPIS, 2011, p. 172)

São ações que colocam em funcionamento um conjunto de ações atuando na governamentalidade da sociedade.

Por esta palavra “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permite exercer essa forma bem específica, embora muito complexa de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008, p. 143-144)

Considerando, nesse movimento, que a apropriação e a produção de cultura e conhecimento é um processo que se inicia ao nascer, logo, a escolarização das crianças também integra a trajetória de desenvolvimento da pessoa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) tem a finalidade de garantir o direito da criança à educação e define que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, alicerçado na interlocução das dimensões do cuidar e do educar. Nesse movimento, lançamos mão de vários processos para atuar sob a criança, visando adequar sua existência a um contexto social, cultural, político e econômico compatível com o padrão desejado pela sociedade.

Não somente a da educação, mas também a máquina de guerra da ciência, a máquina de guerra da religião, a máquina de guerra da política e da economia. A cada infância que surge com o nascimento, é preciso usar a máquina de guerra para apreendê-la, para construir um saber sobre a infância – e definir o que ela é –, determinar suas necessidades – e definir o que ela será. A cada nascimento, usamos a máquina de guerra para torná-la um igual a nós, uma identidade, eliminando, assim, sua estrangeiridade e sua novidade. (DANELON, 2015, p. 218)

A Lei Nº 11.114, de 16 de maio 2005, alterou a LDB e, a partir dela, o acesso ao Ensino Fundamental é antecipado para os seis anos de idade e assim o Artigo 29 estabelece que “a Educação Infantil, de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e



social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2005, s. p.), de forma que o controle sobre o corpo do outro já se inicia no início da vida.

Mais tarde, em 2013, houve uma outra importante alteração da LDB. A Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, ampliou o tempo de escolarização nacional para todos os estudantes. Tornou a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, organizada em pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, determinando que é dever da família ou responsáveis efetivar a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade.

A Educação Infantil é marcada pelo desenvolvimento social, afetivo, físico que ocorre no dia a dia, nas brincadeiras e nas atividades que têm o objetivo de estimular a oralidade, criatividade, autonomia, movimento, compreensão de tempo e espaço, formação de hábitos e valores saudáveis, afetividade e respeito às diferenças.

As crianças são situadas historicamente; pertencem às classes sociais; produzem e são influenciadas por sua cultura e etnia, se desenvolvem biológica e psicologicamente. Cabe reconhecer, portanto, a heterogeneidade de nossas populações infantis – como é sua inserção concreta no seu grupo social, seus valores, religião, linguagem, que atividades realizam, que histórias ouvem, seus jogos e os trabalhos que executam. Desse reconhecimento deverão necessariamente decorrer propostas diversas de trabalho com as crianças: a diversidade de alternativas curriculares é imprescindível, sempre assegurando a qualidade. (KRAMER, 2001, p. 127, grifos da autora)

A instituição de Educação Infantil é o primeiro ambiente não familiar em que a criança é inserida com vista à iniciação escolar, à integração social e transmissão de valores e conhecimentos. Sendo assim, é importante que o trabalho nas instituições possa desenvolver suas habilidades de forma prazerosa, com o tempo necessário, que seja possível obter experiências positivas a partir das brincadeiras, de experiências e vivência com a literatura, com a música, com a dança, com a arte e a cultura, estimulando e respeitando a criança como ser único, capaz de apropriar-se da cultura e do conhecimento de forma singular. Não ignorando que

[...] o dispositivo pedagógico implica numa colonização do infantil; o que assistimos no Brasil das últimas décadas foi uma “colonização democrática das crianças”, talvez uma das formas mais sofisticadas de as enredar numa teia de relações que endurece a tutela a elas imposta. Colocá-las na condição de “cidadãs de direitos” foi um modo hábil de garantir a continuidade de uma colonização, sob a ilusão de uma ampliação de liberdades e de direitos. (GALLO, 2019, p. 124)

É fundamental que as atividades pedagógicas e da rotina escolar, desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, sejam planejadas com objetivos e intencionalidade de proporcionar aos educandos oportunidades de aprendizagem significativas, considerando as especificidades e necessidades das crianças.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RECNEI foi publicado pelo MEC em 1998, para subsidiar as práticas educativas e atender à determinação da LDB (que a União em colaboração com demais entidades da administração pública deverá estabelecer diretrizes que nortearão os currículos da Educação Básica).

O Referencial é um guia de reflexão sobre criança, desenvolvimento infantil e sobre os objetivos da Educação Infantil, formado por um conjunto de documentos em três volumes com orientações aos gestores e professores. Visa a construção de propostas educativas que atendam às necessidades das crianças, da comunidade escolar e das famílias de diferentes regiões do país. Tem o objetivo de contribuir para promover ambientes de aprendizagem que favoreçam a socialização, o brincar, o acesso e ampliação de conhecimentos, superando as tradições assistencialistas.

O Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio do MEC, em 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEI e, em 2009, estas foram reformuladas. Sua elaboração foi precedida de uma ampla discussão, contando com participação de profissionais e pesquisadores da infância para subsidiarem a elaboração do novo documento. A comissão responsável pela elaboração das novas Diretrizes formulou um texto, com questões e pontos importantes, que foi levado para debate em audiências públicas nacionais e, assim, o parecer da Diretriz

[...] incorpora as contribuições apresentadas, nestas audiências e em debates e reuniões regionais (encontros da UNDIME – Região Norte e do MIEIB em Santarém, PA, ocorrido em agosto de 2009; o debate na ANPED ocorrido em outubro de 2009), por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. (BRASIL, 2009, p. 3)

As Diretrizes corroboram com os RCNEI, definindo que a criança tem direitos e constrói sua identidade a partir das relações com o outro, brincando, experimentando e observando. Enquanto o RCNEI se constitui por orientações para o trabalho, as DCNEI se configuram como documento normativo e, portanto, suas recomendações precisam de efetivação no cotidiano das escolas. O referido dispositivo legal tem o objetivo de definir orientações e regulamentos para

a organização das propostas da Educação Infantil em todo território nacional. Nesse sentido, a elaboração de planejamentos e avaliações dos programas educativos e currículos das instituições requer adequação às DCNEI e às legislações estaduais e municipais que regulam os sistemas e redes de ensino.

É importante ressaltar que as DCNEI demarcam as interações e brincadeiras como eixos norteadores do processo educativo e como importantes elementos na formação infantil. Por meio delas, a criança compreende o outro e a si mesma, percebe seu contexto e o ressignifica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que determina a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes de ensino da Educação Básica em todo território nacional. Portanto, é um dispositivo de controle da atividade docente, pois impõe o que e como ensinar.

A BNCC estabelece um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados a todos os estudantes, visando “a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 6). No que se refere à Educação Infantil, são definidos seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A BNCC demarca como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, pois é por meio delas que as crianças se apropriam de conhecimentos e desenvolvem suas potencialidades.

Considerando os direitos de aprendizagem e as interações e brincadeiras, a BNCC define o arranjo curricular em cinco campos de experiências, que são constituídos pelos objetivos de aprendizagem – conhecimentos, habilidades e vivências essenciais que devem ser proporcionados às crianças dentro do ambiente escolar. Esses objetivos são organizados sequencialmente, de acordo com o nível de desenvolvimento da faixa etária.

Dessa forma, a proposta curricular da Educação Infantil é dividida em três grupos de faixa etária. Creche: grupos de bebês (crianças de zero a um ano de idade) e grupo de crianças bem pequenas (crianças de um ano e sete meses a três anos e 11 meses). Pré-escola: Grupo de crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses).

As Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) se constituem como documento de orientação e condução dos processos de aprendizagem para todas as escolas públicas municipais de Uberlândia. Elas foram implementadas em três fases. A primeira, em 2018, iniciou com estudos teóricos e das normativas educacionais nacionais e a produção do texto da versão preliminar. A segunda fase, em 2019, é a retomada do processo iniciado em 2018 e a elaboração e revisão final das DCM. A terceira fase ocorreu em 2020, com a concretização das DCM nos

planejamentos das ações pedagógicas nas unidades escolares. É importante ressaltar que esse documento é fundamentado nos princípios e na estrutura curricular propostos na BNCC e tem o intuito de uniformizar a rede.

Esse discurso de equidade e uniformidade presente nas DCM tem o propósito de garantir que as unidades escolares disponibilizem as mesmas oportunidades de aprendizagem e de acesso ao conhecimento, mesmo que pertençam a contextos e localidades diferentes da cidade.

A escrita do documento contou com contribuições dos profissionais da rede organizados em Grupos de Trabalhos. O conteúdo destinado à Educação Infantil foi produzido nas formações continuadas dos profissionais, ofertadas pelo Cemepe nos anos de 2018 e 2020, denominada “Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

O documento visa promover a equidade de aprendizagem, garantindo que o atendimento e as práticas vivenciadas nos espaços escolares proporcionem o desenvolvimento integral e saudável dos sujeitos, sem deixar de considerar os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. (UBERLÂNDIA, 2020, p. 53)

Dessa forma, a organização do currículo proposta para a Educação Infantil na DCM foi elaborada nos grupos de trabalho a partir da BNCC. Assim, existe uma parte comum que foi complementada pela rede, formando o conjunto orgânico dos campos de experiências. A parte comum são os cinco campos de experiências definidos previamente na BNCC: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Espaços, tempos quantidades, relações e transformações/ O eu o outro e o nós/ Traços, sons cores e formas/ Corpo, gestos e movimentos. A parte diversificada são os campos de experiência definidos na rede municipal: Habilidades socioemocionais/ Culturas regionais e locais: vivências culturais na infância.

Portanto, ao executar as práticas pedagógicas, as escolas de Educação Infantil deverão seguir o que está proposto nas DCM, considerando as aprendizagens essenciais das crianças na etapa da Educação Infantil inseridas nos campos de experiências.

Neste tópico, expomos algumas conceituações sobre o processo histórico da construção do conceito de primeira infância, o período que a demarca e sua importância para o desenvolvimento do sujeito. Apontamos também como as políticas voltadas para a educação das crianças foram implementadas nacionalmente.

## 4.2 Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos, concepções e políticas públicas que orientam a inclusão/exclusão educacional

[...] conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas e nos espaços sociais mais abertos.  
(VEIGA-NETO, 2015, p. 56)

Veiga-Neto (2015) abre espaço para que sejam pensados os conceitos e suas relações com o governmentamento do outro. Portanto, trata-se de pensar esses conceitos reconhecendo que são maquinarias políticas que estão a serviço da construção de um modelo de sociedade que atende aos apelos políticos econômicos em vigência em um dado período histórico.

A inclusão educacional é um dispositivo que opera a serviço do sistema político econômico capitalista neoliberal. Trata-se de produzir uma compreensão na qual a educação é tratada como um direito de todos, de forma que esta passa a ser tomada como um direito inalienável de todos aqueles que estejam em idade escolar, atualmente, 2022, daqueles que tenham entre 04 e 17 anos.

Com efeito, as pessoas público da Educação Especial também passam a ter o direito à educação como as demais pessoas. Desde 1996, na escola juntamente com todos, considerando que, de acordo com a LDB, Lei 9394/96, a Educação Especial deixou oficialmente de ser substitutiva, passando a ser uma modalidade de ensino de natureza complementar e suplementar, sendo oferecida preferencialmente na própria escola.

Conforme expresso no Art. 68, “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, p. 15), cuja oferta “[...] tem início na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei” (BRASIL, 1996, p. 15). Sendo assim, os braços da lei têm seu intuito de atuar no corpo de todas as pessoas desde bem pequenas, como forma de estabelecer os procedimentos necessários para a produção de um *homoeconomicus* adequado ao sistema capitalista neoliberal – um trabalhador com as habilidades de autoempresariamento de si. Ou seja, que está sempre pronto para investir em sua qualificação profissional e pessoal para entrar e permanecer no mercado de trabalho, assumindo uma responsabilidade que, em outros contextos históricos, eram das instituições empregadoras em geral.

Quando se aprende desde cedo, já se agrega de forma natural os princípios esperados pela sociedade. Na atualidade, o mercado não tem a intenção de deixar à margem ninguém, nem mesmo o público da Educação Especial.

A rede de poder avança sobre a população como um todo, cria dispositivos capazes de agir de forma cada vez mais sutil sobre a conduta das pessoas. Cria regimes de verdade, como a inclusão educacional, capazes de naturalizar e materializar todos os discursos desejáveis ao sistema político econômico em vigência. Esses processos surgem dos regimes de verdade, tratados por Foucault como vontade de verdade, que representam o “[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2019, p. 53)

O controle da população vem por meio da biopolítica e da governamentalidade. Enquanto a primeira atua sobre o sujeito, de forma particular, sobre o seu corpo, modelando-o de acordo com as realidades capitalista inerentes ao mercado, ou seja, imprimindo no corpo individual as individualidades subjetivadas, “[...] ao sujeito constituinte e econômico em última instância, à ideologia e ao jogo das superestruturas e das infraestruturas” (FOUCAULT, 2019, p. 43).

Os serviços da Educação Especial contribuem para o processo de sua colonização à medida que contribuem com a naturalização do controle. Disciplinamento desses corpos acontece pela operação e funcionamento de discursos religiosos, morais, higienistas, políticos, legislativos, educacionais, que utilizam de diferentes dispositivos para atingir esse intento. (FOUCAULT, 2019).

A ação pedagógica no interior dos processos de escolarização trabalha para governar seus corpos e mentes, ou seja

[...] a pedagogia parece ser uma das artes que aspirou a governar especificamente a infância, com a finalidade de transformar a resistência que os infantes lhes oferecem em um governo de si, consciente, próprio do adulto e do cidadão, que obedece ao instituído, a partir da consciência de sua particularidade. Por sua vez, mediante as intermináveis resistências da infância a tal exercício de governo, a arte pedagógica se reformula, desde então, no sentido de produzir outros modos de governo de si, das relações com o mundo e com os outros, na modernidade, entretecendo-se com outras formas de governa mentalidade. (PAGNI, 2010, p. 103)

A criança público da Educação Especial também é sugada para esse processo, uma vez que passa a ser compreendida como sujeito potente para adentrar ao mercado de trabalho, de maneira a oferecer sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade, saindo do espaço

daquele que recebe do Estado para o campo do cidadão que possui autonomia e independência como os demais. Assim, tanto a criança público da educação como as demais precisam assumir sua natureza governável.

No caso da criança, a afirmação de sua cidadania, de seus direitos, é uma maneira de torná-la governável, afirmando sua “maioridade”: governável pelos pais, pela escola, pelo Estado. A resistência possível consistiria, pois, de mantê-la criança, ou mesmo tomá-la num devir-criança, ou, ainda, tomar os próprios adultos num devir-criança, na afirmação de sua “menoridade”. (GALLO, 2019, p. 341-342)

Não é permitido mais, na atualidade, a criança público da Educação Especial crescer e permanecer na sua “menoridade”. Ela precisa aprender a desejar tudo que os demais desejam, sendo subjetivadas desde cedo. Portanto, para que tais garantias sejam potencializadas, é preciso que, na Educação Infantil, os serviços da Educação Especial estejam presentes. Não se tem definido, padronizado como estes ocorrerão. Talvez, esteja aqui uma possibilidade de quebrar esse movimento, pois as estruturas de controle ainda estão se definindo, uma vez que

[...] não é criticar conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que a sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. (FOUCAULT, 2019, p. 54)

Trata-se de encontrar, nesse espaço, possibilidades de construir novos devires. Estabelecer novas possibilidades que sejam capazes de tornar diferentes os “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 36), burlando os dispositivos de controle e sistematização dos espaços, dos processos, reconhecendo que a rotina de cuidado e educação na Educação Infantil são também artifícios de regulação do contato das crianças com o mundo que a cerca.

Neste processo, a formação de professores para atuar nos serviços da Educação Especial na educação infantil ainda precisa ganhar foco.

Tendo em vista a discussão apresentada sobre as políticas para a Educação infantil e o que elas significam para o processo de aprendizagem dos educandos, prosseguiremos com apontamentos sobre a formação continuada dos professores para atuarem com as crianças com até cinco anos de idade, público da Educação Especial.

### 4.3 Políticas de Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva na Educação Infantil

[...] a infância não foi “descoberta”, mas “inventada”. Isso faz toda diferença. Apontar a infância como uma invenção dos adultos; denuncia o processo de sua colonização. A arqueologia da infância realizada por ele (Schérer) desvela os meandros desta invenção, colocando luz sobre os processos de conformação da infância pela pedagogia moderna, sob a marca da tutela. (GALLO, 2019, p. 117)

A constante transformação da sociedade, a ausência de políticas públicas que favoreçam a equidade nos processos educativos, as novas demandas de produção de conhecimento, dentre outros fatores, exigem do professor uma conduta de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos e práticas pedagógicas, para atender à nova realidade posta.

A formação continuada é caracterizada pela exigência de atualização dos saberes docentes, para atender às transformações sociais e às novas demandas do atendimento das crianças nas escolas. Formação esta que ocorre simultaneamente ao exercício da docência, a partir de cursos, seminários que podem ou não serem organizados e oferecidos pelo sistema educacional no qual o profissional está inserido. É um movimento que possibilita ao professor desenvolver a capacidade de refletir sobre o contexto educacional, fundamentar e ressignificar suas práticas.

Silva (2018) aponta que a formação continuada precisa problematizar a realidade e superar a idealização da atividade do professor, considerando os desafios e as precarizações, ser formulada para superar as formas prescritivas do trabalho.

[...] não é apenas dizer que o lócus da formação seria a escola, mas sim tomar o trabalho docente e suas condições objetivas como referências para a formação continuada. É essencial ressaltar como as condições de trabalho do professor e os fenômenos de intensificação, e “complexificação” e precarização afetam sua relação com os alunos, suas formas de planejar, organizar e conduzir sua atividade, seu envolvimento e motivação com próprio desenvolvimento profissional e seu compromisso com a sociedade e com cada um de seus alunos. (SILVA, 2018, p. 95)

Tendo em vista esse contexto, a formação continuada, de acordo com D’Água e Feldmann (2012), se caracteriza como complemento ao que não foi trabalhado na formação inicial ou como aperfeiçoamento, aprofundamento e atualização dos conhecimentos já adquiridos que, no entanto, foram contestados e superados. Ainda segundo a autora, tal



formação possui grande relevância e deve ocorrer de acordo com o contexto da instituição e ancorada pelos sistemas de ensino.

As trocas de conhecimento e experiências, os diálogos coletivos nas formações continuadas contribuem para a qualidade da educação, quando oportunizam aos docentes compreender e analisar seu contexto e planejar ações críticas reflexivas e adequadas à inclusão de todas as crianças e às necessidades da comunidade escolar. Dessa forma, é primordial destinar tempos e espaços para a prática do pensar, do refletir coletivamente e ir além da busca de informações. Construir conhecimento significativo para transformar o ambiente educativo demanda exercício de reflexão, análise, compreensão, aprofundamento e avaliação das dimensões da realidade.

No Brasil, a formação dos professores para a Educação Infantil tem avançado, conforme os dados levantados pelo Inep, que indicam um avanço nos índices de escolarização tanto na formação inicial como continuada. O quadro abaixo ilustra essa evolução.

Quadro 4 - Demonstrativo da Formação Docente da Educação Infantil/Pré-Escola do Brasil de 1995 a 2021, segundo dados do Inep

Demonstrativo da Formação Docente da Educação Infantil/Pré-Escola do Brasil de 1995 a 2021.								
Ano	Total de Docentes	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-graduação		
		Incompleto	Completo			Lato Sensu	Mestrado	Doutorado
1995	282.970	30.732	19.166	180.785	52.287			
1996	219.517	16.198	19.069	144.189	40.061			
1997								
1998	219.593	13.474	15.984	146.205	43.930			
1999	214.123	9.138	14.171	143.395	47.419			
2000	228.335	7.354	13.980	154.315	52.686			
2001	248.632	4.776	12.828	169.633	8.015			
2002	259.203	2.662	8.784	176.724	71.033			
2003	270.576	1.917	6.734	177.242	84.682			
2004	293.699	1.551	5.426	183.798	102.924			
2005	309.344	569	3.534	131.989	114.732			
2006	309.881	625	3.091	116.353	129.382			
2007	247.605		3.275	116.210	128.120	33.964	554	44
2008	262.849		2.861	129.523	130.465	46.713	671	59
2009	264.511		2.627	128.165	133.719	45.931	641	53
2010	263.280		2.568	122.963	137.749	47.648	644	49
2011	164.997		2.656	77.251	85.090	28.253	381	49
2012	280.960		1.908	113.566	165.486	64.098	890	74
2013	292.699		1.487	110.069	181.143	71.483	1.007	90
2014	301.005		1.282	105.811	193.912	78.166	1.009	112
2015	303.827		1.384	104.047	198.396	84.019	1.200	118
2016	313.669		1.319	102.104	210.246	94.001	1.437	132
2017	320.321		1.222	98.968	220.131	102.162	1.629	146
2018	329.040		1.251	93.239	234.550	109.482	1.808	180
2019	327.699		1.222	69.207	257.270	124.342	2.193	206
2020	328.036		988	63.346	263.702	130.763	2.362	318
2021	322.850		901	56.279	265.670	137.439	2.703	300

Fonte: Dados estatísticos do Inep. Elaboração própria.

Reconhece-se a importância do professor para a formação das crianças e jovens brasileiros. D'Água e Feldmann (2012, p. 121) sugerem que pensar na formação de educadores remete a pensar sobre os desafios do trabalho docente e sobre “o significado do que é ser professor no mundo contemporâneo”. Esses profissionais lidam não só com a formação acadêmica dos alunos e com a transmissão de informações, mas também com a relação de ensino e aprendizagem, a formação humana, os valores culturais e éticos e acolhimento a todas as diferenças, o que torna a docência um trabalho árduo e valioso. Nessa perspectiva, o trabalho do professor pode levar os educandos a tornarem-se sujeitos conscientes e capazes de transformar seu contexto sociocultural.

Considerando as especificidades da educação de crianças pequenas, a formação continuada é um requisito fundamental que não pode ser desconsiderado. Os dados indicam que, apesar de haver ocorrido um avanço, ainda há muito a ser conquistado, principalmente para aqueles que atuam com as menores, conforme ilustra o gráfico abaixo:

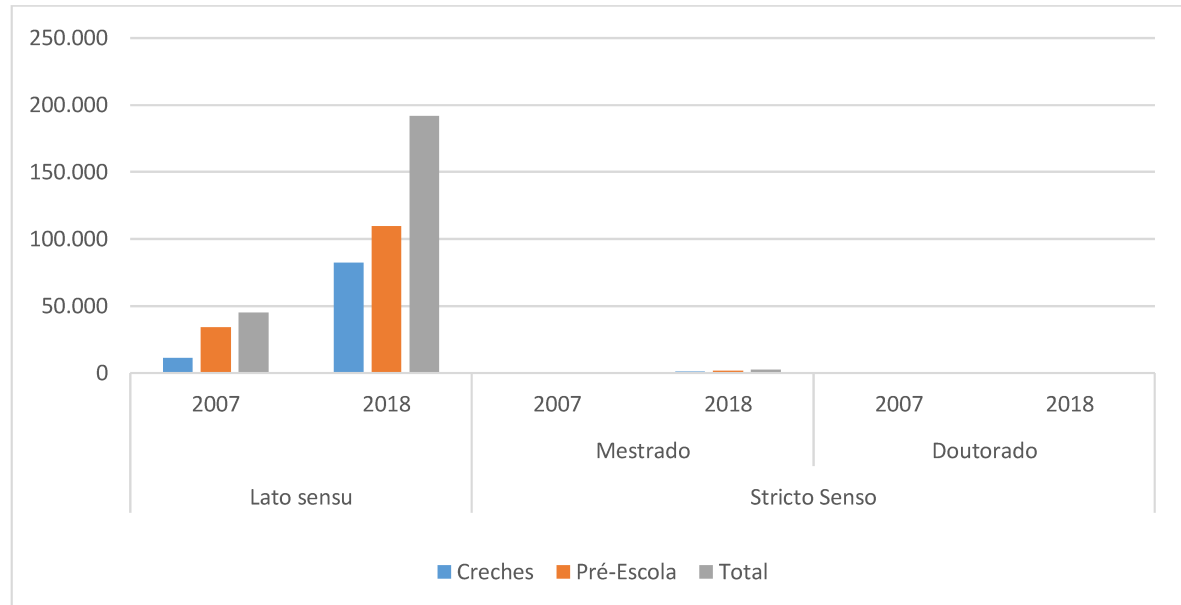
Quadro 5 - Demonstrativo da Evolução da Formação Continuada dos Docentes da Educação Infantil no Brasil de 2017 a 2018 de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep

	<i>Lato sensu</i>		<i>Stricto Sensu</i>			
			Mestrado		Doutorado	
	2007	2018	2007	2018	2007	2018
Creches	11.315	82.313	195	1.026	19	120
Pré-Escola	33.964	109.482	554	1808	44	180
Total	45.279	191.795	749	2.834	63	300

Fonte: Dados estatísticos do Inep.

Os indicativos demonstram um grande avanço na qualificação em âmbito de especialização, menor índice em mestrado e bem menor espaço em doutorado. Tais quantitativos, quando observados, refletem uma noção defendida socialmente no imaginário coletivo de que não se há necessidade de grande qualificação para o trabalho pedagógico com crianças muito pequenas, o que representa um grande equívoco. O gráfico abaixo ilustra bem a visibilidade desses dados na realidade.

Gráfico 1 - Demonstrativo da Evolução da Formação Continuada dos Docentes da Educação Infantil no Brasil de 2017 a 2018



Fonte: Dados estatísticos do Inep. Elaboração própria.

Estabelecer condições para que o grupo de profissionais realize reflexões e debates em grupos de estudos, programas e ações de formação continuada, tem grande relevância para que eles possam ressignificar suas práticas, compreender o contexto, transformar o ambiente escolar e acolher as crianças de forma significativa, propor recursos adequados e alternativas diferenciadas que contribuam para a formação e aprendizagem das crianças público da Educação Especial e as demais. Por isso, promover a inclusão no ambiente escolar requer uma formação continuada de todos os profissionais, independente da faixa etária e modalidade de ensino em que atuam.

Não se trata de formar um profissional alheio à realidade, mas situado, coerente e comprometido com os valores sociais, políticos e culturais de seu povo. Não é um profissional do passado, que encare o conhecimento como um fato pronto e acabado, mas tampouco pode ser um profissional que não tenha conhecimentos que o possibilitem compreender e analisar a realidade de forma a se posicionar criticamente. Inevitavelmente, a formação desse profissional não ocorrerá de forma tão volátil e acelerada como se espera: há que se ter o tempo da reflexão, do amadurecimento e do aprofundamento. (SILVA, 2015, p. 692)

Para compreender a importância da formação continuada das professoras para a Educação Inclusiva na Educação Infantil, considerando as especificidades dessa etapa da Educação Básica e aspectos relacionados à inclusão de alunos com deficiências, é necessário contextualizar as políticas de formação continuada no Brasil. Dentre elas, destacamos a

Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, e a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020 - BNC formação continuada e a Base Nacional Comum Curricular.

A resolução CNE/CP Nº 2, DE 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e para a formação continuada dos profissionais da educação. Esse documento, produzido por meio de discussão pública, incorporava a harmonia dos fundamentos e princípios educacionais discutidos coletivamente. Consta no Art. 16 que

[...] a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13)

A crescente preocupação com os processos de formação de professores e com a organização do trabalho pedagógico é evidenciada nas Diretrizes, que foram debatidas em um amplo processo de reflexão e elaboração. No entanto, após a implementação da BNCC, foi revogada. As resoluções CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, foram elaboradas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, com o intuito de padronizar os currículos de formação de professores para a capacitação para a execução da BNCC nas instituições de Educação Básica. Diferente das DCNs, não foram construídas de forma coletiva e afetam a autonomia das instituições de formação de professores e dos docentes.

Como mencionado anteriormente no início desta seção, a reflexão sobre os documentos regulatórios da Educação Básica e da formação de seus profissionais é fundamental para compreender o contexto e a relevância que tem a formação continuada na promoção de ambientes escolares inclusivos. Assim, será incluída no texto desta dissertação a discussão das leis: a) Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; b) Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015; c) Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020; d) Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014; e) Lei 23197, DE 26/12/2018 - Institui o Plano Estadual de Educação.

#### **4.4 As repercussões da BNCC na formação continuada dos profissionais da Educação Básica**

Investigar a educação requer responder ao questionamento sobre os fatores que condicionam as formulações de políticas públicas que direcionam os processos educativos, quais seus impactos e objetivos de formação das pessoas de uma sociedade. Este trabalho aborda a formação continuada e, considerando as várias mudanças no contexto da Educação Básica nacional, há que se discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seus objetivos e fragilidades, entendendo que ela é um instrumento de regulação dos currículos da Educação Básica, também parâmetro para a reorganização da formação dos docentes brasileiros. Nesse sentido, não se pode fechar os olhos para a atuação do mecanismo da governamentalidade presente no teor do documento, considerando que

[...] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 8)

Dessa forma, a formação continuada em que as reflexões teóricas são constantemente atreladas às percepções da realidade em que o docente atua tem um papel central para a organização do trabalho pedagógico, que vai além da certificação por meio de cursos, da lógica mercantilista e meritocrática da educação, que tem princípios neoliberais e que responsabiliza o docente pelo insucesso de suas ações pedagógicas junto aos educandos. É preciso que esse espaço formativo dê lugar para a construção de condições de resistência aos profissionais envolvidos no cotidiano escolar, pois além de conhecer o campo crítico e reflexivo do teor político e econômico expresso nos documentos que regulam tal formação, há que se criar espaços de fuga, de esguiar-se e refugar princípios e condutas que ferem o ideal democrático e de cidadania com o qual se coaduna enquanto cidadão do hoje.

Promover a inclusão escolar, a formação de todos os educandos de acordo com as potencialidades e necessidades de cada um, é um grande desafio para os docentes, visto que, muitas vezes, as políticas implementadas podem ser obstáculos na construção de um processo educativo que preconiza a emancipação do sujeito. A BNCC negligencia as necessidades de formação das minorias e dos grupos sociais excluídos, não garante equidade de condições de acesso ao conhecimento produzido social e culturalmente.

A BNCC impactou sobremaneira o processo de escolarização dos alunos, pois impõe às instituições o que é e como ensinar, abrindo um traço de controle e subjetivação do outro. O documento homologado em dezembro de 2017, regulamenta a elaboração do currículo e o planejamento das ações pedagógicas, nos sistemas e redes estaduais e municipais de ensino, com prazo de execução até 2020. Determina um conjunto único de conteúdos a serem ensinados para todo território nacional, bem como estabelece competências e habilidades que os educandos precisam desenvolver no decorrer da escolaridade básica. A BNCC interfere na autonomia das instituições e dos profissionais, para planejar as ações pedagógicas adequadas à realidade local da comunidade escolar, além de influenciar as políticas de formação de professores e políticas de avaliações das escolas e dos sistemas de ensino.

[...] A visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 44)

Portanto, é de interesse de toda a comunidade civil conhecer e participar de debates sobre os princípios que norteiam essa normativa, no intuito de conhecer o documento profundamente e reconhecer suas limitações, para que, coletivamente, construa possibilidades de intervenção nos novos dispositivos de regulação da educação, e garantir que as escolas públicas não fiquem restritas ao desenvolvimento de/das habilidades e competências preconizadas na Base.

São muitos fatores que envolvem a polêmica em torno da BNCC, dentre eles a legitimidade de sua elaboração e aprovação. Alguns autores tais como Aguiar (2018), Dourado e Oliveira (2018), e Sena (2019) discutem que o texto da terceira versão homologada foi alterado, tem caráter privatista, beneficia aos interesses do mercado, não manteve o diálogo amplo e democrático com a sociedade.

Os debates sobre uma base comum nacional iniciaram no âmbito das universidades, das associações de profissionais da educação e sindicatos de trabalhadores da educação, com outra concepção de educação. Esses grupos se posicionaram contra a implementação da terceira versão da BNCC, pois esta não preconiza os princípios de educação emancipadora.

Havia fóruns e debates em que a participação dos docentes, pesquisadores e associações como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação

Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae) e Associação nacional pela formação dos profissionais da educação (Anfope) eram fundamentais para a discussão sobre qual a concepção de educação e formação de cidadãos.

Em 2017, a Anped, em uma nota pública, se posicionou contra a aprovação da terceira versão da BNCC, argumentando que o documento é uma proposta curricular centralizadora, pautado em habilidades e competências, que não respeita, não valoriza a diversidade, é conservador e mantém uma concepção reducionista dos processos de alfabetização e da Educação Básica. Na nota, a entidade convoca seus associados a dedicarem-se ao estudo do documento, para auxiliarem no posicionamento crítico ao documento.

O primeiro documento da base, elaborado pelo MEC em 2015, contou com a participação de vários profissionais da educação, básica e superior. Foi submetido à consulta pública e houve muitas propostas de alterações ao texto e pareceres de especialistas. Este processo subsidiou a elaboração da segunda versão em 2016, que também contou com a participação de educadores, em seminários organizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que tinha o intuito de debater e propor as mudanças necessárias ao texto. No entanto, essa segunda versão foi encaminhada ao MEC que, por sua vez, fez revisões e alterações no texto sem o devido debate amplo.

Depois de elaborada a “primeira versão” da BNCC, a mesma foi submetida a uma apreciação pública, sendo a maior parte das contribuições individualizadas, sem passar por um processo coletivo de discussão. Posteriormente, o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, originando a “segunda versão”. Cabe a pergunta: qual o marco de referência que serviu de parâmetro para as escolhas do MEC? Da mesma forma, a “segunda versão” da BNCC foi publicizada, agora sob a coordenação da Undime e do Consed, que organizaram os seminários por todo o país, mas utilizando a mesma premissa de participação. O documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes, agora por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado. Continuou sendo uma forma tênue de participação. A metodologia se repetiu. O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situar, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais ao excluir uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio. (AGUIAR, 2018, p. 17)

A base aprovada tem caráter gerencialista, é construída com o intuito de regular, controlar e permitir processos de privatização da Educação Básica. As fundações que preconizam processos educativos meritocráticos, padronizados de cunho privatista, como Itaú

Social, Natura, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann e Movimento Todos pela Educação coordenaram a implementação da BNCC.

O processo de implementação de uma política de caráter democrático conta com a participação da sociedade civil e de profissionais que atuam na área. Nesse aspecto, a BNCC não pode ser considerada uma política que atende às necessidades educacionais da população, pois não foi precedida de ampla discussão. Ao contrário, sua elaboração serviu a interesses de princípios neoliberais de um pequeno grupo que comanda as relações políticas, de poder e de mercado do nosso país.

É essencial que os profissionais da educação analisem coletivamente os fundamentos da BNCC, com a intencionalidade de compreender o documento e seus entraves para atuar em sala de aula promovendo ações inclusivas para todos no processo educacional e para que as escolas públicas não fiquem restritas ao princípio de homogeneidade de currículo proposto na BNCC, perpetuando a desigualdade social.

Mas o fato é que não há conhecimento deslocado de um projeto histórico de disputas e contradições, e é isto que faz com que, em cada escola, em cada sala de aula, os processos de ensino se diversifiquem e o currículo ganhe novos contornos. Portanto, ele sai do padrão, supera o pensamento hegemônico e dialoga com a diversidade dos sujeitos que o acessam e o refazem no cotidiano de suas práticas. É essa particularidade de cada lugar, de cada coletivo escolar, que nos ajuda a compreender que “o mesmo para todos” não garante direitos para todos. (SENA, 2019, p. 19)

A normativa que regulamenta a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020. O prazo final limite para a implementação das adequações da formação docente é outubro de 2022, e tem por objetivo alterar os planos de formação continuada, adequando-os à Base Nacional Comum Curricular. De acordo com Sena (2019), tanto a BNCC quanto a BNC formação evidenciam o intuito da padronização dos currículos e trazem consequências para a autonomia das instituições de ensino e para os docentes. O alinhamento que se pretende da formação de professores à BNCC é uma ofensiva à autonomia intelectual dos docentes, bem como controle das práticas pedagógicas.

O funcionamento de nossa sociedade é pautado no disciplinamento dos corpos por “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2019, p. 138). A relação entre esses elementos é o dispositivo que exerce o controle da população.



Nesse sentido, a BNCC e BNC - Formação Continuada são elementos que respondem à necessidade de ordenar e controlar o desenvolvimento infantil, regulamentando um conjunto de práticas, de oportunidade de aprendizagens, de experiências e de conteúdos que se considera necessários para as crianças que frequentam a Educação Infantil.

Em novembro de 2020, foi publicado, na página eletrônica da Anped, um manifesto, assinado por 15 entidades, com o título: “Contra a desqualificação da formação dos professores da Educação Básica”. Esse documento expressa a rejeição à implementação dessa resolução, argumentando que representa um mecanismo de desqualificação dos programas de formação continuada e que contribuirá para a precarização da formação dos profissionais, pois foi elaborada sem diálogo com os docentes e pesquisadores da educação.

De acordo com o manifesto, essas políticas têm a intencionalidade de homogeneizar os currículos, ferem a autonomia dos professores na sua atuação e formação profissional, não há articulação entre a formação inicial e a continuada, como também com as necessidades das escolas de Educação Básica e seus profissionais, e privilegiam interesses privatistas do mercado educacional.

A reflexão presente no manifesto é um alerta sobre as implicações das novas diretrizes de formação continuada, apresentada como complemento da formação inicial, fragmentada, com características tecnicistas, meritocráticas e conteudistas, não evidencia a importância das diferenças e de processos educacionais inclusivos.

O manifesto é um chamado à resistência às políticas que representam um retrocesso dos avanços já conquistados para a formação e valorização dos profissionais da educação, além da defesa da revogação da resolução aqui apresentada, e o restabelecimento do debate com docentes e pesquisadores que defendem a educação pública.

Diante das ponderações sobre as políticas de formação de professores no Brasil implementadas nos últimos sete anos, salientamos que é fundamental a articulação entre os profissionais da educação para o debate sobre estas, sobre quais demarcam avanços para a educação brasileira e sobre as formas de resistência àquelas que cerceiam a autonomia dos docentes e exercem controle sobre as ações pedagógicas. Diante disso, o debate sobre o contexto político configura um importante aspecto da formação continuada dos docentes.

Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições

universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (NÓVOA, 2009, p. 21)

A trajetória da formação docente é um processo dinâmico, não se esgota em uma graduação ou curso de pós-graduação ou de aperfeiçoamento. É um processo de constante reflexão e ressignificação das práticas e dos saberes construídos individualmente e/ou coletivamente. Outros fatores, entre eles as políticas educacionais, as condições do trabalho e cotidiano escolar, incidem na identidade do docente e em sua atuação.

O desafio que se apresenta ao educador é mediar a construção de relações significativas entre as crianças e fortalecer o convívio com respeito e aceitação às diferenças. Sendo assim, os profissionais necessitam compreender a necessidade da inclusão escolar e, por meio de reflexões e discussões, ressignificar sua prática pedagógica. Um processo natural, mas socialmente orientado, que somente se torna possível nas relações entre pessoas que se aproximam e se distanciam, aprendendo juntas a valorizar as diferenças como algo pertinente e comum da natureza humana, por seu caráter potencializador e transformador do mundo.

Na seção seguinte, faremos a contextualização da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, identificaremos e compreenderemos as circunstâncias da implementação das ações de formação continuada no Cemepe para as professoras da Educação Infantil, a fim de promover a reflexão das práticas inclusivas nas unidades escolares. A descrição das técnicas usadas deve ser precisa e clara, permitindo ao leitor a compreensão do trabalho e tornar possível que outros pesquisadores repitam, na íntegra, o mesmo método.

## **5 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS EM UBERLÂNDIA-MG – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DO CEMEPE ACERCA DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO ENTRE 2008 E 2020**

Essa governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. É aí, nessa microfísica de uma “governamentalidade democrática”, que parece ser possível compreender as políticas públicas recentes para a educação infantil no Brasil. (GALLO, 2019, p. 337)

Diante dos apontamentos das seções anteriores, percebemos que a fundamentação teórica aliada à reflexão sobre a prática nas formações continuada dos docentes da primeira etapa da Educação Básica representa um aspecto relevante para direcionar a prática cotidiana da sala de aula. Assim, o objetivo desta seção é verificar como é organizada a formação continuada das professoras da Educação Infantil na RME de Uberlândia, considerando as políticas de formação regulamentadas por leis e normativas.

Então, é importante compreender: a) as características da RME de Uberlândia e suas legislações; b) o Plano Municipal de Educação de Uberlândia; c) as repercussões da BNCC na formulação das Diretrizes Curriculares Municipais, considerando as concepções de inclusão e de formação continuada para o acolhimento às diferenças nas instituições de Educação Infantil.

### **5.1 Contextualização da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia**

Segundo as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Uberlândia é um município localizado no interior do estado de Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro. Com população estimada em 2021 de 706.597 habitantes, é o segundo mais populoso do estado e fica a 537 quilômetros de Belo Horizonte, que é a capital estadual. Ainda segundo dados do IBGE, no ano 2020, em 205 escolas de Educação Infantil, houve 31.181 matrículas e 2.050 docentes atuavam nessa etapa da Educação Básica.

De acordo com as informações que constam na página da prefeitura sobre a RME de Uberlândia, a educação no município tem o intuito de promover a formação humana, alicerçada na perspectiva da inclusão, valorizando o respeito às diferenças e às diversidades. Pressupõe a responsabilidade social e a autonomia para a formação integral da pessoa. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação promove programas e projetos em parceria com outras

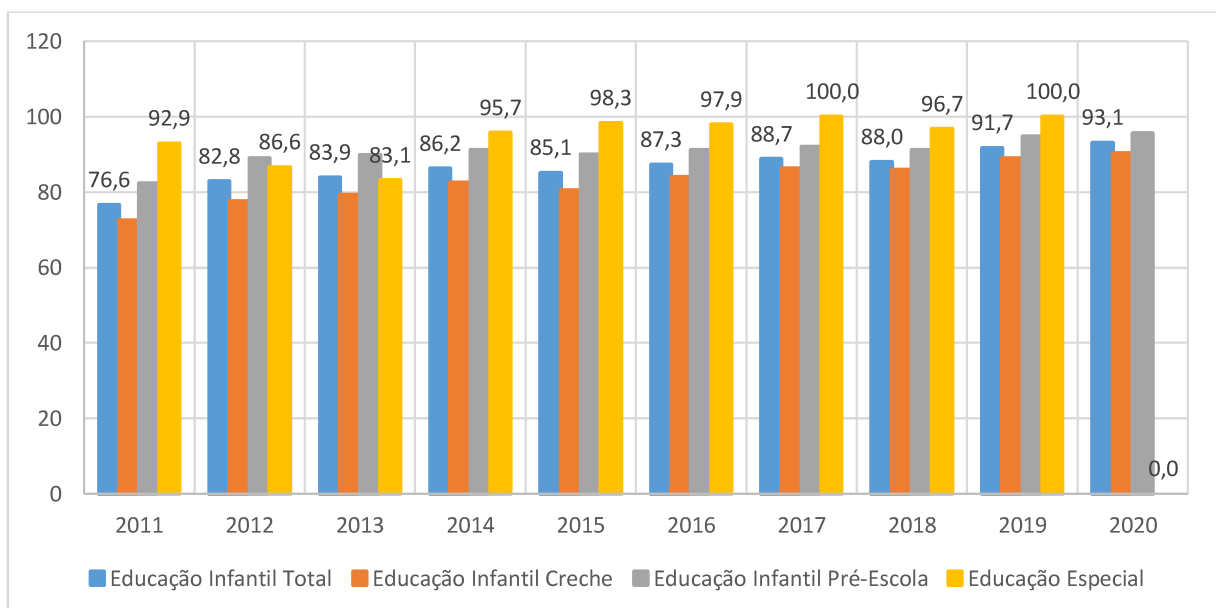
secretarias da Administração Pública Municipal e outras instituições da sociedade uberlandense. Dentre eles, Projeto Bombeiro na escola; Projeto Caravana de prevenção às drogas; Projeto Saúde na escola, entre outros.

A estrutura da rede conta com o Cemepe, 67 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), 122 escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), a Escola Municipal Cidade Da Música e o Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência. Além de todas as unidades citadas, ainda mantém parceria com 42 unidades do terceiro setor, para complementar o atendimento educacional em Uberlândia. Todo este conjunto de instituições atende alunos de 0 a 5 anos e 11 meses na Educação Infantil, alunos do Ensino Fundamental I e II, alunos da EJA/PMAJA. E aos alunos públicos da Educação Especial matriculados nas unidades de ensino municipal, é ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As informações gerais apresentadas sobre funcionamento e estrutura da rede constam na página eletrônica da internet oficial da Prefeitura Municipal Uberlândia, na seção da Secretaria Municipal de Educação.

Para melhor compreender a configuração do corpo docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Uberlândia, buscamos, nos dados do Censo Escolar do Inep, construir um estudo que demonstrasse a evolução da formação inicial dos professores que atuam nessa etapa do ensino. Como os dados do Inep se iniciam em 2011, não foi possível fazer esse retrospecto do recorte temporal do estudo.

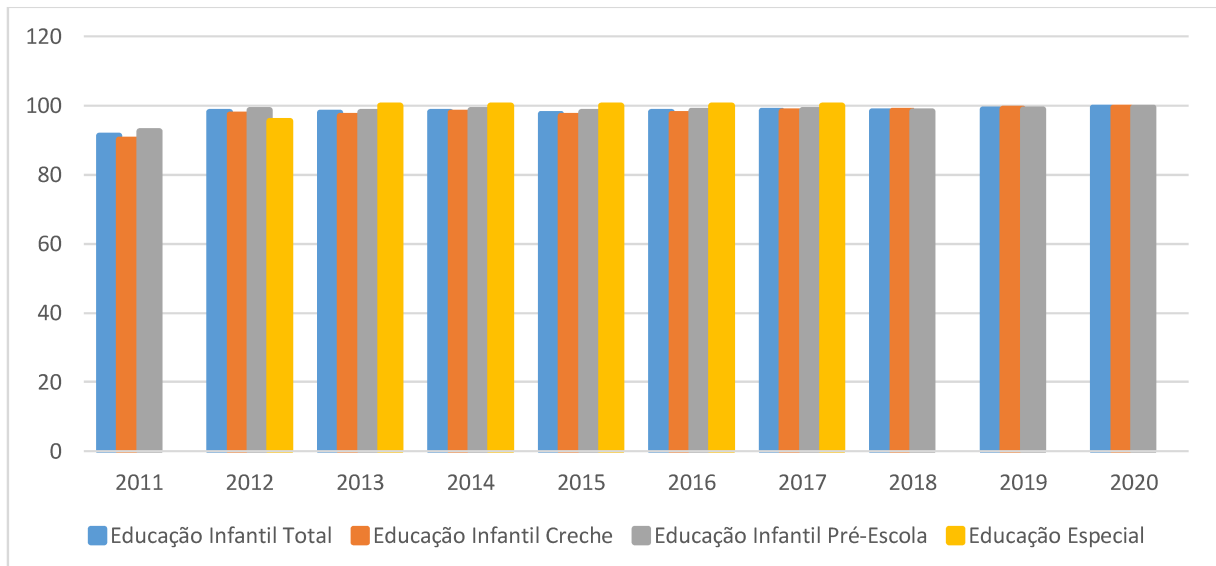
Gráfico 2 - Demonstrativo do percentual de docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial de Uberlândia MG, de 2011 a 2020, segundo dados do Inep



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar do Inep.

Observa-se que o percentual dos docentes da Educação Infantil do município com formação de nível superior saltou de 76,6% em 2011 para 93,1% em 2020, entretanto, ainda há 6,9 % de profissionais que não possuem Educação Superior. Contudo, quando se observa apenas aqueles que atuam na Rede Municipal de Ensino, esse percentual se modifica, passando de 90,1% em 2011 para 99,3% em 2020. De maneira que é possível dizer que quase a totalidade de docentes da rede possui formação de nível superior.

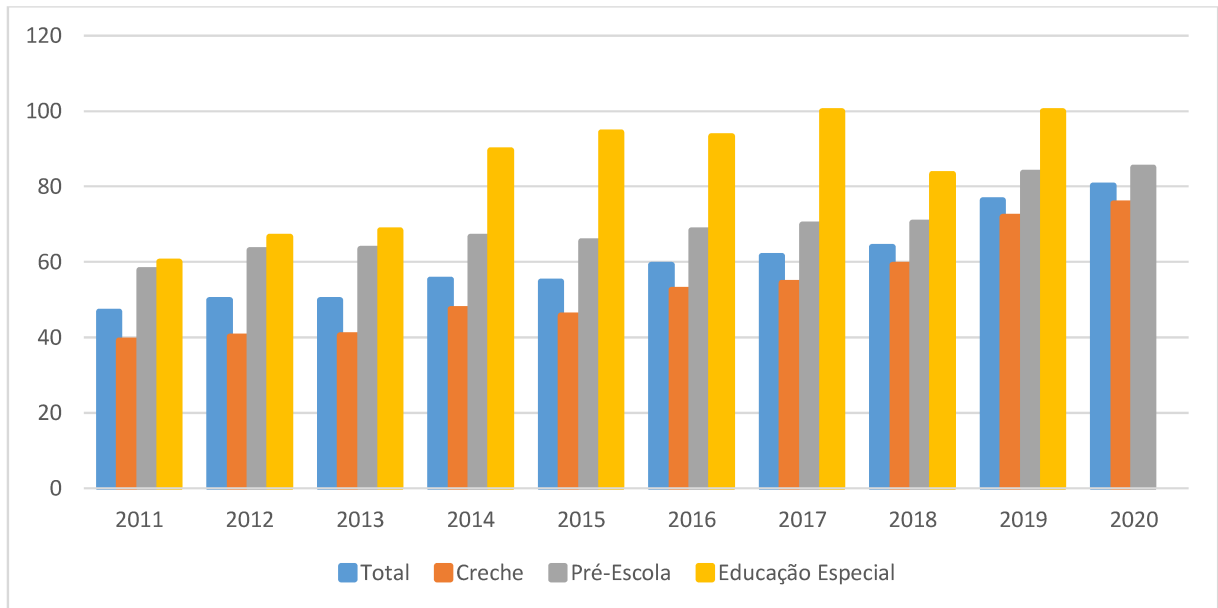
Gráfico 3 - Demonstrativo do percentual de docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino Uberlândia MG de 2011 a 2020, segundo dados do Inep



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar do Inep.

Ao observar a rede privada de ensino, essa realidade é bem diferente, sendo aqui alocados os profissionais com menor qualificação, considerando que, em 2011, o percentual de docentes com Educação Superior na Educação Infantil era de 46,8%, passando para 80,3% em 2020. Na Educação Especial, o índice era de 60% em 2011 e 100% em 2019, não sendo informado o índice em 2020.

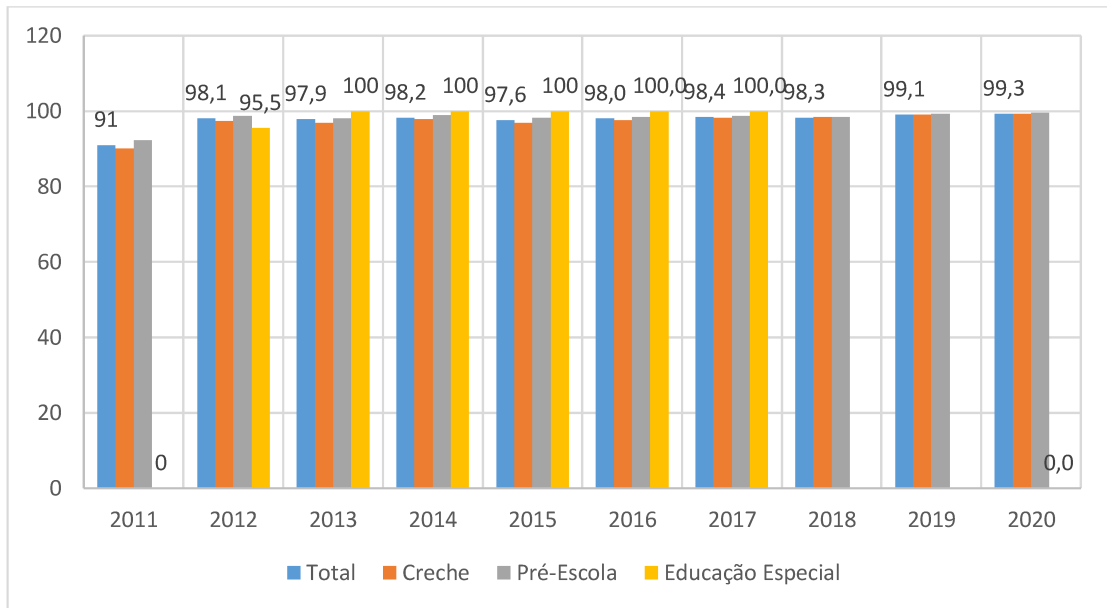
Gráfico 4 - Demonstrativo de percentual de docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia MG, de 2011 a 2020, que atuam no setor privado, segundo dados do Inep



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar do Inep.

Outro dado levantado foi relacionado às possíveis diferenças entre os profissionais que atuam na zona urbana em relação àqueles que atuam na zona rural. Identificou-se que, na zona urbana, em 2011, havia um percentual de 91% de docentes com Educação Superior atuando na Educação Infantil e, em 2020, esse patamar chegou a 99,3%. Na Educação Especial, em 2011, não havia profissionais e, em 2012, o percentual era de 95,5%, chegando a 100% em 2017.

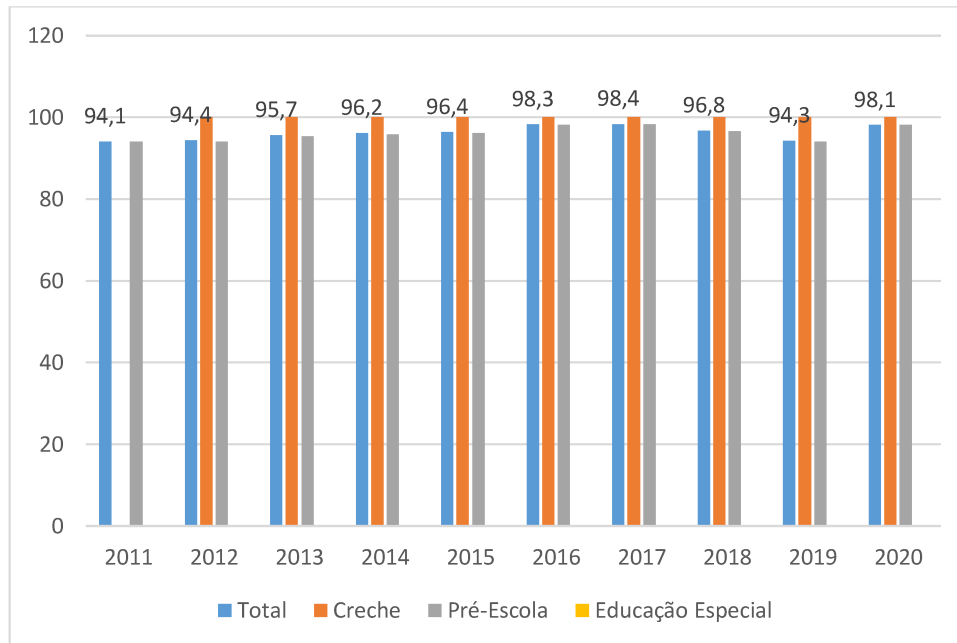
Gráfico 5 - Demonstrativo de percentual de docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino Urbana de Uberlândia MG, de 2011 a 2020, segundo dados do Inep



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Censo Escolar do Inep.

Na Zona rural, esse percentual sai de 94,1% em 2011 para 98,1% em 2020, indicando que existe um percentual maior de profissionais sem Educação Superior atuando na zona rural do que na urbana. Na zona rural, não há lotação de professores de Educação Especial.

Gráfico 6 - Demonstrativo do percentual de docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Zona Rural de Uberlândia MG, de 2011 a 2020, segundo dados do Inep

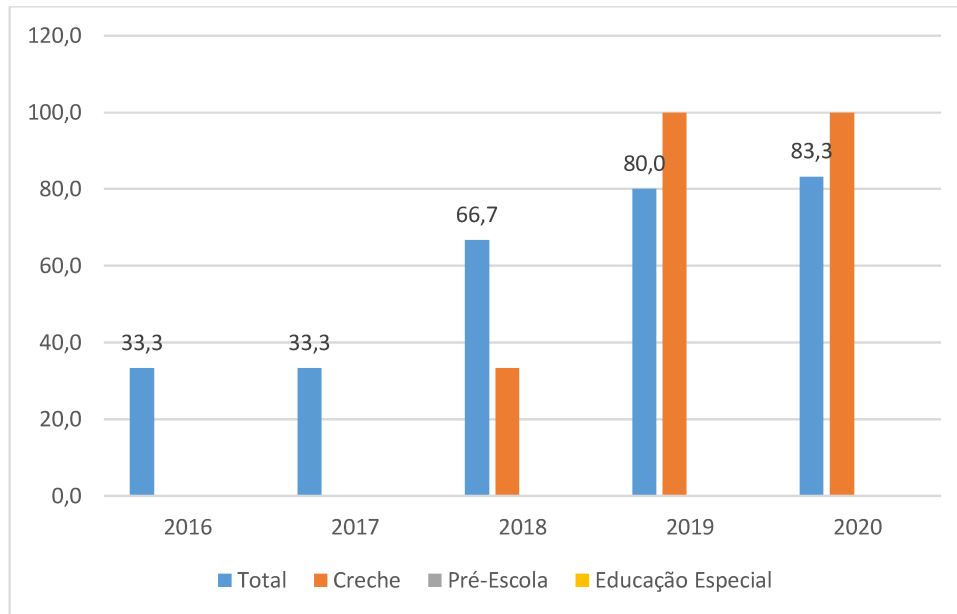


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Censo Escolar do Inep.

No setor privado, há oferta de Educação Infantil na zona rural a partir de 2016, sendo identificado um percentual de 33,3% de profissionais com Educação Superior, passando para 83,3% em 2020. Também não possuem professores de Educação Especial. O percentual de profissionais com Educação Superior que atuam na Educação Infantil na zona rural é muito menor do que aqueles que atuam na zona urbana, e mesmo daqueles que atuam na zona rural, mas que fazem parte do corpo docente da rede municipal de ensino.



Gráfico 7 - Demonstrativo do percentual docentes com curso superior da Educação Infantil e da Educação Especial da Rede Privada Rural de Uberlândia MG, de 2016 a 2020, segundo dados do Inep



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do Censo Escolar do Inep.

Quanto à formação continuada em âmbito de especialização, mestrado e doutorado do município, não localizamos esses dados no Inep e nem no Portal da Secretaria de Educação do Município, o que não nos possibilitou traçar o perfil dos profissionais nessa modalidade.

## 5.2 Plano Municipal de Educação do Município de Uberlândia, 2015/2025: ações previstas para ensinar programas de formação continuada e inclusão

A Lei Nº 12.209, de 26 de junho de 2015, aprovou o Plano Municipal de Educação com vigência de 2015 a 2020, com previsão de avaliação e monitoramento do cumprimento de seus objetivos e metas com o intuito de melhorar a oferta do ensino em Uberlândia. A elaboração do plano teve início em 2013, com a formação de uma comissão no Conselho Municipal de Educação que procurou desenvolver o trabalho por meio da participação democrática dos envolvidos no processo educativo nas escolas públicas da cidade. O plano foi fundamentado no princípio da garantia da ampla participação da comunidade escolar e no acesso e permanência de todos os educandos a todos níveis e modalidades de ensino.

Para a efetivação do plano, foram previstos eixos temáticos, dentre eles: “Educação Inclusiva: cidadania e emancipação e valorização dos trabalhadores da educação- formação e condições de trabalho” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 11).

Fará parte da avaliação da execução do plano a análise dos indicadores de qualidade social da educação, considerando, entre outros quesitos, a participação dos servidores nos projetos de formação promovidos pelo Cemepe, o trabalho coletivo das escolas.

Para o plano do decênio 2015 a 2025, foram definidas seis metas e suas respectivas diretrizes e estratégias. Aqui, iremos destacar aquelas que estão diretamente relacionadas com a formação continuada, Educação Inclusiva e Educação Especial, questões que fazem parte da problemática da pesquisa.

A primeira meta definida no plano é implantar, até 2016, o sistema municipal de ensino, e como estratégias para esta meta, foram definidas, dentre outras, promover formação para os servidores e garantir condições de atuação e atualização profissional favoráveis ao sistema. No entanto, até 2020, essa implementação não ocorreu.

A segunda meta é fomentar a Educação Inclusiva nas zonas rural e urbana, o que requer o reconhecimento da diversidade de contextos escolares, da sociedade e de sujeitos. Além de outras estratégias, para essa meta, estão definidas: garantir a formação de profissionais adequados, implementando projetos de formação continuada para os profissionais que atuam nas unidades escolares, priorizando o espaço da escola e o tempo de módulos para essa formação; buscar parcerias para o desenvolvimento de pesquisas e acesso a recursos e equipamentos para ampliar o AEE; garantir formação específica para os professores da Educação Especial e articular o trabalho do AEE com o trabalho das classes comuns.

A meta 3 refere-se à garantia de acesso, permanência e a qualidade social da educação. Quanto às estratégias, destacamos a ampliação e universalização das vagas da Educação Infantil com profissionais devidamente habilitados, promover e assegurar a qualificação deles; universalizar a oferta da Educação Especial em todos os níveis da Educação Básica oferecidos na rede municipal, garantindo a formação específica para os profissionais que atuam no AEE.

Outra meta desse plano que consideramos importante, meta 5, está relacionada com a formação continuada dos profissionais da educação. A primeira estratégia apontada é elaborar e efetivar programas de formação continuada que possibilitem ao servidor aprofundar, aperfeiçoar e atualizar conhecimentos. “Ampliar e consolidar o Cemepe como órgão responsável pela formação continuada dos trabalhadores da educação, voltados para as necessidades das escolas municipais” (UBERLÂNDIA, 2015, p. 32).

Para atingir os objetivos da meta 5, outro meio significativo apresentado no plano é garantir que as formações tenham emissão de certificados que sejam utilizados na avaliação e progressão da carreira do servidor, além de oferecer cursos com temas necessários e interessantes e com profissional experiente no tema da formação.

Por fim, outra estratégia relevante é estabelecer parcerias com instituições de Educação Superior para promover cursos e atender às necessidades formativas dos docentes, além de assegurar aos profissionais licença remunerada para qualificação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

### **5.3 As ações de formação continuada nos anos de 2008 e 2020**

É importante assegurar condições aos docentes para formação continuada, garantir tempo, espaços e recursos para se dedicarem às discussões e estudos. O artigo 67 da Lei 9394, que define as Diretrizes Nacionais e Bases Da Educação, determina que os sistemas de ensino incluam nos estatutos e planos de carreira as condições de formação, assegurando aos docentes períodos remunerados e incluídos na carga horária de trabalho.

Na RME de Uberlândia, a Instrução Normativa SME Nº 001/2014 estabelece normas para o cumprimento do módulo II para os docentes da Educação Básica, da Rede Municipal. O módulo é a carga horária destinada ao planejamento das ações pedagógicas e a formação continuada.

De acordo com o artigo, o módulo corresponde a 1/3 jornada de trabalho semanal. Parte dele (correspondente a quatro horas e meia), o docente exerce de acordo com suas necessidades de formação, podendo cumprir em outros lugares fora da unidade escolar, sendo que uma vez ao mês ele deve cumprir nas formações do Cemepe. A outra parte, do módulo (correspondente a 133 minutos), o docente deve cumprir na unidade escolar, junto com a equipe de supervisão pedagógica, com atividades de planejamento pedagógico, orientações e/ou estudo.

A RME de Uberlândia, por meio do Cemepe, fornece aos profissionais da educação cursos de formação continuada para a Educação Especial, que contribuem para a atuação dos que têm acesso a eles. Contudo, é importante salientar que as ações formativas voltadas aos temas inclusão ou Educação Especial não atingem a todos os profissionais que atuam nas instituições escolares da RME de Uberlândia. Elas são organizadas pelo Núcleo de Educação Especial, sendo que a participação nesses cursos é destinada aos docentes que trabalham com o AEE, em salas de recursos multifuncionais. Assim, há que se verificar como são atendidas as necessidades formativas das outras professoras, que também atuam com as crianças do público da Educação Especial fora do espaço do AEE.

A Instrução Normativa SME Nº 004/2019, publicada no Diário Oficial do Município de Uberlândia – MG em julho de 2019, determina, no Capítulo V, que a formação continuada dos

profissionais dos Educação Especial deve ocorrer por meio de participação em cursos, congressos e eventos com a temática da Educação Especial.

Ainda segundo essa normativa, para contribuir com processos de inclusão nas salas comuns de ensino, é de responsabilidade da gestão escolar viabilizar as condições para que o docente participe de ações de formação, e que cabe ao Cemepe oferecer cursos para os profissionais da Educação Especial.

A RME de Uberlândia, por meio do Cemepe, fornece aos profissionais da educação cursos de formação continuada para a Educação Especial, só que as ações formativas voltadas aos temas inclusão ou Educação Especial não atingem a todos os profissionais que atuam nas escolas. Elas são organizadas pelo Núcleo de Educação Especial, e a participação nesses cursos é destinada aos docentes que trabalham com o AEE, em salas de recursos multifuncionais.

Com o intuito de obter uma primeira aproximação em relação às ações de formações para os docentes da Educação Infantil na RME de Uberlândia, foi realizado o levantamento de alguns dados sobre estas e procuramos identificar o ano em que ocorreu a formação, o tema e/ou título, além dos objetivos principais. Essas ações foram promovidas pelo Núcleo da Educação Infantil do Cemepe, entre os anos 2008 e 2020, e estão relacionadas no quadro abaixo.

Quadro 6 - Demonstrativo das propostas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, por meio do Cemepe, entre 2008 e 2020

N	Ano	Título/ tema da formação	Objetivos	Carga horária
1	2008	Curso de Psicologia	Expor os princípios da psicologia para a Educação Infantil e as fases do desenvolvimento das crianças	40 horas
2	2008	Curso de Capacitação em Educação Infantil	Estudo de referenciais e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.	60 horas
3	2008	Projeto Formar em Rede: Leitura	Em parceria com o Instituto Avisá-la despertar o interesse dos profissionais em promover ações pedagógicas para o incentivo à leitura, consolidar hábitos de leitura e ampliar espaços de exposição de livros nas unidades escolares.	40 horas
4	2009	Ações do Setor Educação Infantil	Acompanhar e assessorar in loco o trabalho pedagógico por meio de visitas técnicas as escolas e coordenação de atividades no Cemepe (cursos e exposições de trabalhos). Capacitar os profissionais por meio de palestras, estudos, cursos e oficinas.	Não apresenta carga horária

Continua...

Continuação

N	Ano	Título/ tema da formação	Objetivos	Carga horária
5	2009	Ações do Setor Educação Infantil: Formar em Rede – Artes visuais na Educação Infantil	Incentivar os profissionais a perceberem a importância da formação continuada, para o exercício da cidadania, compreensão e transformação do mundo.	Encontros regulares durante o ano letivo organizados pela escola. Sem carga horária definida
6	2009	Ações do Setor Educação Infantil: curso de psicologia	Os conhecimentos da área da psicologia podem contribuir para capacitar os profissionais da Educação Infantil para promover ambientes facilitadores do desenvolvimento.	40 horas
7	2010	Previsão das ações do Setor Educação Infantil	Acompanhar e assessorar in loco o trabalho pedagógico por meio de visitas técnicas às escolas e coordenação de atividades no Cemepe (cursos e exposições de trabalhos). Capacitar os profissionais por meio de palestras, estudos, cursos e oficinas.	Não apresentado carga horária
8	2010	Previsão das ações do Setor Educação Infantil: Formar em Rede - matemática	Incentivar os profissionais a perceberem a importância da formação continuada, para o exercício da cidadania, compreensão e transformação do mundo.	Encontros regulares durante o ano letivo organizados pela escola. Sem carga horária definida
9	2010	Previsão das ações do Setor Educação Infantil: curso de psicologia	Os conhecimentos da área da psicologia podem contribuir para capacitar os profissionais da Educação Infantil para promover ambientes facilitadores do desenvolvimento.	40 horas
10	2011	Planejamento das ações a serem desenvolvidas pela equipe da Educação Infantil	Promover ações de apoio pedagógico e administrativos dos coordenadores do Cemepe à gestão das unidades de Educação Infantil, acompanhando e supervisionando o trabalho desenvolvido pelos professores.	Não apresentado carga horária
11	2013	Projeto de formação específica com professores e educadores infantis	Realizar estudos para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições e para práticas estimuladoras da aprendizagem.	36 horas

Continua...

Continuação

N	Ano	Título/ tema da formação	Objetivos	Carga horária
12	2013	Estudos e pesquisa de formação e capacitação docente e elaboração de projetos sobre as concepções a cultura os saberes e as práticas educativas para as infâncias	Estudo das diretrizes curriculares para educação infantil de modo a contribuir para o desenvolvimento integral da criança	Não apresenta carga horária
13	2017	Plano de formação continuada 2017: saberes e fazeres na Educação Municipal - Professor de primeiro e segundo período	Refletir sobre a prática Educativa e aspectos psicopedagógicos para educação infantil	30 horas
14	2017	Plano de formação continuada 2017: saberes e fazeres da Educação Municipal -Professor de 0 a 3 anos	Refletir sobre a prática Educativa E aspectos psicopedagógicos para educação infantil	30 horas
15	2017	Plano de formação continuada 2017: saberes e fazeres na Educação Municipal -Professor R2	Refletir sobre a prática docente dos professores de educação infantil R2	30 horas
16	2018	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – “PNAIC pré-escola”	Refletir sobre o trabalho pedagógico envolvendo a alfabetização e letramento, por meio de interações e brincadeiras. Capacitar os professores para	88 horas
17	2018	Plano de curso 2018: o desenvolvimento emocional da criança de 0 a 5 anos	Apresentação de teorias e práticas da articulação entre educação e saúde mental e desenvolvimento emocional para as crianças	30 horas
18	2018	“Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Plano de formação continuada 2018: grupos de trabalho da Educação Infantil (0 a 5 anos)	Refletir sobre as práticas educativas alinhadas com a BNCC Construir o Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia	30 horas
19	2019	“Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Plano de formação continuada 2019: grupos de trabalho da Educação Infantil	Refletir sobre a prática pedagógica da rede Municipal de Uberlândia sobre referenciais da educação e BNCC. Construir a Diretriz Curricular Municipal da rede Municipal de Uberlândia	40 horas
20	2019	Plano de formação continuada 2019: práticas e vivências com bebês	Refletir sobre o desenvolvimento integral de bebês e sobre possibilidades de práticas para a primeira infância. Alinhar as práticas com a BNCC	32 horas

Continua...

Continuação

N	Ano	Título/ tema da formação	Objetivos	Carga horária
21	2019	Plano de formação continuada 2019: o desenvolvimento emocional da criança de 0 a 5 anos	Apresentação de teorias e práticas da articulação entre educação e saúde mental e desenvolvimento emocional para as crianças	30 horas
22	2019	Formação continuada de profissionais da Educação Infantil: experiências partilhadas.	Estabelecer diálogos e trocas entre os docentes sobre desenvolvimento infantil e especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas valorizando as diferentes linguagens e evidenciar os desafios da inclusão	40 horas
23	2020	Plano de curso 2020: Compreendendo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o uso das tecnologias na Educação Infantil	Prepara os docentes para o retorno as aulas presenciais no momento pós-pandemia da Covid-19. Socializar estratégias de uso das tecnologias para a produção de aulas para a Educação Infantil.	40 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A primeira verificação do conjunto dos programas de formação permitiu inferir que as reflexões sobre inclusão foram pouco consideradas. Dentre as 23 ações de formação continuada desenvolvidas pelo Cemepe listadas no quadro, as que ocorreram nos anos de 2008, 2017, 2018 e 2019 mencionaram, no seu conteúdo ou nos objetivos, termos como necessidades educativas especiais, Educação Inclusiva, diferenças humanas, crianças normais, Atendimento Educacional Especializado.

Outro ponto importante que precisamos assinalar é que o Cemepe não nos forneceu informações sobre as formações dos anos 2012, 2014, 2015 e 2016. Portanto, não é possível afirmar que não houve ações de formação continuada nesses anos ou que não há registros documentados delas.

O curso de Psicologia de 2008, ofertado pelo Núcleo de Educação Infantil do Cemepe, aconteceu entre os meses de abril e novembro, distribuído em dez módulos. Os temas tratados estavam relacionados ao desenvolvimento infantil, importância da brincadeira e a influência do meio na aprendizagem no primeiro e segundo anos de vida da criança, com fundamentação teórica nas contribuições dos principais autores da psicologia, sendo eles: Wallon, Piaget e Vygostky.

Identificamos que, no plano, não há o registro da carga horária, quantas vagas foram oferecidas e quais profissionais tiveram acesso a ele. Verificamos que, entre os temas

trabalhados nos dez módulos, não houve nenhum relacionado à Educação Especial ou inclusão das crianças de um e dois anos no ambiente escolar.

No ano de 2008, foi ofertado um curso aos profissionais da Educação Infantil, com o título “Curso de capacitação em Educação Infantil”, entre os meses de junho a dezembro. Foi planejado com carga horária de 60 horas, que foram fragmentadas em nove módulos. No cronograma, foram quatro horas presenciais, com atividades desenvolvidas nas dependências do Cemepe em cada módulo, e houve uma complementação de 24 horas com estudos autônomos. Esses estudos foram compostos por leituras individuais de textos indicados que os docentes fizeram nos momentos que consideraram convenientes.

Sob responsabilidade de Rosana Gonçalves Torquetti, houve reflexões e debates com os profissionais sobre temas importantes, dentre eles: perspectiva histórica da constituição da Educação Infantil no Brasil, destacando a finalidade e importância do atendimento à primeira infância; o desenvolvimento infantil, destacando os aspectos físicos, motores, intelectuais, afetivos e sociais; estudo sobre as teorias epistemológicas de Vygotsky, Wallon, Piaget e Freinet; leitura e debate sobre as DCNEI.



Figura 1 - Programação do curso, que foi extraída do registro do planejamento do curso disponibilizado pelo Cemepe

**CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS:**

Datas	Temas	Carga Horária
19/06	- Reflexão sobre a Educação Infantil no Brasil e na cidade de Uberlândia. - Apresentação geral dos Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil.	04 horas
10/07	- Estudo do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil ( Volumes 1 e 2 ).	04 horas
07/08	- Retrospectiva Histórica da Educação Infantil no Brasil e na cidade de Uberlândia. - Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – Município de Uberlândia. - Estudo dos teóricos que embasam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – Município de Uberlândia : Lev Vigotsky e Henri Wallon	04 horas
04/09	- Estudo dos teóricos que embasam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – Município de Uberlândia : Jean Piaget e Celestín Freinet. - Paralelo entre as teorias apresentadas pelos quatro pensadores trabalhados.	04 horas
25/09	- As possíveis práticas na escola, embasadas nas teorias apresentadas. - Mudança de Paradigmas – Novos Olhares e Novas Concepções de Homem, Mundo, Sociedade, Conhecimento, Aprendizagem e Educação.	04 horas
16/10	- O currículo na Educação Infantil e suas teorias. - Estudo do livro – Educação Infantil: Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar.	04 horas
29/10	- A criança e seu crescimento: Aspectos físicos, motores, intelectuais, afetivos e sociais. - Hábitos na Educação durante os 6 primeiros anos de vida / Organização estratégica e educativas, meios, recursos, ambientes e distribuição de espaços. - Crianças com Necessidades Educativas Especiais.	04 horas
20/11	- Descoberta do Ambiente Natural e Sociocultural / Natureza e Sociedade ( RCN – Vol. 3 ) - Motricidade e Expressão Corporal / Movimento ( RCN – Vol. 3 ) - Expressão Musical / Musicalidade ( RCN – Vol. 3 )	04 horas
04/12	- A Linguagem Plástica / Artes Visuais ( RCN – Vol. 3 ) - Língua Oral e Escrita na Educação Infantil / Linguagem Oral e Escrita ( RCN – Vol. 3 ) - Introdução a Linguagem Matemática / Matemática ( RCN – Vol. 3 )	04 horas
	Horas Não Presenciais	24 horas
	<b>Carga Horária Total</b>	<b>60 horas</b>

**MINISTRANTE:**

> Rosana Gonçalves Torquette

**REGISTRO**

Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE ( Lei Complementar nº 151 de 05/09/1996 e Instrução Normativa nº 004/2002 de 18/04/2002 ).

Registro nº \_\_\_\_\_ Livro nº \_\_\_\_\_

Folha nº \_\_\_\_\_ Em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Responsável pelo registro: \_\_\_\_\_

Legenda: Cronograma do Curso de capacitação em Educação Infantil.

Fonte: Uberlândia (2008).

Destacamos que o tempo destinado à reflexão sobre o tema Educação Especial foi mínimo - considerando que a carga horária total de 60 horas e que a Política de Nacional de Educação Especial publicada naquele ano demandava estudos aprofundados para compreensão dos princípios e importância da inclusão escolar – houve somente uma atividade de quatro horas, designada como “Crianças com Necessidades Educativas Especiais”.

Ainda em 2008, com Administração Municipal de Odelmo Leão e Afrânio de Freitas Azevedo na Secretaria de Educação, foi instituído o Projeto Formar em Rede direcionado a todos os profissionais de 55 unidades de educação infantil da rede municipal de ensino. Tinha como objetivo a capacitação dos profissionais para a intervenção pedagógica para propiciar a prática de leitura entre as crianças e foi desenvolvido em parceria com o Instituto Avisá-la e instituto C&A.

A justificativa dada para implementação do projeto consistia na necessidade de incentivar os educadores a promoverem práticas de leitura que são fundamentais para o

exercício da cidadania e compreensão do mundo. Para tanto, foram organizados momentos de estudos nas unidades escolares e, também, dois encontros destinados a um grande número de profissionais, em que ocorreram palestras com temas relacionadas a leituras para e com crianças.

Figura 2 - Folder de divulgação do primeiro encontro realizado em junho de 2008, que foi distribuído aos docentes

# PROJETO

## Formar em rede

**PUBLICO ALVO:**  
Todos os profissionais das unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia e Unidades conveniadas.

**OBJETIVOS:**  
Capacitar os profissionais da Educação Infantil possibilitando a intervenção na prática pedagógica a fim de incentivar a prática de leitura e despertar a possibilidade de construção de comportamento de leitores.

**METODOLOGIA:**  
**Palestras**  
Tema: Cultura escrita  
Foco: Leitura  
**Palestrantes:**  
**Célia M<sup>a</sup>. do Nascimento Tavares**  
Pedagoga e Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia  
Professora do curso de Pedagogia - UNITRI  
**Edileine Fonseca**  
Pedagoga  
Consultora do Instituto Avisa-lá


**CARGA HORÁRIA:**  
04 horas e 30 minutos

**LOCAL:**  
**Shalom Comunidade Cristã**  
Rua Joaquim Leal Camargos, 220  
Bairro Planalto

**PROGRAMAÇÃO 27/JUNHO/2008**

**MANHÃ – 7h as 11h 25 min**  
**7h** - Café  
Assinatura de lista de presença  
**8h** – Abertura  
**8h15min – Palestra 01**  
Tema: "Formação contextualizada: cenários construídos, práticas vivenciadas"  
**Palestrante:** Célia Maria do Nascimento Tavares  
**9h – Palestra 02:**  
Tema: "Leitura e formação de leitores "  
**Palestrante:** Edileine Fonseca  
**11h 25 min** - Encerramento

**TARDE – 13h às 17h25min**  
**13h** - Assinatura da lista de presença  
**13h30min** - Abertura  
**13h 45min – Palestra 01**  
Tema: "Formação contextualizada: cenários construídos, práticas vivenciadas"  
**Palestrante:** Célia Maria do Nascimento Tavares  
**14 h 30min – Palestra 02:**  
Tema: " Leitura e formação de leitores "  
**Palestrante:** Edileine Fonseca  
**17h** - Lanche  
**17h25min** - Encerramento



Legenda: Folder do I Encontro coletivo dos profissionais da Educação Infantil de 2008.

Fonte: Uberlândia (2008).

Mesmo com a amplitude de participação dos profissionais no projeto Formar em Rede, podemos inferir que a intencionalidade de promover a cidadania por meio da leitura não foi favorável à inclusão educacional das crianças público da Educação Especial, pois há registro de ações para o desenvolvimento de práticas de leitura pensadas para essas crianças. Segundo dados do Inep em 2008, foram 67 matrículas na Educação Especial em creches e pré-escolas da rede municipal de Uberlândia. Portanto, havia a necessidade de promover ações de inclusão dessas crianças, dentre elas a formação continuada para os professores.

Outro ponto que merece destaque sobre o projeto de formação continuada “Formar em Rede” é que ele não foi idealizado a partir da realidade educacional do município, seu planejamento não considerou o que os professores pensavam sobre o atendimento realizado nas instituições e as dificuldades que vivenciavam. Nesse sentido, vale lembrar que os institutos mencionados, com os quais a administração municipal fez parceria, são instituições do terceiro setor. Portanto, são regulados de acordo com necessidades de mercado e buscam a eficácia de resultados com menos investimentos.

Os registros das ações de formação continuada de 2009 e 2010 apresentam justificativas e caracterização do setor da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação semelhantes, e o mesmo objetivo: realizar o acompanhamento do trabalho pedagógico por meio de visitas técnicas às escolas e coordenação das atividades no Cemepe.

É nítida, em ambos os textos, a ênfase em promover a atualização e aperfeiçoamento das práticas docentes e em provocar nos profissionais busca por conhecimento e melhor compreensão do contexto educacional do município. No entanto, não demonstram a preocupação em oportunizar reflexões e debates sobre as particularidades, dificuldades ou possibilidades do atendimento às crianças público da Educação Especial.

Dentro dos registros dos planos de formação continuada Ações do Setor Educação Infantil (2009) e Previsão das ações do Setor Educação Infantil (2010), há breve descrição dos cursos:

- Curso de psicologia de 2009 e Curso de psicologia de 2010: ambos com carga horária de 40 horas, com mesmos objetivos.
- Formar em Rede – Artes visuais na Educação Infantil de 2009 e Curso de psicologia e Formar em Rede – Matemática de 2010. Ambas as edições do Formar em rede seguem a estrutura da edição de 2008.

O Plano de ação de formação continuada de 2011, intitulado “Planejamento das ações a serem desenvolvidas pela equipe da Educação Infantil”, é uma descrição das funções da equipe de assessoria pedagógica do Cemepe do núcleo de Educação Infantil. Os servidores que constituem essa equipe são responsáveis por acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas nas unidades de Educação Infantil da rede. Cada servidor atende um conjunto de escolas que foram agrupadas de acordo com a localidade que estão na cidade. Nesse programa de formação, não houve uma carga horária pré-estabelecida, pois aconteciam de acordo com a demanda que a gestão da unidade escolar expressava.

De acordo com o plano de ações, cabe ao assessor pedagógico realizar, mensalmente, visitas técnicas às escolas e reuniões com a direção destas para orientação, auxílio na elaboração

das propostas pedagógicas e avaliação do trabalho desenvolvido. O objetivo é propiciar aos gestores e pedagogos conhecimentos sobre a gestão escolar, estrutura da rede municipal de ensino, considerando a legislação e as diretrizes curriculares da Educação Infantil e, nesse sentido, capacitá-los para coordenarem o trabalho com os professores e a comunidade escolar.

Nos dois cursos ofertados em 2013 aos profissionais da Educação Infantil, não houve temas relacionados à inclusão das crianças público da Educação Especial. São eles:

- Projeto de formação específica com professores e educadores infantis – Coordenado pelo Núcleo das Infâncias, com carga horária de 36 horas. Teve o propósito de apoiar o planejamento das práticas docentes, de forma a incorporar a articulação entre cuidar e educar. Os principais temas trabalhados nos módulos foram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o planejamento de rotinas de atendimento às crianças, considerando as várias linguagens no desenvolvimento infantil;
- Estudos e pesquisa de formação e capacitação docente e elaboração de projetos sobre as concepções, a cultura, os saberes e as práticas educativas para as infâncias- Coordenado pelo Núcleo das Infâncias. Nos registros, não há indicação da carga horária desse curso. Com o intuito de proporcionar conhecimentos sobre direito das crianças (afeto, proteção, saúde), acesso à cultura, cidadania, relações de gênero raça/etnia, acesso e valorização à pluralidade cultural.

O planejamento de formação continuada “Saberes e fazeres na Educação Municipal” para os profissionais da Educação Infantil no Cemepe em 2017 foi fragmentado em três propostas, com o propósito de adequar a utilização do espaço e possibilitar a participação de um número maior de cursistas. Então, foram constituídos três conjuntos de turmas.

1. Plano de formação continuada Professores de 0 a 3 anos/ Educador Infantil: ofertou 210 vagas em seis turmas de professores e 140 vagas em quatro turmas de educadores infantis;
2. Plano de formação continuada Professores regentes I de 1º e 2º períodos: ofertou 280 vagas em oito turmas;
3. Plano de formação continuada Professores regentes II de 1º e 2º períodos: ofertou 280 vagas em oito turmas.

A carga horária das três propostas foi de 30 horas, distribuídas em seis encontros que ocorreram entre os meses de junho a novembro. Apesar da divisão, os planos continham objetivos, justificativas, metodologia e textos de referência bibliográfica idêntica. Havia uma pequena variação de conteúdo entre as três propostas no quesito temas trabalhados em cada

encontro, de acordo com a faixa etária que o grupo de docentes atuava. Assim, os temas dos planos de cursos estão organizados no quadro abaixo, de acordo com o registro do Cemepe.

Quadro 7 - Demonstrativo da Relação de temas trabalhados nas formações de 2017

Plano de formação continuada Professores de 0 a 3 anos/ Educador Infantil	Plano de formação continuada Professores regente I de 1º e 2º períodos	Plano de formação continuada Professores regente II de 1º e 2º períodos
Como trabalhar com crianças de 0 a 3 anos. Construção de espaços e tempos para provocar, motivar e estimular crianças de 0 a 3 anos. Um olhar sobre a infância. As contribuições da psicomotricidade para educação infantil. Estudando os eixos temáticos da educação infantil.	Aprender e Ensinar, construir e interagir/ diversificando atividades. Criar e recriar projetos na educação infantil (conforme as diretrizes) Dilemas na educação infantil – como resolvê-los BNCC (Base Nacional Comum Curricular) - o que reserva para a educação infantil Avaliação das propostas educativas.	Culturas Regionais e Locais: planejar e executar Vivências Culturais: regionais e locais Musicalização na Educação Infantil: sons, cantigas e histórias cantadas Psicomotricidade na Educação Infantil: cantando, dançando e fazendo arte A arte como forma de expressão na Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com utilização de dados do planejamento do Cemepe.

O principal objetivo da formação foi refletir sobre as práticas educativas, com o intuito de proporcionar ensino de qualidade às crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Uberlândia. O Cemepe justifica que o plano de formação continuada é importante para aprimorar a práxis docente nas escolas, além de compartilhar e divulgar as ações exitosas dos professores desenvolvidas em sala.

Foram organizadas cinco etapas previstas para ocorrerem em todos os encontros. São elas: momento de acolhida (para recepcionar os cursistas); momentos de estudos sobre a temática programada para o dia (com o intuito de refletir, com fundamentação teórica, sobre as práticas pedagógicas presentes no cotidiano das escolas); momentos de divulgação de boas práticas (convite aos participantes para uma conversa sobre experiências significativas que contribuíram para os desenvolvimentos dos educandos); vivências reflexivas (momento importante de reflexão, com o intuito de provocar debates sobre a inclusão escolar, considerando as diferenças como uma realidade presente no cotidiano, que necessita de valorização e respeito); avaliação (registro das opiniões dos participantes sobre a efetividade do curso e alcance dos objetivos).

As reflexões sobre inclusão educacional de crianças público da Educação Especial não aparecem na relação de temas que foram trabalhados na formação de 2017. É indicado nas

propostas que o momento de vivências reflexivas foi idealizado com esse intuito, todavia não há registro sistematizado.

No período de 2018 a 2019, a Secretaria Municipal de Educação, junto ao Cemepe, agenciou uma proposta de formação continuada intitulada “Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

As informações incluídas na página eletrônica da prefeitura mostram que o objetivo era promover estudos sobre o referencial curricular da educação brasileira. São eles: os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI), de 1988; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2013; Plano Nacional da Educação (PNE), de 2014; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); no Currículo de Minas Gerais. Dessa forma, a partir do exame desses documentos, construir coletivamente as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM), considerando as peculiaridades do município e o contexto social das unidades escolares.

A primeira fase do curso ocorreu em 2018, entre os meses de setembro e dezembro, com carga horária de 30 horas, distribuídas em seis encontros. Foram 100 vagas destinadas aos profissionais da Educação Infantil, as quais foram preenchidas de acordo com a faixa etária das crianças que o servidor atende. A divisão dos Grupos de Trabalhos (GTs) foi estabelecida de acordo com o nível de desenvolvimento infantil proposto na BNCC. Portanto, ficou organizada da seguinte forma:

- a) GT Bebês: cursistas que atuam em turmas de crianças de zero a um ano e seis meses (Berçário e GI);
- b) GT crianças bem pequenas: composto por profissionais que trabalham em turmas de crianças de 1 ano e sete meses a três anos e 11 meses (GII e GIII);
- c) GT pequenas crianças: profissionais que atendem turmas de crianças de quatro a cinco anos e 11 meses (1º e 2º Período).


Os objetivos dessa formação, iniciada em 2018, foram construir as Diretrizes Curriculares Municipais e constituir a identidade pedagógica da rede pautada na legislação educacional, nos principais referenciais curriculares, dentre eles a BNCC. O Cemepe aponta que o intuito é estabelecer a articulação entre as unidades escolares e superar as rupturas da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assegurando o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Inclusiva em todos níveis e modalidade de ensino.

A organização dos módulos e os respectivos temas está representada na figura abaixo. Todos os encontros iniciaram com a exposição do tema pelas ministrantes Daniela Silva de Paula e Maria de Fátima Santos Cunha. Em um segundo momento, em pequenos grupos, os cursistas refletiram sobre o tema e registraram os debates. Para concluir, em plenária, os



registros eram compartilhados com todo o grupo. Na avaliação, realizada ao final de cada encontro, os participantes apresentaram suas impressões e expectativas em relação ao que foi discutido e alcance das metas.

Figura 3 - Representa a relação de módulos e conteúdo da Formação continuada Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2018



✓ Construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar).

Segue relação dos módulos e conteúdos a serem trabalhados.

Módulo	Temática
1º	Construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar): Parte introdutória composta pelos princípios norteadores e concepções fundamentadores da Educação Infantil.
2º	Assembleia referente a parte introdutória do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar). Apresentação de aspectos importantes sobre a BNCC.
3º	Construção do Quadro do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino (Versão Preliminar) referentes aos Cinco Campos de Experiências apresentados pela BNCC.
4º	Construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Uberlândia (Versão Preliminar) referentes as seguintes temáticas: Família e Escola, Adaptação e Acolhida, Avaliação na Educação Infantil, Culturas Regionais e Locais, Organização do tempo e do Espaço.
5º	Plenária: Apresentação geral dos 05 grupos: Construção do Plano de Ação Referência da RME de Uberlândia: Avaliação, Organização do Espaço e tempo, Família e Escola, Acolhida e Culturas Regionais e Locais. Considerações para acréscimo e melhora dos tópicos apresentados pelos Grupos sobre os tópicos apresentados.
6º	II Encontro de profissionais da Educação Municipal

Legenda: Relação dos módulos e conteúdos da Formação continuada Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2018.

Fonte: Uberlândia (2018).

A segunda fase do curso, realizada no período de abril a novembro de 2019, teve carga horária de 40 horas, distribuídas em oito encontros. O objetivo foi retomar a construção das Diretrizes Curriculares Municipais iniciada. Na primeira fase, também foi ministrada por Daniela e Maria de Fátima. Os princípios, metodologias e estruturas da formação de 2019 foram os mesmos do ano anterior.

Figura 4 - Representa a relação dos módulos e as temáticas trabalhadas na formação em 2019

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**PREFEITURA DE UBERLÂNDIA**  
VOCÊ PODE CONTROLAR COM A SAÚDE

**CEMEPE**  
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ

**Conteúdo programático:**

- ✓ Estudo e análise de conceitos importantes para a Educação Infantil tais como: Concepção de desenvolvimento, Avaliação na Educação Infantil, Pedagogia da Escuta, Pedagogia de Projetos e Campos de Experiências.
- ✓ Construção da Diretriz Curricular Municipal da Rede Municipal de Uberlândia a partir da retomada do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar).

Segue relação dos módulos e conteúdos a serem trabalhados.

<i>Módulo</i>	<i>Temática</i>
1º	Retomada do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar). Análise dos trabalhos desenvolvidos em torno do Plano no âmbito escolar.
2º	Retomada do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar). Avaliação no contexto da Educação Infantil.
3º	Retomada do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar). Concepção do desenvolvimento Infantil numa perspectiva histórico-cultural.
4º	Retomada do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar): Concepções de infâncias, criança e Educação Infantil (perspectiva histórico-cultural), Pedagogia da Escuta
5º	Retomada do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar): Possibilidades metodológicas
6º	Retomada do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar): Campos de Experiência
7º	Retomada do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (Versão Preliminar): Campos de Experiência
8º	Encontro de Encerramento. Apresentação da construção feita no Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Uberlândia durante o ano de 2019

Legenda: Relação dos módulos e conteúdo da Formação continuada Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2019.

Fonte: Uberlândia (2019).

Resende (2021) discute que a proposta mencionada acima foi basilar para a elaboração e implementação das diretrizes curriculares do município de Uberlândia. Em seu trabalho, demonstra que o processo foi planejado para atender à demanda da implementação da BNCC, com prazo determinado até 2020. Por isso, foi aligeirado e não garantiu a participação de todos os profissionais.

A participação no curso não foi acessível a todos os profissionais que atuam na Educação Infantil na rede municipal, que demonstraram interesse. A presença foi representativa. As unidades escolares nomearam os servidores para ocuparem uma vaga de cada GT, estes tinham a função de participarem dos estudos e debates e repassarem as informações e decisões tomadas para seus colegas nas escolas. Por isso, não é possível afirmar que todos os profissionais da RME de Uberlândia tiveram acesso às reflexões sobre a BNCC e puderam colaborar efetivamente com a produção do documento, que determina como é construído o processo de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil em Uberlândia.



Há a necessidade de debater sobre o documento sob diferentes perspectivas, para que o grupo de profissionais possa compreender como foi elaborada e quais seus impactos na realidade da escola. É importante analisar o processo de implementação na RME de Uberlândia, bem como discutir a formação dos educandos em uma perspectiva que vai além de oferecer aprendizagem de habilidades e competências. Os encontros de formação continuada podem se constituir em oportunidade de reflexão sobre as práticas desenvolvidas na escola, em compartilhamento e construção coletiva de conhecimento teórico-prático, e sustentar o desenvolvimento da autonomia para a organização do trabalho.

Também em 2019, em colaboração com a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), o Cemepe ofertou um curso de formação continuada direcionada aos profissionais que atuam na Educação Infantil, dentre eles docentes e gestores, com o intuito de proporcionar a partilha de vivências e saberes entre os profissionais das redes federais e municipais de ensino de Uberlândia/MG.

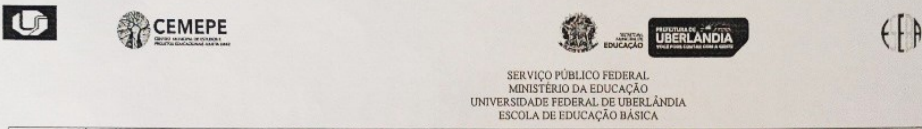
A proposta - formação continuada com tema formação continuada de profissionais da Educação Infantil: experiências partilhadas – disponibilizou 80 vagas e os cursistas receberam certificados emitidos pelo Cemepe, com carga horária de 40 horas.

Dentre os objetivos propostos, destacamos:

- a) a importância de refletir coletivamente os desafios da educação da primeira infância, considerando suas especificidades, possibilidades e as várias linguagens;
- b) evidenciar as possibilidades da inclusão no ensino regular;
- c) propiciar espaços de discussão sobre temas que perpassam a rotina escolar.

Para tanto, vários temas foram organizados e abordados nos dez encontros, dentre eles: a literatura, a dança, a importância da brincadeira, a relação entre família e escola, o desenvolvimento de projetos educacionais e inclusão escolar.

Figura 5 - Contém o cronograma das ações desenvolvidas na formação continuada que ocorreu entre os meses de abril e dezembro de 2019



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS					
Total de horas: 80 horas sendo 40 horas em cada turma (Considerando que replicaremos os cursos para primeiros e segundos períodos)					
Curso de Extensão (CEMEPE) –	Nome do formador	Módulo/Oficina	Data Turma “A” (segundas-feiras)	Data Turma “B” (quartas-feiras)	Carga horária
	Pâmela Oliveira Faria	Repensando o currículo na Educação Infantil: o trabalho por meio de projetos	29/04	24/04	8h
	Liliane dos Guimarães Alvim Nunes Araújo	Infância e desenvolvimento: contribuições da Psicologia Escolar numa perspectiva crítica	27/05	14/08	8h
	Paula Amaral Faria Guilherme Dias Lima	Veredas pelas experiências nas/com as linguagens	24/06	29/05	8h
	Flávia Pimenta de Souza Carcanholo	Educação Financeira Infantil: uma questão de valores	26/08	10/07	8h
	Analúcia Morais Vieira Priscila Gervásio Teixeira	A relação entre a família e a escola e sua interrelação no desenvolvimento da criança na Educação Infantil	08/07	28/08	8h
	Núbia Silvia Guimarães Hellen Crystina Souza	A literatura e sua interrelação com o desenvolvimento: as histórias como elementos fundamentais no cotidiano escolar infantil	12/08	25/09	8h
	Lavine Cardoso Rochele Karine M. Garibalde Priscila Gervásio Teixeira	Educação Especial e prática pedagógica	23/09	30/10	8h
	Daniel Costa	Corpo, imaginário e infância: poéticas e processos pedagógicos.	28/10	27/11	8h
	Vanessa Ferreira Dângelo Celine Cristina Silva Borges Fabiana Gomide	O Lúdico na Educação Infantil	25/11	26/06	8h
	Thais Cristina de Oliveira Flávia Pimenta de S. Carcanholo	Reflexões sobre avaliação na Educação Infantil	09/12	11/12	8h

Legenda: Cronograma da Formação continuada de profissionais da Educação Infantil: experiências partilhadas.

Fonte: Uberlândia (2019).

O sétimo encontro, com o tema Educação Especial e prática pedagógica, foi organizado com objetivo de refletir sobre a articulação entre o trabalho do AEE e o trabalho desenvolvido na classe comum de Educação Infantil.

Considerando os princípios pedagógicos da Educação Especial, as legislações, os conhecimentos teóricos e epistemológicos, as ministrantes Levine Rocha Cardoso Ferreira, Rochelle Karine Marques Garibaldi e Priscila Gervásio Teixeira conduziram o debate levando o grupo a compreender os fatores que contribuem para o acesso e a permanência das crianças público da Educação Especial nas escolas. Sendo assim, foi evidenciado que o trabalho desenvolvido na sala comum necessita de planejamento articulado aos princípios da Educação Inclusiva e ao trabalho desenvolvido no AEE, para garantir que as necessidades das crianças sejam atendidas e possibilitar que todas participem ativamente do processo escolar.

O planejamento das ações desse projeto de formação levou em consideração a compreensão de que a partilha de saberes e trocas de experiências enriquece o desenvolvimento

de adultos e crianças e contribui para elevar a qualidade do ensino para todos os educandos. Outra questão enfatizada é que o processo de desenvolvimento é contínuo, histórico, cultural, construído e reconstruído nas relações das crianças com seus pares e com adultos.

A avaliação foi realizada ao término de cada módulo, a partir da análise dos registros das impressões, opiniões e expectativas dos cursistas em relação à temática trabalhada, bem como se a metodologia permitiu o alcance dos objetivos.

Ainda em 2019, foram destinadas aos profissionais da Educação Infantil 40 vagas do curso “Desenvolvimento emocional da criança de 0 a 5 anos”, disponibilizado pelo Cemepe. Este ocorreu entre os meses de março a julho, com carga horária de 30 horas, organizada em seis módulos presenciais de quatro horas e uma atividade não presencial de seis horas.

A importância da formação do profissional é justificada pela dificuldade de acesso aos serviços do campo da psicologia pela maior parte das crianças que iniciam o processo de escolarização. Nesse sentido, o objetivo apontando nesse curso de formação é proporcionar reflexões a respeito das práticas educacionais e aprofundar os saberes sobre o desenvolvimento infantil e a relação entre saúde mental e aprendizagem.

As principais estratégias utilizadas nas atividades presenciais foram aulas expositivas, exposição de documentários, estudo e discussão de textos importantes para atingir os objetivos do curso, que foi coordenado por Dr.<sup>a</sup> Maria José Ribeiro (professora do Instituto de Psicologia da UFU), Daniela Silva de Paula e Maria de Fátima Santos Cunha.

O módulo não presencial dessa formação foi dedicado à reflexão individual sobre a pergunta: “O que entendemos por uma criança normal?”, a partir da leitura do texto “A criança e o seu mundo”, do psicanalista Winnicott. No entanto, não há registro, no plano de curso da formação, se em momento posterior houve um debate ou diálogo sobre a questão.

Em 2020, a humanidade vivenciou uma transformação dos hábitos e modos de vida em decorrência da emergência de saúde pública mundial, causada pela disseminação do novo Coronavírus, causador da Covid -19.

Este, altamente contagioso, provoca infecção respiratória grave. Para diminuir a transmissão, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou a paralisação das atividades econômicas e de concentração de muitas pessoas. Assim, as atividades escolares presenciais foram suspensas para garantir o afastamento social dos estudantes e professores.

Diante desse contexto, o processo educacional precisou de adaptações na metodologia e recursos para promover a aprendizagem das crianças. Frequentar o espaço físico da sala de aula e as interações entre as crianças e adultos não era possível. Por isso, as alternativas de

produzir conteúdos digitais e transmitir aulas gravadas em ambientes virtuais foram impostas, na tentativa de não perder tempo, não perder os dias letivos previstos no calendário escolar.

Para tanto, o uso das tecnologias foi intensificado em algumas instituições. Porém, na grande maioria das escolas, houve muitas dificuldades causadas pela escassez de recursos e ferramentas tecnológicas. Para oferecer aulas a distância aos estudantes, muitos docentes perceberam a necessidade de adquirir os equipamentos para o trabalho remoto (desenvolver as atividades em casa). Também foi necessário conquistar habilidades para manuseá-los, pois o uso diário de computadores e *smartphones* para estudo, pesquisas e planejamento das atividades ainda não estava instaurado.

Para atender essa emergência, o Cemepe ofertou a formação continuada “Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o uso das tecnologias na Educação Infantil”, no período de 30 novembro a 11 de novembro de 2020, com carga horária de 40 horas. O intuito foi divulgar estratégias e ferramentas para assessorar a produção das aulas da Educação Infantil, considerando os campos de experiências das Diretrizes Curriculares Municipais que são fundamentadas na BNCC.

Figura 6 - Folder de divulgação do curso, o qual foi enviado aos gestores e docentes por meios digitais de comunicação e comunicados oficiais

**Educação Infantil**

Compreendendo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o uso das tecnologias na Educação Infantil

30 de novembro a 11 de dezembro de 2020

**Módulos**

<b>1º MÓDULO</b>	Tecnologia na Educação Infantil: Como as escolas podem lidar? Carga: 5 horas
<b>2º MÓDULO</b>	Google Workspace Carga: 10 horas
<b>3º MÓDULO</b>	Gravação e Edição de vídeos Carga: 12 horas
<b>4º MÓDULO</b>	Diretrizes Curriculares em Ação - Vivências e Práticas do trabalho na Educação Infantil com os Campos de Experiências Carga: 5 horas
<b>5º MÓDULO</b>	Programa CONTA PRA MIM Carga: 5 horas

**3 LIVES Total de 3 horas**

**Carga Horária**  
Total de 40 horas.

**Público Alvo**  
Analista Pedagógico, Professores, Profissionais de Apoio Escolar, Instrutor e Educador Infantil.

**Objetivos**  
Tem como objetivo socializar estratégias pedagógicas e ferramentas tecnológicas que podem auxiliar na produção de aulas para a Educação Infantil.  
Compreender como trabalhar com os campos de experiência na Educação Infantil.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
UBERLÂNDIA

CEMEPE  
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Legenda: Folder da Formação continuada Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o uso das tecnologias na Educação Infantil.

Fonte: Uberlândia (2020).

Ao verificar os temas das atividades que foram desenvolvidas nos cinco módulos, notamos que o atendimento às crianças público da Educação Especial não foi mencionado. No primeiro o módulo, o objetivo foi refletir sobre linguagens artísticas na Educação Infantil e mostrar exemplos de atividades criativas desenvolvidas com as crianças. No segundo módulo, o intuito foi levar os cursistas a compreenderem como usar a ferramenta *Google Workspace* e seus recursos, dentre eles a agenda, o *gmail* e o compartilhamento de arquivos. No terceiro, o objetivo foi apresentar os recursos de gravação e edição de vídeos para compor as aulas que os docentes produziram. O quarto módulo recordou os fundamentos e princípios das Diretrizes Curriculares Municipais. O último apresentou o “Programa Conta pra mim”, desenvolvido pelo MEC.

O programa homologado pela Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, teve o objetivo de orientar e estimular práticas e experiências de linguagem, leitura e escrita entre as famílias brasileiras (literacia familiar). Por meio da mobilização da sociedade e de diferentes veículos de divulgação de informação, a oferta de materiais e cursos tem o intuito de facilitar as práticas de literacia pelas famílias.

Além dos cinco módulos citados, também foram programadas três palestras com uma hora de duração cada uma, que ocorreram de modo virtual e transmitidas para todos os servidores. O objetivo da primeira era contextualizar a pandemia da Covid-19 e quais os impactos na educação. A segunda tinha o intuito apresentar experiências didáticas do uso de ferramentas digitais para a aprendizagem. Por fim, a terceira, esclarecer as diferenças entre educação a distância e ensino remoto.

Já apontamos que o trabalho indica a existência de dificuldades na articulação do trabalho dos professores do AEE e professores das classes comuns nas escolas. Considerando o contexto de pandemia, o atendimento às necessidades dessas crianças torna-se ainda mais precário. Todavia, as dificuldades apontadas não foram consideradas no planejamento das ações de formação dos docentes de 2020.

A partir da exploração dos dados, é possível entender que foi executado um número reduzido de atividades de formação continuada na perspectiva da inclusão com as professoras da Educação Infantil da RME de Uberlândia. Percebemos que, depois de 2008, durante muito tempo, não houve estudos sobre a Educação Especial. Somente a partir de 2017 o tema voltou a ser evidenciado em alguns cursos.

As formações poderiam contribuir para efetivar a inclusão de todas as crianças no processo educativo. Porém, são insuficientes, pois são ações isoladas, sem continuidade e articulação entre o núcleo de Educação Infantil e o núcleo de Educação Especial.

Percebemos a descontinuidade dos programas de formação continuada, pois são elaboradas segundo os princípios e objetivos da gestão administrativa do momento. Muitas vezes, com um novo governo, novas ações são implementadas e ações anteriores que foram significativas são desconsideradas, por não fazerem parte das iniciativas da gestão atual.

Assim, podemos afirmar que não há uma política de formação continuada e existem dificuldades na articulação das atividades formativas das professoras das classes comuns e das professoras do AEE, para promover a inclusão de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil.

## 6 CONVERSANDO COM OS DADOS – O GOVERNO DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UBERLÂNDIA

[...] pousar pela primeira vez um olhar minucioso sobre as coisas e de transcrever, em seguida, o que ele recolhe em palavras lisas, neutralizadas e fiéis. (FOUCAULT, 1987, p. 179)

A epígrafe dessa seção, nos convida a buscar desenvolver um olhar minucioso sobre a realidade para poder nesse exercício compreender o movimento das palavras que tendem a dizer que são neutras, mas pelo contrário, apesar de escorregadias estão envoltas em compromissos com suas origens.

Assim, também, nosso olhar não é neutro, mas tem um compromisso com a Formação docente dos professores da Educação Infantil e do público da educação especial que os enxergam como cidadãos de direito, parte de uma sociedade inclusiva que reconhece, valoriza e potencializa as diferenças. Busca-se nesta seção evidenciar a importância da formação continuada de as professoras para a educação inclusiva na Educação Infantil, bem como, compreender como é organizada a formação continuada das professoras da Educação Infantil na RME de Uberlândia, considerando as políticas de formação regulamentadas por leis e normativas.

Para tanto, diante dos dados produzidos para compor este estudo, definimos como categorias de análise:

- a) Concepção formação de professores – A governamentalidade em ação. Esta categoria foi organizada em três dimensões: Habilidades para o trabalho, Disposição para autoformação/atualização, busca por práticas inovadoras;
- b) Fundamentação teórica – biopoder e biopolítica – O controle sobre o pensar e o agir docente, para essa categoria organizou-se três agrupamentos, a saber: Autores com bases: críticos/Reflexivos, da psicologia e os praticistas
- c) Concepção de Educação Especial – Entre a norma e a realidade. Subdivida em três concepções de educação especial: a Visão Clínica, a desenvolvimentista e Socioantropológica.

Destaca-se que o movimento para se chegar a essas categorias de análise foi complicado, pela escolha realizada de apresentar uma base epistemológica para pensar os dados diluída no decorrer do texto, o que deixou as lentes um pouco opacas. Entretanto, para melhor compor as categorias de análise fundamental para a realização de um texto acadêmico.

Demarca-se também que, dos 23 cursos ofertados, apenas 08 abordaram de alguma forma a temática da educação especial, assim, como definido na metodologia, foram analisados apenas os oito.

### **6.1 Concepção formação de professores – A governamentalidade em ação**

A governamentalidade é compreendida como um conjunto de práticas utilizada pela sociedade moderna para governar uma população. Foucault utilizou esse termo para abordar metodologicamente o processo de passagem das formas de governo do Estado Soberano para o Moderno. Trata-se sobretudo das estratégias utilizadas pelo Estado moderno para aprimorar suas formas de governo da população lançando mão das instituições sociais e das diversas artes que nelas circulam. Foucault (2010), apresentou o termo governamentalização, para abordar, as formas de governo de si e do outro abrangendo todas as formas de jogos existentes entre os sujeitos no movimento de ser governado, inclusive os movimentos de resistência para esta prática.

Segundo Pagni (2019, p. 42), “as formas de governamentalidade e as tecnologias de biopoder [...] assim como as outras configurações de poder que trazem para formas de controle da vida, tornando-as cada vez mais imperantes e excessivas no cenário neoliberal atual”.

A presença dos padrões políticos econômicos neoliberais presentes no processo formativo extrapola os limiares do profissional para o pessoal. Assim, pensar a formação de professores em suas diferentes formas de proceder passa por compreender como ocorre os processos de governo de si e dos outros presentes neste processo, considerando que exerce um poder de controle sobre a forma de pensar e agir individualmente e coletivamente dentro do contexto escolar.

A subjetivação acontece quando esses valores/padrões afetam a subjetividade das pessoas, fazendo-as os incorporarem na sua forma de pensar e agir, de forma que não se estranham mediante as propostas e demandas do modelo vigente. O Assujeitamento por sua vez, que se trata do aprisionamento do sujeito às formas de agir no mundo em conformidade com os padrões esperados pelo modelo político econômico torna-se real. Neste contexto subjetivação e assujeitamento são formas de exercício do biopoder, que atuam para promover a governamentalização da população em geral.

Para se compreender essa categoria, organizou-se uma subdivisão em três dimensões: Habilidades para o trabalho, Disposição para autoformação/atualização, busca por práticas inovadoras.



### 6.1.1 Habilidades para o trabalho – um fio da alienação, subjetivação e assujeitamento

A preocupação com a habilidade para o trabalho é uma forma de controle à medida que abandona o conhecimento teórico e a forma de pensar o trabalho em todas as suas dimensões, para centra-se em questões relacionadas ao fazer, desvinculado do controle sobre o planejar e compreender o processo como um todo, mas atrelando-se apenas ao mecanismo de reproduzir ações demandadas pelo setor de organização e controle das agências reguladoras oficiais. Assim, cabe aos profissionais apenas reproduzirem a demandas contidas nos roteiros e propostas presentes nos programas derivados, neste momento, da BNCC, a serem executados. Neste processo desencadeia-se o surgimento de uma “[...] individualidade, supostamente livre das ingerências do Estado, mas gerido por formas de governamentalidades capitaneadas pelo mercado e pelas forças do capital monopolista” (PAGNI, 2019, p. 25).

O controle do trabalho pedagógico e assujeitamento dos docentes a execução de atividades é evidenciado nas formações que priorizam encontros para compartilhar práticas pedagógicas. A concepção de formação continuada para a atualização de práticas foi identificada em sentenças nos planos de formações de 2017, 2018 e 2019.

A formação continuada de 2017 “Saberes e fazeres na Educação Infantil” foi fragmentada em três planos para permitir a adequação do espaço que seria utilizado com a quantidade de vagas ofertadas com o intuito de segmentar os profissionais em turmas distintas. No entanto, os planos continham o mesmo texto. Isso sugere a padronização do desenvolvimento profissional dos docentes, onde se espera que todos irão receber e executar as orientações contidas nos roteiros dos planos de maneira semelhante com naturalidade e sem resistência.

As sentenças - “Divulgar práticas exitosas que realizam em suas salas de aulas e podem ser multiplicadas [...] Buscaremos a valorização e divulgação de boas práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino” - que identificamos nos planos, nos permite inferir que os mesmos evidenciam o comprometimento formas de controle do trabalho e execução de práticas sem reflexão.

A mesma lógica de formação de docentes através da formação continuada que valoriza a repetição e padronização das práticas pedagógicas é notada nas duas edições da Formação Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2018 e 2019. Este cenário é evidenciado nas sentenças, que se repetem nas duas formações: “Compartilhamento de experiências entre pares [...] Disseminação de boas práticas no contexto

da Rede Municipal de Ensino [...] Promover a formação continuada com ênfase nos saberes e fazeres”.

Com intuito implementar o currículo comum para toda a Educação Infantil da rede municipal alinhado à BNCC, as formações foram organizadas em módulos para estudo e discussão da legislação, dos referenciais curriculares nacionais e da base e assim provocar transformações de concepções das práticas pedagógicas.

Outras duas formações de - Plano de formação continuada 2019: o desenvolvimento emocional da criança de 0 a 5 anos e Formação continuada de profissionais da Educação Infantil: experiências compartilhadas - não se diferem deste imaginário, que além de utilizar a estratégia de colocar os profissionais em seus próprios agrupamentos, não promovendo o encontro com realidades diferentes, o que pode contribuir para o surgimento de pontos de reflexões diferentes e expectativas outras fora daquele contexto delimitado.

As questões observadas nesta categoria ilustram a preocupação em se qualificar para o desenvolvimento de habilidades específicas para o trabalho, no exercício de sua função como educador na educação infantil. À medida que o foco está na prática específica e no desenvolvimento de habilidades profissionais, a nosso ver torna-se um fio da alienação, subjetivação e assujeitamento, controlando o agir do professor a partir da oferta de formações que não visem a fundamentação para a se enxergar além do fazer cotidiano, não apresentando formas de análise e reflexão que promovam a compreensão da realidade por diferentes caminhos/abordagens para os profissionais terem alimento para suas buscas por transformações da realidade, bem como, para opções claras e livres de pensamento.

#### 6.1.2 Disposição para autoformação/atualização

Esta dimensão disposição para a autoformação/atualização, desdobramento da anterior, promove no docente o movimento do autoempresariamento, ou seja, todos devem serem empresários de si mesmos, à medida que assumem a responsabilidade de se manterem atualizados e bem qualificados para o exercício profissional.

A concepção de autoformação aparece nos textos dos planejamentos das ações em afirmações que se referem ao docente como responsável por construir seu conhecimento sobre a profissão, sobre conhecimentos necessários para transformar suas práticas se predispondo a aperfeiçoar sua atuação profissional.

As sentenças que demonstram essa percepção de formação se repetem nos planos, são “dispuseram a contribuir com a formação” se repete nos três planos de formação do ano de

2017; “atuação profissional estará comprometida se o docente está desmotivado” (formações de 2018 e 2019); “encontro e troca de saberes entre eles” (formação de 2019); “repensar e reelaborar suas próprias diretrizes” (formação de 2019).

Nesta dimensão, a autoformação e atualização é vista como uma atitude a ser desenvolvida nos profissionais em formação, para que os mesmos, desenvolvam o compromisso de assumirem o movimento de atualização e capacitação em serviço como responsabilidade individual, como forma de agregar o maior número possível de habilidades e competências que os credencializem para o exercício da profissão, considerados de qualidade e dentro dos padrões demandados pelo sistema. Essa dimensão é perceptível nas afirmações: é necessário que o docente tenha “Responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional [...] a formação precisa estar relacionada com a situação vivenciada cotidianamente”. Elas se repetem nas duas edições do curso Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva – plano de formação continuada de 2018 e 2019.

Essa administração excessiva da vida abrangeu também os dispositivos de subjetivação e as tecnologias do poder utilizados nas escolas na configuração atual da biopolítica, assim como as condições de possibilidade de os atores dessa instituição desenvolverem práticas de resistência, mobilizados por atitudes múltiplas que compreendem certa diferenciação daquilo que deles se espera e, por vezes, uma diferença que não resulta imediatamente de uma atitude, e sim de um acidente. (PAGNI, 2019, p. 8)

Logo, imerso nessas práticas de governamentalidade os docentes se veem cegos e incapazes de desencadear ações de resistência e resiliência frente à realidade de dominação e expropriação das condições de vida digna que se espera.

### 6.1.3 Busca por práticas inovadoras – inovar como forma de se manter empregável e empregado

Neste universo, a busca por práticas inovadoras torna-se um compromisso individual no lugar do institucional. Cabe aos profissionais manterem-se qualificados e atualizados, buscando por novas estratégias de trabalho que melhor atendam às necessidades do contexto contemporâneo. Acontece neste processo, a assunção de

[...] forma de vida assumir uma “reivindicação global”, porém se radicalizando em um modo de administração econômica que penetrou nas esferas ínfimas da vida humana, tornando-a parte de um capital e da constituição de um homo oeconomicus que não mais se empreende pela troca,

mas no investimento e no empreendimento sobre si mesmo. (PAGNI, 2019, p. 26)

Esse homo oeconomicus subscreve-se neste autoempresariamento à medida que o docente assume uma responsabilidade institucional como própria, de sua competência. Assim, cabe-lhe buscar manter-se atualizado e bem qualificado para manter-se em condições de empregabilidade constantes. Tal atitude serve para “calar” as denúncias contra os servidores públicos, que os toma como profissionais arcaicos e pouco qualificados para as funções que ocupa.

É possível identificar essa dimensão da formação continuada em que aparece a necessidade de buscar práticas inovadoras e atualização de conhecimento na ação proposta pelo Cemepe em 2019 (Plano de formação continuada 2019: o desenvolvimento emocional da criança de 0 a 5 anos). A afirmativa “refletir sobre novas possibilidades de atuação” reflete essa concepção.

No curso Formação continuada de profissionais da Educação Infantil: experiências partilhadas (2019, em parceria com a Eseba/UFU) há a preocupação em buscar novas práticas, novos conhecimentos e partilhá-los através da pesquisa, que está demonstrada no enunciado “Atividades de ensino articuladas com o processo de pesquisa”.

Entretanto, tal perspectiva esmaece o pensamento de resistência frente as forças econômicas neoliberais, contribuindo para seu fortalecimento e manutenção na realidade contemporânea.

Na composição desse si a ser empresariado, é possível reconhecer as limitações e as potencialidades a ser exploradas em sua máxima capacidade e eficiência, em uma avaliação minuciosa e decisiva sobre si e os demais indivíduos. Produzida graças ao desenvolvimento técnico-científico e à ciência econômica, tal avaliação permite o reconhecimento dos elementos inatos e o que pode ser adquirido pelos indivíduos, exigindo o máximo de produtividade e de eficiência de cada um, ao saber até onde sua máquinacompetência pode chegar, quais são seus eventuais desgastes e capacidades. (PAGNI, 2019, p. 26-27)

Inclusive, é preciso reconhecer que ainda, tais práticas fortalecem os mecanismos de vigilância individual e coletiva dos processos educacionais, uma vez que, essa avaliação cotidiana de si e dos outros assume um papel peculiar nas instituições de ensino. Todos precisam zelar pelas suas boas condições de empregabilidade, bem como, as dos colegas de trabalho.

## 6.2 Fundamentação teórica – biopoder e biopolítica

O controle sobre o pensar e o agir teórico da formação possui papel essencial na configuração do perfil de profissional que se pretende resultar do processo formativo que se propõe realizar. Portanto, de forma geral exerce uma forma de biopoder sobre a conduta dos profissionais, uma vez que

[...] no âmbito da biopolítica atual, os processos de subjetivação catalisam tanto a potência da vida para subordiná-la a um controle excessivo quanto resistem a tal domínio em busca de modos de existência mais livres, mesmo em instituições disciplinares e normativas como a escola. (PAGNI, 2019, p. 7)

Neste cenário,

[...] a biopolítica se constitui em um conjunto de tecnologias de biopoder que, desde o século XVIII, configura-se em uma forma de exercer um poder sobre a vida da população, particularmente, responsabilizando-se por sua saúde, pelos cuidados com a procriação e o sexo entre seus integrantes, com vistas a formar políticas capazes de governar, de regulamentar e normalizar os seus modos de existência, tomando-a como objeto de várias ciências para tal e formando um corpo social, relativamente, homogêneo. (PAGNI, 2019, p. 62)

Assim a biopolítica se preconiza por gerenciar e

[...] administrar a vida da população, evitando que morra, para fazê-la viver, se ramificando pelas diversas artes de governo e atuando sobre o corpo de cada indivíduo para que este último o governe por e para si mesmo, segundo os saberes científicos e as tecnologias do biopoder vigentes. Tais saberes e tecnologias, por sua vez, trazem a promessa de prolongarem sua existência, ainda que para torná-la mais produtiva e ao mesmo tempo menos preme de vida, enquanto sua liberdade se reduz a esse jogo de perder a vivacidade para servir a algo que lhe assegure a sobrevivência, com as possibilidades de viver somente dentro de uma racionalidade econômica, algo que fundamentará o liberalismo. (PAGNI, 2019, p. 62)

Portanto, neste entorno, Foucault (2008), define que a biopolítica assume um papel fundamental no modo de existência da contemporaneidade, configurado pelo empresariamento de si e pela formação do capital humano, logo, do trabalhador na educação não seria diferente.

Para melhor compreender essa categoria organizou-se três agrupamentos, tomando como referência a base dos autores utilizados nos cursos de formação, a saber: Autores com bases: críticos/Reflexivos, da psicologia e os praticistas.

### 6.2.1 Autores com base crítica/reflexiva

A base crítico/reflexiva tem o compromisso em apresentar uma fundamentação que promove as condições para o olhar para a realidade e poder pensar sobre esta, buscando compreender os princípios que fundamentam as propostas formativas em evidência.

Buscam apontar pontos de reflexão originários de perguntas, tais como: Quais os interesses políticos, econômicos e sociais estão alimentando essa proposta? A serviço de quem se pretende atuar? Quem ganha e perde com esse modelo formativo? Que jogo se propõe? Quais são suas regras? Desejo assumir esse modelo? Quais as possibilidades de resistência, de resiliência e de fuga? Dentre outras.

Se apresenta como uma proposta que prove o conhecimento sobre o movimento de subjetivação e assujeitamento presentes na fundamentação da formação em voga. Preza pela liberdade e libertação dos envolvidos pelo conhecimento das formas de exercício do controle e do poder sobre os sujeitos e, por conseguinte, destes sobre si ou sobre os outros. Os autores da base crítica/reflexiva encontradas nos planos das formações são:

- Em 2008: Madalena Freire
- Nas três formações de 2017: Paulo Freire
- Na formação de 2018: Sônia Kramer, Paulo Freire e Jussara Hoffmann.
- Em 2019, na formação “Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva: Paulo Freire, Francisco Imbernón, Antônio Nóvoa e John Dewey”.
- Em 2019, no plano de Formação continuada de profissionais da Educação Infantil: experiências compartilhadas: Paulo Freire, Jussara Hoffman, Carlos Skliar.

### 6.2.2 Autores de base da psicologia

Essa fundamentação não tem compromisso com a crítica e a reflexão. Não se ocupa do universo do biopoder e da governança, entretanto, sua ausência, é sinal de uma opção política alicerçada nos fundamentos da prática, ou seja, conhecer o necessário para promover as condições de trabalho esperadas.

Ocupa-se de trata do conhecimento científico relacionado ao desenvolvimento humano, no caso deste estudo, do desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. É possível dizer que há uma predominância da fundamentação teórica das ações de formação continuada

do Cemepe em autores da base psicológica, pois em todas esses autores aparecem nas referências bibliográficas ou são citados no texto. Lev Vygotsky é citado ou aparece em sete planos de formação. Jean Piaget e Henri Wallon em seis formações. Donald Woods Winnicott em duas formações e Sigmund Freud aparece no plano de formação: Plano de formação continuada 2019: o desenvolvimento emocional da criança de 0 a 5 anos.

O profissional precisa conhecer as fases de desenvolvimento e suas formas de compreensão para poder atuar de forma assertiva no seu trabalho pedagógico com as crianças. Ao não se apresentar como uma estratégia de biopolítica, o é à medida que propõe o exercício de práticas voltadas apenas para o desenvolvimento infantil, muitas vezes, desconsiderando os aspectos críticos da interferência dos contextos políticos, econômico, sociais e culturais na produção das condições de existência dessas crianças e dos profissionais que ali atuam.

### 6.2.3 Autores praticistas – o fazer acima de tudo: Viva as competências!

A percepção dos autores praticistas está relacionada com a preponderância do ensino por meio da prática. Para eles a teoria ocupa um segundo lugar na formação. É preciso saber fazer. Esse pensamento coaduna perfeitamente com a perspectiva acrítica. Não se preocupam com a fundamentação teórica como forma de potencializar o agir crítico e criativo.

Acredita-se no aprender fazendo. Nesse campo, a formação para o desenvolvimento de **habilidades**<sup>4</sup> profissionais tem espaço fortalecido. A técnica ocupa um lugar central, entretanto, não se pode esquecer que esta funciona como um dispositivo de poder que distribui os profissionais e os aloca nos lugares definidos e desejados pelo sistema político econômico neoliberal. Segundo Pagni (2010, p. 56) “[...] teorias, práticas e produtos que exploram a ‘neuroplasticidade’, a multiplicidade, a criatividade e a singularidade capazes de atos de inovação na atividade produtiva, representando uma esperança do investimento no capital humano e de maior satisfação no âmbito do consumo”.

Trata-se de uma formação que busca o desenvolvimento de **competências**<sup>5</sup> profissionais de acordo com as demandas do mercado profissional. Existe o entendimento de que a formação profissional requer a mobilização e articulação intencional das habilidades, dos conceitos, das atitudes e dos valores para a solução de situações-problema. Os autores citados

---

<sup>4</sup> É um saber fazer, um conhecimento operacional, procedimental, uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, induções, deduções, aplicações, transposições.

<sup>5</sup> Uma competência pressupõe o desenvolvimento de várias habilidades, inclusive de habilidades com graus de complexidade diferentes.

desta base teórica nas formações foram Celestin Freinet (em 2008 - Curso de Capacitação em Educação Infantil) e Muniz Sodré (em 2018 - Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva) e John Dewey (em 2019 - Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva. Plano de formação continuada 2019).

### **6.3 A Concepção de Educação Especial – Entre a norma e a realidade**

O percurso histórico da Educação Especial no Brasil, demonstra concepções sobre deficiência que foram moldando o atendimento as crianças público da Educação Especial. Nesta parte das análises buscou-se agregar os conceitos de Educação Especial presente nos cursos de formação, organizando-os dentro de três concepções de educação especial: a Visão Clínica, a Desenvolvimentista e Socioantropológica.

#### **6.3.1 A visão clínica**

Na concepção clínica os processos de aprendizagem estão relacionados com os serviços de saúde, os saberes da área médica e psicológica são basilares para intervenção pedagógica. A deficiência tem conotação negativa, que necessita de reabilitação e correção e seu diagnóstico é determinante para indicar como e quais capacidades o sujeito pode desenvolver. As características da deficiência representam a pessoa, o olhar é voltado para a deficiência e não para o sujeito. O pensamento que predominou por mais tempo foi o clínico, marcado pela segregação entre as crianças consideradas normais e aquelas que apresentavam, condição biológico, físico e sensorial. Existiam as escolas regulares e as escolas especiais.

Discutir as políticas de inclusão escolar e os serviços de apoio na atualidade pressupõe a possibilidade de entendê-las como algo fabricado e necessário ao nosso tempo. [...] tais políticas e serviços apontam como locus profícuo e obrigatório a escola comum para todos. Com isso, as pessoas com deficiência passam a ter sua escolarização formal atrelada a uma maquinaria que dispõe os sujeitos dentro de uma rede de saber-poder como forma de produzir subjetividades inclusivas, performáticas, aprendentes, participativas, normalizadas. Estas características são condições que possibilitam a circulação e participação de todos, em diferentes níveis e em diferentes espaços. (THOMA; HILLESHEIM; SIQUEIRA, 2019, p. 56)

A condição do sujeito precisa ser controlada por meio do uso contínuo de medicamentos para que ele tenha desenvolva capacidade de se adequar ao convívio social. As práticas



educativas que priorizam a apresentação de diagnóstico para permitir o atendimento a criança com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação não promovem a integração nem inclusão, pois pressupõe que a criança não é capaz de se adequar ao espaço de aprendizagem comum.

É possível perceber a predominância dessa visão de Educação Especial na RME de Uberlândia pois por muito tempo o atendimento às crianças nas instituições públicas foi pouco mencionado. Em 2008 no Curso de Capacitação em Educação Infantil, houve uma atividade, com o tema denominada como “Crianças com Necessidades Educativas Especiais”.

### 6.3.2 A visão desenvolvimentista

Na perspectiva desenvolvimentista, as crianças com deficiência são matriculadas nas escolares regulares, no entanto a preocupação é integrá-las a sociedade. A criança precisa adequar-se à instituição e aos processos tradicionais de produção de conhecimento.

No paradigma desenvolvimentista, identificar e nomear a deficiência por meio do diagnóstico é necessário para saber como agir sobre a criança e gerir os processos pedagógicos no objetivo de conduzi-la a normalidade.

É possível perceber que essa concepção de deficiência e Educação Especial está presente nos planos de formação continuada do Cemepe dos anos de 2008 e 2019, ao avaliar as sentenças “crianças com necessidades educativas especiais” e “Refletir sobre o que se entende por criança normal”.

Na escola comum, o diagnóstico dos sujeitos com deficiência torna-se um documento quase essencial. É por meio dele que a escola justifica sua intervenção ou não, bem como aciona uma rede de experts e serviços para atender às especificidades e necessidades pontuadas pelo diagnóstico (THOMA; HILLESHEIM; SIQUEIRA, 2019, p. 65)

Nesse sentido, Thoma, Hillesheim e Siqueira (2019) apontam que o diagnóstico da deficiência elaborado pelos profissionais da área da saúde, aponta uma verdade sobre a criança, apontando dificuldades e limitações. Tal documento é tomado pela intuição escolar como uma prescrição do seu desenvolvimento e aprendizagem. Quando o aluno com deficiência não alcança o que é esperando das crianças naquela faixa etária, o diagnóstico torna-se uma justificativa para seu baixo desempenho.

A afirmativa “articulação do trabalho do AEE com os professores da sala comum para que os alunos tenham suas necessidades atendidas” que está no do plano de formação de 2019,

aponta essa necessidade do diagnóstico com o objetivo de garantir o Atendimento Educacional Especializado e articulação entre o trabalho dos diferentes segmentos, demonstrando que dentro da escola regular há momentos de trabalho segregado.

Isso reflete a preocupação da sociedade como um todo, que a educação tomou como função, é colocar todos os sujeitos dentro de um padrão. Aquele que não se enquadra nas características estabelecidas precisa adequar-se a elas. Nesse sentido, após a escolarização espera-se que por meio do trabalho, a pessoa seja autônoma, independente, que participe do mercado de consumo e deixe de ser um problema para a família e para o Estado.

### 6.3.3 A visão Socioantropológica

Na abordagem socioantropológica classificar e nomear a deficiência não é fator preponderante para o acolhimento das crianças na Educação Infantil. Essa perspectiva propõe compreender a deficiência como uma diferença e não mais como patologia. O processo de aprendizagem não visa a adequação do sujeito a parâmetros de normalidade. Neste sentido a escola é um espaço que reconhece as diferenças individuais dos educandos público da Educação Especial buscando alternativas diversificadas para atender as necessidades de aprendizagem.

Na escola inclusiva as classes são compostas de formas heterogênea, as crianças têm origens, culturas, condições socioeconômicas, diversificadas e ne necessidades de aprendizagem individualizadas. Não há imposição de limites ao saber ou padronização do processo de construção do conhecimento, os alunos são diferentes e aprendem de maneiras e ritmos diferentes. Nesse sentido, para promover um ambiente escolar inclusivo é necessário reconhecer e valorizar as diferenças. A sentença: “Sensibilizar o grupo para a educação inclusiva, considerando as diferenças humanas como uma realidade que deve ser respeitada e valorizada, de modo que a educação de qualidade seja oferecida para todos e para cada um” aparece nos planos de formação 2017 e aponta o início de um progresso no atendimento as crianças público da Educação Especial.

A mudança de paradigma da Educação Especial também é notada na afirmativa presente na formação de 2019: “Consideramos as possibilidades de construir um conceito de currículo, de espaço e de relações de ensinar e aprender que rompa com o sentido de norma”.

As políticas de inclusão escolar estabelecem, por meio dos diferentes serviços de apoio, variadas estratégias para que o aluno com deficiência seja reconhecido e subjetivado também como um sujeito capaz de aprender. Todo um leque de intervenções é produzido e operacionalizado não apenas para que

esse sujeito seja constituído por falhas e desvios, que continuam existindo e devem ser corrigidos e normalizados, mas também para que seja investido pela lógica da aprendizagem permanente, ou seja, como um sujeito constituído pela capacidade de aprender. (THOMA; HILLESHEIM; SIQUEIRA, 2019, p. 66)

É importante apontar que os processos de inclusão e integração estão presentes nas escolas, no entanto correspondem a concepções de Educação Especial diferentes. Enquanto a integração visa trazer o sujeito aos padrões de normalidade, de ajustar suas condutas, de adequá-los para serem aceitos em um determinado espaço social, a inclusão requer o reconhecimento da pessoa como sujeito de direitos, como cidadã com identidade e características próprias, pressupõe o respeito e valorização das diferenças.

É preciso dizer que há indícios da perspectiva socioantropológica da Educação Especial na RME de Uberlândia. Mas ainda há muito que se caminhar para uma verdadeira inclusão de todas e de cada uma das crianças, pois as reflexões sobre o tema ainda não são constantes nas formações continuada das docentes da Educação Infantil.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer pedagógico envolve uma ação constante de reflexão, considerando o contexto social em que o professor e os alunos estão inseridos. Essa formação é essencial, pois as transformações sociais e o surgimento de novos conhecimentos exigem do professor uma atuação profissional que evidencie a busca de conhecimentos, bem como condução das práticas pedagógicas que permita a inclusão das crianças público da Educação Especial.

Procuramos responder, com esta pesquisa, quais são e como ocorrem as ações da RME de Uberlândia para formação continuada de professoras para aprimorar o acolhimento das crianças público da Educação Especial nas instituições de Educação Infantil.

De abordagem qualitativa de natureza básica, de objetivos e procedimentos exploratória e bibliográfica, com coleta de dados pela pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental, este estudo tem como objetivo geral apresentar as ações de formação continuada de professoras da Educação Infantil desenvolvidas na RME de Uberlândia, que se referem à Educação Inclusiva no período de 2008 a 2020. Listados abaixo, estão os três objetivos específicos:

1. que abordam a relação entre a formação continuada para/de professoras da Educação Infantil e a Educação Inclusiva, revelando as aproximações com esta pesquisa;
2. Evidenciar a importância da formação continuada das professoras para a Educação Inclusiva na Educação Infantil;
3. Compreender como é organizada a formação continuada das professoras da Educação Infantil na RME de Uberlândia, considerando as políticas de formação regulamentadas por leis e normativas.

O primeiro estágio da pesquisa foi fundamentado na sondagem das produções sobre o tema. Além da leitura de livros e artigos, realizamos o levantamento de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação, que estão incluídas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Para selecionar as pesquisas com temáticas que se aproximam com esta, usamos dois descritores: 1) Políticas de formação continuada de professores e Educação Infantil e Inclusão; 2) Educação Infantil e Inclusão.

O segundo estágio desta pesquisa, composto pela busca das legislações que regulamentam a Educação Especial e a formação de professores, produzido em âmbitos federal, estadual e municipal.

No terceiro estágio, realizamos o levantamento de documentos internos do Cemepe, para identificar as propostas de formação continuada das professoras da Educação Infantil, em que houve a abordagem de temas relacionados com a inclusão.

O estudo e discussão dos dados aconteceu por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977). Na pré-análise, organizamos o material que foi explorado e selecionamos, para análise, as ações de formação continuada do Cemepe que abordaram, em seu conteúdo, temas sobre a inclusão de crianças público da Educação Especial.

Na segunda fase, executamos os procedimentos de codificação e categorização. Classificamos as unidades de registros em três categorias: 1) a governamentalidade em ação, que foi subdividida em três subitens: a) habilidades para o trabalho; b) disposição para autoformação/atualização; c) busca por práticas inovadoras; 2) O controle sobre o pensar e o agir docente, no qual organizou-se três agrupamentos de autores: a) críticos/reflexivos; b) da psicologia; c) praticistas. E 3) entre a norma e a realidade, agrupamento no qual focou-se nos conceitos de deficiência e Educação Especial pensada sobre as perspectivas da: a) visão clínica; b) visão desenvolvimentista; c) Socioantropológica.

Na terceira fase, interpretamos os significados encontrados com fundamentação em autores de abordagem foucaultiana.

A partir dos dados desta pesquisa, entendemos que os projetos de formação continuada ofertados às professoras da Educação Infantil da RME de Uberlândia ainda não contribuem significativamente para a inclusão escolar das crianças público da Educação Especial, pois a preocupação com o desenvolvimento/formação para atuar com crianças público da Educação Especial é invisibilizada.

O Cemepe é importante e indispensável para a formação continuada de professores, pois as ações desenvolvidas podem impactar positivamente no desenvolvimento profissional dos docentes e em suas práticas pedagógicas, mas o planejamento das ações carece de cuidados metodológicos. Na seção III, apresentamos os planejamentos e percebemos que alguns deles foram reproduções de anos anteriores, com pequenas variações de datas e cronogramas, mas mantendo mesma justificativa, metodologia e objetivos. Isso reflete a despreocupação com a organização dos cursos e a valorização do Cemepe enquanto espaço formativo. Existem outras possibilidades de construção de projetos que podem contribuir significativamente para os docentes, por exemplo, a formação de 2019 em parceria com a Eseba/UFU – “Formação continuada de profissionais da Educação Infantil: experiências partilhadas”.

Houve algumas tentativas de reflexão sobre o tema nas formações, porém foram mínimas e incipientes. Ainda existem dificuldades na articulação das atividades formativas das

professoras das classes comuns e das professoras do AEE, para promover a inclusão de todas as crianças nas instituições de Educação Infantil.

Das 23 ações de formação continuada, apenas oito discutiam a Educação Especial e as vagas não atenderam à demanda, sendo que os cursos desenvolvidos pelo núcleo de Educação Especial são destinados a um grupo restrito de profissionais, a saber, aqueles que fazem o atendimento no AEE. Tais práticas acabam reforçando a dicotomia existente nas instituições escolares das funções e atribuições profissionais entre os professores que atuam na sala de aula comum e aqueles que atuam no AEE. Essa postura parece fragmentar o estudante público da Educação Especial, uma vez que seu desenvolvimento não é pensado de forma articulada e coletivamente.

Existe a dicotomia entre as atividades de formação continuada do Cemepe, os núcleos de Educação Infantil e Educação Especial não trabalham de forma articulada. As formações que oferecem aos profissionais da rede são fragmentadas e não permitem a construção de relações entre os docentes de níveis e modalidades distintas. Assim, os professores do AEE que fazem cursos no Cemepe não trocam experiências e saberes com os professores das classes comuns da Educação Infantil. A segregação entre os profissionais demonstra o assujeitamento e subjetivação dos docentes via processo fragmentado de formação. O diálogo somente entre pares e sem a relação com /entre as duas classes de docentes acarreta uma visão parcial do todo e provoca a reprodução mecânica do movimento.

Falar de formação de professores para a Educação Inclusiva exige compromisso e engajamento para buscar compreender cada vez o melhor para a população das pessoas com deficiência, as quais precisam tanto de um olhar diferenciado, além do olhar comum. O docente sem formação tem dificuldades em compreender os princípios da inclusão, sua importância e, por isso, não promove práticas de acolhimento de todos seus alunos, considerando as particularidades de cada um. Dessa maneira, o atendimento acontece de acordo com o senso comum, sem a fundamentação epistemológica necessária para a atuação com as crianças público da Educação Especial.

A Educação Infantil é o primeiro espaço de escolarização que criança frequenta e é nessa fase da educação que ocorrem as observações iniciais do comportamento da criança ou condição que caracteriza um quadro de deficiência. Esse processo necessita de uma atenção cuidadosa e confere uma grande responsabilidade aos docentes da Educação Infantil, daí a necessidade dessa formação, desse trabalho, pois esse olhar não deve ser enviesado pela concepção clínica da deficiência.

Por isso, a pesquisa e a discussão sobre a formação continuada dos docentes são necessárias e urgentes, uma vez que essas práticas ainda estão presentes nas instituições escolares e nos programas de formação continuada das professoras da Educação Infantil. É necessário que as ações de formação continuada sejam mais abrangentes do que compartilhar práticas para reproduzi-las em outras unidades escolares da rede, os docentes precisam compreender em quais bases epistemológicas as práticas estão alicerçadas e a concepção de Educação Especial está vinculada.

Com esta pesquisa, procuramos identificar as formações continuadas destinadas às professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Uberlândia que se propuseram a discutir a Educação Especial e a inclusão escolar. Nesse contexto, percebemos que ainda há muito que se caminhar, que houve poucas ações com esse intuito. Apontamos também que é imprescindível a articulação entre os docentes da Educação Básica (da classe comum e do AEE), como também com os espaços de pesquisa e intuições de Ensino Superior, pois as práticas educativas fundamentadas em pesquisas e em bases epistemológicas podem ser mais efetivas e coerentes com a valorização das diferenças, para inclusão de todas e de cada uma das crianças no espaço escolar.

Portanto, é urgente fomentar possibilidades de acesso de todos os docentes a saberes que contribuam para uma análise crítica do seu contexto, e permitam construir um ambiente acolhedor às diferenças em toda a instituição, de modo a não limitar as ações de inclusão à atribuição do professor do AEE. Em suma, pudemos dizer que o estudo evidenciou: a) a preocupação com o desenvolvimento/formação para atuar com crianças público da Educação Especial – invisibilizada; b) a centralidade da base epistemológica da psicologia na formação; c) o assujeitamento e subjetivação dos docentes via processo fragmentado de formação – cada um na sua caixinha (diálogo com os mesmos pares, visão parcial do todo – provoca a reprodução mecânica do mesmo movimento; d) o governo da ação do professor pela formação praticista, fragmentada e pouco crítica/reflexiva; e) o exercício do biopoder e da biopolítica por meio de proposta formativa centrada na perspectiva psicológica, com pouco enfoque para outros aspectos do desenvolvimento humano, como o social, político, cultural e econômico.

A partir dos dados evidenciados neste trabalho, percebemos que há outras possibilidades de pesquisas e desenvolver outros estudos, inclusive, com produção de dados empíricos para responder a questões relacionadas à participação das docentes nas formações que identificamos e a percepção/ avaliação que estas fazem sobre as ações desenvolvidas pelo Cemepe, o que poderemos desenvolver em uma proposta de doutoramento futuro.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas ANPAE**. 1. ed. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- ANDRADE, Jaqueline Tadorov. **Educação infantil inclusiva e promotora de desenvolvimento: a dialética entre o pensar e o agir do professor**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9679410](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9679410). Acesso em: 8 dez. 2021.
- ANPED. Contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica. **ANPED**, Rio de Janeiro, 3 nov. 2020. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_15\\_entidades\\_nacionais\\_republico\\_a\\_bnc\\_fc.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_republico_a_bnc_fc.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.
- ANPED. Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). **ANPED**, Rio de Janeiro, 10 abr. 2017. Disponível em: [https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao#:~:text=\(CNE\)%20%7C%20ANPEd-,Nota%20da%20ANPEd%20sobre%20a%20entrega%20da%20terceira%20vers%C3%A3o%20da,Conselho%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(CNE\)&text=A%20NPEd%2C%20desde%20o%20ano,uma%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular](https://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao#:~:text=(CNE)%20%7C%20ANPEd-,Nota%20da%20ANPEd%20sobre%20a%20entrega%20da%20terceira%20vers%C3%A3o%20da,Conselho%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(CNE)&text=A%20NPEd%2C%20desde%20o%20ano,uma%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular). Acesso em: 4 ago. 2021.
- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 10520: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Selva Maria Guimarães. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vygotsky**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2212>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BORGES, Gabriela Silva Braga. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4924129](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4924129). Acesso em: 15 mar. 2022.



BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 15/2017.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior 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: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº2/2015/MEC/SECADI/DPEE**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-e-na-educacao-infantil&Itemid=30192#:~:text=NOTA%20T%C3%89CNICA%20CONJUNTA%20N%C2%B0,%20DPEE%20SEB%20DICEI%20.&text=Federativa%20do%20Brasil%2C%20de%201988,brasileiros%20e%20brasileiras%2C%20sem%20discrimina%C3%A7%C3%A3o](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-e-na-educacao-infantil&Itemid=30192#:~:text=NOTA%20T%C3%89CNICA%20CONJUNTA%20N%C2%B0,%20DPEE%20SEB%20DICEI%20.&text=Federativa%20do%20Brasil%2C%20de%201988,brasileiros%20e%20brasileiras%2C%20sem%20discrimina%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. (v. 1 e 2).

CASTRO, Grazielle Vieira Maia de. **A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas: “- Você sabe o que é criança deficiente? – É criança professora!”**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_CastroGVM\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CastroGVM_1.pdf). Acesso em: 8 dez. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. Infância: desafio de todos, todos os dias. *In*: SANTOS, Benerval Pinheiro; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de; MENDES, Olenir Maria. (Orgs.). **Educação e culturas populares em diferentes contextos educativos: pesquisas e intervenções**. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 1-17. (v. 1).

D’ÁGUA, Solange Vera Nunes de Lima; FELDMANN, Marina Graziela. A gestão escolar e a formação continuada: elos a serem estreitados. *In*: D’ÁGUA, Solange Vera Nunes de Lima; PERINELLI NETO, Humberto (Orgs.). **Formação docente: diálogos convergentes**. São José do Rio Preto: HN, 2012. p. 119-140.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. *In*: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 217-239.

DIAS, Kátia Maria dos Santos. **A Educação Infantil Inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: [https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/katia\\_maria\\_dos\\_santos\\_dias.pdf](https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/katia_maria_dos_santos_dias.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas ANPAE**. 1. ed. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

FERREIRA, Gabriela Silva. **Políticas públicas de inclusão na educação Infantil: um estudo em creches do Município de Franca**. 2016. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3608226](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3608226). Acesso em: 8 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no College de France (1982-1983)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GALLO, Sílvio. Educação Infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Orgs.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 113-130.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Biopolítica-Vírus e Educação Governamentalidade e escapar e... **REU**, Sorocaba, v. 37, n. 32, p. 167-179, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/651>. Acesso em: 15 set. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. **Inclusão escolar e direito à educação de crianças público alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em:  
[https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11214/1/tese\\_12832\\_Vers%C3%A3o%20final%20tese%20Sumika%20%281%29.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/11214/1/tese_12832_Vers%C3%A3o%20final%20tese%20Sumika%20%281%29.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em:  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 29 jan. 2022.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JR, Moyses. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: políticas públicas na visão dos professores.** 2018. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6392771](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6392771). Acesso em: 8 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, António. **Escolas e professores, transformar, valorizar.** Salvador: SEC: AIT, 2022.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:  
<http://repositorio.ufes.br/handle/10/1803>. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA, Marcia de Fátima de. **Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação,

Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em:  
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9510>. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8718>. Acesso em: 15 mar. 2022.

OLMEDO, Patrícia Blasquez. **Sem comunicação, há inclusão?** Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10680>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Biopolítica, deficiência e educação:** outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

PAGNI, Pedro Ângelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, 2010. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13087>. Acesso em: 15 set. 2022.

PALOSCHI, Aline Sabino da Silva. **(In)Formação Dos Professores:** Repensando Suas Práticas Na Inclusão Escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1380915](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1380915). Acesso em: 15 mar. 2022.

RESENDE, Fernanda Ferreira. **Políticas da educação infantil na rede municipal de ensino de Uberlândia:** formação continuada nos grupos de trabalho (2018-2019) e construção das diretrizes curriculares. 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI:  
<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.258>. Disponível em:  
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31798>. Acesso em: 4 ago. 2021.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e autonomia docente:** desafios à inclusão na educação infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em:  
<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/254>. Acesso em: 15 mar. 2022.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio. **Educação inclusiva:** significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/986>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SANTOS, Emiliana Oliveira Rocha dos. **A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga:** um estudo sobre a formação continuada de professores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10516960](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10516960). Acesso em: 15 mar. 2022.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Análise Das Práticas Do Atendimento Educacional Especializado Para A Educação Infantil Nas Redes Municipais De Ensino (Rme) De Quatro Municípios Do Estado Do Rio Grande Do Sul: Caxias Do Sul, Porto Alegre, Santa Maria E Uruguaiana.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5032516](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5032516). Acesso em: 15 mar. 2022.

SANTOS, Marcia Pires dos. **A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIS de Bonito - MS.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9306716](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9306716). Acesso em: 15 mar. 2022.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. *In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.* Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 15-38.

SILVA, Amanda Fernandes da. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4820>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, Lázara Cristina. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp., p. 691-702, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7920>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Maciel Cristiano da. **Programa de colaboração docente na educação infantil: a sala de recursos como mediador de desenvolvimento profissional para inclusão.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=16155](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16155). Acesso em: 10 dez. 2021.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença.** E se o Outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Tânia Maria Filii. **Crianças com Deficiência na Educação Infantil: processo de inclusão e formação docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10099716](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10099716). Acesso em: 15 mar. 2022.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa (Orgs.). **Inclusão, diferença e políticas públicas**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.

UBERLÂNDIA. **Decreto nº 5338 de 15 de janeiro de 1992**. Oficializa o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 1992. 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 set. 2022.

UBERLÂNDIA. Instrução normativa nº 001/2014. Estabelece critérios para o cumprimento do Módulo II e do Dia de Formação Continuada. **Diário Oficial do Município de Uberlândia**: nº 4501, Uberlândia, p. 12, 9 out. 2014. Disponível em:  
[http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/12716.pdf](http://servicos.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/12716.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2015. Disponível em:  
<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2015/1220/12209/lei-ordinaria-n-12209-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-20152025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 set. 2022.

UBERLÂNDIA. Secretaria de Educação. **Site da Prefeitura Municipal de Uberlândia**, Uberlândia, 2022. Disponível em:  
<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe). **Site da Prefeitura Municipal de Uberlândia**, Uberlândia, 2022. Disponível em:  
<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/cemepe/>. Acesso em: 15 set. 2022.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Ações do Setor Educação Infantil**. Uberlândia: SME, 2009.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Curso de Capacitação em Educação Infantil**. Uberlândia: SME, 2008.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Curso de Psicologia**. Uberlândia: SME, 2008.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Estudos e pesquisa de formação e capacitação docente e elaboração de projetos sobre as concepções a cultura os saberes e as práticas educativas para as infâncias**. Uberlândia: SME, 2013.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Formação continuada de profissionais da Educação Infantil: experiências partilhadas.** Uberlândia: SME, 2019.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Planejamento das ações a serem desenvolvidas pela equipe da Educação Infantil.** Uberlândia: SME, 2011.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Plano de curso 2018: o desenvolvimento emocional da criança de 0 a 5 anos.** Uberlândia: SME, 2018.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Plano de curso 2020: Compreendendo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o uso das tecnologias na Educação Infantil.** Uberlândia: SME, 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Plano de formação continuada 2017 saberes e fazeres na Educação Municipal Professor de primeiro e segundo período.** Uberlândia: SME, 2017.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Plano de formação continuada 2017 saberes e fazeres na Educação Municipal Professora R2.** Uberlândia: SME, 2017.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Plano de formação continuada 2017 saber de fazeres da Educação Municipal Professor de 0 a 3 anos.** Uberlândia: SME, 2017.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Plano de formação continuada 2018: Grupos de trabalho da educação infantil (0 a 5 anos).** Uberlândia: SME, 2018.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Plano de formação continuada 2019: Grupos de trabalho da educação infantil.** Uberlândia: SME, 2019.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Plano de formação continuada 2019: O desenvolvimento emocional da criança de 0 a 5 anos.** Uberlândia: SME, 2019.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Plano de formação continuada 2019: Práticas e vivências com bebês.** Uberlândia: SME, 2019.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Previsão das ações do Setor Educação Infantil.** Uberlândia: SME, 2010.



UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Projeto de formação específica com professores e educadores infantis**. Uberlândia: SME, 2013.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz. **Projeto Formar em Rede: Leitura**. Uberlândia: SME, 2008.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia: Volume 2 - Educação Infantil**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução normativa SME Nº 004/2019. Dispõe sobre o funcionamento da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. **Diário Oficial do Município de Uberlândia**: nº 5669, Uberlândia, ano 31, p. 5, 23 jul. 2019. Disponível em: <http://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/5669.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Levantamento de informações econômico-sociais das pessoas com deficiência – LIESPdeficiência – no município de Uberlândia/MG - fase II**. Uberlândia: Instituto de Economia: Centro de Pesquisas Econômico-Sociais (CEPES), 2009. Disponível em: [http://www.ieri.ufu.br/system/files/conteudo/pe08\\_uberlandia\\_liespdeficiencia\\_2008\\_1.pdf](http://www.ieri.ufu.br/system/files/conteudo/pe08_uberlandia_liespdeficiencia_2008_1.pdf). Acesso em: 15 maio 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? *In*: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO *LÓCUS* DA PESQUISA

SECRETARIA  
MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE  
**UBERLÂNDIA**



**CEMEPE**  
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E  
PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ

### 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, autoriza a mestranda do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, **Leiliane Soares Rodrigues**, brasileira, inscrita no CPF: 077.464.836-82, a realizar pesquisa no Centro Municipal de Estudos e Projetos - Cemepe para desenvolver o Projeto de pesquisa intitulado “**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: AÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA.**”

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, 07 de dezembro de 2021

*Divina Lúcia de Sousa*  
**Divina Lúcia de Sousa**  
**Diretora do CEMEPE**  
**Secretaria Municipal de Educação**



Declaro que estou ciente e de acordo com os termos da Autorização acima:

## APÊNDICE A – QUADRO COM CATEGORIAS

Dos projetos das formações do CEMEPE					
Evidências encontradas – na Análise					
<p>Preocupação com o desenvolvimento/formação para atuar com crianças público da educação especial – invisibilizada</p> <p>A centralidade da base epistemológica da psicologia na formação</p> <p>O assujeitamento e subjetivação dos docentes via processo fragmentado de formação (diálogo com os mesmos pares, visão parcial do todo – provoca a reprodução mecânica do mesmo movimento)</p> <p>O governo da ação do professor pela formação praticista, fragmentada e pouco crítica/reflexiva</p> <p>Exercício do biopoder e biopolítica por meio de proposta formativa centrada na perspectiva psicológica, com pouco enfoque para outros aspectos do desenvolvimento humano como o social, político, cultural e econômico</p>					
N	Ano	Título/ tema da formação	Concepção formação de professores – A governamentalidade em ação	Fundamentação teórica – biopoder e biopolítica – O controle sobre o pensar e o agir docente	Concepção de Educação Especial – Entre a norma e a realidade
			Habilidades para o trabalho Disposição para autoformação/atualização Busca por práticas inovadoras	Autores críticos/Reflexivos Autores psicologia Autores praticistas	Visão Clínica Visão desenvolvimentista Sócio – antropológica
1	2008	Curso de Capacitação em Educação Infantil	Não apresenta	Vigotsky, Wallon, Piaget, Freinet, Madalena Freire	Crianças com necessidades educativas especiais
2	2017	Plano de formação continuada 2017: saberes e fazeres na Educação Municipal - Professor de primeiro e segundo período	Professores da rede municipal se dispuseram a contribuir com a formação nos encontros.  Pontuaram seus anseios e perspectivas acerca das temáticas e das propostas de ação para cada encontro Divulgar práticas exitosas que realizam em suas salas de aulas e podem ser multiplicadas.  Buscaremos a valorização e divulgação de boas práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino	Formação referendada por teóricos como Vygotsky, Piaget, Wallon, Paulo Freire, no intuito de aprimorar e elucidar a práxis pedagógica docente.	Considerando as diferenças humanas como uma realidade que deve ser respeitada e valorizada, de modo que a educação de qualidade seja oferecida para todos e para cada um.

3	2017	Plano de formação continuada 2017: saberes e fazeres da Educação Municipal - Professor de 0 a 3 anos	<p>Professores da rede municipal se dispuseram a contribuir com a formação nos encontros.</p> <p>Pontuaram seus anseios e perspectivas acerca das temáticas e das propostas de ação para cada encontro</p> <p>Divulgar práticas exitosas que realizam em suas salas de aulas e podem ser multiplicadas.</p> <p>Buscaremos a valorização e divulgação de boas práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino</p> <p>Formação da troca de experiências do fazer docente diário</p>	Formação referendada por teóricos como Vygotsky, Piaget, Wallon, Paulo Freire, no intuito de aprimorar e elucidar a práxis pedagógica docente.	Considerando as diferenças humanas como uma realidade que deve ser respeitada e valorizada, de modo que a educação de qualidade seja oferecida para todos e para cada um.
4	2017	Plano de formação continuada 2017: saberes e fazeres na Educação Municipal - Professor R2	<p>Professores da rede municipal se dispuseram a contribuir com a formação nos encontros.</p> <p>Pontuaram seus anseios e perspectivas acerca das temáticas e das propostas de ação para cada encontro</p> <p>Divulgar práticas exitosas que realizam em suas salas de aulas e podem ser multiplicadas.</p> <p>Buscaremos a valorização e divulgação de boas práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino</p> <p>Formação da troca de experiências do fazer docente diário</p>	Formação referendada por teóricos como Vygotsky, Piaget, Wallon, Paulo Freire no intuito de aprimorar e elucidar a práxis pedagógica docente.	Considerando as diferenças humanas como uma realidade que deve ser respeitada e valorizada, de modo que a educação de qualidade seja oferecida para todos e para cada um.

5	2018	<p>“Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Plano de formação continuada 2018: grupos de trabalho da Educação Infantil (0 a 5 anos)</p>	<p>A formação continuada/permanente docente deve considerar o desenvolvimento atitudinal e emocional dos mesmos. Isso porque se os profissionais se encontram desmotivados, conseqüentemente, a sua atuação estará comprometida.</p> <p>Responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional</p> <p>Institucionalização de um currículo comum para a Rede Municipal de Ensino. Para isso são necessárias reflexões e transformações de concepções e práticas pedagógicas</p> <p>Formação relacionada com a situação vivenciada cotidianamente pelos profissionais</p> <p>Troca de experiências entre os profissionais</p> <p>A formação continuada precisa estar relacionada com a situação vivenciada cotidianamente</p> <p>Compartilhamento de experiências entre pares</p> <p>Disseminação de boas práticas no contexto da Rede Municipal de Ensino</p> <p>Promover a formação continuada com ênfase nos saberes e fazeres</p>	<p>Vygotsky, Piaget, Wallon KRAMER, Paulo Freire, HOFFMANN, Muniz Sodré</p> <p>Legislação educacional Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil BNCC</p>	<p>Construir a identidade do trabalho pedagógico da rede, assegurando a Educação Inclusiva no atendimento a todos e a cada um em todos os níveis e modalidades de ensino. adequação de uma proposta curricular que compreenda a diferença humana e ofereça possibilidades de aprendizagens significativas a partir do indivíduo, independentemente de sua condição física, social e cognitiva</p> <p>Construção curricular a perspectiva da educação inclusiva, assegurando assim uma melhoria da qualidade do trabalho pedagógico</p> <p>Assegurando a Educação Inclusiva no atendimento a todos e a cada um em todos os níveis e modalidades de ensino, revisando e fortalecendo as Diretrizes Curriculares Municipais</p> <p>Considerando a complexibilidade e heterogeneidade dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem</p>
---	------	--	---	---	---

6	2019	<p>“Revisitando o Currículo da Rede Municipal de Ensino na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Plano de formação continuada 2019: grupos de trabalho da Educação Infantil</p>	<p>A formação continuada/permanente docente deve considerar o desenvolvimento atitudinal e emocional dos mesmos. Isso porque se os profissionais se encontram desmotivados, conseqüentemente, a sua atuação estará comprometida.</p> <p>Responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional</p> <p>Institucionalização de um currículo comum para a Rede Municipal de Ensino. Para isso são necessárias reflexões e transformações de concepções e práticas pedagógicas</p> <p>Formação relacionada com a situação vivenciada cotidianamente pelos profissionais</p> <p>Formação continuada centrada no ambiente das escolas.</p> <p>Compartilhamento de experiências entre pares</p> <p>Promover a formação continuada com ênfase nos saberes e fazeres</p>	<p>Vygotsky, Piaget, Wallon, Paulo Freire, Imbernón, Nóvoa, Dewey.</p> <p>Concepção de desenvolvimento infantil na perspectiva histórico cultural</p> <p>Pedagogia da escuta</p>	<p>Reestruturação do currículo sob a perspectiva da Educação Inclusiva para todos e para cada um em todos os níveis e modalidades de ensino</p> <p>Transformar o sistema educacional em um sistema acolhedor</p> <p>Proposta Curricular que compreenda a diferença humana e ofereça possibilidades de aprendizagens significativas a partir do indivíduo, independentemente de sua condição física, social e cognitiva.</p> <p>Propostas e ações devem ser planejadas para atender as especificidades</p> <p>Reestruturação do currículo sob a perspectiva da Educação Inclusiva para todos e para cada um</p> <p>Considerando a complexibilidade e heterogeneidade dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem</p> <p>Assegurando a Educação Inclusiva no atendimento a todos e a cada um em todos os níveis e modalidades de ensino</p>
---	------	---	---	--	---

7	2019	Plano de formação continuada 2019: o desenvolvimento emocional da criança de 0 a 5 anos	<p>Papel do professor se equipara a instituição familiar no que se refere à sustentação do crescimento pessoal das crianças</p> <p>Refletir sobre novas possibilidades de atuação</p> <p>formação docente para a conexão entre os campos da saúde mental e educação.</p>	<p>Contribuições da teoria do desenvolvimento emocional de D.W Winnicott para o campo da Educação.</p> <p>Reflexões sobre a psicologia escolar: FREUD</p>	Refletir sobre o que se entende por criança normal.
8	2019	Formação continuada de profissionais da Educação Infantil: experiências partilhadas.	<p>Processo de formação docente é marcado também por suas experiências de vida</p> <p>Atividades de ensino articuladas com o processo de pesquisa</p> <p>Encontro de profissionais e trocas de saberes entre eles</p> <p>Atuação docente a partir da reflexão, repensar e reelaborar suas próprias diretrizes.</p> <p>Formação continuada que leve em conta as experiências teórico-práticos de todos os envolvidos no processo formativo</p> <p>Oportunidade de encontro entre todos os envolvidos como momento de partilha, troca de saberes.</p> <p>Experiências do dia a dia como ponto de partida para reflexão</p> <p>Troca de saberes entre profissionais de diferentes segmentos, da rede municipal e federal e com instituição superior</p>	Paulo Freire, Jussara Hoffman, Carlos Skliar, Vygotsky, Winnicott	<p>Refletir sobre desafios e possibilidades da inclusão escolar no ensino regular</p> <p>Articulação do trabalho do AEE com os professores da sala comum para que os alunos tenham suas necessidades atendidas.</p> <p>Consideramos as possibilidades de construir um conceito de currículo, de espaço e de relações de ensinar e aprender que rompa com o sentido de norma</p> <p>Educação Especial busca acolher as demandas decorrentes das necessidades dos alunos público alvo educação especial contribuindo assim para que o acesso e a permanência sejam de qualidade</p>