



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

**LIA BATISTA MACHADO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUMBIARA-GO (2015-2022) - utopia e distopias**

**UBERLÂNDIA-MG**  
**2024**

**LIA BATISTA MACHADO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL  
CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUMBIARA-GO  
(2015-2022) - utopia e distopias**

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

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Profª. Dra. Maria Célia Borges

**UBERLÂNDIA-MG  
2024**

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

---

M149f  
2024 Machado, Lia Batista, 1977-  
A formação continuada de professores/as da Educação Infantil e o processo de construção do referencial curricular da rede municipal de ensino de Itumbiara-GO (2015-2022) [recurso eletrônico] : utopia e distopias / Lia Batista Machado. - 2024.

Orientadora: Maria Célia Borges.

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.2024.5111>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Borges, Maria Célia, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

E-Mail: [ppged@faced.ufu.br](mailto:ppged@faced.ufu.br)

Av. João Naves de Ávila, nº 2121 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

## FORMULÁRIO

(modelo atualizado jun-2023)

Ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação

Assunto: **Formação de Comissão Examinadora para Defesa de Dissertação de Mestrado.**  
Eu **Maria Célia Borges**, indico para apreciação do Colegiado formação de Banca Examinadora para Defesa de Dissertação de Mestrado conforme dados que se seguem:

**Título da Dissertação:** Formação Continuada dos professores/as da Educação Infantil e o processo de construção do referencial curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara – Go - utopia e distopias.

**Candidato(a):** Lia Batista Machado Matrícula: 12212EDU024

**Data:** 18 / 06 / 2024. **Horário:** 09 : 00 . (Horário Brasil)

**Modalidade da sessão:** (  ) Presencial ( ) online - Link de acesso:

<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/maria-celia-borges-2>

(  ) Presencial - Local (a ser informado pela SECPGED):

### BANCA EXAMINADORA:

(Titulares)

-Maria Célia Borges\_ Dr(a) em: Educação Inst.trab: /UFU

(Orientador(a)

-Fernando Ilídio da Silva .Ferreira\_\_ Dr(a) em: Educação Inst.trab: Univ. do Minho /Portugal

(Membro Efetivo Externo)

-Leonice Matilde Richter Dr(a) em: Educação Inst.trab: UFU

(Membro Efetivo do Programa)

(Suplentes)

Elisa Antônia da Silva\_ Dr(a) em: Educação Inst.trab: IFTM

(Membro Suplente do Programa)

Vilma Aparecida de Souza\_\_ Dr(a) em: Educação Inst.trab: UFU

(Membro Suplente Externo)

Informo que este trabalho está vinculado ao seguinte projeto de pesquisa, devidamente registrado em meu currículo Lattes: **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR** democratização do acesso, assistência estudantil, permanência e qualidade.

Assinatura do/a orientador(a) requerente

Data: 24/ 05 \_\_ / 2024 \_\_\_\_.

## ANEXO I

A Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação solicita, as seguintes informações, sobre os professores convidados externos:

### Titular (Externo)

1 - Nome/Endereço Completo:			
Rua		nº	Bairro
Cidade	Fone Resid	Fone Trabalho	
CEP	E-mail:		
2 - Dados de Documentação: RG		CPF	
Bco	Ag	C/C	
3 - <b>Passagem aérea</b> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <b>Hospedagem</b> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <b>Refeição</b> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não			

### Suplente (Externo)

1 - Nome/Endereço Completo:			
Rua		nº	Bairro
Cidade	Fone Resid	Fone Trabalho	
CEP	E-mail:		
2 - Dados de Documentação: RG		CPF	
Bco	Ag	C/C	
3 - <b>Passagem aérea</b> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <b>Hospedagem</b> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <b>Refeição</b> <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não			

“Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

(Cris Pizzimrnti, 2013)

## AGRADECIMENTOS

Desejo expressar os meus sinceros agradecimentos a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta dissertação de Mestrado.

Agradeço a Deus por todas as oportunidades concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Ao meu pai, José Machado, e a minha mãe, Eurípedes Machado, reconheço a incansável dedicação à minha educação, sempre incentivando-me a buscar uma vida melhor por meio da profissão que escolhi. O apoio de vocês sempre me sustentou.

A minha amiga e primeira professora Maria Luiza Dias Berquó. Você sem dúvida é uma das responsáveis por eu chegar até aqui. Obrigada por ter me ensinado as primeiras letras e por, desde cedo, me inspirar a lutar por um mundo melhor seguindo o caminho da Educação.

Agradeço aos meus queridos irmãos, Eliana, Fauze e Daniela, por estarem sempre dispostos a me ouvir, me incentivar e me apoiar para concluir mais essa etapa de estudos na minha vida.

De forma incondicional, agradeço ao meu esposo, Roberto Ribeiro, pelo amor, pela presença constante, pelo incentivo e pela paciência diante das ausências que tive que enfrentar para mergulhar na pesquisa, me afastando do convívio familiar e dos muitos momentos de silêncio que precisei encarar. Sua compreensão, cuidado e apoio foram essenciais para que eu pudesse me dedicar plenamente a este projeto.

As minhas filhas, Giovanna Franco e Júlia Franco, expresso gratidão pela compreensão diante das inúmeras ausências em suas vidas, decorrentes das idas e vindas do trabalho, das frequentes viagens para Uberlândia-MG, dos incontáveis dias dedicados ao estudo na sala, pelo carinho constante, sempre me incentivando e cuidando de mim.

A minha cunhada e comadre Silvana Ribeiro e minha sogra amada Juracy Ribeiro, meus agradecimentos especiais, sou grata pelo carinho e cuidado com minhas filhas nos períodos em que fiquei ausente durante o percurso do mestrado.

Agradeço a minha amiga e cunhada Flávia Moura por seu apoio constante, estando sempre do meu lado e me incentivando a seguir em frente.

Aos meus queridos amigos, Ana Flávia Garcia, Waquila Neigrames, Diovane Goddoy e Simone Azevedo, meus sinceros agradecimentos por incentivarem e apoiarem meu caminho acadêmico, desde 2018, para o ingresso no Mestrado.

A minha eterna gratidão à professora doutora, titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Núbia Regina Moreira, que me fez refletir nas leituras acerca da

Metodologia Científica como suporte para escrita inicial do projeto de pesquisa e para o ingresso no mestrado.

Expresso minha profunda gratidão às minhas colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, Tatiana Mortosa, Poliane Boel e Rosaine Silva, por compartilharem este sonho comigo. Durante meses, todas nós percorremos juntas a estrada de carro, rumo às aulas presenciais na UFU, enquanto também buscávamos nossos objetivos no mestrado. A jornada foi desafiadora, mas o apoio mútuo tornou cada obstáculo mais fácil de superar.

Incondicionalmente as minhas companheiras de trabalho do Conselho Municipal de Educação, professora mestre Élide Maria Alessandra Tertuliano e Francislaine Barbosa, que foram compreensivas com minhas ausências e não mediram esforços para me ajudar na coleta de informações, no tempo dedicado para ler meus primeiros rascunhos e se fazer questionar, o meu muito obrigada essa dissertação tem um pedacinho particular de vocês.

Agradeço carinhosamente a Lidiany Nascimento, por me acolher em sua casa durante minha estada em Uberlândia-MG. Sou imensamente grata por todo o cuidado e atenção dedicados a mim durante meses. Que nossa amizade continue a florescer sempre.

Sou imensamente grata a Raquel Queiroz por seu apoio fundamental durante meu mestrado. Sua valiosa experiência anterior e orientação foram luzes que iluminaram meu caminho, permitindo-me navegar com confiança pelos desafios acadêmicos.

Agradeço carinhosamente a todas as participantes “anônimas” que dedicaram seu tempo para colaborar para com o desenvolvimento desta pesquisa.

Quero estender meu profundo agradecimento a Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da professora Silvana Fernandes Matos Macedo por ter me concedido a liberação para realizar o mestrado. Sua generosidade e apoio foram fundamentais para que eu pudesse buscar essa importante etapa em minha jornada acadêmica e profissional. Agradeço sinceramente por reconhecerem a importância do meu desenvolvimento e por me proporcionarem essa oportunidade valiosa.

Às professoras doutoras Leonice Matilde Richter e Maria Simone Ferraz Pereira obrigada pela generosidade nas contribuições e sugestões na etapa de qualificação deste trabalho.

Meus agradecimentos à Banca Examinadora, por ter aceito participar e contribuir para a realização da etapa final deste trabalho.

À professora doutora Maria Célia Borges, minha orientadora, gostaria de expressar minha profunda gratidão por todo o apoio incondicional e disponibilidade incessante que você dedicou a mim. Sua compreensão diante dos desafios que enfrentei, seus conselhos assertivos



e a serenidade que você transmite foram fundamentais para o meu progresso nesta produção acadêmica.

## RESUMO

A presente pesquisa é resultado de uma investigação em nível de Mestrado, inserida na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A pesquisa problematiza: Como ocorreu a formação continuada das professoras da Educação Infantil (EI) ao longo da construção do Referencial Curricular pela Rede Municipal de Ensino em Itumbiara-GO, no período de 2017-2019? O objetivo geral delimitador foi analisar como ocorreu e quais os princípios orientaram o processo de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO (2017-2019) para avaliar a repercussão desse processo na formação continuada das professoras participantes. E, os objetivos específicos foram: discutir os fundamentos da Educação Infantil, sobre os referenciais curriculares, e também a formação continuada das professoras da Educação Infantil; debater sobre as políticas e orientações do Ministério da Educação (MEC) sobre as políticas educacionais de formação continuada em nível nacional e municipal, bem como as políticas relacionadas aos referenciais da Educação Infantil; apresentar o processo, a estrutura e a dinâmica da formação continuada oferecida nos GTs da Educação Infantil, no decorrer da construção do Referencial Curricular na Secretaria Municipal de Educação (SME), em Itumbiara-GO; apreender a visão das professoras da EI sobre o Referencial Curricular e a formação continuada dos GTs, na SME em Itumbiara-GO e trazer as contribuições, limites e possibilidades que se estabelecem durante a formação continuada nos GTs na construção do Referencial Curricular da RME de Itumbiara-GO. Realizou-se pesquisa bibliográfica, análise documental de leis nacionais e municipais, e aplicação de questionários e entrevistas a coordenadoras e professoras da SME de Itumbiara-GO. Alguns autores que fundamentaram a pesquisa foram: Dourado (2015), Kramer (1994; 2005; 2006), Magalhães (2019), Morais (2018), Nogueira e Borges (2023), Nóvoa (1997, 2017, 2019, 2022), Rodrigues, Pereira e Mohr (2021), Pinheiro (2023) e Zanella (2022), entre outros. Como principais resultados evidenciou-se a participação das professoras na construção do Referencial Curricular na SME em Itumbiara-GO, considerado um avanço para a Educação Infantil, entretanto essa construção é baseada em uma visão acrítica das atuais políticas curriculares e de formação continuada do Brasil, sobre as quais inferimos associam-se à falta de uma sólida discussão teórica nas formações oferecidas. Embora as políticas de formação continuada tenham sido estabelecidas tanto nos discursos quanto na legislação, sua implementação prática foi limitada a um número reduzido de professores da EI, resultando em formações superficiais e aligeiradas. Apesar disso, as professoras participantes dos grupos de trabalho (GTs) da EI observam melhorias na dinâmica de suas aulas e seus planos de ensino, além de realizarem reflexão sobre suas práticas pedagógicas. A partir desses aspectos ressaltamos a urgência de se reformularem as políticas de formação continuada local, visando ao desenvolvimento profissional mais significativo e impactante para a prática pedagógica de maior qualidade, além de ampliar o processo democrático garantindo que a formação continuada abranja todos os professores da rede municipal sem limitação, promovendo, assim, uma cultura de aprendizagem colaborativa, abrangente e compartilhada.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Formação Continuada; Educação Infantil; Referencial Curricular; Professoras; Coordenadoras.

## ABSTRACT

This research is the result of a Master's level investigation, inserted in the State, Policies and Management of Education research line, of the Postgraduate Program in Education, at the Federal University of Uberlândia (FUU). The research problematizes: How did the continued training of Early Childhood Education (CE) teachers occur throughout the construction of the Curricular Reference by the Municipal Education Network in Itumbiara-GO, in the period 2017-2019? The general objective was to analyze how it occurred and which principles guided the process of constructing the Curricular Reference of the Municipal Education Network of Itumbiara-GO (2017-2019) to evaluate the impact of this process on the continued training of the participating teachers. And, the specific objectives were: to discuss the foundations of Early Childhood Education, about the curricular references, as well as the continued training of Early Childhood Education teachers; debate the policies and guidelines of the Ministry of Education (ME) on educational policies for continuing education at national and municipal level, as well as policies related to Early Childhood Education references; present the process, structure and dynamics of the continued training offered in the Early Childhood Education GTs, during the construction of the Curricular Reference at the Municipal Department of Education (MDE), in Itumbiara-GO; understand the vision of CE teachers on the Curricular Reference and the continued training of GTs, at the SME in Itumbiara-GO and bring the contributions, limits and possibilities that are established during the continued training in the GTs in the construction of the Curricular Reference of the MDE of Itumbiara -GO. Bibliographical research, documentary analysis of national and municipal laws, and application of questionnaires and interviews with coordinators and teachers of the SME in Itumbiara-GO were carried out. Some authors who supported the research were: Dourado (2015), Kramer (1994; 2005; 2006), Magalhães (2019), Morais (2018), Nogueira and Borges (2023), Nóvoa (1997, 2017, 2019, 2022), Rodrigues, Pereira and Mohr (2021), Pinheiro (2023) and Zanella (2022), among others. The main results highlighted the participation of teachers in the construction of the Curricular Reference at the MDE in Itumbiara-GO, considered an advance for Early Childhood Education, however this construction is based on an uncritical view of the current curricular and continuing education policies in Brazil, which we infer are associated with the lack of a solid theoretical discussion in the training offered. Although continuing training policies have been established both in speeches and in legislation, their practical implementation has been limited to a small number of CE teachers, resulting in superficial and light training. Despite this, the teachers participating in the EI working groups (GTs) observe improvements in the dynamics of their classes and their teaching plans, in addition to reflecting on their pedagogical practices. From these aspects, we highlight the urgency of reformulating local continuing education policies, aiming at more significant and impactful professional development for higher quality pedagogical practice, in addition to expanding the democratic process, ensuring that continuing education covers all teachers in the network. municipal without limitation, thus promoting a collaborative, comprehensive and shared learning culture.

**Keywords:** Public Policies; Continuing Training; Child education; Curricular Reference; Teachers; Coordinators

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores de Buscas realizadas nos bancos de dados da CAPES e BDTD .....	37
Quadro 2 - Dissertações e teses que compõem o levantamento bibliográfico .....	40
Quadro 3 - Dissertações e teses que compõem o levantamento bibliográfico para o descritor “Percurso curricular da Educação Infantil” .....	49
Quadro 4 - Constituição Federal e o direito das crianças da Educação Infantil .....	73
Quadro 5 - Principais Artigos do Estatuto da Criança e Adolescente concernentes ao direito à Educação Infantil .....	75
Quadro 6 - Principais Artigos da LDB rumo ao avanço da garantia de oferta à Educação Infantil.....	77
Quadro 7 - Número de crianças matriculadas da Educação Infantil (Creche - 0 a 3 anos) ....	108
Quadro 8 - Número de crianças matriculada da Educação Infantil (Pré-Escola – 4 a 5 anos)	109
Quadro 9 - Número de docentes nas Creches e da Pré-escola do município de Itumbiara-GO (2015-2022) .....	110
Quadro 10 - Perfil das Coordenadoras Pedagógicas da SME participantes da etapa de questionários .....	112
Quadro 11 - Perfil das professoras da Educação Infantil participantes da etapa de entrevistas .....	114

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano de publicação das dissertações .....	39
Gráfico 2 - Região e Instituição de Ensino das pesquisas selecionadas .....	40
Gráfico 3 - Ano de publicação das dissertações relacionadas ao descritor percurso curricular da Educação Infantil .....	47
Gráfico 4 - Região e Instituição de Ensino referente às dissertações .....	48

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percentual de cobertura de crianças atendidas e não atendidas em creche (0 a 3 anos).....	69
Figura 2 - As desigualdades regionais na cobertura da educação infantil de 0 a 3 .....	70
Figura 3 - Percentual de cobertura de crianças atendidas e não atendidas na pré-escola de 4 e 5 anos .....	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AD</b>	Análise do Discurso
<b>AMAI</b>	Agência Municipal de Meio Ambiente
<b>ANPAE</b>	Associação Nacional de Pesquisa e Administração da Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>APAE</b>	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNC</b>	Base Nacional Comum
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPEs</b>	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CDC</b>	Convenção sobre os Direitos da Criança
<b>CEDES</b>	Centro de Estudos Educação e Sociedade
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CENPEC</b>	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNI</b>	Confederação Nacional da Indústria
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>DC</b>	Documento Curricular para Goiás
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacional Educação Infantil
<b>DCNs</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil

<b>FACIP</b>	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
<b>FIPAS</b>	Fundação de Promoção Social
<b>FMCV</b>	Fundação Maria Cecília Vidigal
<b>GEPI</b>	Grupo de Estudos Pesquisas sobre Infância
<b>GTs</b>	Grupos de Trabalhos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFA</b>	Instituto Francisco de Assis
<b>IFC</b>	Universidade Federal Catarinense
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>MIEIB</b>	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PAE</b>	Plano de Ação Educacional
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PFL</b>	Partido da Frente Liberal
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PROMLA</b>	Projeto Municipal de Letramento e Alfabetização
<b>PRONNCC/AP</b>	Programa de Apoio à Implementação da BNCC do Amapá
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>RCA</b>	Referencial Curricular Amapaense
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
<b>RME</b>	Rede Municipal de Ensino
<b>RS</b>	Rio Grande do Sul
<b>SASE</b>	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
<b>SEB</b>	Secretaria da Educação Básica
<b>SECAD</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação de Goiás
<b>SEE</b>	Secretaria Estadual de Educação



<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá - Paraná
<b>UFAC</b>	Universidade Federal do Acre
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UFG</b>	Universidade Federal de Goiás
<b>UFJF</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFU</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNIFAP</b>	Universidade Federal do Amapá
<b>UNITRI</b>	Centro Universitário do Triângulo
<b>UNITUM</b>	Universidade Unidas de Itumbiara - Goiás
<b>URJ</b>	Universidade do Rio de Janeiro
<b>UTFP</b>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
1.1 Tecendo recordações de escolarização e da infância.....	18
1.2 Percursos para a formação inicial, ingresso no Magistério e primeiras experiências profissionais na Educação Básica.....	20
1.3 Percurso da Pesquisa.....	29
<b>SEÇÃO 2 - LEVANTAMENTO DE PESQUISAS REALIZADAS PARA A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>36</b>
2.1 Percurso Curricular da Educação Infantil.....	47
<b>SEÇÃO 3 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: alguns aspectos históricos acerca da Educação Infantil.....</b>	<b>57</b>
3.1 Uma visão geral das concepções de infância e criança na passagem da Idade Média para a Modernidade: apontamentos iniciais.....	57
3.2 A concepção de infância do século XIX até a atualidade.....	63
3.3 O acesso à Educação Infantil: um direito da criança.....	66
<b>SEÇÃO 4 - NEOLIBERALISMO: implicações nas políticas curriculares da Educação Infantil e formação continuada de professores desta etapa da educação básica.....</b>	<b>73</b>
4.1 As políticas públicas curriculares da Educação Infantil no Brasil.....	73
4.2 Políticas curriculares para a Educação Infantil no contexto da BNCC.....	85
4.3 A disputa entre concepção de formação continuada no Brasil na última década.....	89
4.4 As Políticas públicas de Formação Continuada para Professores/as da Educação Infantil: avanços e perspectivas.....	93
<b>SEÇÃO 5 - CONTRIBUIÇÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO-GTS (2017-2019)...</b>	<b>103</b>
5.1 Contextualização de Itumbiara-GO e sua rede de ensino.....	103
5.2 Processo de Construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO.....	110

5.3 Perfil das Coordenadoras Pedagógicas da SME - Departamento da Educação Infantil ...	112
5.4 Perfil das professoras da Educação Infantil do Município de Itumbiara-GO.....	113
5.5 Os resultados da aplicação dos questionários e entrevistas com as professoras e coordenadoras .....	116
<b>SEÇÃO 6 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUMBIARA-GO: o dizer das participantes.....</b>	<b>118</b>
6.1 As políticas de formação continuada de professoras da Educação Infantil .....	118
6.2 A formação continuada para a sistematização e a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil .....	134
6.3 Percepção das professoras sobre a contribuição das formações continuadas na construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO.....	140
6.4 Reflexão sobre a condução da formação de professoras para a construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO: mudanças propostas pelos multiplicadores .....	143
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO A - Declaração da Instituição Coparticipante .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Professoras.....</b>	<b>178</b>
<b>Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE B - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para as Coordenadoras .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE C - Questionário Aplicado às Coordenadoras Pedagógicas .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE D - Entrevista aplicada às Professores da Educação Infantil .....</b>	<b>183</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Nesta primeira seção, buscamos contextualizar a pesquisa, apresentando a pesquisadora e sua relação com o objeto de estudo. Além disso, discorre-se sobre o levantamento bibliográfico realizado que contribui para a justificativa de realização desta pesquisa, e por fim, abordamos os aspectos metodológicos.

### **1.1 Tecendo recordações de escolarização e da infância**

No ano de 1984, com a idade de 6 anos, fui inscrita na pré-escola da Escola Estadual Artur Bernardes, uma instituição pública bastante conhecida na cidade de Tupaciguara, Minas Gerais. A primeira professora da qual me lembro, foi Maria Luiza Berquó Dias, era vizinha da casa onde morava com meus pais, também abriu seu lar e compartilhou seus conhecimentos, o que foi uma grande alegria para mim. A forma como ela ensinava deixou uma marca significativa tanto na minha jornada escolar quanto em minha formação profissional, influenciando futuramente meu interesse pelo magistério.

A experiência educacional que obtive foi uma preparação para aprender a ler e escrever, acrescida de repleta de alegria, porque seguiu uma abordagem autônoma, interativa e cheia de brincadeiras. Desde aquela época, a professora já preparava as atividades pedagógicas levando em consideração o que chamamos hoje de metodologias ativas, valorizando os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem. Isso nos permitia resolver problemas e encontrar soluções por meio da nossa própria experimentação, com base nos conhecimentos que já tínhamos adquirido nos ambientes de aprendizagem e na interação com os colegas.

No ano de 1985, inicia-se o meu processo de alfabetização, sob os cuidados da professora Vandí dos Santos. Naquela época, utilizava-se o Método Silábico, por intermédio da cartilha “Caminho Suave”, um método que apenas ensinava a decifrar letras e sílabas. O processo de alfabetização em si era mecânico e rígido, característico da escola tradicional, o que contrastava com a pré-escola, onde vivenciei uma abordagem mais lúdica.

Aos 8 anos, já possuía uma habilidade crítica para combater a injustiça e reivindicar meus direitos, especialmente o de questionar e ser ouvida. Lembro-me claramente dos primeiros meses na 2ª Série, quando me deparei com a insatisfação de ter uma professora extremamente autoritária que marcava meus trabalhos escritos no caderno com canetas vermelhas.

Num determinado dia, essa docente me obrigou a apagar repetidamente uma cópia do texto, alegando que minha escrita era inadequada. Ela chegou ao ponto de arrancar a folha do meu caderno. A atitude impensada da professora me fez chorar em silêncio, mas ao mesmo tempo decidi procurar a diretora da escola, a senhora Adelita. A diretora me ouviu com atenção e considerou minha coragem ao expor a situação que me afligia e pedir para ser transferida de professora. Em resposta, explicou que essa solicitação deveria partir dos meus pais, já que eu ainda era uma criança pequena. No dia seguinte, ela convocou meu pai para ir à escola, relatou a situação e fui transferida para outra sala de aula. Entretanto, quando cheguei em casa, levei uma grande repreensão do meu pai por ter falado sobre a professora. Apesar disso, mantive a calma, porque sabia que era a atitude mais acertada a tomar.

Importante ressaltar que essa situação me levou a superar meu primeiro medo: o medo de falar. Isso ocorreu em um período em que vivíamos sob um regime completamente autoritário, no qual éramos proibidos de expressar nossos sentimentos, e em que as crianças não eram reconhecidas como sujeitos históricos de direitos. Portanto, esse momento representou um ato libertador!

Recordo-me que adorava passar tempo na biblioteca da escola. Tenho nítido em minha memória dona Marlene, a bibliotecária, criando projetos de leitura e eu sempre me empolgava em ajudá-la a organizar os livros. Às vezes, eu ainda pegava um livro para ler em casa; eu tinha uma predileção pelas fábulas de Monteiro Lobato. Além disso, eu costumava brincar de ser professora com meus amigos em casa, criando aulas e escrevendo com giz nas paredes do tanque de lavar roupas.

Continuei minha jornada educacional na Escola Estadual Arthur Bernardes, até 1988, quando terminei a 4ª Série. Já naquela época, eu sabia que queria ser professora. Tenho lembranças vívidas de passar férias no Povoado do Brilhante e de conviver com minhas tias paternas, que eram professoras em escolas rurais da minha cidade. Recordo-me do momento em que tias Ester e Mírian me levavam para a sala de aula, permitindo que eu escrevesse no quadro de giz e as ajudasse a corrigir os cadernos dos estudantes. Além disso, me lembro de ajudá-las a imprimir as folhas de atividades no mimeógrafo.

Durante o ano de 1988, quando eu tinha 10 anos, eu já estava envolvida na militância política junto com meu pai. Meu pai, um homem muito generoso, já era um defensor dos direitos das pessoas ao seu redor, especialmente daqueles mais necessitados. Com esse propósito em mente, ele decidiu participar, pela segunda vez, de um processo político, concorrendo a uma vaga de vereador na Câmara Municipal de Tupaciguara-MG, pelo Partido da Frente Liberal (PFL). Nessa época, eu já participava indiretamente das discussões políticas

da cidade daquela época, ajudando meu pai a preencher fichas de membros para a filiação no partido e na organização de reuniões. Foi exatamente nesse período que guardo uma memória forte, no dia 05 de outubro, quando meu pai comemorou a aprovação da Nova Constituição Federal, conhecida como a “constituição cidadã”, apesar de estar abatido pela sua derrota na eleição. Assim, comecei a me interessar cada vez mais pelas leituras sobre os contextos políticos e sociais.

No ano de 1989, face às transformações políticas ocorridas na localidade, meu pai optou por realocar nossa família para Uberlândia-MG. Foi nessa cidade que iniciei meus estudos na 5ª Série, na Escola Estadual Leônidas de Castro Serra, situada no bairro de Luizote de Freitas.

No ano de 1990, meu pai decidiu regressar à cidade de Tupaciguara-MG e me inscreveu na 6ª Série da Escola Estadual Sebastião Dias Ferraz, no horário da tarde. Entretanto, em 1991, com apenas 12 anos de idade, fui matriculada na 7ª Série, em período noturno. Desde tenra idade, fui encarregada de trabalhar como babá e, posteriormente, aprender e assumir as responsabilidades de cozinhar e gerenciar o Hotel Brasil, um estabelecimento grande e bastante antigo e que foi adquirido por meus pais na época.

## **1.2 Percursos para a formação inicial, ingresso no Magistério e primeiras experiências profissionais na Educação Básica**

Após concluir meu curso técnico de Magistério na Escola Estadual Sebastião Dias Ferraz, em 1996, obtive meu primeiro contrato como professora na Prefeitura Municipal de Tupaciguara-MG. Fui designada para trabalhar na Escola Municipal Alvarenga Peixoto, localizada na zona rural. Comecei lecionando para uma turma de alunos do 3º Ano, utilizando tanto minhas experiências como criança brincante quanto o conhecimento técnico adquirido durante o curso Técnico de Magistério. Essa foi minha primeira experiência como regente de sala e, sem dúvida, um momento desafiador no início da carreira.

O meu primeiro desafio na regência, foi sem dúvida materializar o plano de aula. Para Libâneo (2006, p. 221), “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Munida dessa importante tarefa de elaborar um excelente plano e com pouco conhecimento, procurei aprender a planejar, entre a troca de experiências com outros professores mais experientes, com base nas necessidades educacionais das crianças e no apoio pedagógico

recebido pelas supervisoras de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Tupaciguara. Diariamente, visitavam a escola, acompanhavam a forma como ministrávamos as aulas, e sempre contribuíam com intervenções pedagógicas a fim de que pudéssemos garantir uma aprendizagem significativa para os estudantes.

Após essa primeira experiência, descobri uma paixão enorme pela área da educação e decidi me aperfeiçoar. No entanto, como a universidade que oferecia o curso de Pedagogia ficava distante, tive que buscar outras opções. A Universidade Federal de Uberlândia, localizada em Uberlândia-MG, era a instituição mais próxima que oferecia esse curso. Infelizmente, não fui bem sucedida no vestibular, então busquei outras alternativas para cursar essa licenciatura.

Naquela ocasião, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, permitia a docência no ensino fundamental, com a habilitação mínima em curso técnico ou superior na área pedagógica. Dessa forma, em busca do aprimoramento profissional, consegui, a partir da Faculdades Unidas de Itumbiara-GO, concluir a Licenciatura em Pedagogia no período de 1998-2000.

Durante o meu percurso formativo, ciente das informações presentes na LDB, e da necessidade dos profissionais da área se aperfeiçoarem na formação inicial em licenciatura plena, assim como na obtenção do diploma em Licenciatura em Pedagogia, eu fui uma das pessoas, em 1998, que incentivou várias professoras da região a cursarem Pedagogia na Faculdade Unidas de Itumbiara-GO, cujo ato contribuiu na ampliação do número de professores habilitadas no município. Para viabilizar esse processo, conseguimos o apoio da Prefeitura Municipal de Tupaciguara, que disponibilizou transporte para as idas e vindas até Itumbiara-GO.

Ao longo da minha formação, na condição de licencianda, tive várias experiências formativas que contribuíram para a ampliar o meu entendimento acerca da educação. No ano de 1999, fui uma das indicadas do curso de Pedagogia, para participar do Programa Universidade Solidária, em Cariús, no Ceará. O Programa tinha como objetivo ampliar a extensão universitária e promover uma experiência aos estudantes na atuação do desenvolvimento de projetos educativos e sociais colaborando com o município local na busca de soluções na transmissão de informações básicas de saúde, educação, cultura e cidadania.

No ano de 2000, a partir de um contrato especial pela Secretaria Estadual de Minas Gerais, na Escola Nascer do Sol na conhecida Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais (APAE)<sup>1</sup>, trabalhei diretamente com crianças com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A minha formação para atuar nessa área, foi se constituindo no dia a dia, por meio das intensas formações recebidas pela equipe gestora da escola, equipes multiprofissionais (fisioterapeuta, fonoaudiólogo, musicoterapeuta psicólogo e assistente social) cursos de formação continuada e na troca de experiência com as demais professoras que ali já estavam.

Nessa ótica, concordamos com Nóvoa (2019, p. 6) que em nosso processo formativo “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Destaco que os estudos de caso realizados nos encontros coletivos chamavam minha atenção por nos fazerem compreender que cada criança possui uma história particular e única, levando em consideração suas condições sociais, afetivas e cognitivas. Além disso, cada uma delas tem seu próprio tempo para aprender e assimilar o conhecimento escolar, independentemente dos diferentes ritmos de aprendizagem.

Assim, como a maioria das professoras em atividade, eu concluí minha formação conciliando trabalho e estudo no curso de Pedagogia. Realizei o estágio supervisionado no Instituto Francisco de Assis, que oferecia turmas do Magistério Técnico em Itumbiara-GO. Durante o processo de formação como licenciada em Pedagogia, pude vivenciar experiências significativas, como o Estágio Supervisionado e atuação docente na APAE. Essas experiências proporcionaram minhas primeiras noções sobre o trabalho docente e a importância de nos atualizarmos constantemente, já que, por meio das minhas experiências vivenciadas em diferentes espaços educativos, tive contato com problemas e questões presentes na Educação Infantil, no Ensino Especial, no Ensino Técnico Profissionalizante e na Educação Popular.

Nesta trajetória profissional na Educação Especial, destaco aqui, um grande desafio enfrentado por nós professores da APAE, especificamente em 2002, com a aprovação da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001<sup>2</sup>. Essa Resolução instituiu as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica", documento construído com a participação da sociedade civil, cujo objetivo era garantir a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse ano,

---

<sup>1</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais é uma sociedade civil, filantrópica, de natureza cultural, educacional e assistencial. Além de pais e amigos dos excepcionais, toda a comunidade pode contribuir na associação.

<sup>2</sup> De acordo com a Resolução nº 2/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica., estabeleceu-se aos sistemas de ensino um quadro de pessoal com professores capacitados e especializados, para atuarem nas classes comuns para atender as especificidades dos estudantes da educação especial (Brasil, 2010).



inicia-se, então, o movimento pela inclusão dos estudantes na escola regular, “provocando polêmica, estridência e polarização” (Mendes, 2006, p. 559).

É importante destacar que, naquela ocasião, iniciamos o movimento de inclusão sem o respaldo necessário para a realização de formação contínua. Em outras palavras, o Estado exige a formação, mas não garante as condições para isso, transferindo a responsabilidade aos professores de autofinanciar a própria formação continuada.

Por meio de experiências continuadas e de estudos, com a troca de materiais de colegas que tinham outras experiências formativas e instrumentos, fui desenvolvendo uma postura crítica frente a Educação Especial. Nesse momento, recorro a Freire (1996), educador com pensamento democrático e crítico, que enfatiza o professor como um ser inacabado. Para o autor, a formação docente deve ser permanente e deve estar relacionada entre a teoria e a prática deve-se ir além da simples transmissão de conhecimentos teóricos, sendo necessário estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática. Essa abordagem permite que os educadores reflitam sobre suas práticas e busquem constantemente aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

Ainda, de posse de algumas experiências formativas, trabalhei como professora dinamizadora em atividades socioeducativas do Programa Bolsa Família em parceria com a Assistência Social e a Secretaria Municipal de Educação de Araporã-MG. O programa Bolsa Família foi instituído pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cujo objetivo, fundamentou-se na transferência de renda para as famílias em situação de vulnerabilidade condicionadas a frequentar a escola e receberem serviços de saúde, educação e assistência social. Aqui nasce, a primeira ideia de uma Educação Integral em espaços educativos diversificados de ação complementar à escola, desenvolvida em horários alternados ao escolar como forma de contribuir para a redução das desigualdades sociais. Ressaltamos que:

O projeto de educação integral no Brasil foi previsto na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo esses os documentos legais que estabelecem o direito à educação integral. Nessa direção, a LDB preconiza a progressiva implantação do ensino em tempo integral nas instituições nacionais de ensino público, o que demarca a perspectiva da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola no ensino fundamental (Borges; Ribeiro; Richter, 2018, p.136).

Nesta vertente, no ano de 2004, tive a oportunidade de atuar como professora dinamizadora, promovendo diversas oficinas lúdicas. Por meio dessas atividades e da

aquisição de novas experiências formativas, fui trabalhar como Coordenadora Pedagógica, com o intuito de coordenar as parcerias entre os Programas Sociais na Secretaria Municipal de Educação de Araporã-MG. Durante esse período, além de assumir essa coordenação, também tive a honra de poder contribuir para a formação dos professores, compartilhando minhas experiências prévias.

Em 2009, fui nomeada professora da educação básica, em Itumbiara-GO, por intermédio de concurso público. Minha primeira lotação foi no 3º Ano da Escola Municipal Rotary Club. Durante esse período, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva implementou a transição do ensino fundamental de 9 anos, em nível nacional, conforme previsto na emenda da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Essa emenda estabeleceu que o ensino fundamental obrigatório, gratuito nas escolas públicas, deveria começar aos 6 anos de idade e ter como objetivo a formação básica do cidadão. Conforme o Artigo 5º desta lei, os municípios, estados e o Distrito Federal tinham por obrigatoriedade, até 2010, implementar o ensino fundamental de 9 Anos.

Durante o período probatório, participei de várias formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, dentre congressos, seminários, oficinas e estudos. Sempre buscando aprimorar minhas práticas pedagógicas e contribuir para uma aprendizagem igualitária para todos os meus alunos.

Diante dessa caminhada, concordamos com Nóvoa (2022, p. 18) ao dizer que “a nossa existência é feita de coleções de experiências, de vivências e de imagens”, e entre as inúmeras formações continuadas que recebi, por meio da Secretaria Municipal de Educação e nas Escolas que atuei, desde 2009 até 2023, aprendi que só iremos sair do modelo de educação estática se em contrapartida, partimos para a ideia de que “o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo. Mas o modo de o transmitir, de o adquirir, de o trabalhar, a forma como dele nos apropriamos e com ele construirmos a nossa formação será muito diferente do que é nos dias de hoje” (Nóvoa, 2022, p. 17).

Assim sendo, no ano de 2012, atuei na Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara-GO, com a responsabilidade de coordenar projetos educativos sobre o Meio Ambiente em conjunto com as escolas da Rede Municipal de Ensino. O objetivo principal era ensinar aos nossos alunos a importância da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente. Para isso, estabelecemos uma parceria com a AMAI (Agência Municipal de Meio Ambiente) e juntos realizamos diversas atividades, bem como mobilização para a fundação de uma associação de reciclagem “Estação Reciclar”, realização de concursos de fotografias, gincanas de sementes, coleta seletiva de lixo nas escolas, concursos de poesia e até a

construção de um livro sobre com a participação de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara - GO.

Primando sempre pela busca de conhecimentos sobre a educação básica, durante o período de 2013 a 2016, concluí a Especialização em Gestão da Educação Municipal na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Durante esse período, tive a oportunidade de elaborar meu primeiro artigo científico intitulado "Análise do Impacto do Plano de Ações Articuladas-PAR na Reforma e Ampliação do CMEI (I) do município de Itumbiara-GO". Esse estudo resultou da minha participação como ouvinte no grupo de pesquisa que abordou a "Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2011".

No ano de 2014, coordenei o Programa Mais Educação na Secretaria Municipal de Educação. De acordo com a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, esse programa tinha como objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (Brasil, 2007). Na ocasião colaborei com a qualificação dos docentes no desenvolvimento de formações continuadas, e assessoramento aos gestores escolares para o desenvolvimento do programa.

No meu percurso profissional do magistério, vivenciei algumas experiências na área da gestão escolar. Sendo assim, no ano de 2013, desempenhei pela primeira vez a função de gestora escolar na Escola Municipal Amadeu Pedro de Oliveira no segmento da pré-escola até o 9º Ano. E, no período de 2015 a 2017, atuei na gestão escolar no Centro Municipal de Educação Infantil Rogério Queiroz de Carvalho Haddad (2015-2017), reinaugurado, após receber ampliação e reforma do prédio para a oferta da Educação Infantil para as crianças de 6 meses a 3 anos (creche) e 4 e 5 anos (pré-escola).

Durante esse período, o trabalho como gestora escolar exigiu de mim um grande esforço em termos de capacidade de liderança. Também foi necessário ter compreensão em relação às necessidades dos outros, além de um olhar atento para as particularidades de cada criança pequena e profissional da educação. Além disso, foi imprescindível participar de formações continuadas intensas juntamente com toda a equipe da escola, com o objetivo de fortalecer os princípios de uma gestão democrática.

No acompanhamento pedagógico diário junto às professoras, detectamos junto a Coordenação Pedagógica da escola, a necessidade urgente de ampliar os nossos

conhecimentos acerca da Educação Infantil, por considerar esta fase como primordial na formação do ser humano.

Diante do trabalho diário das professoras eram comuns as queixas das dificuldades na realização e execução do planejamento semanal, sobre como desenvolver as práticas pedagógicas que envolvessem os eixos de interações e brincadeiras relacionados com o educar e cuidar. Outro aspecto observado, refere-se à constatação do pouco conhecimento ou quase nada das professoras sobre as teorias do desenvolvimento infantil.

Na experiência vivenciada por meio de rodas de conversas com as professoras da Educação Infantil, percebi um grande descompasso entre os discursos das professoras sobre a relação entre o cuidar e educar das crianças pequenas na perspectiva do brincar. Haja vista, que apresentaram poucos ou quase nada de conhecimento teórico acerca do desenvolvimento infantil das crianças pequenas, isso demonstrou a necessidade de planejarmos um cronograma formativo no CMEI para pensarmos uma rotina no cotidiano que garantisse o direito de aprendizagem das crianças pequenas.

Assim, tendo em mente o objetivo de ingressar em um futuro mestrado, levando em consideração a experiência que já adquiri, decidi que meu projeto a ser preparado seria focado na área de políticas educacionais, formação de professores e Educação Infantil.

Em 2018, iniciei uma nova fase em minha carreira ao ser convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara-GO, para atuar como Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação (CME)<sup>3</sup>, do Conselho Municipal de Educação (CME). Aceitei esse novo desafio com entusiasmo, uma vez que já havia atuado anteriormente como conselheira e possuía certa experiência nesse tipo de trabalho, principalmente por ter participado da construção do Plano Municipal de Educação de Itumbiara-GO (2015-2025).

Assim, ao atuar no CME, tive a oportunidade de me aprofundar em diversas leituras sobre a legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE), Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (DCNS) e também de conhecer de maneira mais precisa as Diretrizes Municipais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

---

<sup>3</sup>O Conselho Municipal de Educação de Itumbiara-GO, foi instituído pela Lei Municipal nº 2.888/2003 é um órgão político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter consultivo, normativo, deliberativo e fiscalizador, com competência para decidir todas as questões referentes à Educação na área de abrangência do Sistema Municipal de Ensino. A função da Assessoria Técnica, diretamente subordinada ao Conselho Pleno, pretende prover ao Conselho apoio técnico, bem como assessorar a Presidência, o Plenário e as Comissões nos assuntos e atividades de natureza técnico-educacional e de planejamento; realizar estudos e pesquisas de assuntos de interesse do Conselho e necessárias à tomada de decisões; analisar os processos em tramitação no Conselho, oferecendo, em laudo técnico, subsídios necessários à tomada de decisões ou diligenciar, se for o caso; dentre outras funções.

A experiência que adquiri trabalhando no CME foi extremamente enriquecedora, pois tive a oportunidade de participar de valiosas viagens mensais a Goiânia-GO, onde pude integrar o Fórum Goiano de Educação Infantil. Esses encontros eram dedicados à defesa da importância da Educação Infantil, discutindo a relevância do cuidado e da educação das crianças desde a mais tenra idade. Em uma das ocasiões, no ano de 2018, tive a chance de participar como aluna especial/ouvinte de uma disciplina<sup>4</sup> intitulada "Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural e Educação: a dialética nas teorias de Vygotsky, Luria, Leontiev e Wallon", na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Essa oportunidade me permitiu expandir meus conhecimentos nesse campo, no qual aprendi que, na perspectiva histórico-cultural, o professor exerce um papel essencial como promotor do desenvolvimento e do aprendizado das crianças pequenas. Na teoria histórico-cultural, as práticas organizadas que enfatizam o compartilhamento de protagonismo entre professor e criança, em uma relação de afeto, respeito e mútuo conhecimento, criam as melhores condições para estimular as aprendizagens e o desenvolvimento infantil das crianças pequenas.

Durante esse período, busquei por uma especialização na área de Educação Infantil. Cursei na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a Pós-Graduação em Docência na Educação Infantil (2018-2019). Como trabalho final, decidi elaborar um projeto de pesquisa sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO. Aqui, exercitei o caminho para a preparação de uma pesquisa, ou seja, o que se espera de uma pesquisa científica, elaborando um projeto de pesquisa com o qual concorri ao processo seletivo da Universidade Federal de Goiás (UFG), porém, não tive sucesso na aprovação.

Depois dessas experiências, estabeleci como objetivo para o meu contínuo desenvolvimento profissional aprender a realizar pesquisas e ingressar no programa de mestrado em educação. Por isso, decidi me inscrever no processo seletivo de mestrado na UFU, na área de Políticas Educacionais. Entendo que, com base na minha trajetória, sempre defendi uma educação pública, gratuita e de qualidade, e, com base em minhas experiências vividas, senti a necessidade de aprofundar meu entendimento sobre como as políticas educacionais devem funcionar para garantir o pressuposto do direito à educação para todos e por acreditar que a formação continuada das professoras da Educação Infantil é também um direito das crianças pequenas.

---

<sup>4</sup> Disciplina ministrada pela Professora Doutora Ivone Barbosa Garcia.

Assim, no ano de 2022, consegui aprovação no mestrado na linha a qual estou inserida “Estado, Políticas e Gestão”, pela Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujo Projeto de Pesquisa nomeava-se “Política de formação continuada para professores/as da Educação Infantil da pré-escola para a educação das relações étnico-raciais na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, no período de 2015 a 2021”, porém ao longo das disciplinas e das constantes orientações da professora da linha<sup>5</sup>, fomos reestruturando-o, o qual intitulamos: “Formação Continuada dos Professores/as da Educação Infantil e o processo de Construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO: utopia e distopias”.

A escolha desse tema foi motivada pela relevância e amplitude da formação docente para a Educação Básica no Brasil, considerando que, ao longo do meu percurso formativo, muitas vezes, me vi envolvida em formações engessadas e desconectadas com as reais necessidades de aprender como vincular o planejamento interdisciplinar em minha prática educativa, especialmente no que tange ao currículo. Durante essa caminhada, tornou-se evidente um distanciamento entre teoria e prática, o que ressaltou a importância de investigar e compreender as razões por trás dessa discrepância e explorar formas de superá-la.

No cenário atual, diversos pesquisadores como Barbosa *et al.* (2015), D’Ávila (2018), Dimitrovicht (2019), Grégio (2022), Macedo (2016) dentre outros têm debatido sobre o processo de formação dos professores diante da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em diferentes regiões do Brasil.

Esses estudiosos nos convidam a refletir sobre a estrutura e a dinâmica oferecida aos docentes na formação continuada, visando a reelaboração dos currículos. Partimos das premissas de Silva (2016) que enfatiza que a formação do professor envolve compreender as condições de trabalho, o currículo e as relações no processo de ensino e aprendizagem, por meio da construção do conhecimento docente e da prática pedagógica institucional.

Sendo assim, esta pesquisa procurou responder a seguinte questão: Como ocorreu a formação continuada das professoras<sup>6</sup> da Educação Infantil ao longo da construção do Referencial Curricular pela Rede Municipal de Ensino em Itumbiara-GO, no período de 2017-2019, e como isso impactou em suas formações?

Com base neste questionamento, delineamos o objetivo geral como: analisar como ocorreu e quais os princípios orientaram o processo de construção do Referencial Curricular

---

<sup>5</sup> Professora Doutora em Educação Maria Célia Borges (FACED/UFU).

<sup>6</sup> Destacamos que nesta pesquisa, participam sujeitos do sexo feminino, assim fazemos a opção por utilizar ao longo da escrita este gênero, ou seja, vamos nos referir às participantes como professoras e coordenadoras.

da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO (2017-2019) para avaliar as repercussões desse processo na formação continuada das professoras participantes.

Por conseguinte, foram elegidos os seguintes objetivos específicos:

- a) discutir teoricamente, os fundamentos da Educação Infantil, dentre especialmente sobre os referenciais curriculares, bem como a formação continuada das professoras da Educação Infantil;
- b) expor e discutir as políticas e orientações do MEC sobre as políticas educacionais de formação continuada em nível nacional e municipal, bem como as políticas relacionadas aos referenciais da Educação Infantil;
- c) apresentar o processo, a estrutura e a dinâmica da formação continuada oferecida nos GTs da Educação Infantil, no decorrer da construção do Referencial Curricular na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO;
- d) apreender a visão das professoras da Educação Infantil sobre o Referencial Curricular e a formação continuada dos GTs, na Rede Municipal de Ensino em Itumbiara-GO e trazer as contribuições, limites e possibilidades que se estabelecem durante a formação continuada nos GTs na construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO.

### **1.3 Percurso da Pesquisa**

Nesta subseção, descrevemos os passos seguidos ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Desde o ponto de partida inicial, onde definimos cuidadosamente nosso objeto de estudo, até os métodos empregados para coletar e analisar dados, cada etapa foi uma jornada de descoberta.

Chizzotti (2000) destaca que a pesquisa tem como objetivo principal investigar tanto o mundo em que o ser humano está inserido quanto a própria condição humana. Para isso, o pesquisador utiliza a observação e a reflexão sobre os desafios enfrentados, além de considerar a experiência passada e atual da humanidade na resolução desses problemas. Com base nesse conhecimento, o pesquisador busca adquirir os instrumentos necessários para intervir de forma eficaz no mundo, contribuindo para sua construção de maneira mais adequada às necessidades da vida humana.

Seguindo essa linha de raciocínio, torna-se evidente que a pesquisa é uma ferramenta fundamental para descobrir e compreender a realidade, como enfatizado por Demo (1995). Sendo assim, como forma de ampliar os nossos conhecimentos, acerca da formação

continuada das professoras da Educação Infantil, o presente estudo se propôs a analisar como ocorreu e quais os princípios orientaram o processo de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO para avaliar as repercussões desse processo na formação continuada das professoras participantes.

Assim, optamos por conduzir uma pesquisa com uma abordagem qualitativa. Esta abordagem implica na interpretação dos fenômenos observados, envolvendo diferentes etapas para coleta de dados e interpretação dos resultados, o que requer a utilização de várias estratégias metodológicas. Além disso, na pesquisa qualitativa, o foco recai sobre o conhecimento e as práticas dos participantes, considerando a interação do pesquisador com o campo e seus membros como parte essencial da produção do conhecimento, baseando-se nos casos concretos com suas particularidades temporais e locais (Flick, 2009).

Além disso, a pesquisa qualitativa parte do princípio fundamental de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Segundo Chizzotti (2000), essa relação é caracterizada por uma interdependência vívida entre o sujeito e o objeto, formando um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

De acordo com essa visão, o conhecimento não se limita a uma simples lista de fatos desconectados, regidos por uma teoria explicativa. Pelo contrário, o sujeito observador é uma parte essencial do processo de conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes significado. O objeto de estudo, por sua vez, não é uma entidade inerte e neutra; ele é permeado por significados e relações que são criados por sujeitos concretos em suas ações.

Iniciamos a escrita desta dissertação com uma pesquisa bibliográfica. Essa revisão inicial nos permitiu uma compreensão mais profunda do nosso objeto de estudo e nos ajudou a buscar respostas para o problema de pesquisa proposto. Como afirmou Gil (2002, p. 45), “não há outra maneira de acessar o conhecimento sobre eventos passados senão por meio de informações bibliográficas”. Essa fase inicial da pesquisa foi essencial para aprofundar nosso entendimento sobre o objeto em questão, identificando similaridades e contribuições relevantes para o nosso estudo.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida por meio da consulta de uma variedade de fontes, incluindo livros, *e-books*, dissertações, teses, periódicos e artigos. Muitas dessas fontes foram acessadas por meio de bancos de dados nacionais, bem como repositórios institucionais de programas de pós-graduação, como o SciELO, Periódicos CAPES, Catálogo de Teses da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e EduCAPES dentre outros.

Para os autores Marconi e Lakatos; (2003) e Severino (2013) a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza desde o registro disponível e exige planejamento de leitura de livros,



periódicos, manuscritos, relatórios, teses, monografias que posteriormente servirão de subsídios e de fundamentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica; e nesse caso, também “é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Para compreender os fundamentos da Educação Infantil e os aspectos históricos que a cercam, consultamos diversos autores cujas contribuições foram essenciais para a pesquisa. Destaco os trabalhos de Ariès (1986), Andrade (2010), Heywood (2004) e Engels (2010), cujas análises nos proporcionaram uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento histórico da concepção de infância e criança desde a Idade Média.

Nesta seção, buscamos traçar brevemente o percurso histórico da concepção de infância e criança, que se desenvolveu ao longo dos séculos, desde a Idade Média até os dias atuais. Essa investigação visa ampliar nossos conhecimentos e promover uma reflexão sobre o modelo de formação continuada de professores da Educação Infantil na contemporaneidade.

Nosso intuito é alcançar uma formação docente que esteja alinhada com uma perspectiva crítica e emancipadora, inseparável da integração entre teoria e prática. Buscamos, assim, promover uma práxis formativa que contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade educacional e social.

Além disso, ao abordar o neoliberalismo e suas implicações nas políticas curriculares da educação infantil e na formação continuada de professores, exploramos as obras de autores como Barbosa, Silveira e Soares (2018), Dardot e Laval (2016), Mesquita e Gisi (2022), Nogueira e Borges (2023), Rosemberg (1989; 2002; 2003) dentre outros. Suas análises críticas e perspicazes sobre o impacto do neoliberalismo na educação foram cruciais para entender como essa ideologia influencia as práticas educacionais e as políticas públicas voltadas para a educação infantil.

Por meio da análise das obras desses renomados autores, foi possível contextualizar historicamente a educação infantil e examinar as influências políticas e ideológicas que moldam suas políticas curriculares e a formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica.

A pesquisa foi conduzida de maneira dedutiva, o que significa que partimos de teorias gerais ou princípios para chegar a conclusões específicas. Essa abordagem nos permitiu estabelecer uma base teórica sólida antes de analisar os dados e tirar conclusões. Isso ocorreu desde as análises das políticas educacionais nacionais relacionadas à formação continuada de

professoras e diretrizes curriculares, que chegaram até o contexto local da Secretaria Municipal de Educação de Itumbiara-GO.

A escolha deste município foi determinada pelo fato de ser o local de residência e trabalho da pesquisadora. Além disso, a ausência de estudos sobre o objeto de pesquisa em Itumbiara-GO também influenciou a decisão. Um levantamento realizado nos periódicos da CAPES revelou apenas uma pesquisa sobre “Políticas de Educação Infantil em Itumbiara-GO: avanços, permanências e tensões”, conduzida pela pesquisadora Élide Maria Gonçalves, servidora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, realizada no ano de 2011.

Nesse cenário, analisou-se principalmente o período de 2017 a 2019 sendo este o momento de elaboração do documento pelas professoras da Educação Infantil, do município analisado. Sendo este também um período de elaboração e implementação de importantes políticas curriculares e de formação de professores no Brasil, quais sejam, a BNCC e a BNC-Formação Continuada.

Sob essa perspectiva, realizamos um estudo documental. Gil (2002) e Marconi e Lakatos (2003) consideram que a pesquisa documental é entendida como uma fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, a qual segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica que incluem diversos tipos de documentos tais como: diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, correspondência pessoal, documentos cartoriais, entre outros.

Para os propósitos de leitura e análise, foram selecionados documentos nacionais, estaduais e municipais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96); Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020; Resolução Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010); BNCC (Brasil, 2018); Lei Municipal nº 2890/2003 “Lei de Sistema Municipal”; Diretrizes Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (Itumbiara-GO, 2015-2022), Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO (Itumbiara-GO, 2020), Documento Curricular para Goiás (DC-GO) (Goiás, 2020), Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (Itumbiara-GO, 2020) e Documentos oficiais (atas de reuniões, relatórios, pauta de reuniões, dentre outros).

A partir da leitura desses referenciais, buscamos identificar os aspectos normativos que orientaram em relação à promoção de políticas públicas nacionais para a Educação Infantil e implementação do currículo municipal, e conhecer qual foi o processo de escolha das professoras para a participação dos GTS da Educação Infantil na elaboração do currículo.

Verificar nesta vertente se houve a intenção ou realização de formação continuada para todas as professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO para a elaboração do Referencial Curricular da Educação Infantil.

No decorrer deste estudo, também empreendemos uma pesquisa de campo, com o intuito de alcançar o quarto objetivo específico estabelecido para esta investigação: apreender a visão dos professoras da Educação Infantil sobre o Referencial Curricular e a formação continuada dos GTs, na Rede Municipal de Ensino em Itumbiara-GO e trazer as contribuições, limites e possibilidades que se estabelecem durante a formação continuada nos GTs na construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do referido município.

Conforme Minayo (2007) salienta, o trabalho de campo representa uma fase importante da pesquisa qualitativa, caracterizada pela integração dos conceitos, proposições, métodos e técnicas que fundamentam a construção teórica elaborada no momento. Essa etapa engloba entrevistas, observações e coleta de material documental, bibliográfico e institucional, constituindo um elemento fundamental do processo de pesquisa.

O trabalho de campo na pesquisa qualitativa é essencialmente marcado pela utilização de técnicas como entrevista e observação participante. Ao abordar tais métodos, não podemos ignorar a importância atribuída à coleta de dados. A entrevista, por exemplo, é uma ferramenta primordial nesse processo, permitindo ao pesquisador extrair informações valiosas contidas na fala dos participantes, que são considerados sujeitos-objeto da pesquisa (Minayo, 2007; Chizzotti, 2000). Da mesma forma, Gil (2002) destaca que o uso de questionários é considerado o método mais rápido e econômico para coletar informações, pois não requer treinamento específico do pesquisador e garante o anonimato dos participantes.

Sendo assim, inicialmente, obtivemos a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), em 15 de abril de 2023, por meio do Parecer nº 6.004.525, para a realização da pesquisa. O público-alvo abrangeu as Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil da SME e as professoras da Educação Infantil participantes dos GTs (2017-2019), lotadas na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO.

Após garantir a adesão dos participantes e o compromisso ético de manter o anonimato, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a quatro Coordenadoras Pedagógicas da SME e 10 professoras da Educação Infantil participantes dos GTs (2017-2019). Foi estipulado um prazo de 15 dias para a devolução do documento assinado, assegurando que todas as participantes fossem devidamente informadas sobre os objetivos da

pesquisa, os procedimentos e etapas, bem como de sua participação voluntária.

Durante a condução desta pesquisa, utilizamos aplicação de questionários e entrevistas como principais métodos de coleta de dados. Sendo assim, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e dissertativas, com o objetivo de coletar dados sobre a formação continuada e sistematização da construção do Referencial Curricular (2017-2019) destinado exclusivamente às Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil da SME que contribuíram no processo de construção do referido documento.

Na ocasião, entregamos pessoalmente quatro questionários para as Coordenadoras Pedagógicas da SME, com a expectativa de obter um retorno de pelo menos 50% para compor a amostra da pesquisa. Essa estratégia visou assegurar uma taxa de resposta satisfatória que possibilitasse uma análise significativa dos dados. Todavia, recebemos somente duas devolutivas. Na ocasião, entramos em contato via *WhatsApp* novamente com as participantes para lembrar a solicitação, porém sem retorno ou com alegação de sobrecarga de trabalho.

Além disso, foram conduzidas entrevistas individuais com as professoras da Educação Infantil que participaram dos GTs (2017-2019), seguindo um roteiro pré-estabelecido e com horários previamente agendados. Do grupo inicial de 10 professoras selecionadas, sete participaram efetivamente. Ao tentar remarcar com as demais, constatamos que algumas delas desistiram de participar devido a problemas de saúde, problemas familiares e sobrecarga de trabalho.

Para esta amostra utilizamos como primeiro critério a escolha de cinco professoras que atuam na creche 0 a 3 (zero a três) anos e cinco professoras que atuam na pré-escola 4 a 5 (quatro a cinco) anos. Como segundo critério o tempo de experiência na Educação Infantil; considerando as professoras de maior experiência na carreira.

Com base nas informações obtidas na revisão bibliográfica, documentos normativos, questionários e entrevistas transcritas, realizou-se a análise geral que fundamenta esta dissertação. Sendo assim, a triangulação dos dados, na análise dos resultados, consolida nossas conclusões finais da pesquisa o que consideramos que os questionários e entrevistas foram instrumentos essenciais na coleta de dados sobre a formação continuada e a construção do Referencial Curricular, subsidiando as conclusões finais desta investigação.

Diante disso, além da Introdução, enumerada como um (1), e as Considerações Finais, enumerada como sete (7) a estrutura desta dissertação foi organizada em cinco seções. São elas:

Na Seção 2, posterior à Introdução, “Levantamento de Pesquisas Realizadas Para a Fundamentação Teórica”, apresentam-se os resultados da revisão bibliográfica, refletem-se

como conceitos e ideias relevantes para este estudo, bem como discute-se sobre o Percorso Curricular na Educação Infantil.

Na seção 3 “Fundamentos da Educação Infantil: alguns aspectos históricos acerca da Educação Infantil”, são explorados alguns aspectos históricos sobre essa área, incluindo uma análise do cenário histórico e atual da Educação Infantil e da Formação Continuada de Professores. Além disso, são examinados documentos normativos importantes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), assim como as políticas de formação continuada de professores direcionadas especificamente para esse contexto.

Na Seção 4 “Neoliberalismo: implicações nas políticas curriculares da educação infantil e formação continuada de professores desta etapa da educação básica”, aborda-se a discussão sobre as políticas curriculares da Educação Infantil, destacando sua importância e a necessidade de assegurar a formação continuada de professores dedicados a esse grupo, ao mesmo tempo em que se examinam as influências do Neoliberalismo na formação dessas políticas.

Na Seção 5 “Contribuições dos grupos de trabalho - GTs (2017-2019)”, procedeu-se à contextualização do local onde a pesquisa foi realizada, que corresponde à Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara-GO (SME). Além disso, abordou-se o processo de elaboração do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, bem como o perfil das coordenadoras e professoras envolvidas na pesquisa.

Na Seção 6 “A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e a Construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO: o dizer das participantes”, busca-se articular de maneira reflexiva os dados coletados por meio de questionários e entrevistas aplicados às Coordenadoras Pedagógicas da SME e às professoras da Educação Infantil participantes do grupo de trabalho - GTs (2017-2019), do referido município.

## SEÇÃO 2 - LEVANTAMENTO DE PESQUISAS REALIZADAS PARA A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na presente subseção apresentamos uma análise detalhada dos estudos e trabalhos acadêmicos que embasam teoricamente a temática em foco. Nesta etapa, será realizada uma revisão da literatura, identificando as principais contribuições, metodologias e resultados que influenciam o campo de estudo. Por meio desta análise, busca-se estabelecer um panorama detalhado e crítico das pesquisas prévias, destacando tendências, lacunas e o estado atual do conhecimento. Este levantamento é crucial para fornecer uma base sólida que guiará a construção do Referencial Teórico e fundamentará as discussões subsequentes desta pesquisa científica.

Como bem nos assegura Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65), podemos dizer que a “pesquisa científica está presente em todo campo da ciência, no campo da educação encontramos várias publicadas ou em andamento. Ela é um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação no estudo de um fenômeno”. Mediante a colocação dos autores, observamos que:

Se quisermos, portanto, trilhar a carreira de pesquisador, temos de nos aprofundar nas obras dos diferentes autores que trabalham os temas que nos preocupam, inclusive dos que trazem proposições com as quais ideologicamente não concordamos. A busca de compreensão do campo científico que nos é pertinente, já trilhado por antecessores e contemporâneos, nos alça a membros de sua comunidade e nos faz ombrear, lado a lado com eles, as questões fundamentais existentes, na atualidade, sobre nossa área de investigação. Ou seja, a teoria não é só o domínio do que vem antes para fundamentar nossos caminhos, mas é também um artefato nosso como investigadores, quando concluímos, ainda que provisoriamente, o desafio de uma pesquisa (Minayo, 2007, p. 19).

Nesse sentido, para fundamentarmos nossa pesquisa científica, e realizar uma revisão da literatura do nosso objeto de estudo, inicialmente por meio de uma pesquisa bibliográfica buscamos conhecer as pesquisas produzidas em curso. Tem-se como objetivo analisarmos o tema, desenvolver o conhecimento e contribuir para o processamento da pesquisa, por meio de um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Durante a tentativa de buscar os trabalhos de acordo com os descritores mencionados a seguir, não foi possível recolher muitas teses e dissertações na CAPES devido à instabilidade do sistema eletrônico, que ao avançar na busca emitia mensagem de “error”. Desse modo,

diante dos poucos trabalhos que encontramos na CAPES e na BDTD, sobre a formação continuada de professores/as da Educação Infantil, realizamos buscas em repositórios de universidades federais. Com essa estratégia, houve uma recuperação de um número maior de referências, garantindo a descoberta dos trabalhos publicados dentro dos critérios pré-estabelecidos.

Para, Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Diante disso, compreendendo a importância da pesquisa, realizamos uma análise dos resumos dos trabalhos encontrados para identificar aqueles que mais se aproximaram do objeto de estudo em questão. Essa seleção foi feita com o objetivo de construir um corpus para a pesquisa. O recorte temporal constituiu-se no intervalo dos anos de 2015 até 2022, por conveniência, no intuito de verificar as produções mais atuais e já publicadas dentro do campo de estudos sobre a formação continuada de professores/as da Educação Infantil, considerando os avanços propostos na legislação nacional que este período enseja a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Com o objetivo de conhecer a produção do campo acerca do objeto de estudo sobre o Formação Continuada de professores/as da Educação Infantil e <sup>7</sup>Referencial Curricular da Educação Infantil, seus principais referenciais teóricos, e abordagens metodológicas no trato do tema considerando as lacunas na área, elegemos como *Categorias* os seguintes descritores, que são apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Descritores de Buscas realizadas nos bancos de dados da CAPES e BDTD

DESCRITORES DE BUSCAS				
Nº	DESCRITOR	CAPES	BDTD	BIBLIOTECAS DIGITAIS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

<sup>7</sup> Em nota, denominamos como descritor “Referencial Curricular” devido ao fato de o município estudado adotar a nomenclatura, no entanto, na maioria das pesquisas há associação entre referencial e diretriz curricular.

1	Formação continuada de professores/as	“formação continuada” + “educação infantil”	“formação continuada” AND “educação infantil”  “formação continuada AND professores AND educação infantil”	“educação infantil” AND “Formação”  “formação continuada” AND “formação de professores”
2	Referencial Curricular	“referencial curricular” + “educação infantil” e “curricular”	“referencial curricular” AND “educação infantil” e “curricular”	“educação infantil” “curricular”

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Para a primeira etapa de análise, de caráter mais quantitativo, foram coletadas as categorias tipo de trabalho (tese ou dissertação), ano de publicação, nome do autor, título do trabalho, resumo, palavras-chave, nome da instituição de publicação, região do país da instituição, para que se estabeleça um primeiro patamar de análise a respeito das obras encontradas e selecionadas para a composição do corpus da pesquisa.

Após, registrar e quantificar os dados coletados, nessa etapa analítica foi possível investigar cada objeto de estudo. Para Oliveira e Vasques (2021, p. 1242), nessa etapa “é importante avaliar as continuidades teóricas e metodológicas, o quanto se redonda, se avança ou se se silencia na produção dos saberes científicos, evitando, assim, a cristalização do conhecimento e provocando o movimento de busca sempre pelo “novo” na ciência”.

Para a segunda etapa de análises, de caráter mais quantitativo, foram listados e considerados os trabalhos que continham uma ou mais palavras-chave nos resumos ou no corpo do texto, conforme os descritores elegidos que mais se aproximaram com o nosso objeto de estudo, o qual observamos o conteúdo descrito no resumo, a metodologia utilizada nos trabalhos e seus resultados. As dissertações que se repetiam, e que não discorreram conforme o nosso objeto de estudo foram eliminadas.

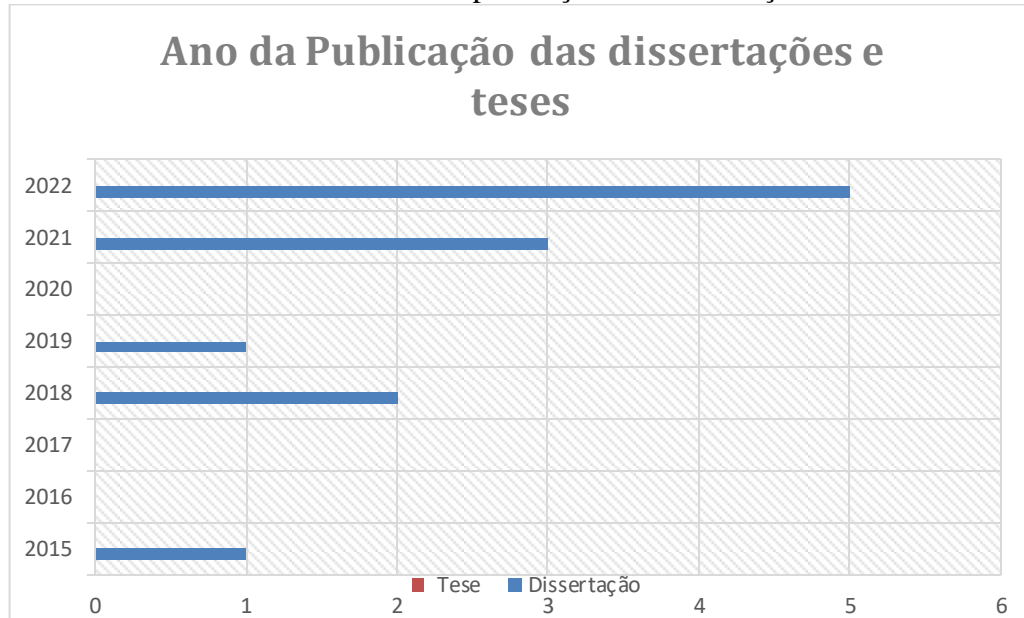
Apresentamos no gráfico 1, o total de dissertações por ano encontradas nos bancos de dados investigados. Nele podemos visualizar que foram encontradas dissertações de 2015 a 2022. No total, portanto, contabilizam-se 12 produções científicas sobre a temática aqui analisada. Reforça-se que não foi localizada nenhuma tese de doutorado utilizando os descritores citados anteriormente.

Com base nesses dados, podemos concluir que o campo da formação continuada de professores da Educação Infantil, especificamente em relação ao currículo, ainda é relativamente pouco explorado na produção científica. Isso sugere uma lacuna na pesquisa acadêmica nessa área e destaca a necessidade de mais estudos e investigações sobre esse tema crucial para a qualidade da educação infantil. Além disso, o fato de haver uma concentração



das produções em um período mais recente, entre 2021 e 2022, pode indicar um aumento do interesse e da atenção acadêmica para essa questão nos últimos anos, o que pode ser um sinal positivo para o desenvolvimento futuro da área.

Gráfico 1 - Ano de publicação das dissertações



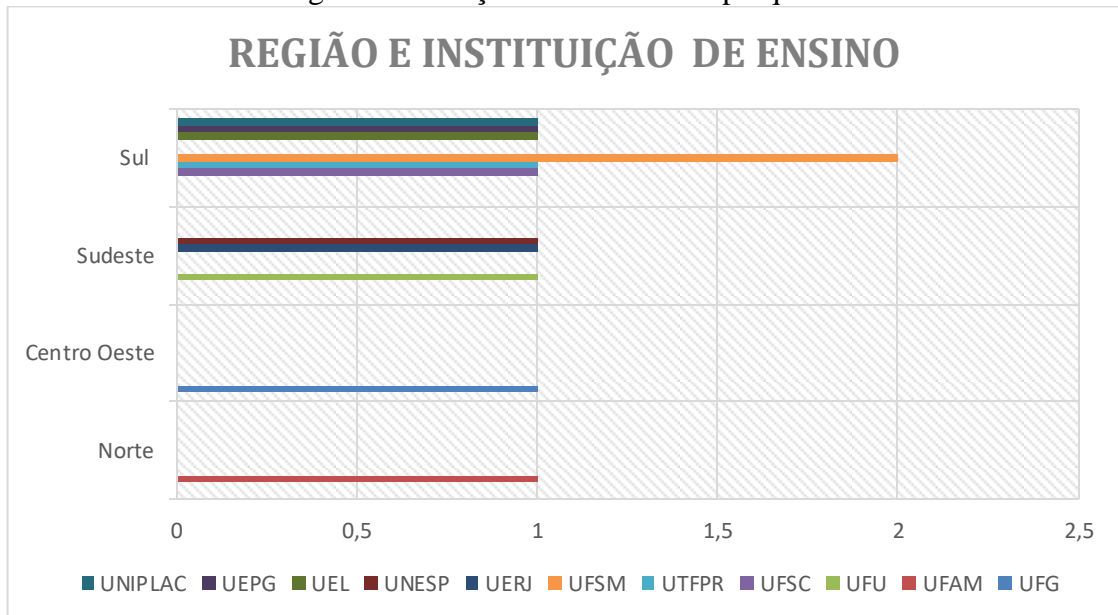
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No Gráfico 2, na página seguinte, destacamos a região Sul, com sete pesquisas envolvendo instituições como Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Além disso, temos uma pesquisa na região Centro-Oeste, realizada pela Universidade Federal de Goiás (UFG), outra na região Norte, conduzida pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e três pesquisas na região Sudeste, envolvendo Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP).

Ao listar as instituições dos Programas de Educação nos trabalhos selecionados, percebemos uma concentração significativa em poucos estados do nosso país. Essa tendência aponta para uma distribuição desigual de estudos e pesquisas no campo da Educação, ressaltando a importância de uma maior diversificação geográfica nas investigações acadêmicas. É fundamental ampliar esse escopo de análise para subsidiar o debate sobre a formação continuada dos professores da Educação Infantil na elaboração do referencial

curricular de cada sistema de ensino. Este panorama evidencia, da mesma forma, a necessidade de uma abordagem mais abrangente e inclusiva nas investigações educacionais, contemplando diferentes realidades e contextos regionais do Brasil.

Gráfico 2 - Região e Instituição de Ensino das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

No quadro 2, na página seguinte, apresentamos as dissertações e teses que compõem o levantamento biográfico realizado, foram selecionadas 12 pesquisas que versam sobre formação continuada de professores/as da Educação Infantil. Destacamos que, a partir da sistematização realizada, observamos que a produção acadêmica no Brasil é discutida a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) também são elementos centrais nessa discussão.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020), especificamente no que se refere à Educação Infantil, observamos que alguns trabalhos, a partir do ano de 2021, iniciaram uma série de reflexões sobre o impacto da BNCC na formação continuada das professoras da Educação Infantil. Os resultados dessas reflexões indicam que as atuais políticas de formação de professores estão orientadas pelo contexto neoliberal, promovendo uma prática tecnicista desarticulada da teoria e da prática.

Quadro 2 - Dissertações e teses que compõem o levantamento bibliográfico

Nº	Ano	Autor(a)	Título	Instituição
----	-----	----------	--------	-------------

1	2015	BARROS, Josiane Fonseca de	Formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: concepções, desafios e potencialidades na UUFEL- Creche UFF	UERJ
2	2018	KOHLER, Gabriela Christina Zickuhr	Formação continuada e currículo: que relação é essa?	UFSC
3	2018	MORAIS, Ludmylla da Silva	As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia	UFG
4	2019	DIMITROVICHT, Ludmila	Políticas públicas para a educação infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR	UEL
5	2021	ALEXANDRE, Nilva Teresinha Camar da Silva	Formação continuada de professores da educação infantil: saberes necessários no cotidiano pedagógico	UNIPLAC
6	2021	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	UFU
7	2021	SILVA, Andrea Drumond Bonetti da	A organização curricular por campos de experiências: como a formação continuada de professores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação De Manaus enfoca essa questão?	UFAM
8	2022	MENDES, Ana Claudia Bonachini.	A formação do sentido para a atividade docente na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural	UNESP
9	2022	QUADROS, Janeslei Pereira Vaz de	Formação continuada na educação infantil com enfoque CTS: discussões acerca do campo de experiências espaços, tempos, quantidades, relações e transformações da BNCC	UTFPR
10	2022	VARGAS, Elizete Borges	Formação continuada de professores (as) da educação infantil da rede municipal de ensino de Alegrete/RS: perspectivas da qualidade das práticas pedagógicas	UFSM
11	2022	Zanella, Andreia Min	A política nacional de formação continuada de professores da educação básica - 2004 – 2020	UEPG
12	2022	ZOTTIS, Bruna Lara Moreira	Formação continuada de professores da educação infantil do município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses na implementação das políticas públicas	UFSM

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

O estudo realizado por Barros (2015) teve como objetivo investigar e refletir sobre as práticas de formação continuada de docentes em uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil (UUFEL), a Creche UFF. Utilizando uma abordagem de estudo de caso, com um recorte temporal entre 2000 e 2012, a pesquisa fundamentou-se no materialismo histórico dialético e na análise institucional.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram análise da produção de conhecimento na UUFEL, estudo de documentos sobre as ações de formação docente e entrevistas semiestruturadas com diversos atores educacionais. As análises foram organizadas em seis

eixos temáticos: concepções de infância; formação docente; circulação de discursos e saberes; ensino, pesquisa e extensão; identidade institucional e relações interpessoais.

A pesquisa defende uma perspectiva de formação docente integral, que integra ciência, técnica e arte, com ênfase na sensibilidade e na reflexão crítica. Destaca-se a importância da valorização profissional, autonomia e melhoria das condições de trabalho dos docentes. O estudo aponta para a necessidade de concurso público específico para o cargo de professores do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nas UFEIs, bem como destaca o papel dessas instituições na formação inicial e continuada dos docentes, articulando teoria e prática e fortalecendo a identidade docente e a concepção de criança como sujeito de direitos e como produtora de cultura.

Kohler (2018) examinou a formação continuada de professores/as na Educação Infantil, concentrando-se na relação entre essa formação e o currículo em redes municipais de ensino em Santa Catarina. A metodologia utilizada envolveu análise documental e aplicação de questionários.

Os resultados destacam a ênfase nos aspectos reflexivos e contínuos da formação continuada nos documentos analisados, assim como a relação estreita entre formação continuada e currículo, evidenciada pela participação dos professores/as na sua construção e pela ênfase na supervisão e avaliação.

Os questionários reforçaram a importância atribuída ao currículo no contexto da formação continuada pelos órgãos educacionais. O estudo aponta a relevância de discutir futuras ações relacionadas à formação continuada em face da implementação de um currículo nacional.

Morais (2018), por sua vez, buscou analisar o conceito de formação continuada para professoras da Educação Infantil no contexto da política de formação continuada em Goiânia-GO. A pesquisa foi realizada por meio de análise documental, com base no Materialismo Histórico-Dialético, utilizando documentos legais e políticas educacionais como fontes.

Os resultados revelaram uma oscilação entre uma abordagem da prática e da práxis na política de formação continuada em Goiânia, embora haja uma tendência à cultura da certificação. O documento examinado marca um avanço significativo na garantia da formação continuada em rede para os profissionais da Rede Municipal de Educação do referido município, mas também aponta desafios a serem superados para uma abordagem mais integral e reflexiva da formação docente.

O estudo conduzido por Dimitrovicht (2019) investiga as relações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e a política de formação

continuada para professores nesta etapa em Londrina-PR, considerando suas implicações ideológicas, sociais e culturais. Utilizando o Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa, o trabalho questiona as intenções expressas e ocultas na BNCC, bem como suas implicações políticas e ideológicas para a Educação Infantil.

O objetivo geral da pesquisa partiu do princípio de realizar uma análise crítica das políticas curriculares para a Educação Infantil, entre os anos de 2015 e 2018. Abordou-se sobre o processo de construção da BNCC; a contribuição dos profissionais da Educação Infantil na versão final desse documento; a organização da formação continuada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina; a percepção dos professores sobre a implementação da BNCC; a presença de indícios de esvaziamento cultural e preparação para a etapa seguinte enfatizando a alfabetização.

A pesquisa incluiu análise bibliográfica, análise documental dos marcos legais sobre políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, e análise do curso a distância sobre a BNCC oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores da Rede Municipal de Ensino, com foco nas respostas dos professores, na avaliação do curso.

A pesquisa realizada por Alexandre (2021) investigou se o processo de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Lages-SC (SMEL) atende às expectativas das professoras da Educação Infantil, contribuindo para o trabalho diário em sala de aula.

A abordagem bibliográfica fundamentou-se em obras de autores como Nóvoa (1997; 2017, 2019; 2022), Pimenta (1999; 2011), Freire (1996; 2012), além de documentos de políticas educacionais, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, entre outros. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica, questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados, com a participação de oito (8) professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Lages-SC.

Os resultados indicaram que os encontros de formação são importantes para trocas de experiências e crescimento profissional. No entanto, apontam que a formação continuada atende parcialmente às expectativas das professoras, com insuficiente valorização das especificidades da prática pedagógica e ausência de preocupação em abordar temas relevantes para as professoras. Concluiu-se que são necessárias políticas públicas de formação continuada que valorizem a prática docente e promovam encontros que priorizem a troca de experiências entre os professores.

A pesquisa conduzida por Resende (2021) buscou investigar as contribuições,

limitações e possibilidades da formação continuada promovida nos Grupos de Trabalho da Educação Infantil, durante os anos de 2018 e 2019, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, em Uberlândia-MG.

A pesquisa foi realizada à luz das políticas públicas da Educação Infantil, desde a Constituição Federal de 1988 até a BNCC de 2018, em diálogo com a pesquisa empírica. Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi delineada como bibliográfica, documental e de campo.

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de questionários enviados por *e-mail* para nove (9) profissionais da Educação Infantil que participaram da formação mencionada. O estudo fundamentou-se em autores como Triviños (1987), Kosik (2002), Imbernón (2009; 2011), entre outros, e adotou o Materialismo Histórico-Dialético como pressuposto teórico metodológico.

Os resultados destacam o processo de construção das políticas curriculares como um campo de batalhas, permeado por ideais hegemônicos e ensaios democráticos. As contribuições identificadas incluem o incentivo à participação dos profissionais da educação infantil na construção coletiva, a materialização das diretrizes curriculares municipais e a implementação do documento.

As limitações mencionadas incluem o fator tempo e a questão da representatividade na formação, enquanto as possibilidades apontam para o currículo em ação e o trabalho em rede. Em suma, a pesquisa ressalta a necessidade de inovações e transformações na realidade, representando desafios constantes para as políticas públicas educacionais e a efetivação de direitos públicos na prática social e histórica.

Silva (2021) objetivou compreender como a formação continuada, ofertada para os professores/as de Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, tem focalizado a questão da organização curricular por campos de experiências. Tal estudo se justifica por serem os campos de experiências a forma de organização curricular preconizada pelos documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil hoje (BRASIL, 2009; 2017). Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que se adotou como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e bibliográfica.

Os estudos de Mendes (2022) abordam as implicações da Teoria Histórico-Cultural na formação de professores da Educação Infantil através de processos de formação continuada. Partindo do entendimento de que a formação continuada é essencial para a atividade docente, permitindo reflexão, intervenção e transformação. A pesquisa identificou que a prática docente, muitas vezes, se desenvolve sob lógicas de espontaneísmo ou alienação,

prejudicando o desenvolvimento das crianças.

A hipótese investigativa questiona se os processos de formação não são direcionados pelos próprios professores, comprometendo sua capacidade de apropriação e transformação da prática pedagógica. Diante disso, o problema central investigado é como organizar a formação continuada para estimular, nos professores, necessidades de estudo e compreensão teórica que impactem sua prática docente.

O objetivo geral, do estudo de Mendes (2022), é analisar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a formação do sentido da atividade docente, visando afetar o pensar e o agir dos professores. Com uma abordagem qualitativa, a pesquisa envolveu revisão bibliográfica das produções acadêmicas sobre formação de professores, identificando como os processos formativos foram organizados e suas implicações nas práticas pedagógicas.

Os resultados indicaram que o ensino demanda aprendizado contínuo e que, ao nos transformarmos através do aprendizado motivado por necessidades humanizadoras, ampliamos as possibilidades de promover uma prática pedagógica desenvolvente.

O estudo conduzido por Quadros (2022) analisou a contribuição de uma formação continuada com enfoque na Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para a prática pedagógica dos docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em Ponta Grossa-PR.

A formação foi elaborada para trabalhar o campo de experiências "espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando promover a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT). A abordagem metodológica foi qualitativa e aplicada, utilizando a pesquisa participante como procedimento técnico, envolvendo 14 professoras e 20 alunos da Educação Infantil. Para análise dos dados, foi empregada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Os resultados indicaram que a formação permitiu às profissionais problematizar os mitos relacionados à Ciência e Tecnologia, promovendo reflexões sobre a democratização das decisões envolvendo esses temas e facilitando diálogos sobre as relações atribuídas à CTS. Conclui-se que uma formação coletiva de qualidade pode contribuir para a construção de uma sociedade alfabetizada científica e tecnologicamente.

A pesquisa realizada por Vargas (2022) investiga a relevância e os impactos das ações da formação continuada no fazer pedagógico dos professores da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Alegrete-RS. Os objetivos específicos incluem conhecer e analisar os programas de Formação Continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, compreender os critérios de seleção desses programas, avaliar os impactos no fazer pedagógico dos professores e elaborar um produto final.

A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando técnicas como questionários direcionados aos professores da Educação Infantil e representantes da Secretaria de Educação. O referencial teórico se baseia na legislação educacional, como a LDB e a BNCC, e em autores como Oliveira (2002; 2008), Kramer (1999), Campos (1999). Para análise dos dados, foi empregada a abordagem da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Os resultados indicaram que a maioria dos participantes considerou os cursos de formação pouco relevantes e com impactos limitados em suas práticas, devido à inadequação das temáticas para a realidade da Educação Infantil. Como produto final, foi elaborado um documento orientador com sugestões para a Secretaria de Educação, destacando a importância de momentos formativos sobre a concepção de infância. Dessa forma, iniciativas como esta proporcionam espaço para discussão, reflexão e conscientização dos educadores, contribuindo para a melhoria da prática pedagógica.

Zanella (2022) investiga os fundamentos teórico-epistemológicos da Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, entre 2004 a 2020, relacionando-os com o projeto neoliberal. Utilizando abordagem qualitativa, a pesquisa se baseou em análise documental e bibliográfica, embasada na concepção materialista histórica e dialética. Os objetivos incluíram estabelecer relações entre capital, trabalho, Estado e educação na política de formação, identificar diferentes concepções teóricas presentes e indicar uma perspectiva de formação continuada alinhada à emancipação humana.

Os resultados destacaram que a política se baseia em duas categorias predominantes: formação como atualização e treinamento, e formação flexível, negligenciando aspectos teóricos essenciais e negando a compreensão das determinações sociais da prática docente. Conclui-se defendendo a implementação de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização de Professores para garantir uma formação docente integrada e emancipadora.

A pesquisa conduzida por Zoiths (2022) investiu como o município de Santa Maria-RS vem articulando as políticas públicas de formação continuada dos professores da Educação Infantil nos últimos três anos (2019-2021). Foi identificado o impacto da política pública municipal "Conexões de Saberes" (2019), surgida devido aos altos índices de distorção idade-anos e evasão escolar na região. Dentro dessa política, foram organizados outros projetos, como o Projeto Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), no ano de 2019, destinado aos professores da pré-escola e anos iniciais, com o objetivo de qualificar suas práticas alfabetizadoras.

No entanto, o PROMLA gerou descontentamento entre os professores de Educação Infantil, pois separou as formações oferecidas para creche e pré-escola. Isso levou à



necessidade de um estudo sobre o processo histórico da consolidação da Educação Infantil no Brasil e das políticas públicas de formação continuada em nível nacional, além da análise das legislações e documentos oficiais que orientam o trabalho nessa etapa.

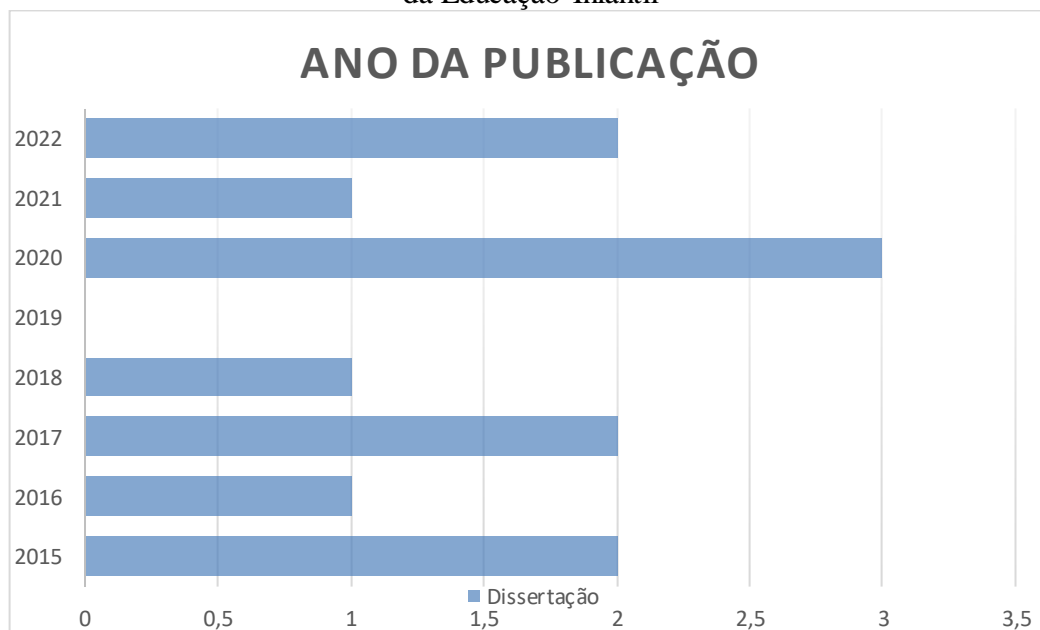
A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com a equipe da Secretaria Municipal de Educação e questionários *on-line* com as professoras da rede. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1997).

A pesquisa revelou as tensões das formações do PROMLA por não contemplarem aspectos específicos do campo das infâncias e por reforçarem práticas de pré-alfabetização na pré-escola. Como produto final, foi elaborado um documento com sugestões para a formulação de projetos de formação continuada específicos para os docentes da Educação Infantil, visando contribuir com a rede municipal de ensino de Santa Maria-RS.

## 2.1 Percurso Curricular da Educação Infantil

Percurso curricular da Educação Infantil, foi outro descritor utilizado na realização do levantamento bibliográfico, para esses foram selecionadas 12 pesquisas sendo 10 dissertações e duas (2) teses de Oliveira (2020) e Rebelo (2020), em destaque no quadro 2. No gráfico 3, apresentamos o período de publicação dessas dissertações.

Gráfico 3 - Ano de publicação das dissertações relacionadas ao descritor percurso curricular da Educação Infantil



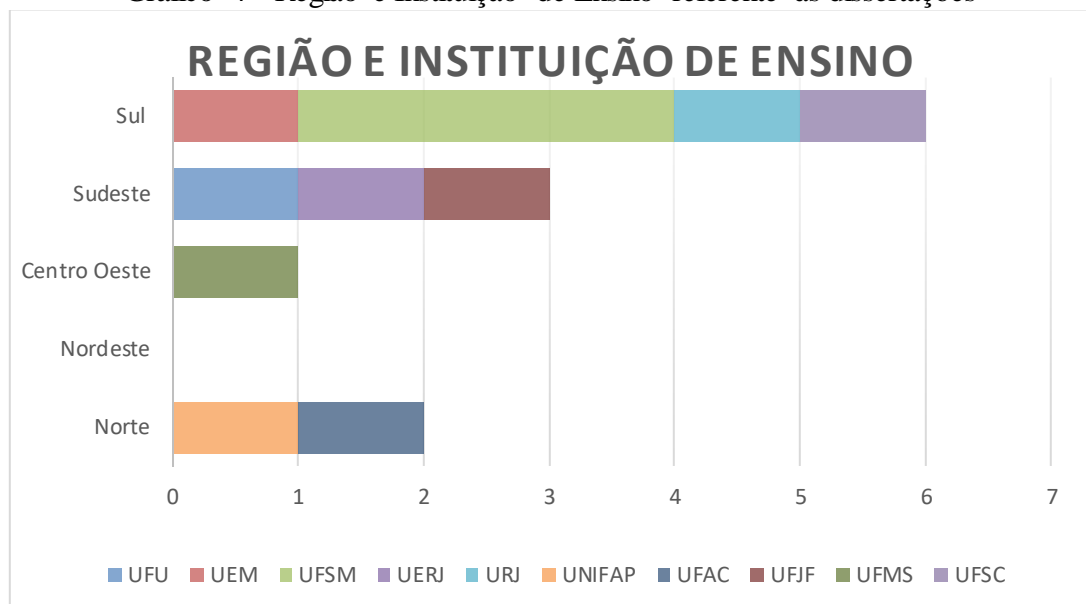
Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Nota-se, pelo gráfico 3, que os textos datam de 2015 a 2022. Sendo que foram

localizadas uma dissertação (2016, 2018, 2021), duas dissertações (2015, 2017, 2022), e em 2020, três (3) dissertações. Verificamos que da análise do gráfico que só não foram encontrados trabalhos no ano de 2019. Considerando o intervalo de tamanho considerável, observa-se que as pesquisas sobre o percurso curricular da Educação Infantil vêm ganhando espaço no debate científico.

No gráfico 4, apresentamos a Região e a Instituição de Ensino das pesquisas selecionadas para o descritor “Percurso curricular da Educação Infantil”. São apresentadas as regiões onde essas dissertações foram encontradas, bem como a universidade onde foi defendida.

Gráfico 4 - Região e Instituição de Ensino referente às dissertações



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Identificamos que a região do Nordeste do país, ainda não trabalha com essa temática, nos alertando para a importância da ampliação de pesquisas para esse local em específico. Apuramos que as pesquisas estão mais concentradas na Região Sul do país, destacando seis (6) pesquisas: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade da Região de Joinville (URJ), 3 pesquisas; Universidade Estadual de Maringá (UEM), 1 pesquisa; Universidade da Região de Joinville (URJ), 1 pesquisa; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 1 pesquisa.

Na Região Sudeste foram localizadas três (3) pesquisas: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 1 pesquisa; Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 1 pesquisa; e Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), 1 pesquisa.

Na Região Centro-Oeste foi localizada uma (1) pesquisa na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Não foi localizada nenhuma pesquisa na Região Nordeste do País. E na Região Norte, localizou-se duas (2) pesquisas: Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), 1 pesquisa; Universidade Federal do Acre (UFAC).

No Quadro 2, apresentamos as dissertações que compuseram essa parte da revisão bibliográfica. Para angariá-las, utilizou-se o descritor “Percurso curricular da Educação Infantil” e conseguimos localizar 12 textos que datam de 2015 a 2022, conforme descrevemos abaixo:

Quadro 3 - Dissertações e teses que compõem o levantamento bibliográfico para o descritor “Percurso curricular da Educação Infantil”

Nº	Ano	Autor	Título	Instituição
1	2015	ANDRADE, Carla Lisbôa	Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI	UFU
2	2015	SOUZA, Egle Xavier de	A elaboração e implementação da proposta curricular de educação infantil no município de Juiz de Fora	UFJF
3	2016	SUZUKI, Flavia dos Reis Penteado	O brincar para crianças de zero a seis anos: Legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/PR	UEM
4	2017	LUDVIG, Daiana	Currículo para a Educação Infantil: Uma Análise a partir dos Documentos Curriculares de Municípios Catarinenses	URJ (Região de Joinville-SC)
5	2017	ZWETSCH, Patrícia dos Santos	Educação infantil, creche e currículo: movimentos e tensões entre o nacional e o local	UFMS
6	2018	CHAVES, Claudilene Lício Dias	Documentos Curriculares para a Educação Infantil em municípios do Mato Grosso do Sul (2000 – 2015): identificando conhecimentos científicos, ou poderosos	UFMS
7	2020	SANTOS, Manoel Raimundo dos	Referencial curricular amapaense: narrativas de professores/formadores do PROBNCC/AP	UNIFAP
8	2020	OLIVEIRA, Cátia Cirlene Gomes de	Currículo para a educação infantil: que território é esse?	UERJ (Rio de Janeiro)
9	2020	REBELO, Aline Helena Mafra	Bases teóricas de documentos curriculares para a educação infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal	UFSC
10	2021	SILVA, Eneida Aparecida Pereira Berti da	As Diretrizes Curriculares do município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da Educação Infantil	UFMS
11	2022	GRÉGIO, Rafaelli Norberto	A BNCC no contexto da Educação Infantil: Os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência.	UFAC
12	2022	WEBER, Karine	Base Nacional Comum Curricular: impactos na organização curricular de uma unidade federal de educação infantil	UFMS

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

O estudo de Andrade (2015) adotou uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico e documental para compreender a concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O objetivo foi contribuir para a

reflexão e construção de uma proposta curricular que valorize a cultura infantil. Concluiu-se que há escassez de pesquisas que analisam os RCNEIs, especialmente no que se refere à História da Educação Infantil e à compreensão da concepção de infância ao longo do tempo.

Apesar de identificar que parte dos conteúdos dos RCNEI não contempla as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, o documento traz questões relevantes sobre o uso da música, artes, entre outros, que muitas vezes são negligenciados nas escolas de Educação Infantil.

A autora destaca a necessidade de uma nova formação de professores para trabalhar os eixos de experiências de maneira integrada, superando o ensino organizado por diferentes disciplinas. Conclui-se que o RCNEI serve como orientação para a construção de um currículo para a Educação Infantil e pode auxiliar os professores a refletirem sobre seu trabalho com crianças de 0 a 6 anos, em instituições públicas de educação.

Na dissertação de Souza (2015), foi realizada uma análise do processo de elaboração e implementação da Proposta Curricular de Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora, com o objetivo de formular um Plano de Ação Educacional (PAE) para contribuir com sugestões de aprimoramento desse processo.

A pesquisa buscou examinar os passos dados na Educação Infantil da rede municipal, culminando na produção do documento curricular "Educação Infantil: a construção da prática pedagógica". Por meio de entrevistas, procurou-se identificar se e como as ações para implementação têm ocorrido em cada nível da rede municipal, analisando também as possibilidades, limites e expectativas dos profissionais entrevistados.

A autora concluiu que as entrevistas indicaram a necessidade de investimento no processo de implementação da Proposta Curricular, na rede municipal de Juiz de Fora, servindo como ponto de partida para fundamentar o desenho das ações e estratégias que compuseram o Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado ao final do trabalho.

Na pesquisa de Suzuki (2016), foi realizada uma análise das políticas públicas direcionadas às crianças da Educação Infantil (quatro e cinco anos) e do primeiro ano do Ensino Fundamental (seis anos) para verificar se o direito ao brincar está contemplado na legislação educacional e se é efetivamente cumprido nas instituições educacionais.

O estudo adotou uma abordagem metodológica baseada em revisão bibliográfica e análise documental, utilizando como referencial teórico autores da área de políticas públicas e da história da educação infantil e do ensino fundamental, como Kramer (2006; 2011), Kuhlmann Júnior (1998 a 2010), Lara, Moreira (2012), Vieira (2007), entre outros. O objetivo foi compreender a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, com base na

perspectiva histórico-cultural de autores como Elkonin (1987; 2009), Leontiev (2004; 2006) e Vygotsky (1993; 2007).

A autora focalizou sua análise na situação do brincar, no município de Maringá-PR, especialmente no Currículo do município, a fim de determinar se há espaço para o brincar nas práticas educativas. As análises realizadas revelaram uma diminuição do tempo dedicado ao brincar à medida que as crianças avançam nos anos de escolarização, com uma crescente ênfase na alfabetização desde os primeiros anos da educação infantil, o que resulta na redução do espaço para o brincar nesse contexto.

Os estudos de Ludvig (2017) analisaram os documentos curriculares das redes públicas municipais de Educação Infantil dos dez maiores municípios de Santa Catarina. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem documental organizada, que incluiu revisão bibliográfica e documental, no período de 2000 a 2015, com coleta e análise de dados dos *sites* e das secretarias municipais de educação. A metodologia de análise empregada para examinar os dados foi a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Os resultados revelaram que, na rede pública municipal de educação infantil pesquisada, há uma importante discussão em torno das estratégias adotadas pelos municípios por meio de conveniamentos, onde as redes conveniadas possuem administração própria, seguindo orientações e práticas independentes, inclusive em relação aos documentos curriculares da rede pública municipal. Ao mesmo tempo, foi observado que, para cumprir a Lei nº 12.796 de 2013, que torna obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, os municípios estão adotando diferentes estruturas de atendimento.

A pesquisa problematiza a capacidade dos documentos curriculares municipais de compreender toda essa diversidade de atendimento, destacando a falta de consenso em relação à nomenclatura desses documentos, que variam entre diretrizes, planejamento, currículo e proposta. Além disso, as análises indicaram que esses documentos são elaborados para subsidiar a prática educativa e são organizados por meio da rotina institucional, muitas vezes, seguindo a estrutura presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998.

Em relação às concepções de criança, de educação infantil, de ensino-aprendizagem-desenvolvimento e de currículo, os documentos dialogam com as diretrizes nacionais, mas, às vezes, há tensões entre essas definições e a prática educativa cotidiana. Esse descompasso evidencia a necessidade de continuidade nos estudos, investigações e debates na área para definir e orientar a prática educativa na educação infantil.

A pesquisa de Zwetsch (2017) apresentou como objetivo geral analisar os significados

e as tensões do currículo da educação infantil, com ênfase nas crianças de zero a três anos, considerando as políticas públicas e o contexto de uma instituição pública do município de Santa Maria - RS. A metodologia adotada pauta-se na abordagem quanti- qualitativa, a partir de um estudo de caso.

Os dados foram produzidos por meio da análise das políticas públicas considerando os documentos que orientam a organização do currículo da educação infantil, utilizando-se como fontes: Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e dados do Observatório do Plano Nacional de Educação.

Como instrumento de produção de dados junto aos sujeitos da pesquisa, utilizou-se a observação participante no contexto escolar em uma turma de berçário. Para além, aplicou-se entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e questionários com quatro professoras das crianças de zero a três anos de idade de uma instituição pública municipal.

Como referenciais teóricos foram utilizados os estudos de Guimarães (2011), Barbosa (2016), Gimeno Sacristán (2000), Kuhlmann (2004), Kramer (2016), entre outros, além da legislação educacional pertinente. A pesquisa, por tamanha relevância, concluiu que a rotina é uma grande aliada na estruturação dos documentos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) são reconhecidas e legitimadas pelos municípios, sendo o documento mais citado e utilizado como referência. Ressalta-se, na pesquisa de Zwetsch (2017), a importância do diálogo com as universidades não apenas para contribuir com a formação continuada dos professores, mas também, para acompanhar os debates atuais e garantir que as práticas educativas estejam acomodadas com as abordagens mais recentes.

A autora apresenta uma das descrições enfrentadas pelos profissionais da educação infantil quando as instituições param suas atividades para estudos e discussões. A formação é vista por alguns como uma negligência ou falta de comprometimento com o trabalho, o que evidencia a necessidade de valorização e reconhecimento dos profissionais da área.

O estudo de Chaves (2018) investigou documentos curriculares da educação infantil das redes municipais de Campo Grande e Dourados, utilizando uma abordagem ancorada na Teoria Crítica do Currículo. A metodologia incluiu a análise de documentos como o Plano Decenal de Educação e o Plano Municipal de Educação, além dos próprios documentos curriculares das cidades em questão.

Para analisar os conhecimentos presentes nos documentos, o estudo utilizou técnicas de estudo comparado, identificando semelhanças, diferenças, diacronias e sincronias em três áreas de comparação: espaço, tempo e conhecimento.

Os resultados indicaram que os documentos curriculares analisados tendem a ser tradutores de discursos oficiais sobre a educação infantil, mas, muitas vezes, omitem-se na tarefa de selecionar, transformar e distribuir conhecimentos científicos, perpetuando um modelo educacional assistencialista e construtivista que não reconhece plenamente a capacidade das crianças de apreenderem conhecimentos para além de seus contextos culturais.

A pesquisa de Santos (2020) abordou a materialização da BNCC na Amazônia amapaense, focalizando o Referencial Curricular Amapaense (RCA). O estudo investigou o processo de elaboração e implementação do RCA a partir das narrativas dos professores formadores do Programa de Apoio à Implementação da BNCC do Amapá (PROBNCC/AP). Utilizando uma abordagem qualitativa de estudo de caso, os dados foram coletados por meio de observação e entrevistas narrativas. A análise dos dados foi realizada utilizando a Análise do Discurso (AD) com base no Materialismo Histórico Dialético.

Os resultados destacam que existe uma contradição entre a concepção de educação como direito social e a ênfase no desenvolvimento de competências, visto que essa abordagem pode reforçar privilégios de classe e promover exclusão social, o que vai de encontro ao ideal de educação como direito social.

Na pesquisa de Oliveira (2020), são analisadas as políticas curriculares direcionadas à Educação Infantil (EI), desde a LDB de 1996 até a BNCC de 2017, entre outros documentos. O objetivo foi identificar e interpretar as produções de sentido em torno do currículo na EI, investigando como tem sido o significado discursivamente.

Utilizou-se a Teoria do Discurso para a análise dos dados. A pesquisa examina as disputas políticas em torno das concepções e práticas curriculares na EI, destacando a relação com outras etapas da Educação Básica. São abordadas as demandas, articulações e disputas nas comunidades epistêmicas de professores, pesquisadores e movimentos sociais. Problematizações sobre a articulação entre EI e anos iniciais do Ensino Fundamental são exploradas, enfatizando os desafios enfrentados pelas políticas curriculares atuais. A pesquisa argumenta que a EI, por sua história e recente inclusão na EB, enfrenta dificuldades na construção de uma identidade própria, o que reflete nas políticas e práticas curriculares propostas.

Rebelo (2020), em sua pesquisa de doutorado, investiga as bases teóricas dos currículos para a Educação Infantil no contexto brasileiro, analisando documentos curriculares publicados, de 2008 a 2016. Utilizando a Teoria do Discurso e a Análise de Conteúdo, o estudo identifica as concepções sobre crianças, infância e Educação Infantil presentes nesses documentos.

Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em estudos desenvolvidos por curriculistas contemporâneos, em categorias do pensamento de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, e no percurso traçado por uma Pedagogia da Infância nos últimos 20 anos. Como objeto de estudo, foram eleitos 14 documentos curriculares oficiais para a Educação Infantil de capitais brasileiras e do Distrito Federal, publicados de 2008 a 2016, para serem analisados.

Metodologicamente, a pesquisa inscreve-se em uma abordagem qualitativa, amparada pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a qual permitiu a construção, a priori, das seguintes categorias de análise: infância, crianças e Educação Infantil; a posteriori, emergiu a categoria intitulada formas de organização curricular na Educação Infantil, responsável por evidenciar o conjunto de intenções, ações e interações definidoras da ação docente presentes no corpus documental.

Foram examinadas as formas de organização curricular, revelando uma predominância da lógica por áreas do conhecimento em detrimento de modelos mais integrados. Algumas propostas adotaram os Campos de Experiências como alternativa, alinhando-se à Base Nacional Comum Curricular. Outras enfatizaram as crianças e as relações socioeducativas como eixo do currículo, privilegiando a concretude de suas vidas e distanciando-se de abordagens mais tradicionais.

A pesquisa de Silva (2021) teve como objetivo problematizar o Referencial Curricular de São José dos Pinhais, especificamente analisando o dispositivo pedagógico "campos de experiências" na Educação Infantil como um conjunto de estratégias e práticas de controle e regulação das crianças na pré-escola. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia configuracional-processual de Norbert Elias, e empregou a caixa de ferramentas conceituais de Michel Foucault, especialmente os conceitos de dispositivo e governamentalidade.

A análise do material empírico revelou os propósitos pedagógicos do Referencial Curricular, estabelecendo conexões com o ideal pansófico de Comenius, que visa ensinar tudo a todos. Foi problematizada a ideia de que a criança é o centro do processo educativo, demonstrando como as pedagogias psicológicas capturam os interesses das crianças para regular suas condutas. Além disso, questionou-se a concepção de desenvolvimento integral infantil como sendo natural e espontânea, quando na realidade é planejada para produzir determinadas subjetividades.

A pesquisa também abordou a concepção de campos de experiências segundo o Referencial Curricular, analisando como esses campos conduzem o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Por meio da desnaturalização das práticas dos Campos de Experiências,



foram revelados os efeitos do discurso pedagógico e sua relação com o governo da infância.

Ao expor as táticas, estratégias e técnicas presentes nas práticas dos Campos de Experiências, a pesquisa oferece uma visão mais realista das práticas pedagógicas na Educação Infantil, destacando possíveis espaços de liberdade e margens de manobra para repensar as abordagens educacionais para e com as crianças.

A pesquisa de Grégio (2022) teve como objetivo identificar o entendimento dos docentes da Educação Infantil de Rio Branco-AC sobre os Campos de Experiência e sua relação com a organização curricular e a proposição pedagógica. Utilizando uma abordagem qualitativa com caráter descritivo e análise bibliográfica exploratória, a metodologia empregou o método de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016), destacando categorias conceituais, escolarização, subjetividade da criança e segmentação curricular. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com coordenadoras e uma diretora de escolas selecionadas, além de questionários respondidos por 10 professoras da Educação Infantil do município em questão.

A fundamentação teórica da pesquisa abrangeu estudos sobre a Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como campo de política, assim como a estruturação dos Campos de Experiência como orientação curricular. Autores como Kramer (1992, 1997), Kishimoto (1986, 1996), Ball (1992, 2001), Mainardes (2006, 2018), Höfling (2001), Macedo (2014), Barbosa (2015, 2020), Finco (2015), Fochi (2015), Oliveira (2010), Rinaldi (2016), Apple (2001) foram referências para análise dos processos de políticas educacionais, currículo e Campos de Experiência.

Os resultados evidenciaram que as políticas curriculares para a Educação Infantil estão em constante mudança, influenciadas pelos interesses do mercado, e que a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC-EI) enfatiza a formação do sujeito por meio de competências. Apesar das lutas e resistências, a política curricular para crianças pequenas conseguiu manter nas orientações curriculares um alicerce que valoriza as especificidades da infância, fortalecido pela mobilização social em prol do direito à aprendizagem por meio de experiências protagonizadas pelas crianças.

A pesquisa também apontou que a organização curricular para essa etapa educacional está em constante movimento, refletindo a compreensão de uma escola para a infância. Porém, os Campos de Experiência são entendidos conceitualmente, mas encontram dificuldades na implementação prática, necessitando de uma formação continuada significativa focada na participação da criança na organização curricular. Conclui-se que o

currículo para a Educação Infantil emerge conforme os interesses, necessidades e características das crianças, respeitando suas diversas linguagens, possibilidades de conhecimento e experiências vivenciadas no cotidiano da infância.

Weber (2022) estuda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possibilitando discussões e reflexões sobre as diversas etapas de ensino, tais como a educação infantil. Esta dissertação discute sobre a (re)construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade de educação infantil localizada em uma instituição pública de ensino superior, que, em suas práticas pedagógicas, desenvolve um novo olhar para a educação infantil.

De acordo com a autora, tais práticas possibilitam novas formas de organização de vivências, bem como as transformações que se efetivam dentro das salas de aula e nos planejamentos escolares. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as repercussões das orientações propostas pela BNCC, para a educação infantil, na organização curricular da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA).

O aporte teórico para a realização da pesquisa foram as legislações específicas para a educação infantil e a contribuição dos estudos de Kishimoto (2016), Kramer (2012), Barbosa (2016), Fochi (2018), entre outros estudiosos. A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo sido realizada em dois momentos: uma análise do PPP e, posteriormente, a coleta dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas ou questionário *on-line*, devido à pandemia de Covid-19.

Por fim, foi possível compreender o movimento que a UEIIA realizou para a (re)construção do PPP. Observou-se de que modo as limitações e potencialidades da BNCC foram adequadas a uma proposta que valoriza o protagonismo infantil a partir de uma interpretação da BNCC que abraçe possibilidades de atuação sem que fosse evidenciado formas de implementações que restrinjam os princípios e as especificidades da educação infantil.

Em resumo, nota-se que as pesquisas abordaram uma variedade de temas, incluindo concepções de infância, políticas curriculares, formação de professores, práticas pedagógicas e desafios na implementação de políticas educacionais. Essa diversidade de perspectivas contribuiu significativamente para ampliar e aprofundar nossa compreensão do tema de pesquisa, fornecendo uma visão mais abrangente e informada sobre a formação de professores e a construção curricular na educação infantil.

### **SEÇÃO 3 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: alguns aspectos históricos acerca da Educação Infantil**

Esta seção aborda tanto os aspectos históricos quanto o cenário atual da Educação Infantil e da Formação Continuada de Professores nessa etapa educacional. Além disso, são examinados documentos normativos importantes, tais como os DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), bem como as políticas de formação continuada de professores voltadas para essa área específica.

Nesta seção buscamos conhecer brevemente o percurso histórico acerca da concepção de infância e criança, constituído a partir da Idade Média com o propósito de ampliar os conhecimentos para fazer uma reflexão sobre qual o modelo de formação continuada de professores/as da educação infantil vem sendo constituídas no campo educacional na contemporaneidade. Visto que, almejamos uma formação para os docentes na perspectiva crítica-emancipadora indissociável de teoria e prática, ou seja, práxis formativas para a formação de um cidadão crítico e participativo.

O ideário épico da história social da infância e da criança no que tange às classes proletária e burguesa serão discutidos à luz dos estudiosos como Ariès (1986), Andrade (2010), Heywood (2004) e Engels (2010).

#### **3.1 Uma visão geral das concepções de infância e criança na passagem da Idade Média para a Modernidade: apontamentos iniciais**

Inicialmente as primeiras discussões acerca da infância foram evidenciadas por Ariès (1986), historiador e medievalista francês da família e infância, que escreveu vários livros sobre a vida diária comum. Para o referido autor, a infância, no período da Idade Média, foi considerada uma fase sem importância e marcada por vários séculos de mortalidade infantil, de práticas de infanticídio e de pouco interesse para as questões relacionadas ao ser criança.

Ariès (1986), utilizou-se da iconografia e historiografia como fonte de pesquisa para descrever e apresentar a infância medieval. Na sua obra *História Social da Criança e da Família*, dedicou seus estudos para compreender a criança e a família na Idade Média. Sua obra foi alvo de críticas de vários estudiosos da época por conta do uso de simples fontes históricas.

Nas palavras de Andrade (2010, p. 48), é notório a contribuição dos estudos de Ariès para o meio acadêmico, uma vez, que os seus estudos nos permitem a compreensão do significado de “infância como categoria da modernidade que não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção”. Philippe Ariès, em sua originalidade, foi o primeiro pensador que argumentou a ideia de que a infância é uma construção social.

Philippe Ariès (1914-1984) pesquisou a organização familiar e a maneira como as crianças viviam na Idade Média em busca de compreender como a sociedade deslumbrava as crianças. Naquela época, era raro encontrar registros escritos sobre as crianças e seus ancestrais. Então, o pesquisador realizou sua investigação, a partir dos documentos disponíveis da época, e recorreu aos diários infantis, testamentos, pintura de telas, considerando que naquele tempo não existia fotografias e nem imagens em vídeos.

De acordo com Ariès (1986, p. 10), na Idade Média, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”. Segundo o referido autor, no período medieval as crianças, a partir dos 7 anos de idade, eram consideradas crianças como “adultos de tamanho reduzido”, com vestimentas e comportamentos maduros. Ainda, nessa tenra idade, as crianças, especialmente das classes mais abastadas, eram consideradas seres produtivos com função utilitária, cuja, finalidade era de contribuir na economia familiar, e em tarefas domésticas no auxílio de seus pais, além de participarem de jogos e passatempos dos adultos.

Os autores Ariès (1986) e Heywood (2004), assentados nos pressupostos teóricos anteriormente mencionados, concluíram que as crianças, que porventura, conseguissem sobreviver do seu período neonatal, e, assim, que tivessem condições de viverem sem os cuidados de sua mãe e/ou de suas amas, estavam à disposição para conviverem e acompanharem os adultos nas mais diversas ocasiões. Para os autores supracitados, a criança na Antiguidade foi demasiadamente considerada como adultos “imperfeitos”, sendo consideradas “deficientes”, frágeis e totalmente dependente dos adultos.

Desse modo, entre os séculos XV e XVIII, a compreensão acerca do significado da infância passa a ser uma preocupação da família burguesa. Esse novo modelo familiar, constituído na Modernidade, propõe novas relações familiares. Trocam-se a sociabilidade ampla pelo desejo de intimidade, acompanhadas por mudanças de valores, especialmente, em relação à educação das crianças assumindo um lugar central no bojo da família, sendo agora responsabilidade dos pais, e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais (Andrade, 2010).

A partir do exposto, Ariès (1986) defende a tese de que na Idade Média o sentimento de infância, não se fazia tão presente na sociedade como ocorre nos dias atuais. E, isso não quer dizer que não existia carinho e amor às crianças. O autor se refere ao termo “sentimento de infância” à falta de consciência da particularidade infantil de uma criança para distingui-las dos adultos. As crianças, de modo singular, eram reconhecidas apenas como seres biológicos.

Sobretudo, a noção da infância surge, entre os meados dos séculos X a XVIII, mediante a transição da Idade Média para a Idade Moderna, diante do contexto de “paparicação” e “preocupação moral”. A paparicação foi um sentimento despertado pelas famílias das crianças por conta do seu jeito angelical, puro e gracioso. As crianças eram vistas como um brinquedo ou animal de estimação usado para brincar com os pais.

Heywood (2004) destaca que a infância foi considerada uma etapa da vida que tinha como finalidade moldar o caráter e o destino de um determinado indivíduo. Os reformadores da época: advogados, padres e moralistas passaram a preocupar-se mais com as crianças por “interesses psicológicos e solicitude moral”, e incidiram ao reconhecimento da inocência e a fragilidade na infância, visto que, lograram por impor uma infância longa especialmente para as Classes Médias.

Nas palavras de Rousseau (1995), descritas no livro “Emílio ou da Educação”, publicado no século XVIII, não se pode conhecer a infância, baseado na falsa ideia que temos, já que, cada indivíduo tem uma forma particular de vivê-la. Ou seja, a infância de cada indivíduo tem a sua maneira peculiar de ser. Para o autor supracitado, a infância é um período marcante na vida de qualquer pessoa, e erroneamente, fomos ensinados a procurar sempre o homem na criança, desconsiderando toda a natureza da sua constituição.

Nesse sentido, Rousseau (1995, p. 75) reitera que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas; e seria o mesmo que exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? (Rousseau, 1995, p. 75).

Podemos afirmar que, em razão novo mundo instaurado, denominado “sociedade moderna” influenciado por grandes e intensas mudanças, em especial, o avanço do mundo industrial, e a efetiva constituição da sociedade burguesa, a família tradicional herda como função básica “garantir a sobrevivência física, social e psicológica da prole, favorecendo a manutenção das relações sociais e produtivas do modelo hegemônico capitalista” (Andrade,

2010, p. 51).

As responsabilidades familiares passam, então, a serem divididas, cabendo ao homem, o ser responsável pela prole e pela reprodução das condições de sobrevivência, além de fazer parte do mundo público. Nesse sentido, Andrade (2010, p. 51) assevera que “a mulher burguesa assume a responsabilidade de zelar pelo lar e da educação das crianças”. Sobre isso, a autora acrescenta:

A responsabilização da educação das crianças à mulher veio acompanhada pelo ideal do amor materno, concebido como natural e instintivo, levando-a a exercer com abnegação e dedicação o papel de mãe. Um novo sentimento destinado à infância, contrário à paparicação, pautado pelos ideários dos moralistas, fará da infância objeto de estudo, instrução e escolarização (Andrade, 2010, p. 51).

Todavia, a classe burguesa, não foi o único modelo de classe existente na constituição da Modernidade. De acordo com o contexto histórico, com o fim do Feudalismo, no século XVIII, e o nascimento do Capitalismo a estrutura social da Idade Média (nobreza, clero e povo) foram destituídas, ocasionando, o surgimento da classe da burguesia (detentores dos bens de produção ou capital), e a classe proletariada (vendedores da força de trabalho para os capitalistas).

Nesse contexto, a compreensão geral da ideia de infância, abordada por Ariès, apresenta lacunas devido às várias contradições nos modos de vida das classes burguesa e proletária surgidas na Europa. Com o surgimento do Capitalismo e o avanço do setor industrial, a classe proletária surgiu da exploração do trabalho, resultando em fome e miséria, impactando diretamente as crianças que foram esquecidas pela sociedade moderna. A obra de Ariès não descreve como viviam as crianças proletárias e suas famílias (Hermida, 2021).

Conforme as pesquisas de Hermida (2021), baseadas nas teorias de Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária, é evidente que as crianças da classe trabalhadora eram submetidas a uma exploração cruel pelos capitalistas, de acordo com os estudos iniciais de Marx e Engels.

Hermida (2021, p. 33) elucida a grande diferença contextual entre as crianças da nobreza e as filhas dos proletariados:

Enquanto as crianças da nobreza e da aristocracia deambulava pelos corredores de palácios, jardins, castelos e casarões, a ampla e esmagadora maioria das crianças, filhos de camponeses e principalmente da classe operária, vivenciava as consequências perversas da revolução industrial, pois elas também passaram a ser exploradas pela burguesia capitalista no sistema fabril, nas olarias, nas minas de carvão e em outros trabalhos urbanos, como por exemplo, de varredor de chaminés na cidade de Londres.

Para situarmos na história decorrente de um entendimento antagônico acerca da infância e da criança, a obra de Friedrich Engels, “A situação da Classe Trabalhadora”, aponta vários trechos de relatos sobre a situação miserável na qual as crianças dos filhos dos operários viviam, diferentemente dos privilégios que existiam para as crianças burguesas.

Engels (2010) analisou de maneira profunda os problemas sociais enfrentados pela população camponesa e trabalhadora, destacando a falta de humanidade por parte dos capitalistas. Sua narrativa sobre a história secular ainda é relevante nos dias de hoje, e é importante conhecer e compreender sua cultura e estilo de vida na Europa, que se espalhou por diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil.

Na descrição de Engels (2010), as crianças, juntamente com suas famílias, viviam em condições precárias a uma miséria desconsoladora. Os alojamentos em que moravam eram insalubres, sujos e estreitos, o que diminuía a expectativa de vida dos moradores, principalmente das crianças. Além disso, os pequenos dividiam até mesmo um único cômodo com homens e mulheres, sem consideração pela idade ou gênero.

Além das péssimas condições de habitações, os operários enfrentavam dificuldades para garantir uma boa nutrição para seus filhos, recorrendo ao consumo de aguardente e ópio. As crianças não tinham vestuário adequado, levando-as a andar descalças. A estratégia da burguesia de reduzir os salários das famílias levou à contratação de mulheres e crianças nas fábricas, levando à exploração do trabalho infantil na sociedade capitalista.

O autor Engels (2010) denuncia que a falta de alimentação adequada resulta em crianças fracas escrofulosas e raquíticas. Ele também menciona que as mulheres que trabalhavam em casa ofereciam ópio para manter seus filhos tranquilos enquanto trabalhavam, o que levava as crianças a se tornarem débeis e terem morte precoce. Além disso, as crianças dos operários sofriam com a ausência dos pais, ficavam trancadas em suas casas e eram cuidadas por outras pessoas, algumas das quais morreram em acidentes domésticos, como serem esmagadas por cavalos ou carroças, afogamento e queimaduras por fogo e água quente.

As crianças, filhas dos operários, trabalhavam durante a semana, nas fábricas ou em casa, o que não lhes permitiu ir à escola. A invenção da escola noturna, não teve sucesso, “de fato, seria um despropósito pedir a jovens operários, estafados por doze horas de trabalho, que ainda fossem às aulas das oito às dez da noite – aqueles que vão, dormem a maior parte do tempo” (Engels, 2010, p. 150).

Como vimos até aqui, a infância da família proletária foi caracterizada por extrema pobreza e sofrimento. É necessário, portanto, considerar a infância nas duas realidades

existentes: a burguesa, com todos os seus privilégios; e a proletária, sem privilégios, explorada pelos industriais, privada de um crescimento físico e intelectual adequado, e de condições de vida digna.

Na atualidade, foi construída uma outra concepção de criança. Nessa nova concepção podemos citar como referência os autores Kuhlmann Júnior (2010) e Sarmento (2005). Para esses pesquisadores, a criança como ser biológico, ou biopsicossocial, vai se desenvolvendo em suas múltiplas potencialidades à medida que se respeita o seu estágio de desenvolvimento e lhe dá a estimulação adequada, em cada período de sua vida infantil. Assim, torna-se imprescindível pensar e considerar a criança na história como sujeito histórico e de direitos.

Entretanto, diante das narrativas apresentadas, concorda-se com Sarmento (2005, p. 365), autor português, que o sentimento de infância foi historicamente construído e difundido na Europa, na Modernidade, “a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”.

Portanto, para o autor citado anteriormente “as crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológicas [...] seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem” (Sarmento, 2005, p. 370).

Outros autores portugueses contribuem com a discussão sobre a infância, assim, trazemos Ferreira *et al.* (2009) que apresentaram em sua obra a criança como ator social com base numa abordagem teórica e prática da relação entre as crianças, as famílias e as comunidades. Destacam os conceitos da participação, da socialização, da intervenção e conceitos similares, que se revelam nos processos educativos e que auxiliam a ganhar forma de vida, nas relações intergeracionais, nos projetos educativos, na colaboração, nas pesquisas e na construção de práticas efetivas que conduzem a uma ação interventiva das crianças e o reconhecimento social delas. Por isso, é preciso estudar as crianças, entender e respeitar suas fases existenciais e colaborar com seu desenvolvimento, com intervenção educativa correta para cada etapa.

A partir do discutido até esse momento, podemos observar que as concepções de infância se alteram conforme as mudanças que a sociedade vive; portanto, a concepção de criança é uma noção historicamente construída, que constantemente muda ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea, inclusive no interior de uma mesma sociedade e época. Desse modo, é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerarem as crianças, dependendo da classe social a qual



pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte (Dallabona; Mendes, 2004).

Dessa forma, daremos continuidade à discussão da concepção de infância com foco na Modernidade na próxima seção apontando concepções presentes no século XIX até a atualidade, momento histórico este em que a criança passa a ser um sujeito de direitos.

### **3.2 A concepção de infância do século XIX até a atualidade**

A infância é a fase inicial da vida humana, que começa desde o nascimento e prossegue até a adolescência. É caracterizada por alterações significativas no desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Durante a infância, as crianças aprendem a se comunicar, a explorar o mundo ao seu redor e a se relacionar com outras pessoas (Arroyo, 1994). A autora ainda aponta que a infância é uma fase crucial para o desenvolvimento saudável e bem-sucedido dos pequenos e pode influenciar na vida adulta de um sujeito, sendo esse o momento em que o Ser se compõe e se relaciona.

A partir do exposto, começa a se observar que a infância passa a ter outro *status*, além de começar a receber olhares mais atentos, frente a aspectos do seu desenvolvimento. Oliveira e Vasques (2021) destaca-se que a partir do século XVIII, houve um reconhecimento crescente das particularidades das crianças, as quais passaram a ocupar um espaço mais significativo na sociedade. Assim, elas começaram a ser percebidas como um ser social, assumindo seu papel nas relações familiares e na comunidade, sendo reconhecida como um indivíduo com características e necessidades próprias.

No final do século XIX, surgiram as primeiras políticas públicas direcionadas à infância. Coelho (2010) complementa essa visão, argumentando que foi nesse período que a mídia passou a moldar o conceito de infância, destacando a criança como um grupo economicamente privilegiado e aumentando sua visibilidade para os empresários, que passaram a desenvolver produtos e serviços voltados para o mercado infantil. Pereira e Deon (2022) corroboram, indicando que, no século XXI, a criança é reconhecida como um ser completo, sendo papel da ação pedagógica valorizar suas diferenças e estimular sua criatividade e imaginação.

Arroyo (1994) amplia essa compreensão ao afirmar que a infância não é uma, mas múltiplas, visto que cada criança a vivencia de forma distinta. Ele exemplifica as diferenças entre a infância rural e urbana, onde, no campo, geralmente é mais breve devido às responsabilidades familiares, enquanto na cidade, as crianças tendem a ter mais tempo para aproveitar a infância, apesar das restrições de espaço.

Brougère (2004) enfatiza que as experiências infantis variam de acordo com a época, cultura e classe social, destacando que elas não são excluídas, mas seus papéis são construídos de forma distinta conforme o contexto social e histórico. Charlot (1983) complementa, argumentando que os conceitos de infância são moldados pela dependência econômica da criança em relação ao adulto, sendo influenciados pela classe social. Ele ilustra essa ideia ao indicar que, dependendo da situação social, uma criança pode ser encarada como um peso financeiro para a família ou como uma forma de reduzir impostos.

Apesar das diversas abordagens, é observado que as crianças conquistaram espaço nos debates públicos desde o século XIX, tornando-se legalmente reconhecidas como cidadãos de direitos nos últimos anos. Assim, no século XXI, a concepção de infância que precisamos defender e promover deve ser inclusiva, equitativa e focada no bem-estar de todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica. A história nos mostra que as percepções e tratamentos dispensados à infância variaram significativamente, muitas vezes, refletindo as desigualdades sociais e econômicas prevalentes.

Ademais, os avanços em psicologia, pedagogia e direitos humanos nos séculos XX e XXI proporcionaram uma compreensão mais profunda da importância crítica dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano. Neste contexto, enfrentamos o desafio de superar as disparidades históricas e assegurar que todas as crianças tenham acesso às oportunidades necessárias para atingir seu pleno potencial.

Isso implica garantir direitos fundamentais, como acesso à educação de qualidade, saúde, nutrição adequada, proteção contra abusos e exploração, e oportunidades para brincar e explorar em um ambiente seguro e estimulante. Além disso, o século XXI nos desafia a considerar novas dimensões da infância, incluindo o impacto da tecnologia digital na vida das crianças, as questões ambientais e as mudanças climáticas, bem como os movimentos migratórios e as crises humanitárias. Esses fatores adicionam camadas de complexidade à maneira como entendemos e apoiamos as crianças de hoje.

Não podemos deixar de apontar que na atualidade as crianças estão imersas em uma sociedade que cada vez mais disponibiliza produtos eletrônicos destinados a elas. Entra em discussão, a concepção de infância da contemporaneidade que foi nomeada por Dornelles (2005) de *cyber-infância*. Essa infância é afetada pelas novas tecnologias e espaços e, em vista disso, desenvolve nos adultos um determinado sentimento de medo por não possuírem um conhecimento suficiente para controlá-las.

intelectuais e culturais que afetam as infâncias atuais. Pensar sobre estas infâncias é pensar diferente do que pensava antes. Pensar a infância naquilo que ela nos incita, nos perturba, nos marca, nos atormenta, nos cativa (Domelles, 2005, p.79).

Com relação às influências dos recursos tecnológicos na concepção de infância e no desenvolvimento das crianças se apresenta em processo de construção e com algumas contradições. Autores, como Loureiro, Grimm e Mendes (2016), Pinto *et al.*, (2016) apontam que o uso de computadores estimula a atenção e o interesse nas atividades, melhorando o processo de aprendizagem e, também, podem representar aspecto positivo no desenvolvimento motor, tendo em vista à motricidade fina, proporcionando uma nova perspectiva de aquisição da escrita.

Loureiro, Grimm e Mendes (2016) afirmam que as crianças demonstram uma expertise garantida por uma experiência geracional inata em contraposição às demais gerações, dando preferência a brinquedos eletrônicos, assim como também afirma Becker (2017). Moreno *et al.* (2017) asseveram que crianças contemporâneas demonstram ser mais inteligentes, ativas e conectadas à tecnologia.

Silva, Bortolozzi e Milani (2019) ressaltam que o uso de tecnologia relacionado à saúde mental das crianças aponta um número de prejuízos superior ao de vantagens, entretanto, a maioria dos pais acredita ser benéfico e estimula o uso. Destacamos que o advento da tecnologia vai de certa forma promover novas ideias sobre a infância, aspectos a serem vistos ao longo do próprio desenvolvimento social.

Portanto, a luta contemporânea pela concepção de infância envolve não apenas a continuação dos esforços para erradicar as desigualdades históricas, mas também a adaptação e resposta às novas realidades que afetam as crianças em todo o mundo. Isso exige uma abordagem holística e multidisciplinar que coloque as crianças no centro das políticas públicas, assegurando que suas vozes sejam ouvidas e que seus direitos sejam protegidos, independentemente de seu contexto socioeconômico e geográfico. A promoção de uma infância segura, saudável e feliz para todas as crianças é fundamental para o desenvolvimento de sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis no futuro.

A concepção de infância que possuímos hoje foi uma invenção da modernidade, sendo constituída historicamente pelas condições socioculturais determinadas. “A infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns a diferentes crianças” (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 28). Partindo desse princípio, podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, hoje elas

não são iguais as dos anos passados, nem serão as mesmas que virão no futuro. Com os direitos garantidos a criança passa a ser considerada ativa na sociedade, principalmente na assistência, saúde e Educação.

Pereira e Deon (2022) discutem que na contemporaneidade, a concepção de infância passa por uma ação pedagógica que considera a criança como um ser social. Nesse processo, a criança passa a ser vista como um indivíduo que tem necessidades como um sujeito histórico e de direitos, ou seja, ela passa a ser vista como um ser total, completo e indivisível.

Dentre um dos direitos mais importante conquistados pelas crianças citamos o direito à Educação, sendo a creche um deles, mesmo que só tenha tido início no Brasil somente no século XX, vinculado principalmente ao processo de industrialização do país e à necessidade da mulher ingressar no mercado de trabalho em busca de contribuir com a subsistência da família. Surge, portanto, em um contexto de assistencialismo, aspectos que na atualidade ainda precisam ser superados, tendo em vista a defesa da creche como um espaço para o desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, podemos ver que a creche surge em um contexto de necessidade do capital, em conquistar um maior volume de mão de obra para garantir a sua continuidade. Isso nos leva a considerar a relação da Educação Infantil, com os aspectos sociais, sendo estes discutidos na próxima subseção.

### **3.3 O acesso à Educação Infantil: um direito da criança**

Atualmente, a formulação de novas políticas e a garantia dos direitos sociais das crianças no Brasil, nas últimas três décadas para o acesso à Educação Infantil<sup>8</sup>, tem sido palco de grandes discussões em alas governamentais no âmbito nacional, estadual e municipal, por pesquisadores, profissionais da educação e militantes de diversos movimentos sociais, em prol do direito das crianças pequenas (de 0 a 5 anos). Neste contexto, percebemos que as políticas públicas para a Educação Infantil, é algo que merece muita atenção pelo Estado, pelo seu caráter frágil no que tange ao atendimento à educação, à saúde, à nutrição, à assistência social e à proteção da criança.

Para uma melhor compreensão acerca da importância das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, recorreremos a Bobbio (1998) para clarificar o entendimento acerca do termo política. Segundo o autor, o termo política apresenta significado clássico e

---

<sup>8</sup> Utilizamos a expressão “Educação Infantil”, com as iniciais maiúsculas, para designar a primeira etapa da Educação Básica, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96).

moderno: “que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social” (Bobbio, 1998, p.954).

Diante desse entendimento, em um contexto filosófico, Arendt (2011), empreende que a política, deve ser algo compreendido como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade, da qual encontra-se numa ação plural com relação subjetiva entre os homens, guiado pelo sentido de liberdade.

Alicerçando-se na afirmativa de Arendt (2011), de que a política é compreendida como uma ação coletiva entre as pessoas, Dias e Matos (2012) complementam que a política abarca diferentes significados na construção do consenso de luta e poder. Dessa forma, os autores supracitados, inferem que:

As políticas públicas constituem um elemento comum da política e das decisões do governo e da oposição. Desse modo, a política pode ser analisada como a busca pelo estabelecimento de políticas públicas sobre determinados temas, ou de influenciá-las. Por sua vez, parte fundamental das atividades do governo se refere ao projeto, gestão e avaliação das políticas públicas. Como decorrência, o objetivo dos políticos, sejam quais forem seus interesses, consiste em chegar a estabelecer políticas públicas de sua preferência, ou bloquear aquelas que lhes sejam inconvenientes (Dias; Matos, 2012, p. 4).

Sendo assim, o direito à educação para crianças no Brasil foi estabelecido a partir da Constituição Federal de 1988<sup>9</sup>. Antes disso, a legislação relacionada às crianças estava ligada ao assistencialismo. A Constituição Federal (1988) avançou ao definir que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e também ao determinar que o atendimento às crianças de 0 a 5 anos deve ser garantido em creches e pré-escolas.

Com isso, as creches e pré-escolas, que antes estavam ligadas à assistência social, passaram a ser responsabilidade da área educacional dos municípios. Neste contexto, surge a exigência legal de docentes habilitados e preparados para atuarem na Educação Infantil na perspectiva de cuidar e educar as crianças pequenas.

Diante disso, a questão do direito à Educação Infantil vai além do acesso às creches e escolas. Vemos que seja necessário um amplo investimento do Estado, tanto para expandir o acesso em instituições apropriadas para crianças nessa faixa etária, como também para garantir recursos pedagógicos, condições adequadas de trabalho, formação inicial e continuada e valorização dos docentes em termos de carreira e salário (Richter, Silva, 2018).

---

<sup>9</sup> A CF (1988) é considerada um conjunto de leis fundamentais que organiza e rege o funcionamento do país, reconhecida pelos seus avanços em áreas como direitos sociais, cidadania, liberdade de expressão e meio ambiente. Ela foi elaborada com o objetivo de consolidar a democracia e estabelecer a cidadania plena para todos os brasileiros.

De acordo com Rosemberg (2002), a Constituição Federal enfatiza não apenas o direito das crianças, mas também a igualdade de oportunidades de gênero, apoiando o trabalho materno extra doméstico. No entanto, é importante lembrar que as crianças brasileiras enfrentaram por muito tempo exclusão, injustiça e privações, incluindo falta de reconhecimento da sua infância, pobreza, fome, mortalidade infantil, exploração do trabalho infantil, abuso sexual e outras formas de violência, especialmente as crianças negras, indígenas e de famílias de baixa renda.

Deve-se salientar que a busca por assegurar vagas em creches e o suporte às crianças permanece como uma pauta relevante no País. Embora o direito seja assegurado pela Constituição Federal, existe uma significativa carência de vagas em instituições públicas, particularmente nas áreas mais desfavorecidas e periféricas. Essa situação tem um impacto direto sobre as mulheres trabalhadoras, que frequentemente são obrigadas a deixar seus empregos para cuidar dos filhos, devido à ausência de creches acessíveis e confiáveis nas proximidades.

Os dados extraídos do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022), a partir dos microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) anual do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que cobre o período de 2013 a 2015, e os microdados da Pnad Contínua (Pnad-c) para estimar os mesmos indicadores para os anos de 2016 a 2019, avaliam tendência dos indicadores apresentando as estimativas mais atuais disponíveis a partir da Pnad Contínua, a evolução do atendimento da taxa escolar da oferta da Educação Infantil para as crianças de 0 a 3 anos (creche) e 4 a 5 anos (pré-escola).

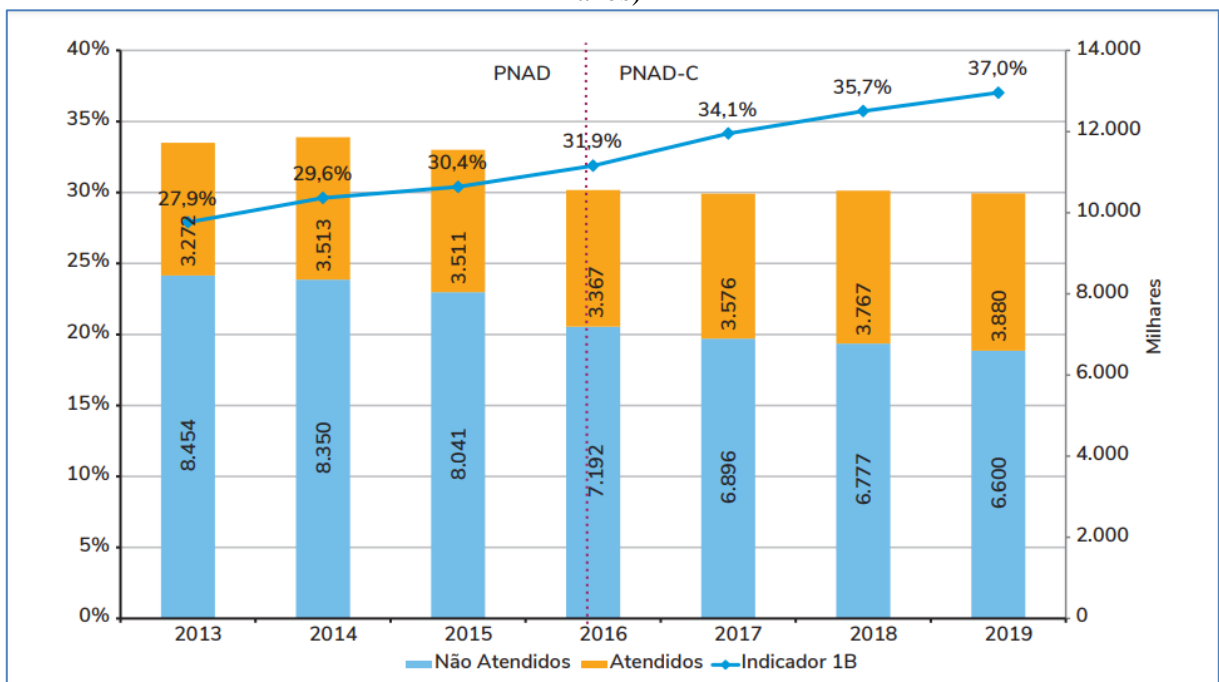
Outrossim, a figura 1, na página seguinte, publicizada no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação-2022 apresenta uma evolução da cobertura de crianças de 0 a 3 anos em creches/escolas no Brasil entre 2013 e 2019, bem como a estimativa do número de crianças atendidas e não atendidas. Ele enfatiza que, apesar do crescimento na cobertura ao longo do período PNE, ainda há uma grande parcela de crianças fora do sistema de creches.

Em 2019, o Brasil atingiu uma cobertura de 37,0%, o que representa aproximadamente 3,9 milhões de crianças atendidas. No entanto, para alcançar a Meta 1 do PNE de universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE até final de 2024, cerca de 1,4 milhões de crianças adicionais de 0 a 3 anos

precisariam ser incluídas em creches. Além disso, ressalta a incerteza em relação ao impacto da pandemia de Covid-19 na frequência escolar das crianças dessa faixa etária, em 2020 e 2021, devido à falta de dados disponíveis (Brasil, 2022).

O Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) - (Brasil, 2022), revela avanços e desafios na trajetória educacional do Brasil. O documento evidencia progresso em áreas como a ampliação do acesso à educação infantil. No entanto, destaca também a persistência de obstáculos críticos, como a necessidade de aprimorar a qualidade da educação básica e reduzir a evasão escolar. As metas de valorização dos profissionais da educação e a garantia de financiamento adequado ainda não foram plenamente alcançadas, o que compromete a sustentabilidade das melhorias.

Figura 1 - Percentual de cobertura de crianças atendidas e não atendidas em creche (0 a 3 anos)



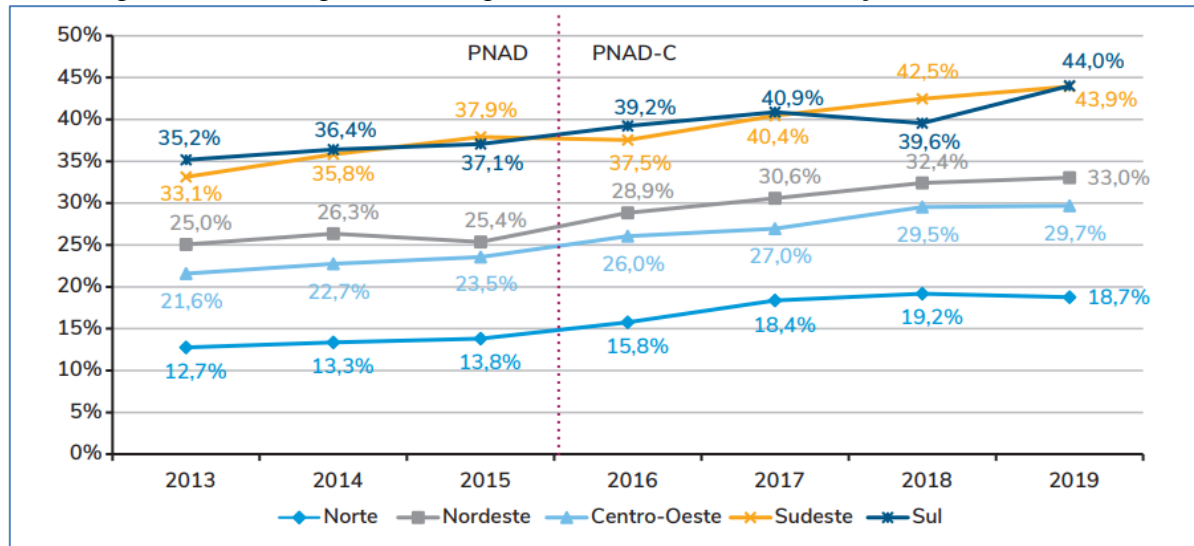
Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação-2022 (Brasil, 2022, p. 34).

Levando em consideração o panorama histórico da Educação Infantil, marcado por intensas disputas e esforços para assegurar sua disponibilidade gratuita a todas as crianças, a figura 2, que se apresenta a seguir, ilustra as disparidades regionais na cobertura da educação infantil para a faixa etária de 0 a 3 anos, conforme exposto no Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação-2022.

Segundo o relatório, as disparidades regionais na disponibilidade da Educação Infantil ainda representam um sério problema, especialmente considerando a aproximação do prazo

final em 2024 para o cumprimento da Lei nº 13.005/2014. Na figura 2, são apresentadas as desigualdades regionais na cobertura da educação infantil de 0 a 3:

Figura 2 - As desigualdades regionais na cobertura da educação infantil de 0 a 3



Fonte: Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação-2022 (Brasil, 2022, p. 35).

A figura 2 demonstra marcantes desigualdades regionais na cobertura da educação infantil de 0 a 3 anos no Brasil, especialmente entre as regiões Norte e Sul-Sudeste. Ele aponta para a diferença significativa na cobertura entre essas regiões, com a região Norte apresentando uma cobertura muito menor em comparação com o Sul-Sudeste. Além disso, ressalta que o progresso na ampliação da cobertura foi maior na região Sudeste e menor na região Norte, o que contribuiu para aumentar a disparidade entre elas.

Também menciona que a região Norte experimentou períodos de retrocesso e crescimento na cobertura, com um aumento mais acentuado a partir de 2016, mas com uma queda nos indicadores entre 2018 e 2019. Enquanto isso, a região Sul apresenta uma cobertura e evolução semelhantes à do Sudeste, enquanto as regiões Nordeste e Centro-Oeste avançam de forma equivalente, com o Nordeste mantendo um indicador melhor ao longo do período analisado. Em resumo, o trecho destaca as diferenças regionais na cobertura da educação infantil e como essas diferenças se ampliaram ao longo do tempo, evidenciando a necessidade de políticas específicas para reduzir essas disparidades (Brasil, 2022).

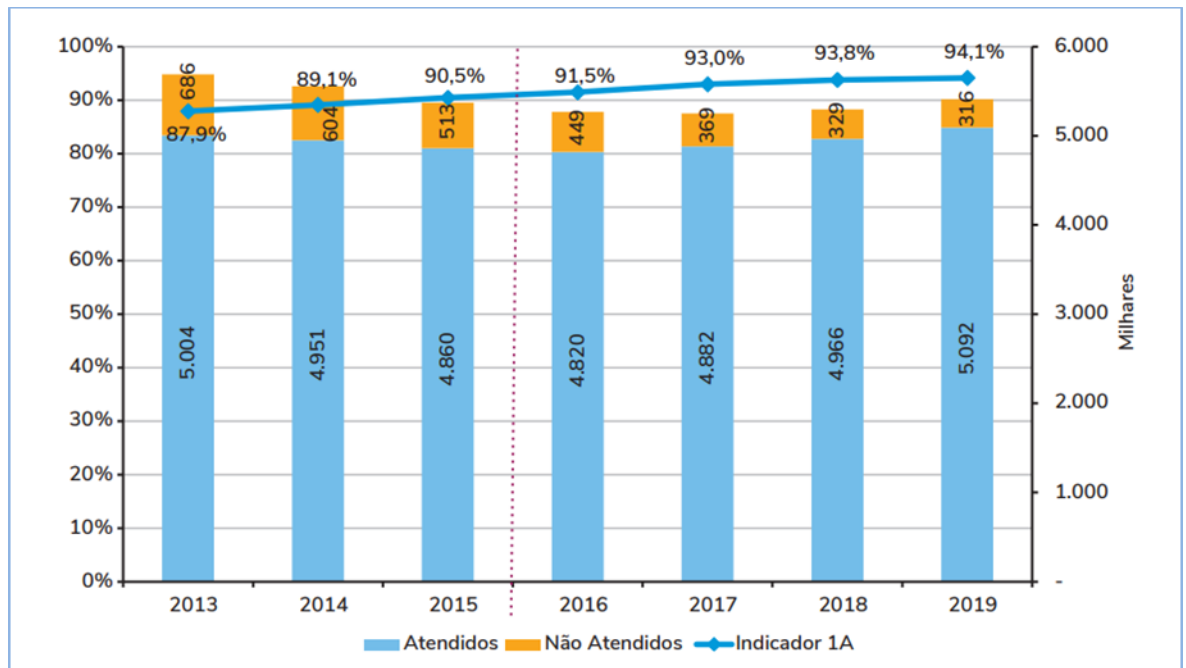
Além disso, as desigualdades sociais e raciais também se fazem presentes nesse contexto, “visto que o Brasil é composto de uma população que em sua maioria é negra” (Lame; Bravin, 2020, p. 46). Conforme apontado pelo Portal Biblioteca do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2023), são as crianças provenientes de famílias mais pobres



e negras que são mais afetadas pela falta de creches. Muitas vezes, essas famílias não têm acesso a outros recursos que lhes permitam conciliar o trabalho com a criação dos filhos.

Na figura 3, apresenta-se o percentual de cobertura de crianças atendidas e não atendidas na pré-escola de 4 e 5 anos

Figura 3 - Percentual de cobertura de crianças atendidas e não atendidas na pré-escola de 4 e 5 anos



Fonte: Gráfico extraído do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022 (Brasil, 2022, p. 36).

De acordo com os dados extraídos do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2022), na Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), o Brasil precisa incluir ainda 316 mil crianças de 4 a 5 anos na pré-escola, etapa obrigatória da educação básica, para cumprir com a universalização do ensino na Educação Infantil. Conforme previsto:

Embora o Indicador 1A apresente progresso contínuo, há que se considerar que essa melhora é devida, em grande parte, à redução da demanda observada até 2017, ou seja, a queda do número de crianças de 4 a 5 anos estimado na população. Uma clara indicação disso é o número total de crianças atendidas, que, em 2019, é praticamente o mesmo que em 2013, cerca de 5 milhões. A partir de 2018, o número total de crianças volta a crescer no Brasil (Brasil, 2022, p. 44).

Tomando por base tais pressupostos, a educação, constitui um dever constitucional do Estado de assumir seu papel de garantir o direito das crianças à assistência especial de creches e pré-escolas seguras e de qualidade, investindo em políticas públicas que possam tornar isso

uma realidade para todas as crianças brasileiras, independentemente de sua condição social, étnica e racial.

Para assegurar o direito das crianças pequenas, especialmente as provenientes da classe trabalhadora, ao acesso à Educação Infantil, é imprescindível mais do que simplesmente promulgar leis e desenvolver mecanismos de financiamento que permitam os municípios a oferecer essa etapa de ensino, de modo a garantir um padrão de qualidade. Nesse sentido, há muito a se fazer, - ações práticas - ainda, para que alcancemos as metas do PNE até 2024 e, assim, colocar todas as crianças da educação infantil na escola. Precisamos de mais políticas para a educação infantil, sim, mas, é preciso viabilizar tais políticas em ações concretas para vencer as limitações existentes.

## **SEÇÃO 4 - NEOLIBERALISMO: implicações nas políticas curriculares da Educação Infantil e formação continuada de professores desta etapa da educação básica**

Nesta seção, se discute as políticas curriculares da Educação Infantil, passando pela sua relevância e pela necessidade da garantia da formação continuada de professoras voltada para esse público. Além disso, aponta-se as influências do neoliberalismo no processo de constituição destas políticas.

Também discorreremos sobre o desenvolvimento das políticas públicas referentes à Educação Infantil, norteadas pelos dispositivos legais: Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), e Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2011; 2014) para melhor compreensão do objeto de pesquisa em questão.

### **4.1 As políticas públicas curriculares da Educação Infantil no Brasil**

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco importante para a conquista do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos como dever do Estado e da família, um direito social e de cidadania (Brasil, 1988). Nesse processo, Campos (2010; 2012) mostra que a Educação Infantil vinha seguindo um percurso próprio e sendo construída numa perspectiva cuja preocupação era a oferta com qualidade, reconhecendo a educação como um direito das famílias e dos filhos.

Os grupos populares que demandavam pela criação de creches contaram, nesse período, com as experiências de assessoria desenvolvidas por organizações não governamentais, incorporando militantes e profissionais da área (Mesquita; Gisi, 2022). Sendo assim, a seguir, apresentamos os trechos da Constituição Federal, no quadro 4, que resguardam o direito das crianças pequenas ao acesso à Educação Infantil.

Quadro 4 - Constituição Federal e o direito das crianças da Educação Infantil

<b>ARTIGO</b>	<b>ÍNTEGRA DA LEI</b>
Artigo 205	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Artigo 206	O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

	I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - garantia de padrão de qualidade. IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
Artigo 208	O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

Assim sendo, de acordo com o quadro 4, destacamos que o Artigo 205 da Constituição Federal (1988) estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Dessa forma, sua finalidade é o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Neste viés histórico, pensar o direito à educação, com a finalidade do pleno desenvolvimento da pessoa, implica repensarmos a função social da escola na atualidade, os seus modos de organização administrativa, bem como a formação continuada dos docentes no que tange a Educação Infantil. Afinal, a educação, seja qual for ou nível ou modalidade, é uma importante ferramenta de transformação da prática social.

Entretanto, foi por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, o estabelecimento da obrigatoriedade da escolarização para crianças a partir de 4 anos de idade na Educação Infantil, o que antes só era exigido a partir dos 6 anos, com término aos 14 anos na educação básica. A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, e é regulada e supervisionada por órgãos competentes do sistema de ensino. Com essa mudança, o acesso à Educação Infantil passa a ser um direito da criança pequena, tornando-se uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais no país.

Todavia, convém destacar que a questão do direito à Educação Infantil, após essa Emenda Constitucional, passa por um controle de qualidade, como explica Campos (2012, p.13-14).

Inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: o direito à brincadeira, à atenção individual, ao

aconchego e ao afeto desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento. Em cada faixa etária, as condições necessárias que devem estar presentes na creche, na pré-escola e na escola são diversas: a proporção adulto/criança, a arrumação dos ambientes, às necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos

Mas, ao adentrarmos a década de 1990 que vai promover diversas mudanças na educação brasileira, no cerne das políticas públicas, principalmente orientação de currículos e programas de formação de professores. Este também é um momento em que a criança e o adolescente ganham mais espaço nas políticas públicas, a exemplos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, com o objetivo fundamental de garantir a proteção integral de crianças e adolescentes. Assim, conforme estabelecido na CF de 1988, o poder público e a família têm a responsabilidade conjunta pela proteção e o cuidado das crianças pequenas.

Na sequência, no quadro 5, destacamos os principais Artigos do ECA que elencam sobre os direitos à educação das crianças da Educação Infantil.

Quadro 5 - Principais Artigos do Estatuto da Criança e Adolescente concernentes ao direito à Educação Infantil

ARTIGO	ÍNTEGRA DA LEI
Artigo 53	A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.
Artigo 54	É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;
Artigo 58	No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Como vimos, foi discutido anteriormente as mudanças decorrentes da Emenda Constitucional nº 59/2009 na Constituição Federal de 1988. Uma das mudanças destacadas é a ampliação do atendimento em creches e pré-escolas, com o objetivo de garantir que todas as crianças tenham acesso a essa etapa da educação. Embora, a Educação Infantil esteja garantida no ECA, os estudos de Santos (2017) apontam que ele ainda não foi implantado efetivamente nesta modalidade de ensino:

[...] o ECA, ainda não foi implantado de forma efetiva nas instituições de educação infantil no Brasil, nota-se pelas precárias condições materiais e formativas a que estão submetidas as crianças, bem como há ainda muito que ser feito para que as mesmas sejam, de fato, considerada 'sujeitos de direitos', esta que é uma categoria a ser largamente construída, principalmente pelos adultos que lidam e transitam pelo universo infantil, neste caso professores e demais profissionais da educação (Santos, 2017, p. 225).

Durante o período de redemocratização no Brasil, que ocorreu após 21 anos de ditadura militar, a movimentação social se manteve intensa. Esse momento histórico foi marcado por uma série de transformações sociais, econômicas e políticas que mobilizaram a população brasileira em diversos segmentos da sociedade. A conquista da democracia foi um processo longo, construído a partir dos movimentos populares, que lutaram por liberdade, justiça e igualdade social.

Dentre esses movimentos, destaca-se a luta das mulheres trabalhadoras por um direito fundamental: a criação de creches seguras para que pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Segundo a pesquisadora Rosemberg (1989), esse movimento aconteceu em razão do crescente ingresso das mulheres no mercado de trabalho, visando a complementação da renda familiar. A industrialização no país tinha proporcionado a abertura de vagas em fábricas, e as mulheres brasileiras passaram a exercer funções até então ocupadas somente por homens.

Assim, percebe-se que as mulheres trabalhadoras foram uma das forças motrizes dos movimentos sociais durante a redemocratização no Brasil, lutando por direitos básicos que permitiriam a elas exercer sua função na sociedade sem abrir mão da educação e cuidados para com seus filhos. As conquistas dessas mulheres, assim como de tantos outros grupos igualmente importantes, foram peças fundamentais para o processo de consolidação democrática no país.

Destaca-se que para se compreender o desenvolvimento dessas políticas é preciso olhar para o contexto econômico, social e político do país, qual seja, o avanço do neoliberalismo, principalmente a partir da década de 1990, marcada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo que essa perspectiva política traz mudanças para o currículo das escolas brasileiras, assim como para a formação de professores. Nesse contexto, observa-se que a Educação Infantil ganha força e posição de primeira etapa da Educação Básica, atendendo principalmente às populações pobres, às necessidades de mulheres, de crianças negras, “segmentos sociais que ocupam a posição mais próxima do polo da subordinação no eixo da distribuição do poder” (Rosemberg, 2002, p. 22-23).

Rosemberg (2003) estuda a relação às taxas de frequência em creches, pré-escolas e no ensino fundamental, no período de 1995 a 1999, evidenciou a estagnação na cobertura da Educação Infantil, o que corrobora com a afirmação de que as políticas públicas nesse momento pouco se voltam para a efetivação dessa etapa da Educação Básica, mesmo ela estando presente como primeira etapa da Educação Básica no texto da LDB.

A LDB (Brasil, 1996, Art. 21), conforme análise de Lopes, Leal e Amorim (2023), indicam que a Educação Infantil está nomeada de forma diferente das demais etapas que compõem a Educação Básica; e essa diferença de nomenclatura já indica uma concepção de educação que a diferencia das demais. Essa diferenciação se deve ao fato de que a Educação Infantil é uma etapa educativa que possui especificidades em razão das suas funções e das características das crianças que atende. Especificidade que vai ficando ainda mais evidente quando o Artigo 29 define que o objetivo central da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando os diferentes aspectos desse desenvolvimento.

No quadro 6, apresentamos os principais Artigos da LDB voltados para o avanço e garantia da Educação Infantil.

Quadro 6 - Principais Artigos da LDB rumo ao avanço da garantia de oferta à Educação Infantil

ARTIGO	ÍTEGRA DA LEI
Artigo 2º	A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Artigo 3º	O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; IX - garantia de padrão de qualidade; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. IV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.
Artigo 4º	O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma; a) pré-escola; II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

	VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; X – vaga na escola pública de Educação Infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.
Artigo 6º	É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.
Artigo 21	A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio;
Artigo 26	Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
Artigo 29	A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Artigo 30	Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.
Artigo 31	A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.
Artigo 61	Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio;

Fonte: Organizado pela Autora (2024).

As autoras Lopes, Leal e Amorim (2023) ainda criticam as medidas do Banco Mundial aderidas às políticas do Governo, caracterizando o retrocesso de atendimento de baixo investimento público e “não formal” para a Educação Infantil. Também alertam para as medidas de focalização dos serviços, em que o atendimento se destina à população mais pobre e ainda pode ser realizado por agentes comunitários treinados ou membros da família como professores, o que caracteriza a informalidade e o educador lei para atuar nessa etapa. Não podemos deixar de apontar que a proposta do Banco Mundial, provocou um aligeiramento na formação de professores para essa etapa da Educação.

Como já citado, a LDB, (Brasil, 1996), reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, o que autores como Mesquita e Gisi (2022) consideram um marco importante, pois representa uma conquista de direito social e envolve princípios e finalidades



referentes ao direito do exercício da cidadania, além de regulamentar a forma de organização da oferta do atendimento às crianças. Mas, no campo das políticas neoliberais, observa-se que a Educação Infantil disputa visibilidade.

De acordo com Betto (2020, p. 120), “o neoliberalismo defende a supremacia do mercado e a redução do Estado a mero operador de interesses corporativos e privados. A democracia, entendida como participação popular, é um estorvo”, esse se apresenta como a nova razão do mundo, onde virá a teologia da culpa, e em tese, o “Deus Mercado”.

Dardot e Laval (2016) discutem sob a égide do neoliberalismo. É sabido das transformações na ordem econômica que, notadamente, mudam para não só manter, mas intensificar as desigualdades e discriminações, rompem fronteiras e avançam sobre todos os domínios da vida.

Dessa forma, Sokolowski (2013) aponta que a legislação educacional explicita as políticas públicas governamentais que estabelecem relações entre a educação e o desenvolvimento econômico. Tal legislação,

[...] expressa a forma de pensar e de organizar as relações sociais do período em que é instituída. Por meio do estudo e análise da legislação educacional, podemos perceber o espaço que ocupa e a importância que é dada à educação em relação a outros aspectos da vida em sociedade em cada período da história (Gentil; Costa, 2011, p. 268).

Nos últimos anos, as políticas e reformas educacionais e, particularmente, aquelas com reflexo na Educação Infantil, têm se configurado em um campo de disputa. Seja no que se refere à educação como panaceia para todos os males, seja em relação à compreensão das infâncias, do cuidado, da educação e da atenção à criança pequena como investimento capaz de elevar a riqueza de uma nação e combater a pobreza (Rosemberg, 2002; Santos, 2019; Santos; Vieira; Silva, 2022).

Entre as políticas, destacamos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; PNE (2001-2011), Lei nº 10.172/2001; Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) de 2009, Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009; a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a Lei nº 12.796 de 2013; Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Lei nº 13.005/2014; e Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, ao nível superior, nos cursos de licenciatura e formação continuada em cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura (Santos 2017).

Santos, Vieira e Silva (2022) apontam que esse conjunto de políticas não foram realizadas sem o tensionamento da sociedade na disputa por um projeto para a educação, especialmente para a Educação Infantil. As políticas citadas serão refletidas ao longo desta seção.

Assim, a perspectiva neoliberal aponta para as formas de organização da Educação juntamente com as perspectivas internacionais. Fonseca (2002), discorre sobre a pressão econômica e ideológica do Banco Mundial (BM) e, principalmente, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que alimentavam e expunham fortemente o ideário da importância da Educação para o novo padrão de desenvolvimento neoliberal e a participação mínima do Estado.

Também foi nesse momento que ocorreu a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, a partir da qual, políticas públicas para a Educação Básica foram implantadas pelo mundo, incluindo o Brasil, que as tomou como diretrizes. Participaram dessa Conferência diversas instituições internacionais, tais como: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras.

As autoras Mesquista e Gisi (2022) ainda discutem que o principal eixo presente na Conferência de Jomtien foi a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que, conforme Libâneo (2012), tornaram-se a base para a elaboração de políticas educacionais no Brasil.

Sobre a Educação Infantil, nesse cenário, Rosemberg (2003) abordou fatores que impactaram a sua oferta com a reforma educacional proposta, sendo um deles a priorização dos recursos públicos para o ensino fundamental, medida ancorada nas orientações do Banco Mundial. Assim fazemos referência à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Apontamos que este foi um avanço no cerne de políticas públicas voltadas para o financiamento, mas um retrocesso com relação à etapa de interesse dessa pesquisa.

Discutindo o impacto do Fundef na educação Infantil, saindo um pouco da ordem cronológica. Silva e Garms (2015) comentam que o impacto negativo causado pelo Fundef pelo fato de não ter destinado recursos da educação para a Educação Infantil, o que foi

corrigido somente com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado em 2007, incluiu e disciplinou a divisão desses recursos para a Educação Infantil e outras modalidades como o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, somente a partir de 2009 todas as crianças matriculadas na Educação Infantil foram consideradas no repasse dos recursos federais.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil por meio do Parecer CNE/CEB nº 22/1998 e Resolução CNE/CEB nº 1/1999 e sua revisão no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009 explicitaram uma visão de criança como sujeito histórico e de direitos e definiram as creches e pré-escolas como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos no período diurno (Silva; Garms, 2015).

Com um marco para o currículo da Educação Infantil, temos promulgado no ano de 1998, RCNEI. Direcionado às instituições e aos profissionais de creches e pré-escolas, o RCNEI constitui-se em “um conjunto de referências que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (Brasil, 2002, p. 13).

O documento se apresenta como um guia de orientações que deve servir de base para discussões entre os profissionais de um mesmo sistema de ensino ou de uma mesma instituição, com vistas a auxiliar na elaboração de seus projetos educativos que se caracterizariam como singulares e diversos. Objetivando contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país (Brasil, 2002, p. 07).

O RCNEI é composto por três volumes, organizados da seguinte forma: o primeiro é o documento “Introdução”; o segundo é o “Formação Pessoal e Social” e o terceiro é o “Conhecimento de Mundo”. A estrutura do segundo e do terceiro volumes se apoia em uma organização por idades, que divide orientações para as crianças de zero a três anos e para as crianças de quatro a seis anos e está organizado em âmbitos de experiências e eixos de trabalho (Brasil, 1998, p. 07).

No volume introdutório, o documento apresenta, entre outras questões, considerações sobre creches e pré-escolas que nortearam historicamente o atendimento das crianças

pequenas no Brasil; considerações sobre a concepção de criança; concepções sobre o educar, o cuidar e o brincar; aborda o perfil do profissional de Educação Infantil; apresenta os objetivos gerais da Educação Infantil e se propõe a orientar a organização dos projetos educativos das instituições (Brasil, 1998).

Sobre a concepção de criança, o RCNEI afirma que esta é historicamente construída e vem mudando ao longo dos tempos. Enfatiza que na concepção atual, a criança é entendida como um sujeito social, que está inserido na sociedade e faz parte de uma organização familiar que lhe serve de referência e, portanto, estabelece uma multiplicidade de relações. Entende-se que os pequenos possuem uma natureza singular, o que as caracteriza como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito próprio e bem particular (Brasil, 1998; Amorim; Dias, 2012).

No segundo volume, apresenta o âmbito “Formação Pessoal e Social” que se refere às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. Esse âmbito envolve as interações das crianças com o meio, com os outros e com elas mesmas e envolve o eixo de trabalho “Identidade e Autonomia”. Esse eixo enfatiza que as instituições de Educação Infantil, suas propostas educativas e as práticas pedagógicas de seus profissionais devem proporcionar às crianças o desenvolvimento de sua identidade e a construção de sua autonomia, para que possam se relacionar e interagir com outras crianças e com os adultos (Brasil, 1998; Amorim; Dias, 2012).

O terceiro volume, apresenta o âmbito “Conhecimento de Mundo”, no qual constam seis documentos referentes aos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. O documento de cada eixo de trabalho se organiza com base em uma estrutura comum na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas àquele eixo de trabalho e como cada um deles compreende a relação que as crianças estabelecem com aquele conhecimento. Também apresenta os seguintes componentes curriculares divididos por idades: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia (Brasil, 1998; Amorim; Dias, 2012).

Em seguida, temos a promulgação da Resolução nº 01/1999, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O documento afirmava a autonomia das instituições na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação das instituições de Educação Infantil e não fazia menção à utilização de parâmetros ou referenciais nacionais na organização dos currículos dessas instituições. Outra observação

importante, é que nesse documento aparece a questão do educar e cuidar como objetivo das propostas pedagógicas das instituições, especificidade defendida pelos estudiosos da área e que não apareceu nos artigos referentes à Educação Infantil na LDB (Brasil, 1999; Amorim; Dias, 2012; Lopes; Leal; Amorim, 2023).

Ao adentrar os anos 2000 tivemos outras políticas públicas preocupadas com a Educação Infantil, cita-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), que incorpora a recomendação internacional de investir na ampliação da Educação Infantil como estratégia de desenvolvimento humano, tendo em vista o reconhecimento de que o retorno econômico é superior a qualquer outro.

O PNE, mesmo citando que a Educação Infantil é direito da criança e dever do Estado, oferecê-la para famílias que assim desejem ou necessitem, ao reconhecer suas limitações financeiras e técnicas, coloca-se como prioridade a ampliação da oferta pública de Educação Infantil para atender às crianças das classes de baixa renda, assim como instituições nas áreas de maior necessidade e oferta em tempo integral para as crianças menores oriundas de famílias de baixa renda para os pais que trabalham fora de casa (Brasil, 2001). Segundo Mesquista e Gisi (2022), esse documento prevê a melhoria da qualidade da oferta, no entanto, reforça práticas de focalização ao indicar prioridade no atendimento e em tempo integral para as crianças menores de baixa renda cujos pais trabalham.

Ao assumir a presidência da República, em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, liderança sindical do Partido dos Trabalhadores (PT), deu continuidade a várias políticas do governo anterior e introduziu novas políticas, programas e ações, após efetivar mudanças na máquina governamental. No MEC, foram criadas a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), posteriormente denominada (Secadi), que passaram a liderar as ações educacionais relativas à cooperação federativa entre União, estados e municípios, com vistas à instituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e à promoção de ações voltadas à diversidade, respectivamente (Aguar; Tuttman, 2020).

Para a revisão das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, o movimento de discussão sobre as orientações curriculares para a Educação Básica ganhou corpo. Em 2009, o MEC iniciou um conjunto de discussões e proposições, a partir do diálogo da Secretaria da Educação Básica (SEB) com as coordenações nacionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Médio, Conselho Nacional de Educação (CNE) e consultores/as, instituindo o programa “Currículo em Movimento”. Essa iniciativa é tida como a pedra fundamental para a elaboração da BNCC.

Entre o ano de 2010 e aprovação em 2014, temos a reestruturação do PNE (2014-2024), por meio da Lei nº 13.005/2014, no que tange à Educação Infantil. O documento estabeleceu que, no mínimo, 50% das crianças de 0 a 3 anos frequentassem creche até o final da vigência do plano, que a Educação Infantil na pré-escola fosse universalizada até o ano de 2016 (Brasil, 2014). Em 2019, no entanto, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD - contínua Educação - 2019), nenhuma grande região havia cumprido a universalização da pré-escola (Brasil, 2022). Dados estes que demonstram a não efetivação da Educação Infantil no Brasil.

Apresentaram-se algumas políticas gerais e sua relação com a etapa da Educação Infantil, se observa a necessidade de aprofundar as discussões com relação a como estas se voltam para o currículo das crianças, uma vez que o currículo<sup>10</sup> é um campo de disputas. Dessa forma, para se pensar um currículo que atenda às especificidades da educação institucionalizada de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade é recomendável para que sejam desenvolvidas práticas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. O que acontece quando o professor trabalha atividades estruturadas e apresenta conteúdos construídos historicamente:

O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser desenvolvido na Educação Infantil; é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças (Arce, 2013, p. 10).

Com o entendimento de que, nessa etapa de ensino, deve-se trabalhar atividades que contribuam para o desenvolvimento das capacidades mais complexas das crianças, Malanchen (2014) sintetiza que:

O currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (Malanchen, 2014, p. 5).

A partir da inclusão da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, começaram a ser pensados os dispositivos legais para a garantia de um currículo voltado às

---

<sup>10</sup> Destaca-se que não é objetivo deste trabalho a discussão sobre teorias de currículo, assim para aprofundamento, sugere-se a leitura de autores como Marsiglia (2011), Malanchen (2014), entre outros.

especificidades dessa etapa. As DCNEIs são um documento que orienta a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas para a Educação Infantil em todo o país e foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2010 (Brasil, 2010).

Sua implementação é obrigatória para todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas. Nesse sentido, a concepção de currículo, segundo as DCNEIs (Brasil, 2010), é de que as práticas pedagógicas devem ser um conjunto que intencionam articulação das experiências e dos saberes das crianças em consonância com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, para que elas alcancem um desenvolvimento integral (Costa; Freire, 2024).

Na atualidade, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>11</sup> como o documento obrigatório para a organização do currículo de todas as etapas da Educação Básica, incluído a Educação Infantil, documento este que necessita de maior reflexão, o que será realizado na subseção seguinte.

#### **4.2 Políticas curriculares para a Educação Infantil no contexto da BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento gestado desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB, que aponta a necessidade de uma base nacional comum e se efetiva no PNE (2014-2024), propondo para a educação básica na atualidade que institui uma série de conteúdos e aprendizagens mínimas baseadas em habilidades e competências educacionais para os indivíduos matriculados na Educação Básica (Adams; Siqueira; Moradillo, 2022).

O documento ainda apresenta um discurso em voga da melhora da educação oferecida aos estudantes. Macedo (2016) considera que apesar da BNCC ter como proposta a organização curricular em nível nacional, sob o discurso de promover a equidade e a igualdade de oportunidades, não há garantia alguma de que ela alcance os objetivos delineados, sobretudo porque dificilmente haverá uma real equidade somente pela reorganização curricular das escolas.

As autoras Mesquita e Gisi (2022) também apontam que na BNCC o significado de qualidade da educação se traduz naquela que pode ser medida e controlada, construindo sentidos hegemônicos para a educação, o que representa a marca do discurso neoliberal.

---

<sup>11</sup> O documento da BNCC foi elaborado com o intuito de apoiar as redes municipais de educação na implementação da parte da Educação Infantil, que foi aprovada, em dezembro de 2017, com a orientação de que deve ser colocada em prática em todos os espaços e salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a partir de 2020.

Como marca desse discurso, os autores Macedo (2016), D'Ávila (2018) e Adams, Siqueira e Moradillo (2022) denunciam que a elaboração da BNCC está calcada em uma intervenção curricular, defendida por empresários e organizações ligadas a grupos financeiros, destacando instituições como: Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Bradesco, Gerdau, Volkswagen, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), além do organismo Todos pela Educação.

Esses são alguns dos grupos privados que se articularam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum. A participação dos financiadores da educação na elaboração dos currículos, é uma marca neoliberal presente na educação, sendo objetivos desses manter o modo de produção vigente oferecendo aos estudantes uma educação esvaziada de conhecimento científico.

O documento foi elaborado em três versões<sup>12</sup>, sendo o da Educação Infantil aprovado no ano de 2017, com pouca ou nenhuma participação dos professores dessa etapa da educação. Aguiar e Tuttman (2020) apontam que o documento foi entregue ao CNE, em 6 de abril de 2017, que estabeleceu os procedimentos necessários ao processo de consulta pública. Foram realizadas, no mês de julho de 2017, audiências públicas em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente consultivo, para receber subsídios e contribuições com vistas à elaboração das normativas atinentes à Base. Observamos, assim, que a elaboração do documento foi articulada para evitar a participação da sociedade escolar, portanto, não foi democrática.

A BNCC tem sido criticada por associações científicas da área - Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) por apresentar esvaziamento do conteúdo, padronização nacional sem considerar as diversidades regionais e culturais, ênfase excessiva em habilidades técnicas, pouca participação de professores e comunidade na sua elaboração e centralização do currículo.

---

<sup>12</sup> Destaca-se que não é objetivo deste trabalho aprofundar os aspectos históricos das versões da BNCC, mas para aprofundamento da discussão sugere-se a leitura de Aguiar e Tuttman (2020).



Moura, Silva e Meneses (2023) observa que nos textos das três versões da BNCC, se expressa a ideia de gestão pública eficiente, como aquela que induz a competitividade entre os indivíduos e instituições, por meio das médias altas de exames e avaliações de larga escala, tais como: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), contribuindo no aprofundamento e articulação do tripé ensino-aprendizagem-avaliação. O que claramente não contribui com a garantia de um processo de ensino e aprendizagem que seja eficiente.

A partir da versão aprovada, os currículos escolares vêm sendo atualizados como exigidos pelo MEC, para garantir que as escolas de Educação Básica, tanto privada como públicas padronizam sua aprendizagem e que ela tenha o essencial para cada etapa da educação. Portanto, se observa que é um documento que influencia tanto os alunos, quanto os professores em atuação e em formação, pois explicita que a BNCC deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e das ações educacionais (Brasil, 2018).

Assim, se promulga a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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 e Continuada de Professores da Educação Básica (BNCFP) que será abordada mais à frente, neste capítulo (Brasil, 2019).

Segundo Costa e Freire (2024), as concepções de Educação Infantil presentes na BNCC são direcionadas para a construção da identidade e subjetividade das crianças, que devem ser protagonistas. O trabalho do professor é levar em consideração os interesses delas. Por isso, a prática pedagógica deve ter uma configuração voltada para garantir os direitos de aprendizagem, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Assim, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, toda a organização do trabalho pedagógico se constituirá com base em cinco campos de experiência: 1) o eu, o outro e nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaço, tempo, quantidades, relações e transformações Nesse sentido,

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2018, p. 39).

Observa-se que essa organização do documento em direitos de aprendizagem e em campos de experiências, não contribui para o desenvolvimento integral das crianças, deixando estas apenas no campo do cotidiano e não explorando o conhecimento científico já produzido. Na concepção de Marsiglia (2011, p. 104):

É importante salientar também que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para estruturação do início da atividade pedagógica, mas não é condição para ela. Isto por duas razões: primeiro, porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento “em si” e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento “para si”. A segunda razão, decorrente da primeira, é que a escola, dedicando-se ao saber erudito, nem sempre encontrará nos interesses imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que não se devam criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados (Marsiglia, 2011, p. 104).

A autora reforça a ideia de que é preciso ir além dos campos de experiências, é preciso colocar a criança em contato com os conhecimentos históricos e elaborados, ou seja, estes devem ser o eixo central de elaboração do currículo na Educação Infantil. Dessa forma, conceber o ensino e a transmissão dos conhecimentos como premissa para o trabalho na educação infantil não é desconsiderar as infâncias, mas é justamente entender que as crianças só se desenvolvem e aprendem com um trabalho intencionalmente organizado, “entendemos que o currículo não pode encontrar-se preso ao cotidiano, aos saberes ali construídos, ao imediato, ao presente. Tais concepções não favorecem a emancipação das crianças rumo ao saber sistematizado” (Prado; Azevedo, 2012, p. 48).

Portelinha *et al.* (2017, p. 34) chamam a atenção ao mostrar que os campos de experiências são apresentados de forma destituída do seu sentido completo por não serem nomeados como áreas do conhecimento, enfatizando a importância da “especificação de conceitos e conteúdos das bases científicas e as especificidades do desenvolvimento infantil”, desvalorizando o saber escolar. Outro aspecto importante diz respeito à compreensão sobre o papel do professor, mostrando que “a BNCC, ao expressar a concepção de criança como um sujeito que constrói conhecimento e produz cultura, secundariza a importância da intencionalidade e do papel do ensino na prática pedagógica” (Portelinha *et al.*, 2017, p. 35).

Ainda sobre como os objetivos de aprendizagem são descritos na BNCC, os autores Barbosa, Silveira e Soares (2019) nos trazem alertas relativos ao que pode levar professores a compreenderem a Educação Infantil como preparatória para os objetivos da primeira etapa do ensino fundamental, e que:

[...] Essa forma de sequenciar as etapas pode conduzir a uma perda da noção de totalidade do processo, sequenciando-se o conhecimento de modo cartesiano, induzindo à noção de que na creche se pode aceitar leis no lugar dos professores e que a formação ao nível do ensino superior é desnecessária, mantendo-se, ademais, a formação continuada como apenas atualização pragmática, centrada no “como fazer”, isto é, em uma ótica puramente instrumental (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 86).

As formas de levar o professor a desenvolver uma prática que não promova o desenvolvimento das crianças. E isso significa um enorme prejuízo para as crianças pequenas. Destacamos que Pereira (2020) afirma que é preciso que todas as escolas e todos os professores estejam atentos aos conceitos apresentados, mas não interpretados, que a BNCC traz durante a organização do currículo, do planejamento de formação continuada dos professores.

Barbosa *et al.*, (2018, p. 4), apontam que BNCC, promove a homogeneização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento segmentados por faixa etária proposta para a Educação Infantil traz ainda como fator preocupante a “forma de controle do trabalho educativo, dando vazão aos testes e medidas de larga escala, servindo muitas vezes para a opressão das crianças e suas famílias”

Segundo Magalhães (2019), na discussão apresentada na BNCC, temos uma concepção de formação centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional, distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar. Há ainda, orientações para mudanças curriculares em cursos de formação inicial, assumindo a mesma proposição de ações à formação continuada.

#### **4.3 A disputa entre concepção de formação continuada no Brasil na última década**

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e, por isso, é imprescindível ser oferecida com excelência. Diversos fatores impactam a qualidade da Educação, e a formação das professoras é um deles. É evidente que a formação inicial pode deixar algumas lacunas no trabalho com as crianças, tornando essencial que as educadoras busquem aprimorar seus conhecimentos ao longo da carreira, por meio da formação continuada.

Gatti e Barreto (2009) e Campos (2011) revelaram a lacuna na formação inicial dos professores para Educação Infantil, enquanto demonstrou sua precariedade. Azevedo e Schnetzler (2001) desvelaram a ausência de conhecimentos relativos à Educação Infantil.

Sousa (2006) constatou fragmentação e descontinuidade das políticas públicas, o que implica alterações significativas de suas ações e estratégias, no que se refere à formação dos profissionais. Os apontamentos dos autores acima, demonstram ainda mais a necessidade de garantia da formação continuada a esses educadores dessa modalidade de ensino da Educação Básica.

Compreendemos, com base nos dizeres de Nogueira e Borges (2023) que os professores devem estar em constante formação, sendo continuamente preparados para lidar com as dificuldades e os novos entendimentos das suas crianças, desenvolvendo atividades inovadoras que partam do cuidar/educar/brincar. O professor que participa de formação continuada pode:

[...] explicar o que acontece, quais são as suas necessidades, quais são os seus problemas etc., vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros como muitas vezes o habituaram, mas sim que pode participar ativa e criticamente, a partir e no próprio contexto educativo, num processo formativo mais dinâmico e, claro, mais flexível e em que os colegas têm os mesmos princípios ou similares [...] (Imberón, 2009, p. 65).

A formação continuada deve permitir que o professor participe ativa e criticamente de sua formação, sendo autor do seu processo formativo e compreendendo que sua realidade está permeada de contradições. Ela deve ser espaço para as vozes de todos, precisa ter significado para os sujeitos ali presentes, para que eles possam internalizar aprendizagens transcorridas naquele espaço; e, a partir delas, que eles consigam mudar suas rotinas e encontrar soluções para suas dificuldades, conforme discutem Nogueira e Borges (2023).

Chauí (2003, p. 11) apresenta uma interessante reflexão sobre a formação continuada em tempos de globalização. Para a autora, a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão de obra e produz o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Na concepção neoliberal, trata-se apenas da aquisição de técnicas, por meio de processos de adestramento, treinamento e reciclagem, expressões condenadas dentro de uma visão crítica de educação.

No sentido crítico, diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes. Ela significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e, é por isso,

que ela só pode ser permanente.

Chaves (2015) discute que se tem como desafio a superação da ideia de formação como simples aprimoramento profissional ou como apoio à prática pedagógica, passando a entendê-la como um direito dos professores e da população, para se ter uma escola pública de qualidade. Conforme Kramer (1996), no que se refere especificamente à Educação Infantil, há também de se considerar, na formação continuada das professoras, a necessidade de um paradigma norteador que considere tanto os direitos da criança e da professora, como a diversidade de concepções, culturas e saberes.

A autora, defende que a formação de professoras é elemento fundamental que deve fazer parte das propostas pedagógicas das instituições educacionais e possibilitar oportunidades para reflexão sobre a prática, considerando a trajetória profissional, visto que “a história e as práticas são a substância viva da formação” (Kramer, 2006, p. 17). Desse modo, a autora considera a formação continuada numa perspectiva crítica, reflexiva e democrática, de maneira que contribua com a profissionalização docente e ainda com a ascensão nos planos de carreiras.

Vieira (2018) corrobora com a ideia de que a formação continuada é um aspecto a ser considerado na garantia da qualidade da educação, a autora discute que:

A formação continuada dos professores é aspecto relevante, ao se pensar em qualidade da educação, pois promove reflexão e organização das ideias, planejamento das práticas e avaliação das mesmas. Para tanto, é necessário oportunizar espaços onde os professores interajam e busquem os sentidos da profissão, a partir da reflexão sobre os saberes construídos a partir das práticas pedagógicas, bem como sobre os elementos para sua formação (Vieira, 2018, p. 59).

Observa-se pela fala da autora, que a formação continuada é um espaço de troca de experiência entre os professores da Educação Infantil. Freire (2012) aponta que os profissionais que trabalham com as crianças necessitam estar em processo contínuo de formação, o qual possibilita, ao educador dessa faixa etária, ampliar seus conhecimentos sobre a Educação Infantil e suas singularidades, bem como promover de maneira ampla experiências que contribuam para o desenvolvimento das crianças.

Desse modo, a autora acredita na formação do educador relacionada intrinsecamente com a formação do cidadão, seja criança, jovem ou adulto e, assim, almejar uma educação “de qualidade para as crianças, que contribua para a formação de sua cidadania sujeitos críticos, criativos, autônomos, responsáveis [...] é estar permanentemente voltado para a formação das educadoras que com elas interagem” (Freire, 2012, p. 79).

Segundo Guedes (2011), a realidade brasileira, no que concerne à formação de professoras para a Educação Infantil, é permeada por avanços, retrocessos, ideologias, aspirações, e por que não dizer, utopias. Os marcos legais na área ressaltam que esta formação é necessária e desejada, embora nem sempre o que se prescreve nas leis e outros documentos é o que se efetiva na prática.

Gatti (2008), em seus estudos, aponta que a formação continuada recebeu grande destaque no fim do século XX, considerada como requisito para o trabalho, cujo discurso pautava-se na ideia da atualização constante, na necessidade de renovação em todos os setores profissionais e também educacional. O termo “formação continuada” utilizado atualmente já recebeu outras denominações, como afirma Kramer (2005):

Formação permanente” (nome mais anti), “formação continuada” (consagrado pela lei), “formação em serviço” (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação de profissionais que já trabalham), “capacitação” (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou “reciclagem” (de todos, o pior, por sugerir que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo) (Kramer, 2005, p. 218).

São diferentes os termos adotadas ao longo dos anos, com relação à formação continuada, mas, o intuito deve ser o mesmo independente do termo, a de suprir as dificuldades e anseios das professoras da Educação Infantil. Imbernón (2011) destaca uma formação continuada permeada pela construção de um conhecimento profissional coletivo, sendo assim:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (Imbernón, 2011, p. 72).

A formação continuada contribui então para o avanço dos professores com relação ao conhecimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes, pois são diversas as mudanças que a sociedade vivencia e o professor deve estar atento a elas, na busca de se adaptar. Assim, as políticas públicas atuais pressupõem promover modificações na forma de organizar a formação continuada de professores, aspectos a serem refletidos na seção que segue.

#### **4.4 As Políticas públicas de Formação Continuada para Professores/as da Educação Infantil: avanços e perspectivas**

Historicamente a formação continuada aparece nos documentos legais, a partir da segunda LDB, publicada em 1971. Os estudos de Ferreira (2003) apontam que a formação continuada no decorrer das décadas de 1970, 1980 e 1990, sofreu grandes alterações. A princípio, ela teria se desenvolvido por meio de projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, passa posteriormente a projetos de parceria entre formadores de professores (geralmente professores universitários) e professores (Ferreira, 2003).

Após a Constituição Federal de 1988 e da LDB promulgada em 1996, surgiu uma preocupação em relação ao profissional que atuaria na Educação Infantil e, portanto, com a formação inicial e continuada ofertada a ele. A formação de professores para essa etapa se tornou uma discussão recente, sendo um desafio garantir professores com formação ao nível superior, uma vez que ainda é admitida como titulação mínima a formação ao nível médio (Magistério), - sem o curso superior - para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, o que acontece em muitos municípios do país, conforme discute Moraes (2018).

Nessa perspectiva, Santos (2017) articula que houve grande ampliação na formação continuada, sobretudo ao que tange à superação de experiências isoladas e na assunção de um caráter de política pública, de forma que a autora justifica essa ampliação à inserção da formação continuada na LDB, onde é compreendida como parte da valorização do Magistério, vista como direito do profissional da Educação. Portanto, a formação continuada aparece como um direito do professor. Enfatizamos, ainda, que a formação continuada é também uma estratégia de valorização do profissional docente, pois promove o seu reconhecimento social e respeito perante à sociedade.

Segundo a LDB, a formação continuada deve ser realizada *in loco*, conforme regulamentado pelos Artigos 61 a 67 (Brasil, 1996), que afirmam que essa formação deveria estar em sintonia com a realidade educacional a fim de gerar êxito no processo ensino e aprendizagem; nos moldes atuais, essa solicitação não tem sido atendida. O que pode ser associado à formação continuada em serviço.

Em 2002, são promulgadas as DCNs para os cursos de Formação Docente, para a Educação Básica, foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, com direcionamento para formação ao nível superior abarcando três categorias de carreiras: Bacharelado

Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Faz presente a construção de uma formação prática, técnica e executora. Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) e Pinheiro (2023), ao analisarem o documento, apontam que esse apresenta uma visão de preparo para a prática e o desenvolvimento de competências, além de retomar características do tecnicismo e de uma formação aligeirada. Este último foi um dos aspectos mais criticados pelo campo educacional nas diretrizes sobreditas.

Diante de tudo isso, concordamos com Pinheiro (2023) que afirma:

A formação docente, nas DCNs de 2002, ainda é pensada por meio do desenvolvimento de competências profissionais que gerem o desenvolvimento de saberes práticos e técnicos, consistentes para uma longa “jornada de trabalho”. Afinal, a valorização profissional, depende exclusivamente de professores rápidos e pragmáticos, que aguentem “tempos de serviços” extensos (Pinheiro, 2023, p. 79).

Entendemos, portanto, que as DCNs de 2002 buscaram formar executores de competências, o que se encontra de acordo com a proposta neoliberal para a Educação. Sobre a formação continuada o documento elucida que se deve:

[...] propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 2002, p. 70).

Nesse sentido, as DCNs de 2002 determinavam que a mobilização não é apenas para professores, mas sim, de todos os profissionais da equipe escolar, de modo que se reconheça a importância do estudo e da atualização constante. Simultaneamente, seria realizado um processo de avaliação das aprendizagens atrelado à autoavaliação que permitisse visualizar as metodologias que devem ser aperfeiçoadas e as que devem permanecer por atenderem aos objetivos. Se por um lado o documento destaca a importância da formação para a competência técnica; por outro, acentua o valor da formação para uma visão crítica e autônoma.

Ademais, as DCNs de 2002 ressaltam que a formação inicial não é garantia de qualidade e que é indispensável a criação de sistemas de formação continuada. Essa visão é complexa, porque revisita o debate sobre: a qualidade dos cursos superiores e seus aspectos; os planos curriculares das Intuições de Ensino Superior; o nível dos professores formadores; as relações entre teoria e prática; e sobre os diversos componentes que conferem uma



formação de qualidade. Embora se constate que o professor não é o único ou o principal responsável pelo insucesso escolar, indica que ele é imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos (Brasil, 2002).

Em 2003, o MEC publicou a Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Segundo Morais (2018), em seu Artigo 1º, a portaria diz que o sistema por ela apresentado compreende um Exame Nacional de Certificação dos Professores, prevê uma bolsa de incentivo à Formação Continuada e a implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Assim, em 2005 o MEC se vale da estrutura dessa Rede a que se refere e implantou a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica. Esta, como todo e qualquer documento que anuncia uma política pública, é resultado de inúmeros estudos, debates e embates para que fosse constituído um lugar específico para a Formação Continuada. Embora a Rede apresente fragilidades e ao surgir não garanta o eco da luta pela garantia desse direito ao trabalhador professor, a Rede Nacional de Formação Continuada marca uma conquista da luta dos trabalhadores da Educação (Morais, 2018).

No ano de 2009, foi publicado o Decreto nº 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências (Brasil, 2009).

Segundo Oliveira, Ferreira e Paschoalino (2019), este Decreto, que se tornou uma referência importante no campo das políticas de formação dos profissionais da Educação, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica para organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais de magistério para as redes públicas de educação básica (Art. 1º). Para tanto, seriam criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do MEC (Art. 4º).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de planejamento educacional de longo prazo criado para orientar as políticas públicas no campo da Educação no Brasil. O PNE vigente tem o período de 2014 a 2024 e foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Seu principal objetivo é estabelecer metas e estratégias para a melhoria da qualidade da Educação em todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior,

buscando promover a equidade e a inclusão, bem como o desenvolvimento integral dos estudantes.

Magalhães (2019), aponta que a formação docente está presente no PNE (2014-2024), um exemplo importante da perspectiva da política educacional em curso no Brasil. Com relação às metas do PNE, essa mesma autora aponta que:

A meta 11 discorre a respeito da Educação Profissional, afirmando-se que essa deve triplicar as matrículas, na educação profissional técnica de nível médio, em pelo menos 50% e a expansão deve ocorrer no segmento público, entretanto, não apresenta estratégias voltadas à formação de professores para esse campo de oferta e muito menos sobre os investimentos na educação pública reportada. As metas 15 e 16 dizem respeito à formação e as 17 e 18, às condições de exercício docente. Na meta 15 há referência à formação inicial, o que acaba influenciando na formação continuada. Está estabelecido que os professores, ao final dos 10 anos do Plano, obtenham formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua, mas sem estratégias que respondam o que se delibera nessa exigência. A meta 16 faz referência à formação continuada, propõe formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação durante o período de vigência do Plano, devendo ser asseguradas a todos os professores as oportunidades de formação continuada. Essa meta é amparada em seis estratégias que evidenciam, em suma, um regime de colaboração entre os entes federativos, ressaltando que essa formação deverá acontecer em instituições públicas (Magalhães, 2019, p. 12-13).

O PNE reforça uma epistemologia da prática. Apesar de toda a mobilização política gerenciada pelas entidades docentes voltadas à sua promulgação, e implementa meios de controle dos professores. Com sistemas padronizados de avaliação, busca fortalecer ideias de meritocracia e necessidade de *rankings* para, conforme as pontuações alcançadas, manejar as finalidades educativas e as exigências de formação inicial e continuada de docentes. Assumir o que está sendo posto para a formação continuada de professores, significa aceitar que ela mesma deve voltar-se à necessidade de treinamento de habilidades e competências dos professores, atendendo às exigências do mercado (Magalhães, 2019).

Em 2015, a partir das metas 11, 15, 16, 17 e 18 do PNE, temos a promulgação das novas DCNs para a formação inicial e continuada com o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC, em 24 de junho de 2015, que apontam em seu Art. 3º:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando

assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 42-43).

Esse documento representou um avanço em relação às legislações relacionadas à formação docente, dentre tantos pontos relevantes nos vinte e cinco Artigos presentes na Resolução, destacamos: as proposições para a formação inicial, formação continuada e valorização dos profissionais do magistério; ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial; indicação da base nacional comum, que parte de uma concepção emancipatória e visa a unidade entre teoria e prática, formando professores pesquisadores capazes de observar sua prática e os acontecimentos na escola por meio de um olhar crítico e investigativo (Brasil, 2015).

O conceito de Formação Continuada expresso pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015, de acordo com Morais (2018), apresenta uma formação continuada que se inicia e desenvolve no cotidiano educacional e chega até às universidades nos cursos *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* (cursos de especializações, mestrados e doutorados), uma formação abrangente para educadoras que inclua não apenas o aspecto técnico e pedagógico, mas também o ético e político, uma formação para o humano, para um posicionamento político e social.

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defende que a formação continuada de professores “não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas sim um processo de reflexão que possibilita a análise de questões daquela formação, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e sujeitos educativos” (ANFOPE, 2021, p. 3).

A concepção ampla e extensiva da Resolução CNE/CP nº 02/2015 em relação à formação continuada para além de cursos e programas institucionais, uma perspectiva de formação integrada à práxis docente, vai ao encontro dos princípios defendidos pela entidade que visa uma formação continuada de qualidade, conforme Tiroli e Jesus (2022).

Morais (2018) ainda salienta a necessidade da efetivação da Formação Continuada por meio de um projeto formativo que seja articulado por processos de reflexão crítica acerca das práticas vivenciadas nos contextos das instituições de ensino, por meio do exercício da profissão de docente, bem como a construção da identidade do profissional do Magistério. Portanto, as novas DCNs, promulgadas em 2015, em pauta constituem um importante avanço para a formação continuada dos professores, segundo Dourado (2015):

[...] 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 (Dourado, 2015, p. 312).

Dourado (2015) enfatiza que as novas DCNs de 2015, em consonância com a legislação, definem que a formação continuada envolve:

I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da CAPES; VII cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da CAPES (Dourado, 2015, p. 312-313).

Caberá à instituição formadora, em articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definir no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais da educação, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (Dourado, 2015, p. 313).

Ainda sobre a formação continuada, Morais (2018) entende que:

Desse modo, o parecer critica uma Formação Continuada calcada em cursos prontos, como se fossem um “menu”. Reafirma a necessidade de se levar em consideração os desafios do cotidiano das instituições e do contexto onde se encontram, chama atenção quanto à valorização do sujeito professor enquanto protagonista e a importância de um tempo e espaço específicos para que ele possa de forma crítica ressignificar sua prática, não apenas pelo viés técnico, mas pelo filosófico que ocupa no exercício de sua função social. Reforça a necessidade da garantia do espaço de diálogo entre os sujeitos/profissionais do Magistério de uma mesma instituição e/ou rede, de forma a assegurar maior qualidade no trabalho em sala de aula e na/para a Educação de forma geral, trabalho este que o documento evidencia enquanto “complexo” (Morais, 2018, p. 52).

Portanto, este é um documento que promove uma nova ideia de formação continuada, em uma perspectiva que realmente vá contribuir com a prática do professor da Educação Infantil. Mais recentemente, temos a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento curricular obrigatório que implica também na formação inicial e continuada de professores, incluindo os professores da Educação Infantil.

Pinheiro (2023) destaca que nos anos de 2016 e 2017 houve a modificação do texto da LDB para sustentar a implementação de novas diretrizes voltadas para a formação de professores. Em 2016, o parágrafo 8º, do Art. 62, foi inserido de forma provisória com o objetivo de que o currículo dos cursos de licenciatura tivesse como referência a BNCC. Já em 2017, o mesmo Artigo e o mesmo parágrafo foram modificados mais uma vez e, o que antes era provisório, passou a ser fundamentado pela Lei nº 13.415 de 2017 (Novo Ensino Médio).

À vista disso, temos, em 2018, a origem da BNCC da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa proposta foi aprovada e desmembrada no ano de 2019, em dois documentos, quais sejam, a BNC-Formação Inicial (Brasil, 2019), centrada na formação inicial de professores e BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), voltada para a formação continuada dos docentes. Sendo, ponto principal destes a formação por competências, assim como a própria BNCC. Pinheiro (2023) em análise à BNC-Formação, destaca que a palavra competências aparece no texto 51 vezes, explicitando o teor instrumental do documento.

Sobre os documentos elaborados, Silva (2020, p. 104), aponta que são dispositivos utilizados para “formar professores para ensinar a BNCC”, ou seja, trata-se de um plano para consolidar a referência de escola e de formação de professores que atenda às demandas do capitalismo na atualidade. Aguiar e Dourado (2019), também comentam que estava em curso uma ampla reforma educacional, em que a “formação dos professores sobressai, especialmente, por ser estratégica para concretizar a reforma da educação básica em curso, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (Aguiar; Dourado, 2019, p. 35).

Pela BNC-Formação, contudo, há a busca por orientar as práticas dos professores, impondo os conteúdos a serem vivenciados, bem como as normas para exercerem a sua atuação docente, visando à produção de “determinados tipos de subjetividades docentes que sejam úteis para a manutenção da lógica desse projeto de educação” (Pires; Cardoso, 2020, p. 79). Dessa maneira, os docentes passam a se comprometer com a formação de sujeitos a partir dos interesses do mercado, alinhados aos preceitos do neoliberalismo. Isto posto, observa-se que a BNC-Formação atual está nitidamente traçada por razões econômicas e “imbuída de um

discurso técnico e científico que constitui expertises para legitimar e produzir verdades com a finalidade de conduzir ao êxito o projeto neoliberal de sociedade” (Pires; Cardoso, 2020, p. 89).

A BNC-Formação também assume fortemente um discurso de responsabilização docente, mais uma das estratégias utilizadas no contexto do governo neoliberal (Pires Cardoso, 2020). Assim, manifesta que as competências necessárias para a formação do professor precisam considerar três dimensões fundamentais que se integram e se complementam na ação docente. São elas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Para Costa, Mattos e Caetano (2021, p. 906), essas são habilidades formatadas que envolvem controle e regulação, “ato que fere a autonomia docente e ignora o professor como ser pensante, bem como reduz a possibilidade de um trabalho crítico”.

Em 26 de outubro de 2020 foi homologado o Parecer nº 14/2020, instituindo as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”, dando à formação continuada papel de complementaridade da formação inicial, e não de articulação. Constituída por apenas 16 Artigos, a BNC-Formação Continuada apresenta em anexo um quadro que organiza as dimensões relativas ao conhecimento profissional, a prática profissional e ao engajamento profissional, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2020).

Numa análise mais crítica, Freitas (2020) afirma que tais diretrizes alteram radicalmente a concepção de educação, escola e formação, da Resolução. CNE/ CP 02 de 2015 que contemplava a formação inicial e continuada e foi aprovada pelo CNE após extenso debate, entre os anos de 2013-2015, no interior das instituições formadoras e das entidades da área. Desse modo, a Resolução de 2019 é vinculada à BNCC, voltada à formação das competências com visão tecnicista da educação. Desconsideram-se as pesquisas e teorias produzidas sobre formação de professores e não é democrática, pois não foi amplamente discutida e, as associações não foram ouvidas, segundo registro das próprias entidades em seus manifestos. Ademais, não traz a integração com a formação continuada pois esta só foi ser tratada, em separado, na Resolução de 01 de outubro de 2020.

Tirolí e Jesus (2022) comentam que o fundamento da normativa de 2019, está assentado em um conjunto de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos professores por meio do processo de formação continuada. Assim como a BNC-Formação, o foco está na prática de ensino, atrelando a formação continuada a um processo de aprimoramento dos conhecimentos e técnicas de ensino (Art. 7º), tendo como premissa a

reflexão centrada na prática, menosprezando os conhecimentos teóricos-científicos (Brasil, 2020).

A BNC-Formação, afetou diretamente a autonomia das universidades públicas brasileiras, historicamente responsáveis por definirem seus projetos de licenciatura. Lembremos que as universidades vinham realizando a formulação de seus currículos para implementar a Resolução CNE nº 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, no interior de seus cursos de formação de professores.

Magalhães (2019) aponta que a proposta de formação continuada discutida a partir dos pressupostos da BNCC, tem se restringido somente à participação em cursos, em palestras, em ações descontínuas, sem relação entre si, o que acaba inviabilizando, a transformação de ideias e práticas docentes. Portanto, uma formação com a qual não concordamos, pois essa não valoriza o professor como sujeito responsável por transmitir aos alunos o conhecimento sistematizado pela humanidade, na busca de promover uma educação integral para as crianças. Este é, então, um documento que reforça a formação hegemônica posta a décadas no Brasil, que volta seu olhar para a garantia da continuidade do modo de produção, formando apenas mão de obra para o sistema capitalista.

Devemos, pois, discutir as implicações nas políticas curriculares da Educação Infantil e formação continuada de professores desta etapa da Educação Básica. Demonstra-se, segundo Campos, Souza Junior (2011) que nos moldes do neoliberalismo a escola e a formação de professores é vista no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, devendo imprimir a lógica do mercado nas instituições públicas, como na educação em que as propostas educacionais passam a ser impregnadas pela ideologia neoliberal.

Para Freitas (2012), a ideologia neoliberal, leva à desqualificação dos profissionais da educação, das parcerias público/privado e a uma educação focada em números (aspecto quantitativo), como estratégias habituais aos reformadores neoliberais, que buscam colocar a opinião pública contra os professores e os profissionais da escola pública, apresentando índices, avaliações, pesquisas para justificar a qualidade do ensino privado e desqualificar o ensino público. Assim, não apenas transfere a responsabilidade do Estado para a Sociedade Civil, mas principalmente, busca substituir os direitos do cidadão, pelo conteúdo político da cidadania e do mercado como fundamental força reguladora das relações humanas.

Neste momento vivemos uma campanha intensa das associações (Anfope, Anpae, Anped, dentre outros) e educadores críticos para a suspensão da Resolução CNE/CP nº 2/2019, considerada muito tecnicista e que não promove uma formação densa em conteúdos e

práticas – e indicam a volta da Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, entendida como mais democrática e que garante uma formação mais rica para os professores, tanto na teoria quanto na prática, aliada à valorização da carreira docente.

Portanto, é preciso que outras perspectivas de escola, educação e formação de professores sejam defendidas, buscando a transformação social a partir da importância do conhecimento científico para o desenvolvimento dos sujeitos.



## **SEÇÃO 5 - CONTRIBUIÇÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO-GTS (2017-2019)**

Esta seção está subdividida em cinco subseções. Primeiramente se realiza a contextualização do local de realização da pesquisa, qual seja a Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara-GO (SME); depois apresenta-se processo de construção do referencial curricular da rede municipal de ensino de Itumbiara-GO; posteriormente, apresenta-se o perfil das coordenadoras pedagógicas da SME e, na sequência, das professoras participantes da pesquisa. Por fim, apresenta-se os resultados da aplicação dos questionários e entrevistas com as professoras e coordenadoras.

### **5.1 Contextualização de Itumbiara-GO e sua rede de ensino**

Para contextualizar o município onde realizamos a etapa empírica da nossa pesquisa, utilizamos como fonte informações disponibilizadas em livros e no *site* do IBGE, Instituto Mauro Borges (IMB), banco de dados da SME e Conselho Municipal de Educação de Itumbiara-GO (CME).

Itumbiara-GO, o contexto local desta pesquisa, é uma cidade que nasce do desmembramento do vizinho município de Morrinhos-GO, por meio da Lei de criação nº 349, de 15 de julho de 1909, com área geográfica delimitada em 2.447,014 km<sup>2</sup>. Atualmente tem uma população estimada de 107.970 habitantes (IBGE, 2020).

A cidade faz limite com os municípios goianos de Panamá, Goiatuba, Cachoeira Dourada, Buriti Alegre, Inaciolândia e Bom Jesus. Conta atualmente com os povoados de Santa Rosa do Meia Ponte, Sarandi e Campo Limpo.

Itumbiara-GO é parte ativa de uma complexa área e que se situa na transição ou na confluência de áreas de transição e que envolve a Mata Atlântica e o Cerrado brasileiro, propriamente. Entretanto, a cidade se encontra na privilegiada posição e congruência de dois modais dos mais importantes do País. Cita-se, a Rodovia GO-402 e Rodovia ou BR-153, que é importante elo de transporte e acesso entre as principais regiões do Brasil (Cavalcante, 2014).

Destaca-se que Itumbiara-GO é considerado o portal de entrada do estado de Goiás. Em 1909, foi inaugurada a primeira ponte sobre o Rio Paranaíba que passou a interligar os estados de Goiás e Minas Gerais, denominada Ponte Afonso Penna. A ponte foi tombada pelo Patrimônio Histórico e Artístico Cultural (IPHAN), em 2012.

Segundo o historiador Neto (2021), Santa Rita do Paranayhba, hoje denominada Itumbiara-GO surge em meados de 1824, ocasião em que o Deputado Imperial Marechal Raymundo José da Cunha Mattos fez votar uma lei que autorizou a cobertura de uma estrada, ligando a localidade ainda denominada Anhanguera à cidade mineira de Uberlândia, antiga Farinha Podre, dirigindo-se para Goiás passando pelos povoados de Santa Maria e Monte Alegre atravessando o Rio Paranaíba, onde se construiu um Porto de passagem em balsa, pelo Senhor Hipólito Pereira Salgado até alcançar a estrada Geral em Bonfim hoje à cidade de Silvânia.

Os pontos iniciais e terminais da referida estrada forçaram a sua passagem pelo Rio Paranaíba, divisa dos Estados de Goiás e Minas Gerais, onde se construiu um porto de passagem com balsa, seguindo a dita estrada variante pela Província de Goiás até alcançar a Estrada Geral em Bonfim, hoje Silvânia (Neto, 2021).

Ademais, junto a esse porto no Rio Paranaíba formou-se um povoado. E, tão breve vieram em seguida outras famílias atraídas pela fertilidade do solo. Na ocasião, o Senhor João Rodrigues fez uma promessa a Santa Rita de construir uma Capela, com invocação à Santa Rita, caso seu irmão fosse curado da sua enfermidade. Votos atendidos, os irmãos Rodrigues construíram uma capela, para colocar a imagem prometida de Santa Rita, sendo ela, atualmente considerada a Padroeira da cidade (Neto, 2021).

Adicionalmente, a história de Itumbiara-GO é tecida por narrativas de fé e comunidade marcados por um processo de evolução e transformação inclusive na educação. De acordo com Neto (2021) o ensino primário ofertado na época era de caráter rudimentar e foi ministrado pela professora Edmunda Mundin advinda de uma família de Pouso Alto. Para quem queria um estudo mais elevado, tinha que procurar os grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro.

Assim, no que concerne ao setor educacional específico da Educação Infantil, os serviços primordiais proporcionados às crianças pequenas tinham um caráter assistencialista, ou seja, estava pautada sobre o princípio de apenas cuidar. A preocupação na época objetivava apenas que as crianças estivessem protegidas e alimentadas, enquanto as mães e seus responsáveis trabalhavam (Gonçalves, 2011).

Conforme destacado por Gonçalves (2011), a administração da Educação Infantil, até o ano de 2003, estava incumbida à Assistência Social e era gerida pela Fundação de Promoção Social - FIPAS. Segundo a autora, a mudança da Educação Infantil após a implementação da LDB enfrentou desafios significativos.

A transição não ocorreu de maneira suave, principalmente devido à interrupção do fluxo de recursos financeiros federais provenientes da FIPAS, quando as creches públicas passaram a integrar o Sistema Municipal de Educação. Além disso, houve também dificuldades de remanejamento dos profissionais e rotatividade dos profissionais, em decorrência dos contratos temporários realizados pela FIPAS (Gonçalves, 2011).

Com a promulgação da LDB, a Educação Infantil foi reconhecida como a etapa inicial da Educação Básica. Em conformidade com essa legislação, a Prefeitura de Itumbiara-GO estabeleceu por meio da Lei Municipal nº 2890/2003, o Sistema Municipal de Ensino, designando a Secretaria Municipal da Educação (SME) como responsável pela coordenação da Educação Infantil na cidade.

Na referida Lei Municipal, fica garantido o atendimento na Educação Infantil em instituições como creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade, dando preferência a estabelecimentos públicos. Este atendimento é estabelecido como um direito tanto das crianças quanto de seus pais. A partir dessa lei surge a nova concepção sobre o atendimento das crianças pequenas com a proposta de “cuidar e educar” buscando garantir o acesso e a qualidade na Educação Básica.

De acordo com a Lei Municipal nº 2.588/2001, até a data de 14 de maio de 2001, Itumbiara-GO contava com 8 (oito) Centros Comunitários. A partir dessa data, essas instituições foram renomeadas como Centros Municipais de Educação Infantil. As novas denominações foram as seguintes: Centro Municipal de Educação Infantil Casulo; Centro Municipal de Educação Infantil Eunábio Coutinho; Centro Municipal de Educação Infantil Elvira Dias de Faria; Centro Municipal de Educação Infantil Augusto Andrey Carvalho Soares; Centro Municipal de Educação Infantil Orestes Borges Guimarães; Centro Municipal de Educação Infantil Rogério Queiroz de Carvalho Haddad; Centro Municipal de Educação Infantil Vila Mutirão; e Centro Municipal de Educação Infantil Antônia Fernandes Araújo.

Após a fase de transição, os Centros Municipais de Educação Infantil ficaram sob a coordenação da Secretaria Municipal da Educação (SME) e passaram a depender de autorização do Conselho Municipal de Educação para operar, conforme estabelecido pela Lei Municipal nº 2890/2003. A normalização e a validação de suas atividades pedagógicas, de acordo com os registros no CME, foram efetivadas somente a partir de 2009, seguindo a Resolução CME nº 062/2009.

Outro aspecto passível de destaque concerne à elaboração da proposta curricular para a Educação Infantil em decorrência da implantação da pré-escola para crianças a partir de quatro anos nas escolas de Ensino Fundamental e a mudança na concepção de atendimento às

crianças nas creches e centros comunitários, o que evidencia o atendimento à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, atendendo, efetivamente, o que preconiza o Artigo 29, da LDB (Brasil, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Em consequência disto, elaborou-se a proposta curricular para a Educação Infantil de acordo com estudos realizados com professores da área, com as experiências e práticas pedagógicas evidenciadas no processo de construção do Projeto Pedagógico voltado para a Educação Infantil, sob a coordenação do Departamento de Educação Infantil. Essa nova estrutura curricular foi oficializada e reconhecida pela Portaria da Secretaria de Estado da Educação (SEE) nº 2883/2002.

Exercendo suas competências estabelecidas por lei, a Secretaria Municipal da Educação, por meio do seu Departamento Pedagógico, implementou revisões no currículo aplicado nos diversos níveis e modalidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, no período de 2008 a 2010. Essas revisões foram aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação do referido município.

As mudanças envolveram a reestruturação da carga horária nas matrizes curriculares e a inclusão de novos conteúdos na forma de disciplinas específicas. As alterações propostas nas matrizes curriculares, nomeadas como Sínteses Curriculares, foram submetidas ao CME para análise que resultaram na emissão de Atos Normativos, incluindo Portarias conforme a seguinte descrição:

- a) Portaria CME nº 001, de 09 de maio de 2008. Aprova o Currículo Pleno da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (1º ao 9º Anos) e Educação de Jovens e Adultos.
- b) Portaria CME nº 001, de 3 de março de 2009. Aprova o Currículo de Orientação Sexual – Prevenção e Qualidade de Vida – Educação Infantil, Ensino Fundamental – 1º ao 9º Ano.
- c) Portaria CME nº 002, de 29 de janeiro de 2010. Aprova a Síntese do Currículo Pleno da Educação Infantil – Maternal.

Em resposta às novas diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e pela Lei Municipal nº 2890/2003, observa-se que o município de Itumbiara-GO tem aprimorado sua política pública para a Educação Infantil. Isso se reflete no reconhecimento do direito da criança pequena enquanto cidadã, assim como na busca pela ampliação do atendimento educacional.

De acordo com dados fornecidos pelo CME, além dos oito Centros Municipais de Educação Infantil já existentes desde 2001, foram instituídos mais nove Centros por meio de legislação específica, no período de 2005 a 2022, totalizando 17 CMEIs com enfoque

principal na disponibilização de vagas para creches. Dentre esses centros adicionais, um, está atualmente sem atividades, aguardando a conclusão de obras de reforma e ampliação previsto para serem entregues no ano de 2024. E, existe um CMEI em fase final de construção que também tem a previsão de término para o ano de 2024.

Ademais, além dos dezessete CMEIs que atendem a modalidade creche, a SME mantém parceria com três entidades educacionais privadas de caráter filantrópico, conforme estipulado, pelo Artigo 20, da LDB (Brasil, 1996) e pela Resolução CME nº 062/2009, as quais ambas prestam serviços na modalidade de creche (berçário e maternal).

Quanto à operacionalização dos CMEIs, constatou-se que somente seis unidades proporcionam atendimento à pré-escola. Sendo que uma unidade escolar privada é conveniada com o município. A oferta mais significativa de pré-escola encontra-se em três Escolas Municipais de Educação Infantil, criadas por meio de legislação municipal no intervalo de 2010 a 2015, e em 15 instituições de ensino fundamental. Destas, uma está situada na zona rural, onde não se oferece a modalidade creche (berçário e maternal), disponibilizando-se apenas a pré-escola.

As Diretrizes Pedagógicas da SME de 2023 indicam que todas as unidades escolares proporcionam atendimento em tempo integral, das 7h às 17h, bem como atendimento em período parcial, que se divide em dois turnos: matutino, das 7h às 11h, e vespertino, das 13h às 17h. Essa organização leva em consideração tanto os direitos das crianças quanto às necessidades de seus pais ou responsáveis. As crianças da pré-escola por opção das famílias cumprem a jornada integral, em turno inverso no polo educacional “Centro Municipal de Educação Integral Juca Andrade”.

Os CMEIs e as Escolas são regidos pelos diretores escolares e coordenadores pedagógicos que em sua maioria possuem graduação em Pedagogia nas diferentes habilitações, e alguns com Licenciatura Plena, conforme determina o Artigo 62 da LDB (Brasil, 1996), e a Resolução CME nº 062/2009 que exige a formação de docentes para atuar na Educação Básica em nível superior e em curso de licenciatura de graduação plena. A positividade desse fato se manifesta quando observamos que a Secretaria Municipal de Educação demonstra preocupação em cumprir os regimes legais e os direitos já estabelecidos e garantidos em Lei.

Os diretores escolares, conforme o recente Decreto Municipal nº 750, de 11 de agosto de 2022 são escolhidos mediante eleição indireta, com a efetiva participação da comunidade escolar, para o mandato de dois anos por intermédio do voto direto e secreto, com vistas à formação de lista tríplice para o cargo, o qual é escolhido pelo Poder Executivo Municipal

juntamente com a Secretaria Municipal da Educação. Os coordenadores pedagógicos são escolhidos pelo diretor escolar, com a aprovação da SME.

Considerando a estrutura de atendimento da Educação Infantil e tomando como referência as informações do Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira (INEP), observamos que a Rede Pública Municipal de Itumbiara-GO apresenta a maior disponibilidade de vagas na Educação Infantil. No quadro 7, segue-se uma exposição nos quadros, 7 e 8 dos dados referentes ao número de crianças atendidas de 2015 a 2022.

Quadro 7 - Número de crianças matriculadas da Educação Infantil (Creche - 0 a 3 anos)

Atendimento em Creche								
Período	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrículas	1.620	1.754	1.864	1.977	1.935	1.969	1.728	1.978

Fonte: Elaborado pela Autora, com base em dados extraídos do INEP (2023).

A expansão da oferta de educação infantil pública é um indicador decisivo do compromisso de uma comunidade com o desenvolvimento e o bem-estar de suas crianças. Analisando os dados fornecidos sobre o atendimento em creches públicas em Itumbiara-GO, ao longo dos anos de 2015 a 2022, podemos identificar tendências significativas que revelam a trajetória da oferta de educação infantil pública.

Entre os anos de 2015 e 2022, observamos uma tendência geral de crescimento no número de atendimentos em creches da rede pública municipal. Em 2016, houve um aumento de aproximadamente 8.27% em comparação com o ano anterior, seguido por aumentos consistentes em 2017 (cerca de 6.28%) e 2018 (cerca de 6.08%). Esses números refletem investimentos e esforços direcionados para expandir o acesso à educação infantil na rede pública, atendendo à crescente demanda da comunidade por serviços de qualidade.

No entanto, em 2019, observamos uma pequena queda de aproximadamente 2.13% no número de atendimentos em creches da rede pública municipal. Essa queda pode ser atribuída a uma variedade de fatores, como mudanças nas políticas educacionais, disponibilidade de recursos financeiros ou flutuações na demanda da comunidade.

Em contrapartida, em 2021, registramos uma queda mais expressiva de cerca de 12.23%. Essa diminuição pode ser resultado de desafios enfrentados pela rede pública municipal, como a Pandemia de Covid-19<sup>13</sup>, que impactou significativamente o funcionamento das instituições educacionais em todo o mundo.

<sup>13</sup> Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, em nível mundial. O

No entanto, é importante notar que, em 2022, houve um aumento notável de aproximadamente 14.45%, sugerindo uma recuperação e um retorno ao crescimento na oferta de educação infantil pública no município. Esses dados destacam a importância de monitorar de perto a evolução da oferta de educação infantil pública e de implementar políticas e estratégias eficazes para garantir que todas as crianças tenham acesso a serviços educacionais de qualidade desde os primeiros anos de vida.

No quadro 8, segue uma exposição da matrícula de crianças com idade de 4 a 5 anos, na Educação Infantil da rede municipal de Itumbiara-GO.

Quadro 8 - Número de crianças matriculada da Educação Infantil (Pré-Escola – 4 a 5 anos)

<b>Atendimento Pré-escolar</b>								
<b>Período</b>	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Matrículas</b>	2.156	2.302	2.370	2.334	2.380	2.471	2.295	2.220

Fonte: Elaborado pela Autora, com base em dados extraídos do INEP (2023).

Ao observarmos os dados no contexto municipal, podemos perceber uma tendência positiva de crescimento na oferta de matrículas na pré-escola ao longo dos anos. De 2015 a 2019, houve um aumento constante no número de matrículas, refletindo os esforços contínuos dos dirigentes municipais para expandir o acesso à educação na Educação Infantil.

Mesmo durante os desafios enfrentados em 2020 e 2021, causados pela Pandemia de Covid-19, a rede pública municipal conseguiu manter uma trajetória de crescimento, embora com algumas flutuações. Embora tenha havido uma pequena queda em 2022, é importante reconhecer os esforços das escolas e autoridades municipais para adaptar-se às circunstâncias desafiadoras e garantir a continuidade do acesso à educação pré-escolar.

Esses dados refletem o compromisso do município com a oferta de educação de qualidade desde os primeiros anos de vida das crianças, embora haja a necessidade de ampliação da oferta de vagas para a Educação Infantil. Ao priorizar o investimento na pré-escola, o município não apenas promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, mas também contribui para a redução das desigualdades educacionais e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

É fundamental que esses esforços continuem, com investimentos contínuos em infraestrutura educacional, formação continuada de professores e políticas que garantam o acesso universal à pré-escola. Ao fortalecer a oferta da Educação Infantil, o município está

investindo no futuro de suas crianças e no desenvolvimento sustentável da comunidade como um todo.

A seguir, no quadro 9, apresentamos o número de docentes nas Creche e Pré-escolas da cidade de Itumbiara-GO.

Quadro 9 - Número de docentes nas Creches e da Pré-escola do município de Itumbiara-GO (2015-2022)

<b>Docentes na Creche</b>								
<b>Período</b>	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Professores</b>	78	84	94	94	92	99	102	91
<b>Docentes na Pré-escola</b>								
<b>Período</b>	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
<b>Professores</b>	129	141	150	132	133	133	128	106

Fonte: Elaborado pela Autora, com base em dados extraídos do INEP (2023).

Na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, os docentes responsáveis pela Educação Infantil, atuam nas funções cuidar, educar e brincar, são em sua maioria detentores de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior. Este perfil atende às exigências da Resolução CME nº 062/2009, o que contrasta com as disposições da LDB (Brasil, 1996), que ainda admite professores com formação em nível médio como qualificação mínima para o exercício do magistério.

## **5.2 Processo de Construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO**

Para a condução desta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itumbiara-GO autorizou (Anexo A) a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários fechados direcionados aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil (SME) e professores/as da Rede Municipal de Ensino que participaram da formação continuada no GTs da Educação Infantil para a construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO.

Os questionários constituíram o primeiro momento da etapa empírica, em que inicialmente convidamos quatro Coordenadores/as Pedagógicas/os da SME responsáveis pelo Departamento da Educação Infantil, sendo um Coordenador Geral da SME. Todos



participaram do processo de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, no período de 2017 a 2019. Para dois convidados participantes os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram entregues pessoalmente e os outros dois encaminhamos pelo WhatsApp.

Na ocasião, apenas duas convidadas participantes nos deram devolutivas. Buscamos entrar em contato com os demais convidados por meio de mensagem pelo WhatsApp, porém nem todos os sujeitos da pesquisa responderam ao questionário. Os questionários foram aplicados conforme o cronograma aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisas da UFU.

Para auxiliar na análise do perfil dos participantes e resguardar o sigilo ético da pesquisa, elegemos nomes de flores para identificar as coordenadoras pedagógicas da SME, quais sejam, Girassol e Margarida, para assim, garantir seu anonimato. A escolha por flores se deu em vista de diferenciar as participantes do questionário e da entrevista.

As entrevistas constituíram o segundo momento da etapa empírica. Na ocasião, fizemos o convite para 22 professoras e 10 se dispuseram a participar. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram encaminhados pelo WhatsApp. Após o aceite de todos os participantes, fizemos ligação telefônica para agendar os horários, conforme disponibilidade de cada um.

Na ocasião, apenas sete participantes compareceram à entrevista. No decorrer dos dias entramos em contato com as demais participantes, algumas estavam com muitas demandas no trabalho, outras com compromisso familiar e outras não atenderam a ligação. Portanto, podemos inferir que essa baixa adesão pode ser um indício de que as professoras estão sobrecarregadas de trabalho, o que dificultou sua participação nesta atividade de pesquisa e, até mesmo, em atividades de formação continuada.

As entrevistas foram conduzidas, individualmente, por meio do *Google Meet*, por meio de chamadas de vídeo, as quais foram gravadas. Inicialmente, a ideia inicial do projeto de pesquisa era realizar as entrevistas presencialmente. No entanto, devido às múltiplas demandas das professoras na escola, foi necessário optar por esse meio virtual para a realização das entrevistas.

Para a identificação dos diálogos e citações das professoras nas entrevistas, foi utilizado o nome de sete cores entre parênteses: Rosa, Azul, Branco, Roxo, Verde, Laranja e Amarelo. As entrevistas foram transcritas pelo converter áudio “Transkriptor” e posteriormente passou pelo crivo da pesquisadora, fazendo os ajustes necessários. O processo foi minucioso e demandou tempo e aprendizado.

### 5.3 Perfil das Coordenadoras Pedagógicas da SME - Departamento da Educação Infantil

Para atingir o objetivo da pesquisa de conhecer os participantes é de fundamental importância para compreender a essência de sua visão sobre a temática, pois as experiências formativas nesse contexto são essenciais para entender o processo de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO. Dessa forma, no quadro 10 apresentamos o perfil das coordenadoras pedagógicas da SME participantes da etapa de coleta de dados baseada no questionário.

Quadro 10 - Perfil das Coordenadoras Pedagógicas da SME participantes da etapa de questionários

Perfil das Coordenadoras		
Perfil dos participantes	Girassol	Margarida
Grau de Escolaridade	Pós graduada em gestão e organização escolar e mestranda	Especialista em Educação Infantil e na Arte de Contar Histórias
Situação funcional	Concursada	Concursada
Cargo do concurso	Professora	Professora
Cargo atual	Coordenadora Pedagógica do Departamento da Educação Infantil, da Secretaria Municipal da Educação, de Itumbiara-GO	Professora mediadora de leitura/escrita
Tempo de atuação na Educação Infantil	15 anos	12 anos

Fonte: Dados extraídos dos questionários (2023).

Por meio da análise do perfil traçado, podemos observar que ambas as coordenadoras pedagógicas da SME são concursadas e possuem pós-graduação ao nível de especialização e uma está cursando mestrado. Isso demonstra a preocupação delas com a formação continuada e a sua importância para a prática pedagógica do professor da Educação Infantil, também se faz importante ressaltar que Girassol, possui sua especialização em gestão e organização escolar, dado esse que demonstra a preocupação da participante com sua função de coordenadora

Tais dados corroboram com o exposto por Moreno *et al.* (2017) que aponta que a formação voltada para atuação na coordenação, acaba ocorrendo de forma reduzida nos cursos de formação de professores, principalmente de Pedagogia, devido à reduzida carga horária, escassez de disciplinas que contemplem os diferentes aspectos da gestão, entre outros fatores. Sendo então, necessário que ocorra uma formação continuada, que acaba ocorrendo em serviço, pois os professores que se tornam gestores e não ingressam na carreira docente com esse objetivo, o que ocorreu com as duas participantes.

Destacamos como positiva a nomeação da Margarida para o cargo de Coordenadora Pedagógica na equipe da SME. Sua pós-graduação em Educação Infantil e na Arte de Contar Histórias confere-lhe habilidades únicas para formar outros professores de maneira ampla e eficaz. Essa especialização não apenas aprofunda seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas apropriadas para crianças em idade pré-escolar, mas também a capacita como uma facilitadora qualificada na transmissão desses conhecimentos aos colegas professores.

Com relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, as coordenadoras possuem 12 e 15 anos de atuação, o que demonstra experiência com essa etapa da Educação Básica, e que pode ser um fator favorável no processo de construção do Referencial Curricular. Outro ponto que consideramos positivo é que ao longo desses anos essas duas professoras puderam presenciar as mudanças na Educação Infantil Municipal, bem como tiveram a oportunidade de passarem por várias formações continuadas, e também participar (direta e/ou indiretamente) de vários documentos norteadores da educação para esta modalidade.

#### **5.4 Perfil das professoras da Educação Infantil do Município de Itumbiara-GO**

A entrevista permitiu à pesquisadora uma visão mais ampla sobre a percepção das participantes no processo de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO. Assim, no quadro 11, apresentamos o perfil destas, destacando grau de escolaridade, situação funcional. Cargo do concurso e cargo atual, assim como o tempo de atuação na Educação Infantil.

É importante ressaltar que, no quadro 11, é apresentado o perfil das professoras que, anteriormente, exerciam atividades em salas de Educação Infantil durante o período de construção do referencial curricular. Atualmente, observa-se uma significativa rotatividade, com a maioria delas integrando a equipe de gestão da Educação Infantil. A maior parte dessas professoras assumiu o cargo de coordenadora pedagógica, totalizando cinco, seguidas por uma diretora escolar e uma auxiliar de coordenação.

A transição das professoras de sala de aula para cargos de gestão evidencia uma dinâmica de mudança na estrutura organizacional da instituição educacional. Isso pode ser interpretado de maneira tanto positiva quanto negativa, dependendo do contexto e das circunstâncias específicas.

Positivamente, essa mudança pode indicar oportunidades de crescimento profissional para as professoras, permitindo-lhes assumir papéis de liderança e influenciar diretamente as

políticas educacionais e o desenvolvimento curricular. Além disso, a presença de professoras em cargos de gestão pode garantir uma maior proximidade entre a equipe administrativa e os professores de sala de aula, facilitando a comunicação e o compartilhamento de melhores práticas pedagógicas.

No entanto, essa transição também pode ser vista de forma negativa se causar uma escassez de professores experientes nas salas de aula, prejudicando a qualidade do ensino. Além disso, a falta de estabilidade na equipe docente devido à rotatividade pode afetar a continuidade e consistência das práticas educacionais, bem como o desenvolvimento acadêmico e emocional das crianças.

O perfil das professoras da Educação Infantil participantes da etapa de entrevistas, está apresentado no quadro 11. Organizou-o por meio de nos nomes fictícios das participantes, de sua formação inicial e pós-graduação, o cargo de concurso e o atual, sua situação funcional e tempo de serviço na Educação Infantil.

Quadro 11 - Perfil das professoras da Educação Infantil participantes da etapa de entrevistas

Participantes	Formação	Situação funcional	Cargo do concurso	Cargo atual	Tempo de atuação na Educação Infantil
Rosa	<b>Formação inicial:</b> Pedagogia	Efetiva	Professora	Coord. Pedagógica	12
	<b>Pós-graduação:</b> PsicoPedagogia; Libras; cursando mestrado				
Azul	<b>Formação inicial:</b> Normal Superior	Efetiva	Professora	Diretora Pedagógica	8
	<b>Pós-graduação:</b> PsicoPedagogia				
Branco	<b>Formação inicial:</b> Pedagogia	Efetiva	Professora	Coord. Pedagógica	7
	<b>Pós-graduação:</b> Educação Inclusiva				
Roxo	<b>Formação inicial:</b> Pedagogia; Química	Efetiva	Professora	Auxiliar Coordenação	8
	<b>Pós-graduação:</b> Inclusão Social				
Verde	<b>Formação inicial:</b> Pedagogia; Letras	Efetiva	Professora	Coord. Pedagógica	15
	<b>Pós-graduação:</b> Educação Infantil; Educação Inclusiva				
Laranja	<b>Formação inicial:</b> Normal Superior	Efetiva	Professora	Coord. Pedagógica	13
Amarelo	<b>Formação inicial:</b> Magistério Técnico;	Efetiva	Professora	Coord. Pedagógica	8

	Pedagogia; pós graduação em				
	<b>Pós-graduação:</b> Alfabetização e Letramento; NeuropsicoPedagogia				

Fonte: Dados extraídos das entrevistas (2023).

Conforme observamos, no quadro 11, todas as professoras possuem formação em nível superior, bem como Pedagogia (cinco participantes) e Normal Superior (duas participantes). Inferimos que a Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO demonstra efetividade do cumprimento com a legislação nacional e municipal, em exigir o curso superior de Pedagogia ou Normal Superior para atuar na Educação Infantil.

De acordo com Morais (2018), após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB em 1996, houve uma preocupação crescente em relação aos profissionais que iriam atuar na Educação Infantil. A questão da formação de professores para essa fase tornou-se um tema em discussão recente, representando um desafio em assegurar a presença de professores com formação em nível superior. Isso se dá pelo fato de que, em muitos municípios do País, ainda é aceita como qualificação mínima a formação em nível médio (Magistério) para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Sobre o tempo de atuação na Educação Infantil observamos que as professoras possuem de 7 a 15 anos de experiência. Isso pode demonstrar amplo conhecimento, o que consideramos relevante no processo de construção de documentos referenciais curriculares, no cerne, de compreender, quais os conteúdos são mais relevantes no processo de desenvolvimento da criança.

Com relação à formação continuada, observamos que todas as participantes possuem formação em nível de especialização, *Lato Sensu* e uma está cursando *stricto sensu* (mestrado). Em relação ao nível de especialização (*Lato Sensu*) percebemos que todas contribuem para a formação complementar dos professores que atuam com crianças pequenas sendo duas professoras especialista em Psicopedagogia, uma em Língua Brasileira de Sinais (Libras), duas Educação Especial, uma Inclusão social, uma Alfabetização e Letramento, uma Neuropsicopedagogia e apenas uma Educação Infantil.

A maioria das professoras possuem formação voltada para temáticas da inclusão escolar. Com relação à formação continuada para a inclusão escolar, consideramos um dado interessante é que pode estar associado à necessidade, visto que desde a garantia legal do acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou

superdotação, por meio da LDB e mais recentemente da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 o número de matrículas desses estudantes aumenta, exigindo preparo dos professores para desenvolverem práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes garantindo o seu acesso e permanência por meio do conhecimento científico (Adams, 2023) ou também pelo interesse das professoras. Todavia, destacamos que esse não foi objetivo da pesquisa.

Já com relação à formação continuada para a Educação Infantil, observamos que apenas uma professora a possui. Sabemos que a formação continuada dos professores constitui uma estratégia essencial para assegurar a excelência educacional. Tal abordagem permite que os professores permaneçam atualizados e sejam capazes de responder eficazmente às necessidades educacionais dos alunos. Haas (2017) corrobora com a afirmação e discute que a formação continuada voltada para professoras da Educação Infantil é de extrema importância para a melhoria da prática pedagógica garantindo melhor desenvolvimento dos estudantes.

Nascimento (2017) também discute que a formação continuada promove mudanças na atuação das professoras da Educação Infantil, como nas concepções de criança, Educação Infantil e papel da professora, bem como contribui para modificações em suas práticas pedagógicas, contemplando-as em suas funções de professoras, coordenadora e diretora. Portanto, a autora aponta a relevância da formação continuada, sendo essa uma garantia legal, que deve ser cumprida nas secretarias de educação.

### **5.5 Os resultados da aplicação dos questionários e entrevistas com as professoras e coordenadoras**

Os dados coletados foram examinados sob a perspectiva dos aspectos legais e teóricos, tendo em vista que “qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico” (Triviños, 1987, p. 159). Assim, guiado por Triviños (1987), utilizamos a técnica da triangulação de dados que:

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem

significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (Triviños, 1987, p.138).

Nesse sentido, partimos da fala das Coordenadoras Pedagógicas da SME do departamento de Educação Infantil a partir das respostas obtidas nos <sup>14</sup>questionários, e das professoras participantes no decorrer da realização das <sup>15</sup>entrevistas, a fim de buscarmos a percepção de todos os envolvidos no processo da formação continuada na construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO.

A partir da relação entre os objetivos da investigação/problemática e entre as respostas das participantes ao questionário e as entrevistas, emergiram as categorias de análise, quais sejam:

- a) Categoria 1 - As políticas de formação continuada para professores da Educação Infantil;
- b) Categoria 2 - A formação para a sistematização do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara - GO;
- c) Subcategoria 2 - Percepção das professoras sobre a contribuição das formações continuadas na construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO;
- d) Categoria 3 - A construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO - participação e desafios.

Dessa forma, na próxima seção apresentamos a análise dos dados empíricos dos resultados da aplicação dos questionários e entrevistas. Visa-se, sobretudo, compreender o processo de Construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO e entender melhor como se deu a Formação Continuada das professoras participantes dos GTs - Educação Infantil.

---

<sup>14</sup> Roteiro de perguntas do questionário - Apêndice C.

<sup>15</sup> Roteiro de perguntas das entrevistas - Apêndice D.

## **SEÇÃO 6 - A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUMBIARA-GO: o dizer das participantes**

Nesta seção, buscamos articular, de forma reflexiva, os dados coletados por meio de questionários e entrevistas, aplicados às coordenadoras e professoras da Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação (SME) do município de Itumbiara-GO, sendo estas organizadas em três categorias.

Abordaremos primeiro sobre as políticas de formação continuada de professoras da Educação Infantil. Depois sobre a formação continuada para a sistematização e a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil. Na sequência, a percepção das professoras sobre a contribuição das formações continuadas na construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO. Por fim, refletiremos sobre a condução da formação de professoras para a construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO.

### **6.1 As políticas de formação continuada de professoras da Educação Infantil**

A Educação Infantil desempenha papel crucial no desenvolvimento das crianças, por conseguinte, é imperativo que seja fornecida com alto padrão de qualidade<sup>16</sup>. Vários elementos influenciam a qualidade da Educação, e a formação inicial e continuada das professoras é um desses fatores. É claro que a formação inicial pode apresentar algumas lacunas no processo de trabalho com as crianças, destacando a importância de que as educadoras busquem, constantemente, aprimorar seus conhecimentos ao longo de suas carreiras, por meio da formação continuada.

Nesse sentido, as políticas públicas e a formação continuada de professores assumem papel importantíssimo no desenvolvimento educacional, configurando-se como pilares para a promoção de uma educação de qualidade e para o atendimento às demandas contemporâneas da sociedade.

Contudo, é fundamental reconhecer que, no contexto atual do Brasil, as políticas influenciadas pelo neoliberalismo têm moldado a formação oferecida aos professores,

---

<sup>16</sup> Entendemos que a qualidade deve caminhar em consonância com a democratização do ensino, tendo a democracia como um elemento fundamental da qualidade da educação, pois qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio (Gentili, 2004).



privilegiando um viés mais econômico, em detrimento da qualidade educacional. Isso se reflete na rápida expansão de instituições privadas, que oferecem formação continuada de forma simplificada e, predominantemente, por meio da Educação a Distância (EaD), sujeitando a formação docente aos interesses mercadológicos dos empresários da Educação. Diante desses desafios, as implicações para a formação de professores têm um impacto direto na qualidade da educação, em que a superficialidade dos programas e a perda de autonomia docente podem comprometer a adaptação às necessidades individuais dos estudantes e a qualidade global do ensino (Campos; Durlí; Campos, 2019).

Essa mercantilização da formação dos educadores não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também desafia a própria missão da educação como um bem social. Ao se tornar uma mercadoria negociável, a formação dos professores é sujeita a lógicas de mercado que privilegiam o lucro em detrimento do desenvolvimento humano e social. Isso cria um ciclo vicioso em que as instituições de ensino, movidas pela competição e pela busca de lucro, podem negligenciar a qualidade da formação oferecida, impactando diretamente na qualidade da educação como um todo. A educação é um bem público e deve ter finalidades públicas.

Segundo os autores Nóvoa (1997) e Imbernón (2011), a formação continuada não só prepara os professores para enfrentarem os desafios pedagógicos diários, mas também os posiciona como agentes ativos na transformação da prática educativa. A formação continuada contribui então para o avanço dos professores com relação ao conhecimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes, pois são diversas as mudanças que a sociedade vivencia e o professor deve estar atento a elas na busca de se adaptar.

Duarte (2013) corrobora com as ideias anteriores e aponta que as constantes e rápidas evoluções dos conhecimentos, nas diferentes áreas do saber, colocam a formação do professor em uma posição de contínuo, por meio de estudos e reflexões constantes. Esse tipo de formação tem por objetivo auxiliar o docente a vencer e ultrapassar as dificuldades oriundas das transformações culturais e sociais, na busca de melhoria da sua prática pedagógica.

Neste aspecto, ao perguntarmos para as coordenadoras pedagógicas da SME sobre suas experiências no quesito de serem formadoras, ou seja, de estarem à frente da formação continuada de professores, tivemos respostas interessantes, as quais apresentamos nos parágrafos que seguem.

Girassol discorre que suas experiências abrangem a formação continuada voltada a professores, coordenadores e diretores escolares. Isso se comprova pelo amplo público presente nas formações, levando-se em conta a importância de considerar as suas

especificidades. Margarida busca sempre pelas suas formações voltadas para a Educação Infantil e tem grande apreço por formar professores. Destaca um período significativo de 8 anos, na sua atuação como formadora de professores na Educação Infantil. Desde 2010, vem investindo em formações específicas voltadas a essa modalidade da Educação Básica.

Aprofundando-se na fala da Margarida, recorremos a Nóvoa (1997, p. 25), que discute que o autodesenvolvimento implica "estar em formação, o que requer um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, visando à construção de uma identidade que é também profissional". Portanto, ser formadora de professores, exige a busca pelo conhecimento e pela atualização frente às reformas educacionais que ocorrem tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Superior, ou seja, é uma busca contínua.

Com relação ao conhecimento das coordenadoras frente às políticas nacionais de formação continuada, observamos que, Girassol, conhece o “Profa, Pró- Letramento em Língua Portuguesa e em Matemática, PNAIC<sup>17</sup>”, ou seja, a coordenadora cita programas específicos de formação continuada, porém voltados para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

No contexto da formação continuada de professores no Brasil, a avaliação do conhecimento sobre políticas nacionais, neste âmbito, revela diferentes níveis de familiaridade e compreensão entre as participantes. Girassol demonstra estar, parcialmente, familiarizada com algumas políticas nacionais. Essa familiaridade sinaliza uma valorização e possível engajamento nas iniciativas de atualização profissional promovidas pelo governo brasileiro, essenciais para a manutenção da qualidade educacional nas escolas.

Por outro lado, Margarida reconhece “LDB, PNE, BNCC, PNAIC, Pro-letramento, Fórum Goiano de Ed. Infantil”, ou seja, exibe uma compreensão mais profunda e abrangente das políticas nacionais de formação continuada. Sua familiaridade não se limita à experiência prática, estendendo-se aos fundamentos legais que norteiam essas políticas. Entendemos que a menção à LDB, ao PNE, e à BNCC como referenciais teóricos para a formação continuada destaca a importância de um entendimento sólido da legislação educacional.

No entanto, nenhuma das coordenadoras citou conhecerem a atual política de formação de professores, qual seja, a BNC-Formação, mesmo Margarida, que cita conhecer a BNCC. A atual política de formação inicial e continuada se organiza, no atual contexto, em

---

<sup>17</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental.

busca de atender às necessidades da BNCC, como apontam autores como Aguiar e Dourado (2019), Pires e Cardoso (2020), Freitas (2020), dentre outros, que buscam analisar esse documento. Nesse contexto, problematizamos a falta de conhecimento das coordenadoras sobre o atual documento voltado para a formação continuada de professoras, de forma que levantamos questionamentos: essa nova política ainda não chegou à SME de Itumbiara - GO? Ou foi uma opção da SME não adotar as novas orientações?

Destacamos que os dados coletados na pesquisa não permitem responder aos questionamentos, mas levam a inferir que as coordenadoras não apresentam um forte posicionamento crítico frente às atuais políticas educacionais, o que as pode ter levado a optarem por não utilizarem as novas propostas. Ou seja, não se aprofundaram na leitura crítica das políticas atuais e não têm fundamentos para avaliá-la. Assim, apontamos para a necessidade do aprofundamento do atual tema, no cerne de investigar como a BNC-Formação chega à SME do Estado de Goiás e também ao Brasil.

As coordenadoras também foram inquiridas sobre a influência das políticas nacionais nas políticas locais, ou seja, nas políticas da cidade de Itumbiara-GO. As respostas indicaram que, para as participantes, efetivamente, as diretrizes nacionais exercem papel orientador das políticas estaduais e municipais. Como exemplo prático dessa influência, mencionamos o Programa "AlfaMais Goiás", vigente no Estado de Goiás em regime de colaboração com o município local.

O referido Programa é uma iniciativa de formação continuada para professores da pré-escola e dos primeiros anos do Ensino Fundamental em Goiás, em colaboração com os municípios. Seu objetivo é garantir que todos os estudantes da rede pública estejam alfabetizados até o final do 2º Ano, reduzindo os índices de alfabetização incompleta e melhorando o letramento em séries posteriores. Isso demonstra a conexão e a repercussão das políticas de âmbito nacional no desenvolvimento e implementação de programas de formação em níveis estaduais e municipais.

Além disso, o programa tem como meta implementar o Documento Curricular para Goiás - Ampliado (Goiás, 2020) e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC) e a Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara-GO.

Com o objetivo de aprofundar nossa compreensão sobre as percepções dos participantes da pesquisa a respeito das políticas de formação continuada para professores da Educação Infantil, questionamos as professoras Rosa, Azul, Branco, Roxo, Verde, Laranja e Amarelo sobre seus entendimentos acerca dessas políticas. Salientamos que os excertos

contendo seus depoimentos foram transcritos para este trabalho, de modo a conservar sua essência, eliminando-se algumas marcas de oralidade, mantendo algumas repetições e a concordância empregada por elas, a fim de atribuir maior dinamicidade e objetividade ao texto.

A partir da fala das participantes, foi possível observar um consenso sobre a importância da existência de políticas de formação continuada para professores da Educação Infantil. Sobre a relevância da formação continuada, os autores Quadros (2022) e Zanella (2022) apontam que ela deva ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional de professor, pois ser professor que desenvolve prática pedagógica de qualidade, exige, como pressuposto, uma formação de qualidade. Ademais, é imprescindível que haja condições dignas de trabalho, boa gestão que apoie o trabalho pedagógico de qualidade, recursos pedagógicos adequados, salários compatíveis com a função e tempo dedicado para a formação; em fim, valorização do profissional docente.

Reafirma-se, portanto, a necessidade de o professor saber relacionar-se socialmente, interagir, entender os educandos e suas especificidades, adotar ações de trabalho coletivo, lidar e saber trabalhar com a diversidade, entender de gestão (mesmo que superficialmente) e trabalhar de maneira lúdica e interdisciplinar. Aspectos esses que, muitas vezes, não são desenvolvidos na formação inicial, sendo necessária a formação continuada (Magalhães, 2019).

Andrade (2022) completa e sublinha ser essencial que os professores compreendam o desenvolvimento infantil e baseiem suas metodologias de ensino nas reais necessidades das crianças. A autora reforça que:

No caso específico da Educação Infantil, é necessária também a compreensão de como ocorre o desenvolvimento da criança e tudo o que envolve essa fase de socialização e descoberta. A maneira de proceder, de falar e de conduzir o cotidiano da escola exige do professor a produção de saberes que fundamentem a prática educativa em consonância com as necessidades do estudante (Andrade, 2022, p. 8).

Portanto, a formação continuada é de grande valor na garantia de desenvolvimento de qualidade na Educação Infantil. A professora Rosa destaca a troca de experiências como aspecto valioso das formações, permitindo aos educadores reconhecer e valorizar práticas já realizadas e ir além delas. Ela ressalta a importância de reconhecer e expandir as práticas já existentes que estão alinhadas ao que é proposto nas formações.

Corroborando com essa afirmação, Nóvoa (1997, p. 26) enfatiza que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando". Essa ideia reflete a concepção de que o aprendizado não é um processo unidirecional, mas, sim, um intercâmbio dinâmico de conhecimentos entre os participantes.

A professora Azul afirma que, para as formações serem significativas, elas devem ocorrer continuamente ao longo do ano; ainda, aponta que as políticas de formação continuada devem ser democráticas, participativas e precisam atender às necessidades concretas da comunidade escolar. Portanto, a formação continuada deve conceber a Educação Infantil, desde cedo, voltada para as necessidades reais, para o exercício de uma boa docência e para a emancipação humana.

Assim, torna-se evidente que apenas os conhecimentos oriundos da extensa vivência dos professores não são suficientes para o adequado desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil enquanto sujeitos históricos e de direitos. Kramer (2005) aponta que:

Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática (Kramer, 2005, p. 25).

Alinhadas ao pensamento de Kramer (2005), as professoras Roxo e Amarelo apresentam visão compartilhada acerca das políticas de formação continuada, destacando-as com perspectiva otimista e construtiva. Elas percebem essas políticas como estratégia proativa para evitar que os professores fiquem estagnados, destacando o papel fundamental da formação continuada na atualização constante dos docentes. Essa atualização é vista como essencial para o enriquecimento do processo educativo dentro da sala de aula.

Além disso, as professoras Roxa e Amarelo enfatizam a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores, uma jornada de crescimento que é fortalecida e viabilizada pelo suporte das políticas públicas. Entendem que é, por meio desse apoio, que a educação de qualidade se torna acessível e a prática pedagógica se transforma, beneficiando, diretamente, o aprendizado dos estudantes.

Portanto, observamos que os dizeres das professoras Roxo e Amarelo referem-se à formação continuada em uma perspectiva crítica, o que possibilita a contextualização de sua práxis educacional. Isso possibilita a ampliação, compreensão e melhoria do desenvolvimento de sua prática pedagógica, permitindo, assim, que cada docente conheça "novos horizontes

que o conduzam a outras visões de ensino e educação, construindo-se e transformando-se cotidianamente” (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017, p. 339).

Para efeito positivo das políticas de formação continuada para professores da Educação Infantil, a professora Branca ressalta a necessidade de maior incentivo à Educação Infantil por parte do poder público. Destaca a importância de superar a visão que limita a Educação Infantil ao mero cuidado, enfatizando a relevância do estímulo cognitivo desde o berçário. Aponta que essa é uma visão voltada para o assistencialismo, portanto, precisa ser vencida em detrimento da oferta de uma Educação Infantil preocupada com o conhecimento científico e com os aspectos do desenvolvimento integral da criança. Constatamos, assim, que a visão de assistencialismo e cuidado nesta etapa da Educação Básica ainda não foi superada e necessita ir além do ato de cuidar e, efetivamente, promover o desenvolvimento da criança.

Vygotsky (2007) postula que o desenvolvimento infantil constitui em unidade dialética entre duas linhas genéticas: o desenvolvimento biológico e o cultural. Trata-se, portanto, de um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança, mas não de uma simples “mistura” entre o plano biológico e o social. No homem, o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento e maturação orgânica, pois enquanto o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, ele converte-se em um processo biológico sócio-historicamente condicionado (Pasqualini, 2010). Nesse sentido,

O desenvolvimento infantil não é determinado por leis naturais universais, mas encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social, o que aponta para a impossibilidade de se estabelecer estágios do desenvolvimento psicológico que se sucedam em uma ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo (Pasqualini, 2010, p. 168).

A partir do exposto, observamos que o desenvolvimento da criança não é espontâneo; passa pelo biológico e pelo cultural, sendo que nesse processo o professor tem papel importante, por ser o sujeito que vai promover a prática pedagógica, ou seja, a ação intencional de promover o desenvolvimento da criança, o que demonstra claramente que o ensino na Educação Infantil, deve ir para além do cuidar, mas garantir o aprender e o desenvolver das crianças. Portanto, é urgente que esse paradigma assistencialista dessa etapa da Educação Básica seja superado.

A professora Laranja também exprime sua opinião sobre a formação continuada.

[...] a gente trabalha muito rápido, não tem muito tempo. Eu acredito que se tivéssemos mais tempo, fizéssemos um grupo, apresentasse essas políticas em

grupos menores para as professoras, até mesmo para assimilar. Porque não é todo mundo que assimila tão rápido quanto o outro. [...] Então, eu acredito [...] Ele está muito [...] rápido para passar para o professor (Laranja, 2023).

Com essa fala, a professora Laranja revela os efeitos e os impactos das realizações dessas formações rápidas e superficiais, o que inviabiliza a eficácia dos processos de aprendizagem contínua para os educadores da Educação Infantil. Segundo a professora Laranja, a velocidade com que novas metodologias e abordagens são introduzidas na Educação Infantil não está acompanhada de aprofundamento teórico e prático, necessários para que sejam efetivamente assimiladas e aplicadas “a gente trabalha muito rápido, não tem muito tempo”, lamenta a referida participante.

Em outro momento, a professora Laranja fala:

Então, às vezes você quer sentar, fazer um estudo e o tempo é muito curto, não dá tempo de fazer tudo o que você gostaria [...]. Eu sinto que as professoras ficam com dúvidas. Mas o que é isso? E aquilo outro? E como que eu vou colocar isso dentro da minha prática? (Laranja, 2023).

A professora Laranja alerta para o perigo de uma formação continuada que, em vez de capacitar, sobrecarrega os profissionais com tendências pedagógicas que não encontram solo fértil na prática cotidiana das salas de aula da Educação Infantil. Para ela, corre-se o risco de se tornarem apenas mais um item na lista de obrigações do professor, em vez de um recurso valioso para a reflexão da prática, podendo gerar uma desmotivação para participar efetivamente do processo de construção do currículo.

A análise crítica apresentada pela professora Laranja pressupõe uma preocupante falta de tempo para uma reflexão adequada, uma verdadeira compreensão e a devida adaptação das novas metodologias à realidade individual de cada criança. Sua preocupação ressalta o caráter apressado das formações continuadas, que tendem a ser superficiais, evidenciando uma dúvida legítima quanto à eficácia desses processos de aprendizagem contínua para os educadores da Educação Infantil. Isso tem a ver com a formação superficial, que se preocupa em treinar o professor para repetir técnicas, sem fundamentação teórica consistente e com pouca ou nenhuma capacidade de reflexão crítica, coadunando com a formação orientada pelos princípios neoliberais do mundo capitalista, que se preocupam somente com a produção e o lucro.

Nesse cerne, observamos uma tímida iniciativa em termos de investimentos do Governo Federal para a formação continuada de professores da Educação Infantil. No

município de Itumbiara GO, os encaminhamentos para cumprir com a meta 3<sup>18</sup> estratégia 1.20 do Plano Municipal de Educação (PME), de 2015-2025, referente à formação continuada, têm-se consolidado por meio de iniciativas promovidas pela SME. Essas são oferecidas, sobretudo, por meio de atividades formativas como participação em congressos, encontros formativos na SME, hora-atividade na escola, encontros em trabalhos coletivos, padronizados para toda a Rede Municipal de Ensino, conforme os encerramentos dos bimestres do ano letivo. Conjecturamos que uma formação padronizada não atende às necessidades de todos os professores e estudantes.

No entanto, a oferta dessas atividades está alinhada com a visão da professora Laranja, em que as formações ocorrem em momentos pontuais que não permitem ampla reflexão e associação com a prática pedagógica, caracterizando, assim, uma formação aligeirada. A formação continuada aligeirada do professor na contemporaneidade é caracterizada por cursos de curta duração, conteúdo superficial, falta de contextualização, ênfase em métodos simplificados e ausência de acompanhamento e suporte (Chaves, 2015; Alexandre, 2020; Andrade, 2022). Como resultado, não contribui efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes e pode comprometer a qualidade da educação, ao não atender às necessidades reais das escolas e dos estudantes.

Nos bastidores da escola, estamos testemunhando uma sobrecarga de trabalho burocrático entre equipes gestoras e docentes, as quais precisam cumprir cronograma rigoroso de atividades programadas. Esse tempo excessivo contribui para o adoecimento, exaustão, desânimo e desistência da carreira, resultando em desvalorização e desmotivação dos professores, que não têm tempo para ler, estudar e refletir sobre as suas práticas.

O estudo de Viegas (2022) destaca a importância de ampliar a investigação sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores devido à intensificação e sobrecarga no trabalho docente, especialmente diante do aumento da precarização e das novas responsabilidades decorrentes das políticas neoliberais e das mudanças na economia. Sua pesquisa revela que os professores, em sua maioria mulheres, estão constantemente imersos em jornadas extenuantes, que se estendem além do ambiente escolar até o espaço doméstico, resultando em condições que, frequentemente, levam ao adoecimento.

Magalhães (2019) é enfática ao apontar que essa é a proposta de formação continuada discutida a partir dos pressupostos da BNCC; uma proposição que não valoriza o professor

---

<sup>18</sup>Meta 3, estratégia: ofertar formação continuada a todos os profissionais (zeladores, vigilantes, merendeiras, auxiliares, professores e gestores) envolvidos com a Educação Infantil, assegurando um atendimento prioritário e satisfatório à criança.



nem o desenvolvimento das crianças. Portanto, são formações ofertadas em busca de dar continuidade ao modo de produção vigente, formando desde a Educação Infantil, mão de obra que “sabe fazer”. Nogueira e Borges (2023) concordam com o exposto afirmando que as atuais políticas pretendem formar professores na perspectiva prática, aligeirada e tecnicista, sem autonomia para pensar, planejar, decidir e intervir criativamente.

Em suma, essas evidências indicam que a formação continuada dos professores da Educação Infantil em Itumbiara-GO está alinhada com os ideais neoliberalistas, priorizando uma abordagem pragmática e utilitarista, que prioriza a padronização, a avaliação quantitativa e a preparação para testes padronizados, em vez de promover reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento humano.

Zanella (2022) compreende que esse movimento das formações aligeiradas, da rotina burocrática da escola, tem raízes e estão interligadas ao contexto político neoliberal da educação, ou seja:

A lógica é produzir indivíduos adaptados ao mundo instável, pois, se a acumulação do capital é flexível, o mercado é flexível, o trabalho é flexível, o tipo de formação humana também deve ser. Tal perspectiva é clara nas diretrizes atuais, as quais têm foco no desenvolvimento de competências que elevam o protagonismo juvenil, os projetos de vida, o empreendedorismo, a criatividade, a “cooperação” e a meritocracia (Zanella, 2022, p. 74-75).

Dentro dessa perspectiva, a “formação aligeirada” pode ser uma consequência dessa visão, em que se busca mais a aparência de estar atualizado com as novas tendências e metodologias do que uma verdadeira transformação da prática pedagógica. O resultado pode ser uma formação superficial, que não atende às necessidades reais dos educadores ou das crianças na Educação Infantil.

A partir de nosso entendimento, essa abordagem predominante na formação, que se concentra no treinamento e transforma o papel do professor em mero executor de manuais de instrução, contraria aquilo que defendemos dentro de uma visão crítica de formação docente, que deve priorizar a reflexão sobre as práticas educativas.

Ademais, a formação aligeirada, vivenciada nestes últimos anos, contribuiu para um empobrecimento intelectual dos professores. É importante ressaltar que, para promover o desenvolvimento da formação humana, não há uma fórmula pronta. Nós, seres humanos, não podemos ser preparados para sermos como robôs, programados para pensar e agir de maneira uniforme. Por isso, é preciso possibilitar aos professores conhecer diferentes perspectivas para, assim, incorporá-las em sua prática pedagógica. Dessa forma, eles podem enriquecer sua

atuação em sala de aula com planejamento e autonomia para adaptar suas estratégias de ensino, de modo a poder intervir e atender às diversas necessidades e realidades dos estudantes.

Neste cenário, vivenciamos um momento em que as vozes, experiências e narrativas dos professores estão sendo silenciadas. A autonomia para o uso da criatividade e da liberdade de demonstrar suas capacidades de intervenção estão sendo desprezadas. Consideramos que seja necessário desmistificar a ideia de que, se não fornecermos soluções prontas para a equipe gestora e para os professores, eles não serão capazes de alcançar, efetivamente, o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, acreditamos que está faltando no processo de formação o fomento da autonomia dos educadores, o incentivo e a liberdade para desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Desse modo, ao enfrentarem desafios sem respostas pré-determinadas, os professores são impulsionados a buscar abordagens criativas e inovadoras para promoverem a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, a colaboração entre a equipe gestora e os educadores é essencial, uma vez que, juntos, possam encontrar soluções adaptadas às necessidades específicas de sua comunidade escolar, fortalecendo o senso de equipe, incentivando a troca de experiências e promovendo o desenvolvimento profissional contínuo. Priorizar a reflexão e a aprendizagem contínua também é essencial.

Ao invés de, simplesmente, aplicar soluções pré-fabricadas, os educadores são incentivados a aprender com suas experiências e aperfeiçoar suas habilidades ao longo do tempo. Assim, no lugar da necessidade de soluções prontas, podemos criar um ambiente educacional mais dinâmico, colaborativo e voltado para o crescimento contínuo de todos os envolvidos.

Ainda, no contexto da fala da professora Laranja, vislumbramos uma tensão entre a necessidade de formação contínua e as restrições de tempo impostas pelas agendas educacionais. O desejo de "sentar e fazer um estudo" e a impossibilidade de "passar tudo o que você gostaria" indicam que as expectativas de formação dos professores nem sempre estão alinhadas com a realidade das políticas de formação implementadas, pois estas não estão correspondendo às suas necessidades para resolver os problemas reais da sala de aula.

Nesse sentido, associada a fala da professora Laranja, podemos ver a necessidade de valorização do trabalho do professor. Os autores Freire (1996), e Adams (2022) apontam que valorização da carreira docente, que inclui: aumento dos salários; diminuição da carga horária; elaboração de um plano de carreira nacional; melhor formação; fornecimento de

condições decentes de trabalho, como salas de aula com um número reduzido de alunos, tempo para a realização de planejamento e formação continuada. Além disso, é preciso engajar-se na luta em prol do respeito à Educação e por condições de infraestrutura, para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Morais (2018) aponta que a formação continuada de qualidade, com tempo para o professor se dedicar ao estudo é também uma forma de promover a valorização do professor. Nesse sentido, é preciso criticar a formação continuada:

[...] calcada em cursos prontos, como se fossem um “menu”. Reafirma a necessidade de se levar em consideração os desafios do cotidiano das instituições e do contexto onde se encontram, chama atenção quanto à valorização do sujeito professor enquanto protagonista e a importância de um tempo e espaço específicos para que ele possa de forma crítica ressignificar sua prática, não apenas pelo viés técnico, mas pelo filosófico que ocupa no exercício de sua função social. Reforça a necessidade da garantia do espaço de diálogo entre os sujeitos/profissionais do Magistério de uma mesma instituição e/ou rede, de forma a assegurar maior qualidade no trabalho em sala de aula e na/para a Educação de forma geral, trabalho este que o documento evidencia enquanto “complexo” (Morais, 2018, p. 51).

Portanto, a formação continuada precisa levar os professores a serem protagonistas de sua prática pedagógica, a qual deve ser voltada às necessidades de aprendizagem dos estudantes da Educação Infantil. Com relação à formação continuada vigente, a professora Branco cita o programa “AlfaMais Goiás”, que também foi mencionado pelas coordenadoras. Ela apresenta uma crítica aos investimentos Federais a respeito das políticas de formação continuada para os professores, que têm privilegiado, até hoje, o direcionamento para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, mais especificamente, para a alfabetização em detrimento da Educação Infantil.

A professora Branco afirma que o foco sempre “era saber ler e escrever, e a gente sabe que a fase da Educação Infantil e da primeira infância é o que prepara para o saber ler e escrever”. Concordamos com a professora, quando menciona que “precisa ter recursos exclusivos para Educação Infantil, para que, quando essa criança chegue lá no ensino fundamental, o processo de alfabetização dela já esteja construído, vai ser só consolidado”. Portanto, é preciso que a formação continuada oferecida atenda às necessidades das professoras e dos estudantes da Educação Infantil, em todos os campos do conhecimento, principalmente aqueles pouco explorados na graduação, como as ciências da natureza, por exemplo, visto que nas aulas de ciência é possível desenvolver a leitura e a escrita.

As professoras apontam a carência de políticas de formação continuada específicas para os professores que atuam na modalidade creche, de 0 a 3 anos (berçário e maternal). De

acordo com as docentes, o Programa “AlfaMais Goiás” deveria ser adaptado para atender essas crianças e ser oferecido a todos os professores que trabalham na Educação Infantil, como expresso nos depoimentos abaixo:

A Educação Infantil não participa do AlfaMais. Ela fica de fora. Então, eu acredito, por exemplo, que a política do AlfaMais deveria ser apresentada para as professoras da Educação Infantil e nós deveríamos participar, mas não participamos [...] gostaria que eu e os professores também atuássemos no AlfaMais, ele é relacionado a certa idade [...] E deveria não ser, talvez deveria ter um alfa infantil, um alfa mirim, relacionado à nossa faixa etária da Educação Infantil (Laranja, 2023).

Nós temos o AlfaMais que começou há dois anos. Focado em Pré I e para 2º, mas eu sinto que poderia muito bem permear pelo berçário e pelo maternal. Porque o berçário, a gente precisa desmistificar a cabeça do professor e da família, que é só cuidar, não é só cuidar. Além disso, tem muitas outras coisas que você pode fazer [...] a criança vai ser estimulada em todas as áreas do seu conhecimento. Se obedecer às nossas diretrizes, com um plano que contemple todos os direitos de aprendizagem, essa criança será estimulada. Mas, como a gente tira isso da cabeça do professor? Em formação continuada. E como a família vai deixar de acreditar que o berçário é só cuidar? Se o professor deixar de acreditar que o berçário é só cuidar (Branco, 2023).

Com base nesses depoimentos, podemos perceber que a professora Branco considera a fase inicial da Educação Infantil fundamental para que a criança seja estimulada em todas as áreas do seu conhecimento. Segundo ela, esse estímulo deve seguir as diretrizes estabelecidas, com um plano de formação continuada que abranja todos os direitos de aprendizagem. Ela ainda ressalta que, ao seguir esse plano, as crianças poderão ser devidamente estimuladas e poderão desenvolver seu potencial de maneira completa para seguir no seu processo de alfabetização.

De forma articulada às políticas de formação continuada, surge o debate sobre o currículo. Assim, as professoras foram indagadas com os seguintes questionamentos: O que você entende por currículo? Você considera necessário haver um currículo escolar para as crianças da Educação Infantil?

A professora Branco descreve o currículo como a raiz principal e a vértebra sustentadora do processo educativo:

Eu acredito que é a nossa raiz principal. A nossa vértebra. [...] Se a gente cumprir com o nosso currículo escolar, nós estamos garantindo para nossas crianças todos os direitos de aprendizagem. Não é garantindo o mínimo. É garantindo os direitos de aprendizagem que precisam estar expostos quando ela está dentro de unidade escolar da Educação Infantil (Branco, 2023).

Compreendemos essa afirmação como uma tomada de consciência sobre a importância do currículo escolar para garantir o direito de aprendizagem das crianças. “Quando estamos definindo o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num processo histórico social determinado” (Sacristán, 2000, p.15).

Na declaração da professora Laranja encontramos que o currículo é um referencial que prioriza o que é essencial aos estudantes, indicando uma visão estruturada do processo educativo:

Eu defino o currículo escolar como “tudo o que eu preciso está ali dentro”. Eu tenho que seguir esse currículo escolar. E, se eu não tenho um embasamento, eu procuro realizar as minhas atividades, os meus planejamentos, as minhas avaliações dentro desse currículo, que é apresentado para nós na escola. Então, eu dependo do currículo para fazer o ensino-aprendizagem no CMEI (Laranja, 2023).

Nesse contexto, a professora Laranja considera a necessidade de haver currículo escolar para as crianças da Educação Infantil. Para ela, o documento serve como uma bússola, tanto para os educadores quanto para o aprendizado das crianças. Além disso ela pontua:

Além da professora precisar do norte, as crianças precisam da aprendizagem. E, a gente vai seguir um modelo de currículo que vai propiciar uma melhor aprendizagem para as crianças, uma formação para as professoras que elas se sintam seguras, que elas têm onde buscar informações necessárias (Laranja, 2023).

A professora Laranja acredita que um currículo claro proporciona direção e segurança aos professores, oferecendo-lhes uma base em que se buscam informações e recursos essenciais, ao mesmo tempo em que garante aprendizagem eficaz e abrangente para os pequenos. Tal currículo é visto como ferramenta indispensável que fornece orientação completa e estruturada para o ensino, essencial para o desenvolvimento educacional de qualidade desde os primeiros anos. Sacristán (1998) assevera que:

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significação dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-textos, etc (Sacristán, 1998, p.105).

Para o autor supracitado, o currículo desempenha papel fundamental na formação social e cognitiva da criança, pois é por meio dele que os estudantes são expostos a conhecimentos, habilidades e atitudes que são valorizados pela sociedade. Ele deve ser

pensado para garantir às crianças conhecimentos acadêmicos, além de socializar normas e valores, preparando-as para participar efetivamente na sociedade.

O atual documento que rege a organização curricular de todas as etapas da Educação Infantil, qual seja, a BNCC, vai na contramão do exposto, sendo um documento que prioriza as competências e habilidades e em campos de experiências, fato que não contribui para o desenvolvimento da criança, como aponta Basso (2023). Acerca dessa ideia a professora Verde compreende que:

O currículo é uma coisa que você vai construindo no seu dia a dia, você vai estudando, vai buscar informações. É pra te dar apoio, suporte, no aprendizado, no que precisa ser melhorado, às vezes no que está falho. E, na formação mesmo, também acadêmica. [...] uma criança já traz uma bagagem, ela já tem uma formação. E nós temos que respeitar essa bagagem, esse conhecimento que a criança tem. Temos que aproveitar e, junto com aluno, só somar o que a criança já traz, o que ela tem de conhecimento, e estar buscando e reforçando [...] Eu prezo muito, porque nós somos mediadores de conhecimento. Às vezes, muita gente fala: “Ah! Mas a criança não sabe nada”. Ela sabe sim, ela já tem uma bagagem, ela já tem o que ela trouxe de casa (Verde, 2023).

Observamos, na fala da professora, que o currículo deve ser algo construído continuamente, por meio do estudo e da busca por informações. Além disso, destaca-se no excerto a relevância de haver currículo escolar para Educação Infantil, considerando a valorização das experiências prévias da criança. Corroborando com a professora, Dewey (2002) enfatiza a importância de uma educação intrinsecamente ligada à experiência da criança.

O autor defende que a criança deve ser o ponto de partida, o centro e o fim do processo educativo. Ele argumenta a necessidade de uma educação que não esteja desvinculada da vivência do educando, mas que esteja fundamentada na interação com o meio e na solução de problemas concretos. A educação deveria, então, ser mais prática e menos teórica, defendendo um currículo que harmonize conhecimentos acadêmicos com competências práticas (Dewey, 2002).

Na experiência da professora Amarelo, sobre a construção do referencial curricular, esta cita a importância de um currículo que forneça base comum de conhecimentos, mas que, ao mesmo tempo, considere as diferenças regionais e individuais dos alunos pelo fato de que “a gente não pode esquecer que cada criança tem uma realidade diferente”. Ela reconhece a BNCC como referencial que dá direção ao que e como ensinar, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um conjunto de aprendizagens essenciais independentemente de onde estudarem. A partir de seu entendimento de que a BNCC estabelece um conjunto de conhecimentos e competências essenciais que todos os estudantes devem desenvolver,

devemos refletir sobre os direitos de aprendizagem como pilares que sustentam a prática educativa nas diversas realidades brasileiras.

A professora Branco reconhece que os direitos de aprendizagem incluem todos os direitos que estão elencados na BNCC, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se:

Se o professor faz planos de aula que contemple todos esses direitos de aprendizagem interligado com as nossas experiências, que está na nossa diretriz [...] em consonância com a BNCC, [...] então, acredito que se consegue, no seu planejamento, conciliar os direitos de aprendizagem com as habilidades [...] o desenvolvimento da criança é riquíssimo (Branco, 2023).

Por conseguinte, a professora Amarelo, expressa seu entendimento sobre os campos de experiência, como o ponto de partida para o aprendizado, indicando abordagem pedagógica centrada na criança, que respeita seus interesses e iniciativas.

Os Campos de Experiências são de onde a criança vai partir [...]. Do que ela vai? Como a gente vai ensinar essa criança? O que deve chegar até a criança e como deve chegar? Eu acho que a gente não tem que impor nada para as crianças [...]. A gente vai mostrar para ela o caminho e ela vai explorar. Ela vai experimentar [...]. Às vezes a gente vai com a ideia da criança pronta [...] que ela não tem iniciativa, não tem uma opção de escolher qual o caminho seguir. Então, a gente tem que lançar a sementinha e deixar ela brotar da forma que a criança achar que deve [...] (Amarelo, 2023).

Ao observar as falas das professoras sobre a BNCC e a forma como ela organiza a Educação Infantil, é possível inferir que as docentes não apresentam uma visão crítica sobre o documento e os prejuízos que ele apresenta a toda a Educação brasileira. Isso pode estar associado ao olhar para ele apenas pela sua aparência, desconsiderando a sua essência que se pauta em políticas neoliberais, sendo sua construção bancada por diferentes instituições privadas que veem na Educação mera mercadoria.

Autores como Portelina *et al.* (2017), Pereira (2020), Barbosa *et al.* (2018), Barbosa, Silveira e Soares (2019), Magalhães (2019), dentre outros que utilizamos até o momento em nosso texto, afirmam que a BNCC, organizada em campos de experiências, não valoriza o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Devemos entender também que a realidade das escolas e das redes públicas não se modificará simplesmente devido a implementação de instrumento curricular.

Assim, cremos que as intenções do neoliberalismo e o instrumentalismo de formar professores sem visão crítica sobre as políticas públicas, por não as conhecerem a fundo, está funcionando. Como consequência, os docentes dispõem de limitado arcabouço teórico; desse

modo, não desenvolvem perspectivas críticas sobre tais políticas públicas e ficam submissos aos propósitos que lhes são impostos.

Nesse sentido, podemos associar essa visão não crítica das professoras frente à BNCC, à formação aligeirada, vivenciada pelas docentes, sobre o respectivo documento. Isso nos leva a inferir, novamente, a necessidade de que as formações ocorram por meio da discussão teórica e prática, levando as professoras da Educação Infantil a compreenderem a totalidade das políticas públicas e das mudanças que ocorrem na Educação. Esse ponto de vista também pode estar relacionado à necessidade de que o Referencial Curricular da Educação Infantil esteja alinhado à BNCC, que busca formar professores aptos a seguir instruções.

## **6.2 A formação continuada para a sistematização e a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil**

A Educação Infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fornecendo as bases essenciais para sua trajetória educacional. A construção do Referencial Curricular na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO se destaca como marco significativo para a qualidade do ensino nessa fase inicial. Pasqualini (2016; 2018) e Pasqualini e Tshako (2016) apontam que esse é um documento de grande importância para essa etapa da Educação Básica.

Nesse contexto, os GTs, em especial o da Educação Infantil, buscaram desempenhar papel central ao promoverem discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas, visando à elaboração de um referencial alinhado às necessidades específicas da comunidade local, conforme veremos a seguir.

A importância desses GTs transcende a simples criação de diretrizes curriculares; eles se configuram como espaços fundamentais para a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo que estejam atualizados com abordagens pedagógicas inovadoras e alinhadas com as demandas educacionais contemporâneas. Pasqualini (2016; 2018) também aponta que esse é um espaço para traçar metas para a Educação Infantil, além da elaboração e sistematização do currículo. Diante dessa relevância, este estudo busca explorar, detalhadamente, o processo, a estrutura e a dinâmica desses GTs, proporcionando uma compreensão aprofundada da formação continuada durante a construção do Referencial Curricular em Itumbiara-GO.

A complexidade da formação continuada para a sistematização do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino, no que tange à Educação Infantil, é algo desafiador



aos nossos olhos e de autores como Amorim e Dias (2012), Pasqualini (2016; 2018) e Pasqualini e Tshako (2016). Ao abordar a visão das coordenadoras pedagógicas do departamento de Educação Infantil da SME e das professoras participantes dos GTs sobre esse processo, adentramos um universo de interações dinâmicas entre teoria e prática, demandas nacionais e realidades locais, bem como as intrincadas relações estabelecidas entre os participantes desse significativo processo educacional.

Nesse contexto, exploramos as interfaces percebidas pelas participantes ao longo da formação continuada, examinando como tais interações moldam a concepção para a construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO no decorrer da formação continuada. Essa investigação não apenas lança luz sobre os desafios enfrentados, como também destaca as oportunidades de crescimento e aprimoramento profissional nessa conjuntura crucial para a Educação Infantil.

No intento de compreendermos como se deu o processo da formação continuada nos GTs da Educação Infantil para a construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, analisamos as respostas das Coordenadoras Pedagógicas Girassol e Margarida e das professoras Rosa, Azul, Branco, Roxo, Verde, Laranja e Amarelo. Assim, inferimos que os processos adotados indicaram uma série de pontos fortes por um lado, mas, por outro, enfrentam desafios que requerem uma gestão atenta para assegurar o êxito do documento.

Desse modo, todo esse trabalho revela um processo metódico e colaborativo, envolvendo uma série de etapas e a participação ativa dos profissionais da educação. De acordo com Girassol e Margarida, tudo começou com o estudo das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil por GTs, seguido da análise do documento de referência já existente no município e do documento da base que havia naquele momento.

Essas análises iniciais serviram como alicerce para a divisão dos professores em grupos, atribuindo a cada um a responsabilidade pela elaboração de um nível específico da Educação Infantil: berçário, maternal, pré I e pré II. O objetivo era construir um documento próprio, um Referencial Curricular que integrasse os aspectos da BNCC, mas que também refletisse a realidade local.

A preocupação em elaborar um documento que fosse, ao mesmo tempo, alinhado à BNCC e sensível às particularidades do município foi constante. Porém, a partir das experiências destacadas no DC-GO, os grupos realizaram nova análise comparativa, buscando identificar possíveis acréscimos ao referencial municipal. Após essa etapa, o texto foi submetido à análise crítica de especialistas em cada área relacionada aos campos de

experiência; as sugestões recebidas foram consideradas para adequações finais, respeitando a viabilidade e a realidade local.

O processo de formação e reelaboração curricular foi, inteiramente, oferecido pelo município, incluindo formações específicas para gestores e a seleção de representantes dos professores de cada unidade escolar para participar, ativamente, na elaboração do currículo. Esse processo formativo se estendeu para os GTs, promovendo ambiente de aprendizado colaborativo.

Conforme Girassol, a SME instruiu os gestores escolares a realizarem uma consulta interna nas escolas com o objetivo de selecionar representantes do corpo docente de cada unidade para participarem dos GTs responsáveis pela elaboração do currículo. Contudo, a análise dos excertos apresentados a seguir revelam que a escolha democrática não ocorreu, efetivamente, e em todas as unidades escolares mencionadas pelas entrevistadas.

A minha gestora, que na época era a “Flor”, sentou com os professores e falou que teria esse grupo, e que precisava de um representante e convidou. Teve um momento democrático e foi conversado. Eles tinham que eleger uma pessoa para representar a equipe e fazer parte do processo desse grupo. E eu tinha sido elegida [...] (Azul 2023).

Chegou um pedido da Secretaria da Educação para que nomeassem uma professora da Educação Infantil de cada unidade escolar para participar de um projeto de estudo que haveria na SME. A princípio, eu nem sabia muito bem o que era; minha diretora me escolheu para representar a nossa unidade escolar. Quando eu cheguei, [...] a princípio eu nem sabia se era todo mundo, porque a minha diretora só falou que eu tinha sido escolhida. Quando eu cheguei, estavam inúmeras professoras da educação infantil (Branco 2023).

De início, eu lembro que teve, primeiro, uma reunião geral com os diretores. Nessa reunião, foi passado como iriam montar os grupos e teria que ter um representante de cada unidade escolar para formar grupos de estudos; seria uma vez ao mês; ia ter esses encontros nos horários de aula mesmo, horários letivos. [...] O diretor escolheu um representante que ele achava adequado para depois conseguir passar para os outros profissionais [...] (Amarelo, 2023).

Foi oferecido às escolas que conversasse com os professores que tivessem interesse em estar participando. Na época a gestão me chamou, conversou e eu disse que gostaria de participar (Rosa, 2023).

Essa formação iniciou eu tendo sido convidada pelas coordenadoras da Secretaria da Educação para participar. Eu conversei com a minha diretora, ela autorizou? (Roxo, 2023).

Nesse processo, observamos certa imposição sobre quais seriam os professores participantes da discussão sobre a elaboração do Referencial. Assim, conjecturamos que não houve verdadeira representação democrática dos professores, uma vez que eles foram indicados e não escolhidos por meio de votos ou decisão coletiva.

Nesse sentido, a elaboração do Referencial Curricular apresentou dificuldades: uma delas apontada pela professora Laranja, está relacionada à interação nos GTs e ao interesse dos docentes em participar das formações. Percebemos que, em alguns casos, houve desinteresse, de algumas professoras, em participar, ativamente, dos encontros, principalmente, devido à complexidade dos códigos e à natureza teórica das discussões. A necessidade de compreensão detalhada dos documentos e a falta de dinamismo nas abordagens podem ter contribuído para certa resistência e desmotivação por parte dos educadores. Quando a isso, essa mesma professora relata:

É um pouco da dificuldade pela questão dos códigos. Eles são difíceis de entender [...]. Quando você está lá, é, praticamente, a mesma coisa, mas não é. Essa parte era um pouco complicada, porque a gente está acostumado a ir lá e procurar. Quando está lá 002 e tal coisa, isso foi um pouco mais complicado de repassar para as meninas e chega a um certo ponto que elas perdem um pouco do interesse [...]. Porque essa é uma parte teórica, realmente de leitura e não dá muito para você sentar e propor uma dinâmica; você precisa sentar, debruçar e ler, porque é documento. É cansativo. E, às vezes, você está falando e o pessoal tem dificuldade de entender [...]. “Ah, o que mudou?” Depois de certo tempo, já começa a perder o interesse “está bom”, “você já sabe”, “depois você passa para a gente”, teve esse momento do desinteresse, do escutar pelo fato de ser um momento de fala. Eu falei: “mas nesse momento a gente realmente tem que sentar para poder escutar, porque é um processo que vai entrar. Não é muita mudança, porque a gente não está fora, mas tem algumas coisas que a gente precisa adequar. Essas adequações vão vir. Então é bom a gente ir conhecendo” (Laranja, 2023).

Bissaco (2019) investigou as implicações resultantes da participação das docentes da Educação Infantil nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores da prática docente crítica e reflexiva a partir da formação. Nos resultados de seu estudo, a autora constatou que há necessidade de ressignificação da formação continuada de professores a fim de que possa atender melhor aos desafios encontrados pelos docentes no cotidiano das práticas pedagógicas.

A autora ainda destacou, a necessidade de reformulação da proposta de formação existente, além da reorganização e reestruturação dos espaços destinados à formação, de modo que as docentes possam ser reconhecidas como sujeitos críticos e reflexivos no seu processo formativo.

Outra dificuldade enfrentada foi a substituição de professores para o dia da formação, conforme relata Rosa e Verde. Não são dispensadas, não têm tempo para formação e, nesse contexto, a necessidade de liberação dos professores para participarem das formações, muitas vezes, implicava na busca por substitutos, o que nem sempre era uma tarefa fácil, especialmente em contexto de rede municipal, com demanda por profissionais substitutos.

Essa questão de logística pode ter impactado na frequência e na efetividade das formações, pois a ausência de professores pode comprometer a continuidade e a qualidade do processo formativo.

Às vezes, não tinha outra pessoa para estar assumindo o lugar da gente [...] E, para eu sair do CMEI, era meio difícil para estar colocando outra pessoa no meu lugar (Rosa, 2023).

Então, o maior desafio é porque nós tínhamos aula... Eu estava em sala de aula e as crianças não eram liberadas. Então, a escola tinha que estar colocando o substituto no meu lugar. E a gente sabe que substituto não é de encontrar... E ainda mais falando em Rede Municipal, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola precisava de uma substituta para mim, outras escolas também precisavam... Então, [...] eu acho que a maior dificuldade foi essa, encontrar pessoas para estar substituindo o professor para participar do trabalho (Verde, 2023).

Além disso, a professora Roxa aponta dificuldades na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nas formações. Embora tenham recebido subsídios teóricos relevantes, algumas enfrentaram desafios ao tentar integrar esses conhecimentos a suas práticas pedagógicas cotidianas. A lacuna entre teoria e prática vivenciada na formação continuada pode ter gerado dúvidas e inseguranças quanto à efetividade das abordagens propostas, especialmente em relação a temas como a implementação de atividades lúdicas e o desenvolvimento da identidade e das habilidades das crianças. Pimenta (1999, p. 29) ressalta que “é neste confronto e num processo coletivo de troca de experiência e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como prática, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática”. A professora Roxa afirma:

Enquanto participante da BNCC [...] é um entrave em relação ao que a gente passa [...] É teoria que vai [...] e o que será aplicado na prática. Porque, algumas vezes, existe um descrédito em relação ao lúdico. Mas, na teoria é uma coisa, aqui no chão da escola, será se a gente vai conseguir? Então, eu acho que é o único enfrentamento mesmo que eu pude lidar. A gente trabalha na educação infantil, com crianças, então antes delas começarem a ler, a querer escrever, a gente precisa trabalhar o eu, a identidade delas, os Campos de Experiências, do brincar, do cuidar, para depois ela querer pegar no lapizinho, porque, às vezes, o professor técnico tem aquela ansiedade do aluno já começar a escrever o nome todo e esquece o principal [...] não estou generalizando, mas vejo que existe um vício aí [...]. E, na Educação Infantil, a gente tem que priorizar o lúdico, as músicas, as brincadeiras, o pular corda [...] e você entender a criança, que ela agora vai socializar, vai fazer amiguinhos, para depois ela se preocupar em pegar o lápis e começar a escrever o nominho dela (Roxo, 2023).

Sobre o trecho da entrevista da professora Roxo, nota-se que falta, no processo formativo, verdadeira consciência e conhecimento das professoras acerca da importância da teoria em conjunto com a prática pedagógica. É essencial esclarecer que “o papel da teoria

consiste em fornecer aos professores perspectivas de análise para que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e a própria identidade como profissionais, contextos nos quais ocorre a sua atividade docente, para que possam intervir e transformá-los” (Pimenta, 2011, p. 26). Nesse sentido,

Assim, é fundamental compreender que teoria e prática caminham juntas, numa relação recíproca da ação educativa, nas redes de aprendizagem onde profissionais da educação e estudantes compartilham simultaneamente conhecimentos, experiências, e constroem de forma coletiva, o processo histórico, social, cultural e dialético de aprender e ensinar (Pimenta, 2011, p. 26).

O exposto pelo autor demonstra a importância da formação continuada também como um espaço de articulação entre teoria e prática. Outro obstáculo identificado foi a dificuldade de reunir todas as professoras em um único horário para as formações guiadas pela docente Amarelo. O tempo limitado disponível durante o expediente escolar dificultava a organização de encontros que contemplassem toda a equipe docente. A falta de sincronia nos horários e a sobrecarga de responsabilidades dos professores foram apontadas como fatores que dificultaram a participação efetiva nas formações e a troca de experiências entre os colegas.

Colocar todos os professores juntos [...] De uma só vez, porque o nosso horário é muito apertado dentro da escola. Nós temos muitas outras responsabilidades, seja para elaborar relatórios ou planejamentos. Você precisa observar que o professor tem pouco tempo para estar com o coordenador. Então, foi nesse horário de almoço que consegui reunir todos os professores da unidade escolar. Acredito que isso ajudou bastante para poder passar as formações. Porque é o momento de abordar atividades diferenciadas de um professor para o outro. Não conseguimos nos sentar ali, efetivamente, para passar tudo, detalhadamente, para um e depois para outro, porque nosso tempo é muito limitado (Amarelo, 2023).

Diante dessas dificuldades, fica evidente a importância de se repensarem estratégias e abordagens para a multiplicação da formação continuada, visando a superar os obstáculos identificados e a promover um processo formativo mais eficaz e inclusivo. É essencial o estabelecimento de um ambiente colaborativo e estimulante, que valorize a participação ativa dos professores e promova a integração entre teoria e prática, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional e a qualidade da educação oferecida nas escolas municipais de Itumbiara-GO. É preciso superar o viés neoliberal presente na formação de professores.

Portanto, o processo de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO foi um momento rico e de grande importância para o avanço da valorização da Educação Infantil. Porém, apresentou dificuldades, tal como a efetiva

participação das professoras ao longo do processo de construção do documento e, cita-se também, a falta de perspectiva crítica sobre a base da proposta, qual seja, a BNCC.

Ademais, sua elaboração representou desafios para as professoras, muitas vezes, associados ao processo de desvalorização dessa profissão. Principalmente no que tange à Educação Infantil, precisam ser urgentemente superados, por meio de políticas de valorização do professor que garantam espaço remunerado para as professoras participarem de atividades, como a proposta de construção Referencial Curricular.

### **6.3 Percepção das professoras sobre a contribuição das formações continuadas na construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO**

As formações continuadas representam um importante pilar para o desenvolvimento profissional das professoras, proporcionando oportunidades de reflexão, atualização e aprimoramento de práticas pedagógicas. Nesse contexto, as professoras da SME expressam suas percepções sobre sua contribuição nessas formações para a construção do Referencial Curricular.

Uma das contribuições mais evidentes apontadas pela professora Branco é a “dinamização das aulas e dos planos de aula”. Ela destaca que, após participarem das formações, suas práticas se tornaram mais dinâmicas e criativas. Essa mudança refletiu, diretamente, no envolvimento e na aprendizagem das crianças, que passaram a participar das atividades de forma mais ativa e prazerosa.

Não que minhas aulas não fossem dinâmicas, mas a gente sabe que depois que você tem uma formação que agrega e que você consegue construir um novo olhar sobre aquilo que estava fazendo, as suas aulas mudam. Eu percebi que as minhas aulas ficaram mais dinâmicas; eu fiquei menos tempo dentro da sala de aula. [...] Depois que eu participei dos estudos, eu vi outras formas de fazer! Então, meus planos ficaram bem mais dinâmicos e eu percebi que as crianças aprendiam com alegria ainda maior. Não é aquela forma sentadinha na cadeirinha com o caderninho, não. Eles estavam lá de fora, eu estava contemplando todo o meu planejamento dentro dos eixos da BNCC, com as experiências e com as habilidades. Porém, eles estavam livres do lado de fora [...]. Eu ia para lá, procurava borboletas com eles no pátio, fazia sacolinha para pegar a borboleta para a gente estudar (Branco, 2023).

Mas foi o enriquecimento muito grande [...]. Porque sempre que a gente lê algo, que a gente estuda, a gente tira um pouquinho a mais, né? Então, deu muito para aumentar essa prática na sala de aula e melhorar (Rosa, 2023).

Durante os estudos que a gente tem, você vai vendo que tem certas coisas que você não faz dentro da sala de aula [...]. Até mesmo por insegurança [...]. É, acaba te ajudando [...]. Me ajudou a ter mais conhecimento, a estar buscando mais alguma coisa para as crianças que eu tô trabalhando durante o ano [...]. Quais são os direitos dela? Qual é o meu direito? Então, quando você vai ter uma formação dessa, vai

abrindo mais a sua mente [...]. O que eu posso fazer com as minhas crianças e me passou segurança a mais (Verde, 2023).

Além disso, as formações contribuíram significativamente para a “melhoria da prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças na escola” (Verde, 2023), portanto, atingiram o objetivo destacado por autores como Haas (2017) e Nascimento (2017), que afirmam que a formação continuada deve ter, como intuito, garantir uma melhora na prática do professor. As professoras ressaltam que, ao participarem das formações, adquiriram novos conhecimentos, ampliando sua compreensão sobre o que é ensino e aprendizagem e promoveram um ambiente educativo mais estimulante e inclusivo, portanto, garantindo uma educação de qualidade para as crianças do município.

Para tal feito, concordamos com Kohler (2018) que compreende a formação continuada:

[...] como um processo individual e coletivo, no qual professores/professoras refletem sobre questões macro e microestruturais e de transformação de representações, imersos em um contexto em que, de forma conjunta, aprendem, produzindo novos modos de ação individual e coletiva. Essa lógica de formação continuada rompe com a lógica reprodutora e uniformizadora e com as práticas de desvinculação entre formação e trabalho, centralizando a ação dos (as) professores/professoras, das escolas e das instituições formadoras. Isso impulsiona o (a) professor/professora como autor(a) do próprio processo formativo, entendido como formação ao longo do exercício do magistério (Koller (2018, p. 65).

Outro ponto destacado pelas professoras, a partir da formação continuada vivenciada, é a “percepção de segurança no desenvolvimento da prática pedagógica” (???, 2023). De acordo com a professora Azul, a formação possibilitou reflexão sobre suas práticas e maior consciência de seus direitos e deveres enquanto educadora. Isso se refletiu em aumento da confiança para explorar novas estratégias e abordagens em sala de aula, visando ao desenvolvimento integral das crianças, fato que consideramos muito relevante, pois professores seguros de sua atuação formam estudantes mais seguros.

Além disso, as formações proporcionaram às professoras a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Elas destacam que a experiência prática foi fundamental para perceber a eficácia das ideias discutidas nas formações e sua aplicabilidade no contexto escolar. Essa vivência permitiu maior conexão entre teoria e prática, potencializando o impacto positivo das formações no processo educativo. Amarelo afirma que:

[...] a gente aprendia muito [...] mas como eu vou dar esse conteúdo para criança?

[...] O outro professor viu e falou: “Ah, mas eu fiz dessa maneira, eu tentei dessa forma, não deu certo”. Eu tentei de outro, e a gente foi trocando essas experiências, essas práticas e, com isso, a gente aprende muito [...] muitas leituras também [...] muitas pesquisas, teorias [...] muitos livros [...] Foram momentos de muitas leituras, de muitos estudos, muitas trocas, [...] de muito aprendizado (Amarelo, 2023).

Mediante o depoimento da professora Amarelo, entendemos que as formações que promovem a articulação entre teoria e prática garantem melhor desenvolvimento dos professores em sala de aula, visto que eles têm base para refletirem sua atuação e a adequarem a partir das necessidades educativas das crianças. Por fim, as formações continuadas também foram importantes para a ampliação de conhecimentos teóricos e reflexão sobre as práticas educativas. As professoras ressaltam as trocas de experiências, as leituras e pesquisas realizadas durante as formações como elementos essenciais para o aprimoramento profissional e a construção de uma prática educativa mais qualificada e contextualizada.

Nesse sentido, para Nóvoa (2017, p. 11), “nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento”, sendo importante, portanto, construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação. No relato da professora Roxo, podemos observar a relação com a fala do autor.

[...] é porque, quando a gente estava nas formações era teoria [...]. Era a gente lendo, reformulando, mas quando a gente colocou em prática, por exemplo, a questão das brincadeiras com os materiais recicláveis, ao invés de você pedir para a criança escrever a letrinha A com lápis, você dá um cordão e pede para ela fazer a letrinha do nome dela. De forma lúdica, eu percebi que essa gama de conteúdo que a BNCC traz, se a gente colocar em prática, tem resultado, e eu percebi isso colocando em prática, quando eu tive a oportunidade (Roxo, 2023).

Roxo também associa a prática da formação em sua atuação na sala de aula. Para Alexandre (2020), quando a formação continuada é integrada à reflexão baseada no cotidiano da sala de aula, o professor pode reavaliar e reinterpretar o que considera mais relevante, o que pode ajudar a aprimorar sua prática e seu método pedagógico em sala de aula. É dessa maneira que, gradual e constantemente, ele constrói sua identidade como profissional da Educação Infantil.

Ao que tudo indica, a formação vivenciada trouxeram contribuições para as professoras, associadas à melhora em sua prática pedagógica oferecida aos estudantes, portanto, este torna-se um espaço para a reflexão da prática e de novos aprendizados. No entanto, de forma mais ampla, observamos que a formação oferecida não foi tão abrangente no sentido de incluir os aspectos ético e político, visando a uma formação para o humano, para o posicionamento político e social, principalmente no que diz respeito às atuais reformas



vivenciadas, uma vez que não possibilitou às professoras a construção de uma visão crítica sobre elas mesmas.

#### **6.4 Reflexão sobre a condução da formação de professoras para a construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO: mudanças propostas pelos multiplicadores**

No contexto da educação contemporânea, é crucial analisar como o neoliberalismo influencia as políticas educacionais no cerne da formação dos professores. Como observado por Laval (2019, p. 21), “o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar”.

Nesse contexto, a abordagem neoliberal é criticada por sua simplicidade e seu engano: ela promete maior intervenção do mercado como solução, enquanto as raízes da exclusão e da desigualdade estão na própria estrutura do mercado. É dentro desse contexto mercadológico que, tanto a exclusão, quanto a desigualdade se reproduzem e se intensificam. Ademais, o neoliberalismo não oferece orientações sobre como enfrentar as causas estruturais da pobreza; pelo contrário, age para intensificá-las (Silva; Gentili, 1999).

As políticas públicas direcionadas à formação de professores tendem a se fundamentar nessa perspectiva, visando a criar profissionais que atendam às demandas do sistema capitalista. Essa tendência fica evidente nas discussões apresentadas neste trabalho, demonstrando que a formação continuada oferecida às professoras da Educação Infantil durante a elaboração do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO esteve alinhada com as diretrizes neoliberais, buscando padronizar as políticas e práticas educacionais.

Tal padronização está intimamente relacionada à necessidade de adaptação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Documento Curricular de Goiás (DC-GO), visando a desenvolver um currículo neoliberal adequado à Educação Infantil. No entanto, verificamos que essa formação continuada não proporcionou às professoras um entendimento aprofundado das políticas públicas educacionais que direcionam e afetam seu trabalho, nem promoveu o desenvolvimento de uma visão crítica sobre essas políticas. Nesse contexto, as professoras se mostram submissas e carentes de questionamentos diante das novas propostas.

Nesta perspectiva, a partir das atividades desenvolvidas ao longo da formação, buscamos captar as impressões das entrevistadas com o objetivo de identificar aspectos a

serem revisados em futuras iniciativas de estudo em grupo. São vários pontos de vista que merecem a nossa atenção, como os observados a seguir:

[...] eu acho que deve ter aquele elo em cada salinha que você passa [...]. A gente começa o desfralde lá no berçário, C, D, E [...] vai chegar lá no maternal desfraldado [...]. Os professores do primeiro ano reclamam que a criança passa do pré 2, chega lá sem saber pegar no lápis, não sabe as cores. Então, poderia ter colocado as professoras de primeiro ano junto com pré I, pré 2 e maternal [...] eu ia criar esse elo entre nós, porque ficou muito separado. [...] Precisava que mudasse isso, que colocasse lá na matriz curricular para entenderem que, quando chegasse aqui, ficaria mais fácil para aprendizagem da criança. Todas as vezes que faz formação, sempre é muito separado [...]. Eu faria dessa forma para ouvir mais todas juntas e abriria espaço para mais gente também. Eu sei que demanda espaço. É difícil, porque a gente saía da sala, tinha que deixar a escola para ir fazer a formação. Mas mais membros, mais professores, deixar as professoras participarem para elas darem a opinião. Porque é a professora que está na sala, ela que sabe da dificuldade. Ela que sabe do desenvolvimento das crianças. Ela que está ali todo dia planejando (Azul, 2023).

Acredito que em alguns momentos deveria se pensar em trabalhar com todos e não somente com a educação infantil. Infelizmente, a gente encontra professores que não são da educação infantil; eles não entendem o intuito do nosso trabalho. O que o professor da educação infantil tem que promover para os alunos. E, a gente às vezes ainda comenta muito isso, sabe que chega o ciclo da alfabetização e alguns professores colocam expectativas demais naqueles alunos que estão chegando da educação infantil, ou mesmo, professores que ficam muitos anos com a mesma série [...]. Porque nossa formação é para trabalhar da educação infantil até o ensino fundamental. Porém, tem os professores que têm mais afinidade com uma turma e, geralmente, não querem mudar. Eu noto que tem muito esse olhar errôneo. Digamos que a turma do ensino fundamental tem uma ideia não muito aberta do que é a educação infantil. Eu acredito que seria interessante formação com todos, para poder falar: “a habilidade que tem que estar desenvolvendo na criança são essas. A educação infantil é para crianças se expressarem, não é uma sala que vai ficar o tempo todo calada”. Mesmo porque, às vezes, a gente encontra pessoas que falam: “nossa, aquela turma é muito barulhenta, tem que fazer barulho mesmo?” Até a gente, quando está reunida, adulto, não consegue ficar o tempo todo calado [...] A gente fala que a educação é para ensinar crianças a pensarem, a falar, a se expressarem. Como a gente vai querer que a criança se expresse, se quer o tempo todo calado? Não tem como [...] (Rosa, 2023).

Ao avaliar as impressões das professoras Azul e Rosa identificamos a necessidade de uma abordagem mais integrada e interdisciplinar na organização e condução das atividades formativas. Há uma preocupação legítima com a fragmentação das formações, que tende a separar os professores por segmentos de atuação, como berçário, maternal e pré-escola. Essa separação pode criar obstáculos significativos para a compreensão e aplicação holística das práticas pedagógicas, sugerindo a necessidade de criar um "elo" que promova troca fluida de experiências e conhecimentos entre professores de diferentes estágios da infância. Nesse prisma, é indicado superar os modelos fragmentados de formação.

Além disso, no entendimento das professoras entrevistadas, a formação continuada não deve se restringir apenas aos professores da Educação Infantil, mas expandir-se para

envolver educadores de outros ciclos escolares. Isso é crucial para que haja compreensão mais ampla sobre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e seus objetivos específicos. Atualmente, muitos professores do 1º Ano não têm plena compreensão do propósito e das práticas pedagógicas da Educação Infantil, levando a expectativas inadequadas e, possivelmente, a avaliações e abordagens equivocadas no Ensino Fundamental. Destacamos que esse trabalho em colaboração vai afetar positivamente o desenvolvimento das crianças.

Desse modo, defendemos uma formação mais abrangente que promova uma maior conscientização sobre as necessidades das crianças ao longo do seu desenvolvimento. Reconhecer a Educação Infantil como um ambiente de aprendizado ativo e expressivo, em que o barulho e a interação são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, é essencial.

Uma abordagem inclusiva na formação pode ajudar a dissipar concepções equivocadas e estereotipadas sobre a Educação Infantil, preparando todos os professores a valorizar plenamente o papel desse segmento na formação integral das crianças. Assim, o objetivo é garantir que os professores, em todos os níveis, compreendam e apoiem o desenvolvimento contínuo dos estudantes, desde a Educação Infantil até os ciclos subsequentes, fortalecendo o processo educacional como um todo, pois o aprendizado é um processo contínuo.

Ao avançarmos para nossa análise conclusiva a respeito de eventuais modificações nas estratégias de formação, observamos contribuições valiosas nas exposições das professoras entrevistadas, que exibem semelhanças nos seus propósitos centrais. Esses propósitos visam à otimização da eficácia do processo educacional e ao aprimoramento contínuo do desenvolvimento profissional dos docentes. Dentro dessa perspectiva, destacamos as observações proferidas pela professora Laranja:

Eu diminuiria o tamanho do grupo. Se no berçário tivesse um grupo com 10 pessoas, eu colocaria 2 grupos de 5, porque, às vezes, no de 10, 3 sentam e realmente vão lá, debruçam, estudam, concordam, discordam, e o restante fica só sentado cumprindo tabela [...] E sobre os aspectos que poderiam mudar, seria bom se a gente conseguisse uma forma de fazer formação com todos da educação infantil. Porque quando a gente está construindo um documento que vai repassar, é complicado, nem todo mundo está nesse processo de construção. Eles são só receptores; nem todo mundo aceita bem e perde um pouco dessa responsabilidade. Você pega um conteúdo pronto, então você só lê... E, quando a gente está no processo de construção, pensa diferente porque você para, lê, pensa, fala [...]. Então, eu não posso passar por cima [...] eu tenho que discordar, dar minha opinião [...], se todo mundo participasse da construção em vez de ter alguns representantes, o compromisso seria outro. [...] se conseguisse por escola... É um trabalho demorado? Sim! Mas o resultado, acredito que seria melhor [...] (Laranja, 2023).

A professora Laranja manifesta preocupação quanto à relevância dos conteúdos e à necessidade de um currículo adaptável. Assim, torna-se imperativo refletir sobre a importância de uma educação que não apenas valorize os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes, mas também as experiências práticas dos professores.

Seguindo a linha de pensamento de Freire (1996), o currículo deve ser adaptável para refletir as realidades e as demandas dos estudantes promovendo aprendizagem mais significativa e engajada. Conforme enfatizado pela professora Laranja, adotar processo coletivo na construção do currículo, diferentemente de modelo que limita a participação a alguns representantes, promove compromisso mais sólido e sensação de responsabilidade mútua entre todos os participantes. Isso se deve ao fato de que, ao serem incentivados a contribuir, os indivíduos sentem-se mais valorizados e engajados com o conteúdo elaborado.

Nessa perspectiva, as crianças da educação infantil, no período da infância em que se encontram, têm de ser consideradas. É necessário ter olhar atento sobre seus atos, suas preferências, sobre as atividades que lhes dão prazer e alegria; dar-lhes possibilidades de trocas entre os pares, de aprenderem um com o outro, de explorar as brincadeiras, a ludicidade, de acordo com os seus interesses e respeitando cada período de desenvolvimento. Por isso, o currículo para a educação da criança tem que ser mais flexível, não fechado, prescritivo, cheio de rigidez. Mas essa ideia contraria as orientações neoliberais que orientam a não perder tempo, a treinar para o desenvolvimento das competências e habilidades, a ser competitivo e produtivo.

No cenário educacional contemporâneo, enfrentamos desafios notáveis na promoção de aprendizados efetivos e significativos. A configuração do tamanho dos grupos e a metodologia de ensino e aprendizagem se destacam como aspectos cruciais nessa jornada. Freire (1996) enfatiza o diálogo e a interação como pilares de uma educação problematizadora e libertadora. Nessa direção, a sugestão da professora de reduzir o tamanho dos grupos ressoa como uma estratégia essencial para potencializar o diálogo e a troca de experiências, tanto entre os estudantes quanto entre estudantes e professores. Grupos menores tendem a criar ambiente onde todos têm voz, promovendo um processo educativo inclusivo e democrático.

A construção coletiva do conhecimento, enfatizada pela professora Laranja, espelha a visão freiriana de que o conhecimento surge da reflexão e ação conjuntas sobre o mundo. Tal abordagem enriquece o processo educativo, promovendo a autonomia e a responsabilidade dos participantes, fundamentos da educação libertadora que Freire (1996) defende. A preocupação com a relevância dos conteúdos e a flexibilidade curricular sugere a necessidade de uma educação que respeite os saberes prévios e as experiências dos estudantes.

Para finalizar, trazemos a contribuição da professora Amarelo, que ressaltou a importância de se pensar melhor sobre a organização pedagógica e a gestão dos grupos de estudo no percurso da formação continuada para a construção da proposta curricular. Ela menciona a dificuldade inicial em separar os grupos de estudo por faixas etárias específicas, como maternal 1 e maternal 2, o que resultou em momentos nos quais todas as turmas ficavam juntas. Essa junção de diferentes faixas etárias em um único grupo de estudo trouxe desafios, principalmente relacionados à confusão gerada pelo excesso de informações e pela tentativa de criar um referencial de ensino que atendesse a todos de maneira eficaz, dificuldades essas também observadas por Pasqualini (2016; 2018).

A professora Amarelo ainda menciona que, ao final do processo, foi possível organizar os grupos de estudo de forma mais segmentada por faixa etária, o que melhorou a eficácia do aprendizado. A experiência levou-a a concluir que, se essa separação tivesse sido implementada desde o início, o processo educativo teria sido mais simples e produtivo, permitindo absorção de informações mais eficazes e aprendizado mais aprofundado para cada grupo de crianças, de acordo com suas especificidades de desenvolvimento.

Ainda, a professora Amarelo deixa como sugestão ter mais formações durante o ano aos professores de modo que possam ter mais subsídios para desenvolver sua prática pedagógica com as crianças. Isso porque

[...] a vida do professor, querendo ou não, é muito corrida... Então, para deixar o próprio professor assim, você tem que estudar. Ele sabe que é obrigação dele, mas se deixar por conta própria, às vezes, não vai. A gente acomoda. Então, se tivesse mais formações assim, dentro da rede, no cotidiano, seria mais rico. Acho que a educação daria uma alavancada (Amarelo, 2023).

A análise dessa professora é muito rica e mostra a realidade do docente em atuação de dedicar tempo ao estudo, em razão de que a maioria deles possui carga de trabalho extensa; portanto, essa preocupação é válida e precisa ser pensada no momento de oferta da formação continuada, para que seja, realmente, proveitosa aos professores da Educação Infantil. É importante destacar o interesse da professora em participar do processo formativo, em reconhecer que ele traz benefícios para a sua atuação. Por isso, precisamos valorizar a formação em serviço, propiciar momentos de formação coletiva, indo ao encontro das necessidades reais dos professores, para que o estudo possa aperfeiçoar suas práticas e, dessa forma, beneficiar os estudantes com abordagens que revelam autonomia e criatividade.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve, como objetivo, analisar como ocorreu e quais princípios orientaram o processo de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, para avaliar as repercussões desse processo na formação continuada das professoras participantes. Para tanto, realizamos a análise de pesquisas da área de políticas públicas nacionais e municipais, e promovemos contato com as coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal da Educação e com professoras da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, que participaram dos GTs da Educação Infantil.

Ao longo da dissertação, as discussões passaram pelos fundamentos da Educação Infantil, em que foi possível observar que a infância é uma fase de grande importância para o desenvolvimento do sujeito, sendo essa etapa o momento em que o Ser se constitui, se humaniza e aprende a se relacionar socialmente. Historicamente, observamos que a concepção de infância passa por modificações consagradas, associadas às perspectivas econômicas, sociais e políticas, como percebido na chegada da creche ao Brasil, que ocorre, somente, a partir da necessidade capitalista de que as mulheres ingressassem no mercado de trabalho. No entanto, é importante notar que essas perspectivas têm evoluído ao longo do tempo e, atualmente, reconhecemos a criança como sujeito de direitos, e a Educação Infantil é um desses direitos fundamentais.

No entanto, é importante salientar que nossas reflexões indicam que a perspectiva de conquista desse direito é influenciada pelo interesse capitalista, moldado por políticas neoliberais. Tais políticas, desde a infância, visam preparar as crianças para o mercado de trabalho, o que é claramente verificado nas atuais políticas públicas curriculares e de formação de professores. Elas são organizadas em competências e, mais especificamente na Educação Infantil, em campos de experiência que, de fato, não contribuem para uma formação integral das crianças.

Destacamos que essas reflexões, correspondem ao objetivo específico desta pesquisa, qual seja, discutir, teoricamente, os fundamentos da Educação Infantil, sobretudo os referenciais curriculares, bem como a formação continuada das professoras dessa etapa da Educação Básica, as quais foram apresentadas neste trabalho. Em seguida, apresentamos ampla discussão sobre as políticas públicas de formação continuada para as docentes da Educação Infantil, por meio de discussão histórica acerca dessas políticas, o que demonstra que, em muitos momentos, elas se fazem presentes no texto da legislação, mas não se

efetivam na prática, pois são ofertadas de forma aligeirada e pouco contribuem com a prática pedagógica das professoras, como relatado pelas participantes da nossa pesquisa.

Atualmente, a política de formação continuada, a BNC-Formação Continuada, que representa o claro exemplo da ideologia neoliberal, busca a desqualificação dos profissionais que estão em atividade na Educação Básica, associada a péssimas condições de trabalho, pouca infraestrutura, desvalorização, baixos salários, etc. Isso leva tais profissionais à sobrecarga de trabalho, com jornadas duplas ou triplas e, por isso, tornam-se desmotivados de buscarem a formação continuada, sem contar que a BNC, ao se organizar em competências, demonstra a busca por profissionais flexíveis em atender às necessidades do capital, ou seja, meros reprodutores, professores práticos que sabem seguir instruções, contudo, destituídos de uma formação teórica e crítica consistentes.

Dentro desse contexto, expressou-se diversas críticas ao estilo de vida capitalista e às suas contínuas tentativas de impor à sociedade formação educacional baseada unicamente em objetivos de mercado. É equivocado considerar a educação como mercadoria na qual prevalece a lógica do capital, do lucro e da competitividade, em detrimento das práticas humanizadoras e emancipatórias.

Desse modo, nossas análises apontam para a urgente necessidade de outras perspectivas de escola, de Educação Infantil e de formação de professores, de modo que estejam voltadas para a transformação social, a começar pela valorização do conhecimento científico para o desenvolvimento dos sujeitos. Essas novas perspectivas devem ser baseadas em uma sólida formação teórica que permita a eles compreenderem a realidade em sua essência, ou seja, compreenderem o contexto e os objetivos das atuais políticas implementadas no Brasil. Além disso, é essencial que sejam analisadas as graves consequências dessas políticas, principalmente para as crianças da classe trabalhadora. Ademais, as políticas de formação de professores, desde a orientação nacional até ao contexto local, consistem em propostas orientadas e atreladas à BNCC, de cunho tecnicista, instrumental, orientadas pelos pressupostos neoliberais.

Essas reflexões são apresentadas em nossa investigação, a qual contempla o objetivo específico de expor e discutir as políticas e orientações do MEC sobre as políticas educacionais de formação continuada em nível nacional e municipal, bem como as políticas relacionadas aos referenciais da Educação Infantil. Durante a construção deste relatório de pesquisa, buscamos apresentar o processo, a estrutura e a dinâmica da formação oferecida nos GTs da Educação Infantil ao longo da criação do Referencial Curricular na Rede Municipal de Ensino em Itumbiara-GO. Além disso, procuramos compreender a visão dos professores

sobre esse documento e a formação dos GTs, tal como identificar as contribuições, limites e possibilidades que surgem durante a formação continuada dos GTs na elaboração do Referencial Curricular.

Tais abordagens são apresentadas iniciando pela compreensão das falas das coordenadoras pedagógicas e das professoras. Desse modo, destacamos as principais considerações provenientes dessas falas. Em relação à formação continuada para a construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, focada na Educação Infantil, observamos que apenas duas professoras participantes da pesquisa possuem tal formação, o que consideramos insuficiente. Esse dado é relevante, avaliando a importância desse tipo de formação para a prática pedagógica das professoras, especialmente, porque a maioria delas tem mais de cinco anos de atuação na área.

Assim sendo, observamos que a formação continuada é um direito tanto dos professores da Educação Infantil quanto das crianças, no entanto, tem sido negligenciada pelo Estado, fato que se agrava devido à ausência de políticas específicas nesse sentido. Ademais, a falta de pactuação com as universidades que têm legitimidade para oferecer cursos de pós-graduação e especialização contribui para agravar essa situação. Além disso, as entrevistadas apontaram a necessidade de maior incentivo por parte do poder público à Educação Infantil, visando a um efeito positivo das políticas de formação continuada para os professores dessa área.

Nesse sentido, constatamos que a formação continuada contribui, significativamente, para o avanço dos professores em relação ao conhecimento e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes. Nesse âmbito, todas as participantes da pesquisa reconheceram a importância de políticas de formação continuada para professores da Educação Infantil. No entanto, há uma contradição: embora as professoras afirmem a relevância dessa formação, a maioria não a possui. Isso evidencia as condições precárias em que essas profissionais trabalham, com sobrecarga de tarefas burocráticas, dificultando seu acesso à devida formação continuada.

Com relação ao conhecimento das coordenadoras pedagógicas da SME frente às políticas nacionais de formação continuada, nenhuma delas citou conhecer a atual política de formação de professores, qual seja, a BNC-Formação. Observamos que elas conhecem programas específicos de formação continuada, tais como “Profa, Pró- Letramento em Língua Portuguesa e em Matemática e PNAIC”, entretanto todos eles voltados para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, com ênfase nos processos de alfabetização e letramento.



Neste contexto, problematizamos a falta de conhecimento das coordenadoras sobre o atual documento voltado para a formação continuada de professoras, e surgem questionamentos pertinentes, sugestão para novas pesquisas, a saber: a nova política ainda não chegou à SME de Itumbiara - GO? Foi uma opção da SME não adotar as novas orientações? Percebemos, desse modo, que o desconhecimento geral das políticas públicas impede não apenas a crítica dessas professoras, mas também a possibilidade de avaliação e ação para melhorias futuras.

Isto posto, com o objetivo de aprofundar nossa compreensão sobre as percepções das participantes da pesquisa em relação às políticas de formação continuada para professores da Educação Infantil, observamos que há um consenso entre as entrevistadas sobre a importância dessas políticas. Todas enfatizam a relevância da formação continuada para os professores da Educação Infantil.

Nas vozes das professoras, a pesquisa revela a necessidade de mais formações para as docentes da Educação Infantil, especialmente, para a faixa etária de 0 a 3 anos, como forma de superar a visão que limita o trabalho com a Educação Infantil ao mero cuidado, enfatizando a relevância do estímulo cognitivo desde a idade de berçário. Tal concepção já deveria ter sido superada há muito tempo.

Além disso, este trabalho ressalta que, para serem significativas, essas formações devem ocorrer de forma contínua ao longo do ano. Ademais, aponta que as políticas de formação continuada devem ser democráticas, participativas, indo ao encontro das necessidades dos professores.

Nessa perspectiva, enfatizamos a importância da formação continuada sob uma visão crítica, que permite a contextualização da realidade educacional que constitui sua práxis. Essa abordagem busca promover a autonomia dos professores, não apenas ensinando-os a executar tarefas, mas preparando-os para compreender, intervir e transformar seu ambiente educacional.

Para que isso ocorra, reafirmamos a necessidade de o professor saber se relacionar socialmente, interagir, entender os educandos e suas especificidades, adotar ações de trabalho coletivo, lidar e saber trabalhar com a diversidade, entender de gestão (mesmo que superficialmente) e trabalhar de maneira lúdica e interdisciplinar.

A pesquisa revelou que as formações aligeiradas têm sobrecarregado os professores da Educação Infantil, impactando, negativamente, na eficácia da aprendizagem contínua. Além disso, os cursos superficiais, rápidos e sem aprofundamento teórico não permitem a assimilação adequada das metodologias, gerando dúvidas e dificuldades na prática

pedagógica. Portanto, há uma necessidade urgente de mais tempo para ponderar sobre a teoria e a prática além da realização de estudo em grupos menores para absorver as políticas e metodologias, indicando a importância de uma abordagem reflexiva e participativa nas formações.

Por conseguinte, observamos indícios de que a formação continuada vivenciada pelos professores da Educação Infantil está alinhada com as perspectivas da política neoliberal em vigor no Brasil, que busca formar profissionais de acordo com uma abordagem pragmática e utilitarista. O resultado são professores acríticos, submissos ao sistema e com pouca criatividade para uma intervenção adequada no processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a formação continuada discutida a partir dos pressupostos da BNCC não valoriza adequadamente o professor nem o desenvolvimento das crianças. Ademais, a pesquisa revela que as atuais políticas pretendem, de fato, formar professores na perspectiva prática, aligeirada, superficial e tecnicista; visam a ensinar a fazer, a seguir instruções, sem questionar.

Desse modo, defendemos que haja a autonomia dos educadores, encorajando o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, pois a ausência de respostas pré-determinadas impulsiona os professores a adotarem abordagens inovadoras para promoverem a aprendizagem dos estudantes. Assim, a colaboração entre equipe gestora e educadores é vital para encontrar soluções adaptadas às necessidades da comunidade escolar, fortalecendo o trabalho em equipe e o desenvolvimento profissional contínuo.

À vista disso, também é essencial priorizar a reflexão e a aprendizagem contínua. Em vez de, simplesmente, aplicar soluções pré-fabricadas, as professoras devem ser incentivadas a aprender com suas experiências e a aperfeiçoar suas habilidades ao longo do tempo. Assim, ao desafiar a necessidade de soluções prontas, podemos criar um ambiente educacional mais dinâmico, colaborativo e voltado para o crescimento contínuo de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada deve ser pensada em colaboração entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil. Com base no exposto, mostramos, por meio das falas das entrevistadas, a necessidade de valorização do trabalho do professor. A formação continuada, somada ao plano de carreira e salários, é um elemento crucial na valorização do trabalho do professor, pois representa um investimento valioso no aprimoramento constante da sua práxis.

Ademais, conforme apontado anteriormente pelos autores Freire (1996) e Adams (2022), a valorização da carreira docente, inclui aumento dos salários, diminuição da carga horária, elaboração de um plano de carreira nacional, melhor formação, além de fornecimento de condições decentes de trabalho, tais como salas de aula com número reduzido de estudantes, tempo para a realização de planejamento e formação continuada. Para Moraes (2018), a formação continuada de qualidade, com tempo para o professor se dedicar ao estudo é também uma forma de promover a valorização do professor.

No que diz respeito ao currículo para a Educação Infantil, encontramos diferentes perspectivas sobre sua importância. Destacamos, de forma positiva, a compreensão de uma das entrevistadas, ao descrever o currículo como a raiz principal e a vértebra sustentadora do processo educativo. Tal afirmação nos leva a compreender essa constatação como uma tomada de consciência sobre a importância do currículo escolar para garantir o direito à aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a experiência das coordenadoras e professoras na construção do referencial curricular permitiu que compreendessem a importância de o currículo fornecer uma base comum de conhecimentos e, ao mesmo tempo, considerar as diferenças regionais e individuais dos estudantes. No entanto, observamos que, em relação à BNCC como base para a organização da Educação Infantil, há uma visão acrítica das participantes. Elas acreditam que a BNCC pode contribuir, incondicionalmente, para o desenvolvimento da criança, sem reconhecer suas limitações e seu caráter instrumental. Isso confirma a necessidade de uma formação teórico-crítica consistente para os professores da Educação Infantil.

Por conseguinte, faz-se necessário ampliar com as profissionais da Educação Infantil, o debate acerca do contexto social, político e econômico por trás da elaboração da BNCC, abordando os prejuízos que esse documento apresenta para toda a Educação brasileira. Vez que a ausência de críticas pode estar associada ao fato de olharem para ele, apenas, pela sua aparência, desconsiderando sua essência que se pauta em políticas neoliberais.

À vista disso, a Educação Infantil desempenha papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, fornecendo as bases essenciais para sua trajetória educacional. Nesse contexto, a construção do Referencial Curricular na Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO destaca-se, como marco significativo para a qualidade do ensino nessa fase inicial. Dessa forma, reconhecer a importância da Educação Infantil, é fundamental, conforme ressaltado no percurso desta pesquisa, uma vez que tal validação fortalece o investimento em iniciativas que promovam o desenvolvimento integral das crianças.

Reiteramos que uma das abordagens destacadas neste estudo é a ênfase na formação continuada, principalmente por meio dos Grupos de Trabalho (GTs). Esses grupos desempenham papel central ao promover discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas, garantindo que os profissionais da Educação Infantil estejam atualizados e alinhados com as demandas educacionais contemporâneas. A valorização da formação continuada é um passo fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, visto que investir no desenvolvimento profissional dos educadores é investir no futuro das crianças.

Em outra perspectiva, a pesquisa aponta desafios enfrentados durante o processo de formação continuada. Um dos principais obstáculos é a falta de representatividade democrática na escolha dos professores participantes dos GTs. O fato de os professores serem indicados, em vez de escolhidos democraticamente, compromete o engajamento dos participantes, o que pode afetar negativamente a qualidade do processo formativo.

Nesse âmbito, a ausência de envolvimento de todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino também se torna questão relevante. Isso porque compromete a eficácia e o alcance das formações, uma vez que os professores, em sua maioria, receberam os ensinamentos de forma aligeirada.

Assim, defendemos que o processo democrático do coletivo de professores seja aquele em que decisões e ações são tomadas de forma participativa e inclusiva, envolvendo todos os membros do grupo. Nesse contexto, os docentes têm voz igualitária e oportunidades iguais de modo a contribuir com ideias, opiniões e sugestões para moldar as políticas, procedimentos e direções do coletivo.

Além disso, as dificuldades na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos e os obstáculos logísticos, como a organização de encontros que contemplem toda a equipe docente, também são desafios enfrentados. Percebe-se, desse modo, que a lacuna entre teoria e prática vivenciada na formação continuada gera dúvidas e inseguranças quanto à efetividade das abordagens propostas, enquanto a falta de tempo disponível durante o expediente escolar dificulta a participação efetiva nas formações e a troca de experiências entre os colegas.

Notamos, também, como ponto de fragilidade, uma possível limitação na conduta das formações. Percebemos menosprezo em aspectos importantes para uma formação mais abrangente, como, por exemplo, as questões éticas, políticas e sociais para promover formação mais holística e voltada para o desenvolvimento humano.

Outra questão contestatória, também comprovada pela fala das entrevistadas, é a fragmentação das formações, que tendem a separar os professores por segmentos de atuação, como berçário, maternal e pré-escola. Essa separação limita a troca de experiências e de

conhecimentos, dificultando a compreensão global de suas práticas pedagógicas. Além do mais, percebe-se a insuficiência da participação democrática dos professores na tomada de decisões e na definição dos temas debatidos nas formações. A falta de participação de todos os professores compromete a eficácia e o alcance dos estudos ao desprezar perspectivas essenciais para uma formação mais completa e inclusiva.

A necessidade de mais tempo para estudo também é um desafio a ser superado. A carga de trabalho extensa dos professores pode dificultar a participação em formações continuadas e a dedicação ao estudo, ressaltando-se, assim, a relevância de se oferecerem essas oportunidades de desenvolvimento profissional à rotina dos educadores.

Diante desses desafios, torna-se necessário repensar estratégias e procedimentos para multiplicar as formações continuadas, visando a superar os obstáculos identificados e promover um processo formativo mais eficaz e abrangente. Para isso, é essencial estabelecer ambiente colaborativo e estimulante, que valorize a participação ativa dos professores e promova a aproximação entre a teoria e a prática. Assim sendo, a superação do viés neoliberal na formação de professores também se mostra imprescindível, garantindo que os educadores sejam reconhecidos como sujeitos críticos e reflexivos.

Se, por um lado, identificamos panoramas críticos nas formações continuadas promovidas para professores da Educação Infantil, por outro, reconhecemos seus aspectos assertivos, dentre os quais, destacam-se os relatos das professoras sobre a dinamização das aulas e planos de aula após participarem dos momentos formativos. Suas experiências permitiram-lhes abordagem mais criativa e envolvente, resultando em maior participação e aprendizagem por parte das crianças. Além disso, as formações contribuíram, significativamente, para a reflexão dos docentes sobre seu fazer pedagógico, aumentando sua percepção de segurança, conforme enfatizado em seus relatos, fatos que evidenciam a importância desses espaços para o aprimoramento profissional. Outro ponto favorável apontado, é a consciência de seus direitos e deveres enquanto educadoras, resultando em maior confiança para explorar novas estratégias em sala de aula.

Além do mais, as formações permitiram a aplicação dos conhecimentos no contexto escolar e as professoras destacaram a importância das vivências para perceberem a eficácia das ideias discutidas, potencializando o impacto positivo desses espaços no processo educativo. Ao reconhecer pontos positivos e desafios enfrentados no processo de formação continuada para professores de Educação Infantil, é possível direcionar esforços para fortalecer iniciativas que valorizem seu desenvolvimento profissional e contribuam para o sucesso educacional das crianças.

Nesse sentido, cremos que uma formação mais densa envolvendo teoria e prática, somada ao estudo das políticas educacionais, ajudará os professores a conhecerem melhor as orientações que norteiam suas práticas e, concomitantemente, auxiliará a desenvolverem uma visão mais crítica sobre elas.

Com essas reflexões acima descritas, apontamos resposta à problemática desta pesquisa, qual seja: como ocorreu a formação continuada das professoras da Educação Infantil ao longo da construção do Referencial Curricular pela Rede Municipal de Ensino em Itumbiara-GO, no período de 2017–2019? Em diálogo com participantes desse processo, foi notório que tenha sucedido de forma aligeirada, com participação limitada, e que, apesar dos pesares, ainda proporcionou diretamente às professoras participantes dos GTs a dinamização das aulas e planos de aula após participarem dos momentos formativos; reflexão dos docentes sobre seu fazer pedagógico, aumentando sua percepção de segurança, a consciência de seus direitos e deveres enquanto educadoras, resultando em maior confiança para explorar novas estratégias em sala de aula. Então, é preciso aperfeiçoar o processo, superar as limitações para melhorar ainda mais os resultados.

Nesse sentido, as políticas de formação continuada, embora presentes nos discursos e na legislação, não se efetivaram na prática, resultando em formações superficiais, abreviadas e pouco contributivas para a prática docente. Evidencia-se, assim, a necessidade urgente de reformulação das políticas de formação continuada no município de modo a promoverem desenvolvimento profissional mais significativo e impactante para a prática pedagógica.

Também se faz relevante apontar a grande contribuição da vivência do mestrado para a formação da investigadora, enquanto professora, membro da comunidade de Itumbiara-GO e pesquisadora, de maneira que diversas reflexões construídas sobre a concepção de infância, de mundo e de formação continuada serão levadas para sua prática.

Nesse sentido, as reflexões realizadas neste trabalho apontam lacunas que precisam ser preenchidas no campo da pesquisa, tais como propostas de novas investigações sobre a BNC-Formação. Ou seja, é necessário refletir sobre como as políticas nacionais chegam, são recebidas, interpretadas e postas em prática pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs) do Estado de Goiás e do Brasil, examinando os desafios e as práticas eficazes antes de serem implementadas na Educação Infantil.

Além desses aspectos, outra esfera de interesse é o impacto real promovido pela formação continuada na prática pedagógica das professoras, em toda a Rede Municipal de Ensino. Seria pertinente avaliar como as formações recebidas influenciam o trabalho em sala

de aula, incluindo a percepção das professoras sobre sua eficácia e a relação entre a formação e os resultados de aprendizagem dos estudantes.

Ademais, é necessário investigar os processos de seleção e participação dos professores em programas de formação continuada, examinando se são democráticos e inclusivos e como a representatividade dos docentes pode afetar a eficácia dos encontros. Nesse caso, identificar possíveis desafios e oportunidades para promover participação mais igualitária e significativa dos educadores, contribuindo, assim, para o aprimoramento do processo formativo na área da Educação Infantil.

Ademais, outro tema relevante para investigação futura é a análise dos impactos da Política de formação continuada ofertada aos professores da Educação Infantil, referentes ao programa “AlfaMais Goiás”, após a implementação da BNCC, DC-GO e Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO. Por fim, sugere-se, como tema de novas pesquisas, a avaliação da eficácia das políticas e programas de formação continuada existentes, incluindo sua adequação às necessidades dos docentes e das crianças, seus impactos na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores, e possíveis áreas de melhoria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Fernanda Welter. A desvalorização e desprofissionalização docente: o olhar de coordenadores de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza. *Revista Cocar*, v. 16, n. 34, p. 1-19, 2022.

ADAMS, Fernanda Welter. A discussão da Educação Especial no estágio de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza: *Revista Cocar*, v. 19, n. 37, p. 1-22, ago. 2023.

ADAMS, Fernanda Welter; SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de. Base Nacional Comum Curricular na Formação Inicial de Professores de Química: o que pensam os licenciandos. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-26, 2022. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20410.065>

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz. Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./maio 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.990>

AGUIAR, Márcia; TUTTMAN, Malvina. T. Políticas Educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, 2020. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4533>

ALEXANDRE, Nilva Teresinha Camar da Silva. Formação Continuada de Professores da Educação Infantil: saberes necessários no cotidiano pedagógico. Orientadora: Maria Selma Grosch. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./mar. 2012.

ANDRADE, Carla Lisbôa. Dilemas e Contradições Sobre a Concepção de Infância Presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI. Orientador: Armindo Quillici Neto. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ANDRADE, Elisabete. Formação Continuada de Professoras: o espaço-tempo da escola infantil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 47, p. 1-19, 2022. <https://doi.org/10.1590/2175-6236115965vs02>

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. <https://doi.org/10.7476/9788579830853>



ANFOPE -ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final do XX encontro nacional da ANFOPE 1 a 5 de fevereiro de 2021: política de formação e valorização dos profissionais da educação resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. Porto Alegre: ANFOPE, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ARCE, Alessandra. É possível falar em Pedagogia Histórico-crítica para pensarmos a Educação Infantil? *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9695>

ARENDRT, Hannah. *Sobre a Revolução*. Tradução: Denise Bottmann. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARIÈS, Philippe. *A História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel González. A construção social da infância. In: ARROYO, Miguel González. *Infância na Ciranda da Educação: uma política pedagógica para zero a seis anos*. Belo Horizonte: Cape, 1994, p. 11-17.

AZEVEDO, Heloisa Helena; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: 24º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) - GT 7 - Educação da Criança de 0 a 6 anos (T0707185822605.doc), 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Lilliane Braga. A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica. Conferência Nacional Popular de Educação (Conape), 2018. Disponível em: [https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE\\_GARCIA\\_BARBOSA.pdf](https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf). Acesso em: 14 dez. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>

BARROS, Josiane Fonseca de. *Formação docente continuada em unidade universitária federal de educação infantil: concepção, desafios e potencialidades na UUF EI - Creche UFF*. Orientadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BASSO, Lucimara Del Pozzo. BNCC, educação e formação humana. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-22, 2023. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20383.010>

BECKER, Bianca. *Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea*. Orientadora: Ilka Dias Bichara. 2017. 288 f. Tese (doutorado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BETTO, Frei. *O Diabo na Corte: leitura crítica do Brasil Atual*. Perdizes, SP: Editora Cortez, 2020.

BISSACO, Cristiane Magalhães. *Educação Ambiental e Apropriação de Valores: um Diálogo Possível na Educação Infantil*. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 20, n. 3, p. 332-339, 2019. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2019v20n3p332-339>

BOBBIO, Noberto et. al. *Dicionário de Política: Verbetes "Política"*. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1998.

BORGES, Maria Célia; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; RICHTER, Leonice Matilde. *Desafios da educação integral no tempo presente*. *Revista de Educação Popular*. Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 131-143, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.14393/REP-v17n22018-art10>

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [https://www.planalto.v.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.v.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso: 13 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.v.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.v.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso: 15 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Dispõe sobre o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm#:~:text=Cria%20o%20Programa%20Bolsa%20Fam%C3%ADlia,t transfer%C3%A4ncia%20de%20renda%20com%20condicionalidades](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm#:~:text=Cria%20o%20Programa%20Bolsa%20Fam%C3%ADlia,t transfer%C3%A4ncia%20de%20renda%20com%20condicionalidades). Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre alteração da redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. [2022]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF: 2006.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a Instituição do Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Acesso: 5 fev. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540662/publicacao/15750491>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 23 dez. 2023.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 24 de junho de 2015. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 9 fev. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso: 15 nov. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.v.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.v.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo). Acesso: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. 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: [https://normativasconselhos.mec.v.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.v.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso: 15 nov. 2022.

BRASIL. Parecer nº 14/2020, de 26 de outubro de 2020. Instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF) Acesso em: 14 jan. 2024.

BRASIL. 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). Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.v.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental#:~:text=Link%20copiado!&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as](https://normativasconselhos.mec.v.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental#:~:text=Link%20copiado!&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as)

%20Diretrizes%20Curriculares,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada).  
Acesso: 15 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Inep, 2022.

BROUGÉRE. Gilles. Brinquedo e companhia. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho; SOUZA JUNIOR, Hormindo Pereira. Políticas Públicas para a Formação de Professores: desafios atuais. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 33-46, 2011.

CAMPOS, Maria Malta (Coord.). Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa. 2010, 424 f. Relatório final de pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 2010. Disponível em:  
[https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio\\_final.pdf](https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf).  
Acesso em: 23 nov. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como Direito. In: Insumos para o Debate 2. Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à educação, 2012. p. 8-14.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 170-185, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.962>.

CAVALCANTE, Ângelo. Silva. Ordenamento territorial e complexo sucroenergético: perspectivas da cana-de-açúcar em Itumbiara-GO. Orientador: Idelvone Mendes Ferreira. 2014. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

CHARLOT, Bernard. A mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-15. set./dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

CHAVES, Claudilene Licio Dias. Documentos Curriculares para a Educação Infantil em Municípios do Mato Grosso do Sul (2000-2015): identificando conhecimentos científicos, ou poderosos. Orientadora: Fabiany de Cássia Tavares Silva. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

CHAVES, Edlane de Freitas. A Relação entre a Formação Continuada e as Práticas Pedagógicas na Perspectiva de Professoras da Educação Infantil em um Município do Ceará. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CHIZZOTTI. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Al. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. Barueri: Amarelis, 2010.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 1, Especial, p. 896-909, mar. 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>

COSTA, Mária Matias; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Currículo da Educação Infantil: das concepções teóricas à proposta pedagógica curricular sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 13, n. 1, p. 1-20, jan./abril. 2024. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n1a2024-70637>

D'AVILA, Jaqueline Boeno. As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular. Orientadora: Michelle Fernandes. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 1 n. 4, p. 1-6, 2004.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Crithian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995. Disponível em: [https://ufpb.edu.br/educacaodocampo/imagens/DEMO\\_Pedro.\\_Metodologia\\_cient%C3%A9fica\\_em\\_Si%C3%A9ncias\\_Sociais.pdf](https://ufpb.edu.br/educacaodocampo/imagens/DEMO_Pedro._Metodologia_cient%C3%A9fica_em_Si%C3%A9ncias_Sociais.pdf) Acesso em: 14 jan. 2024.

DEWEY, John. A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo. [Tradução Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá]. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DIAS. Reinaldo; MATOS Fernanda. Políticas Públicas: Princípios, Propósitos e Processos. 1. ed., São Paulo: Editora Atlas, 2012.

DIMITROVICH, Ludmila. Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina - PR. Orientadora: Maria José Ferreira Ruiz. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

DORNELLES, Leni Vieira. Infâncias que nos Escapam: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DOURADO, Luiz. Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>

ENGELS, Frederich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. 1 ed. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). *A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Arlindo. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario. (org.). *Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003

FERREIRA; Fernando Ilídio et al. *Infância, Família e Comunidade. as crianças como actores sociais*. Lisboa: Porto Editora, 2009.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativo*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: [https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio\\_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf](https://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf). Acesso em: 14 jan. 2024.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. Andreia. *Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades*. In: KRAMER, Sonia et al. (org.) *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. BNC da formação: desafios atuais frente à precarização da formação de profissionais da educação básica. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et al. (org.) *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília, SP: Oficina Universitária / Cultura Acadêmica, 2020. p. 95-112. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-26-2.p95-112>

FREITAS, Luiz Carlos. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, Anais... UNICAMP, 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/0006m.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0006m.pdf). Acesso em: 07 fev. 2024.

GATTI, Bernadete. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

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

GENTIL, Heloisa Salles; COSTA, Marilda de Oliveira. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. Revista Educação Pública, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago. 2011.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval.; SANFELICE, José Luís. (org.) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 43-59.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Curricular para Goiás - ampliado. Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020.

GONÇALVES, Élide Maria. Políticas de Educação Infantil no Município de Itumbiara - GO: avanços, permanências e tensões. Orientadora: Denise Silva Araújo. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC Goiás, Goiânia, 2011.

GRÉGIO, Rafaelli Noberto. A BNCC no Contexto da Educação Infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência. Orientadora: Giane Lucélia Grotti. 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

GUEDES, Elizangela Amaral. Formação Continuada para Professores de Educação Infantil: concepções de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

HAAS, Bárbara Inês. Formação Continuada em Educação Infantil: desafios e perspectivas de uma formação em contexto na Rede Municipal de Santa Cruz/RS. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

HERMIDA, José Fernando. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis - as crianças proletárias. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 17-38, jul./dez. 2021. <https://doi.org/10.5216/rp.v32i2.70888>



HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Permanente do Professorado: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Microdados, 2023.

ITUMBIARA-GO. Lei Municipal nº 2588 de 14 de maio de 2001. Denomina Centro de Educação Infantil e dá outras providências.

ITUMBIARA-GO. Portaria nº 2883 de 2002 da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

ITUMBIARA-GO. Lei Municipal nº 2890 de 20 de novembro de 2003. Dispõe sobre a instituição do sistema municipal de ensino de Itumbiara-GO e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação.

ITUMBIARA-GO. Portaria CME nº 001, de 09 de maio de 2008. Aprova o Currículo Pleno da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (1º ao 9º Anos) e Educação de Jovens e Adultos.

ITUMBIARA-GO. Portaria CME nº 001, de 3 de março de 2009. Aprova o Currículo de Orientação Sexual - Prevenção e Qualidade de Vida - Educação Infantil, Ensino Fundamental - 1º ao 9º Ano.

ITUMBIARA-GO. Resolução CME nº 062, de 30 de junho de 2009. Estabelece normas para Cadastramento, Autorização de Funcionamento, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento das Instituições de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal, e das Instituições Privadas, jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

ITUMBIARA-GO. Portaria CME nº 002, de 29 de janeiro de 2010. Aprova a Síntese do Currículo Pleno da Educação Infantil - Maternal.

ITUMBIARA-GO. Plano Municipal de Educação (PME), de 2015-2025.

ITUMBIARA-GO. Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, 2020.

ITUMBIARA-GO. Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO, 2020.

ITUMBIARA-GO. Decreto Municipal nº 750, de 11 de agosto de 2022.

ITUMBIARA-GO. Diretrizes Pedagógicas da SME de 2023.

KOHLER, Gabriela Christina Zickuhr. Formação Continuada E Currículo: que relação é essa? Orientadora: Zenilde Durlí. 2018.174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa, Florianópolis, 2018.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: BRASIL. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 16-31.

KRAMER, Sônia. A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAME, Karen de Almeida Paiva; BRAVIN, Isolda Cecilia. Desigualdade Racial na primeira infância. Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 6, n. 11, p. 42-52, nov. 2020. <https://doi.org/10.29327/211653.6.11-5>

LAVAL, Christian. A Escola Não É Uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LOUREIRO, Carla Cristiane; GRIMM, Viviane; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. "imigrantes" versus "nativos" digitais: o discurso de tecnologias digitais em políticas curriculares. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 725-742, 2016. <https://doi.org/10.18593/r.v41i3.10599>

LOPES, Denise Maria de Carvalho; LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. Currículo e Educação Infantil: concepções, legislação e invisibilidades. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66133>

LUDVIG, Daina. Currículo para a Educação Infantil: uma Análise a partir dos Documentos Curriculares de Municípios Catarinenses. Orientadora: Rosânia Campos. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). Revista Linhas, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, 2019. <https://doi.org/10.5965/1984723820432019184>

MALANCHEN, Júlia. A Pedagogia Histórico-crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Orientador: Newton Duarte. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini. A Formação do Sentido para a Atividade Docente na Educação Infantil: Implicações da Teoria Histórico-Cultural. Orientadora: Suely Amaral Mello, 2022. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MESQUITA, Fabiana Jardim Paes Leme de; GISI, Maria Lourdes. A interface neoliberal nas políticas da educação infantil: discussão rumo ao contexto da BNCC. Educação: Teoria e Prática, v. 32, n. 65, p. 1-17, 2022. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15836>

MINAYO, Maria Cécilia de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAIS, Ludmylla da Silva. As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia. Orientadora: Altina Abadia da Silva. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

MORENO, Flávia Cristina Costa; SONE, Roberto Carlos; COSTA, Beethoven Hortêncio Rodrigues da; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Professores de creche e suas representações sociais sobre crianças de 0 a 3 anos. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 297-309, 2017.

MOURA, Ana Paula Monteiro de; SILVA, Leia Soares da; MENESES, Marlúcia Lima de Sousa. BNC-Formação e os Cursos de Licenciaturas: entraves e riscos para formação inicial de professores. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 1-13, 2023. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.64648>

NASCIMENTO, Flávia Costa do. Formação de Professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada. Orientadora: Sônia Regina dos Santos Teixeira. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017.

NETO, Sidney Pereira de Almeida. Vila de Santa Rita do Parahyba Itumbiara. Itumbiara - GO: Gráfica e Editora Padrão, 2021

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, v. 26, p. 1-21, 2023. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20389.016>

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, Antônio. Escolas e professores, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Cátia Cirlene Gomes de. Currículo para a Educação Infantil: que território é esse?. Orientadora: Rosanne Evangelista Dias. 2020. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora de; FERREIRA, Amauri Carlos; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Proletarização, intensificação e controle do trabalho docente, na atualidade: seus impactos sobre os corpos dos professores. *Revista Cocar*, Belém, v. 13, n. 27, set./dez. 2019.

OLIVEIRA, Victor Hu Nedel; VASQUES, Daniel Giordani. A construção do estado do conhecimento sobre iniciação científica na educação básica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1240-1262, jul./set. 2021. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i3p1240-1262>

PACHECO, Willyan Ramon Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras*, n. 2, suplementar, p. 332-340, set. 2017. <https://doi.org/10.24219/rpi.v2i2.380>

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Ligia Martins; DUARTE, Newton. (org.). *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-191.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Proposta pedagógica do sistema municipal de ensino de Bauru (SP) para a educação infantil: uma experiência de extensão universitária. In: VII Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Anais [...] - Universidade Federal de Ouro Preto, 2016, p. 1-13.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A construção e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André ; AGUDO, Marcela de Moraes. *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectiva*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 191-212.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.) *Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campo de Experiência e a BNCC: um olhar crítico. *Revista Zero a Seis*. v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>

PEREIRA, Graciele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1-4, fev. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma ressignificação da didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil*. In: PIMENTA, Selma. Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática*. São Paulo, 1999.

PINHEIRO, Laíza Ribeiro. *As novas Políticas Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores de Química: uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*. Orientador: Rafael Moreira Siqueira. 2023. 153f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia - Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2023.

PINTO, Maria Benegelania; JALES, Renata Dantas; ANDRADE, Luciana Dantas Farias de; SANTOS, Nathanielly Cristina Carvalho de Brito. O brinquedo e o brincar: infância e mudanças relacionais na modernidade líquida. *Rev. Enferm., Pernambuco, UFPE on-line*, v. 10, n. 9, p. 3183-3189, set. 2016.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. *Série-Estudos, Campo Grande*, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1463>

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; ZOIA, Elvenice Tatiana; PASQUALOTTO, Lucielle Cristina; COELHO, Rejane Teixeira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular. *Temas & Matizes*, v. 11, n. 20, p. 30-43, jan./jun.2017.

PRADO, Alessandra. Elizabeth. Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. O Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de "educação" para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (org.). *Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 33-52.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hambur: Feevale, 2013.

QUADROS, Janeslei Pereira Vaz de. *Formação Continuada na Educação Infantil com Enfoque CTS: discussões acerca do campo de experiências espaços, tempos, quantidades, relações e transformações da BNCC*. Orientadora: Rosemari Monteiro Castilho Foggatto Silveira. 2022. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022.

REBELO, Aline Helena Mafra. *Bases Teóricas de Documentos Curriculares para a Educação Infantil: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal*. Orientadora: Eloísa Acires Candal Rocha. 2020. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

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*. Orientadora: Maria Célia Borges. 2021. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira. Políticas públicas para Educação Infantil e direito à educação: avanços e lacunas em âmbito municipal. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 7, n. 1, p. 173-189, jan./abril. 2018. <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-13>

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BCN formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 21, p.1-39, jan./dez. 2021. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>

ROSEMBERG, Fúlvia (org.). *Temas em Destaque/Creche*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições*, Campinas. v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. Tradução Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

SANTOS, Ana Katia Alves. A emergência da criança como sujeito de direitos na educação infantil. *Zero a Seis*. v. 19, n. 36, p. 223-234, jul./dez. 2017. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p223>

SANTOS, Joedson Brito dos. Pressupostos do paradigma do Capital Humano aplicados à Primeira Infância. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 4, p. 1-30, maio 2019. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6433>

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA Emilia Peixoto; SILVA, Tarcia Regina. As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais. *Debates em Educação*, Maceió. v. 14, n. Especial, p. 86-108, 2022. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp86-108>

SANTOS, Manoel Raimundo dos. *Referencial Curricular Amapaense: narrativas de professores/formadores do PROBNCC/AP*. Orientador: Arthane Menezes Figuerêdo. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2020.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2013.

SILVA, Andrea Drumond Bonetti da. A organização curricular por campos de experiências: como a formação continuada de professores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus enfoca essa questão? Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli. 2021. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SILVA, Eneida Aparecida Pereira Berti da. As Diretrizes Curriculares do Município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na Percepção dos(as) Profissionais da Educação Infantil. Orientadora: Carla Busato Zandavalli. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2021.

SILVA, Estela Rossetti Teixeira; BORTOLOZZI, Flavio; MILANI, Rute Grossi. O brincar digital e o uso das tecnologias na saúde das crianças. Perspectivas em diálogo: Revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 6, n. 13, p. 125-138. 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (org.). Diálogos Críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Vol. 02. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 102-122.

SILVA, Rosângela Aparecida Galdi da; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Formação de Professores de Educação Infantil: Perspectivas para Projetos de Formação e de Supervisão. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, p. 34-54, jan. 2015. <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i0.2776>

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1999.

SOKOLOWSKI, M. T. História do Curso de Pedagogia no Brasil. Comunicações, Piracicaba, v. 20, n.1, p.81-97, jan./jun. 2013. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Sarama de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 64-83, jul./dez. 2021.

SOUZA, Egle Xavier de. A Elaboração e Implementação da Proposta Curricular de Educação Infantil no Município de Juiz de Fora. Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira. 2015.173 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOUSA, Samara. Z. Avaliação de cursos: um componente de políticas de formação continuada de professores. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 443-452.



SUZUKI, Flávia dos Reis Penteado. O Brincar para Crianças de Zero a Seis Anos: legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/PR. Orientadora: Ângela Mara de Barros Lara. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Rodrigues de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. *Olhar de Professor, Ponta Grossa*. v. 25, p. 1-24, 2022. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066>

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Declaração Universal dos Direitos da Criança. 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/biblioteca>. Acesso em: 15 nov. 2023.

VARGAS, Elisete Borges. Formação Continuada de Professores(as) da Educação Infantil da Rede Municipal De Ensino de Alegrete/RS: perspectivas da qualidade das práticas pedagógicas. Orientadora: Débora Teixeira de Melo. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 1-21, 2022. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248244193>

VIEIRA, Lindinara. Formação Continuada de Professores de Educação Infantil e Políticas Públicas: características de uma realidade. Orientadora: Tatiana Noronha de Souza. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martigons Fontes, 2007.

WEBER, Karine. Base Nacional Comum Curricular: impactos na organização curricular de uma unidade federal de educação infantil. Orientadora: Andressa Aita Ivo. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

ZANELLA, Andreia Min. A Política Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - 2004-2020. Orientadora: Gisele Masson. 2022. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

ZOTTIS, Bruna Lara Moreira. Formação Continuada de Professores da Educação Infantil do Município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses na implementação das políticas públicas. Orientadora: Débora Teixeira de Melo. 2022. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

ZWETSCH, Patrícia dos Santos. Educação Infantil, Creche e Currículo: movimentos e tensões entre o nacional e o local. Orientadora: Rosane Carneiro Sarturi. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

## ANEXO A - Declaração da Instituição Coparticipante

### DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa intitulado "A Formação Continuada de Professores/as da Educação Infantil e o processo de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara - GO (2015-2022) – a utopia e as distopias", será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e concordarei com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS n.º 466/12. e 510/16. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso na segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a segurança e o bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Professora Doutora Maria Célia Borges – PPGED/FACED/UFU e Professora Mestranda Lia Batista Machado (mestranda do programa de pós-graduação da FACED/Universidade Federal de Uberlândia), realizarem as seguintes etapas da pesquisa:

- Encontro presencial para a apresentação do projeto e recolhimento do Termo de Aceite da Participação da Pesquisa.
- Visita nas dependências da Secretaria Municipal da Educação de Itumbiara – GO, para a análise de documentos oficiais.
- Entrega presencial de questionários para os Coordenadores Pedagógicos da SME.
- Realização da entrevista no período de 02/05/2023 a 31/05/2023 utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.
- Contactar com o (a) Diretor (a) Escolar para a realização da pesquisa, na escola, caso necessário.

Itumbiara, 04 de abril de 2023.

  
 Silvana Fernandes Matos Macedo  
 Secretária Municipal de Educação – SME  
 Itumbiara – GO

Silvana Fernandes Matos Macedo  
 Secretária Municipal de Educação de Itumbiara/GO  
 DECRETO 122021

Página 1 de 1

Rua 105, n.10, Bairro Cidade Jardim Itumbiara/Go - CEP: 75.534-220  
 Site: [www.sme.itumbiara.go.gov.br](http://www.sme.itumbiara.go.gov.br) / E-mail: [departamentopedagogico.sme@gmail.com](mailto:departamentopedagogico.sme@gmail.com)



Prefeitura de Itumbiara  
 Secretaria Municipal da Educação  
 Itumbiara/Go

## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Professoras



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

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “A Formação Continuada de Professores/as da Educação Infantil e o processo de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO (2015-2022) – a utopia e as distopias”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Professora Doutora Maria Célia Borges – PPGED/FACED/UFU e Lia Batista Machado (mestranda do programa de pós-graduação da FACED/Universidade Federal de Uberlândia). Nesta pesquisa nós estamos buscando por meio do estudo das políticas da educação infantil, no que tange a formação continuada dos GTs/EI de (2015-2022), investigar as contribuições, limites e possibilidades que se estabeleceram durante a formação continuada nos GTs na elaboração Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara –GO.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Lia Batista Machado, no ato da apresentação do Projeto de Pesquisa aos professores (as) da Educação Infantil em local pré agendado, os quais a pesquisadora explicará os objetivos da pesquisa, garantindo o direito para que todos os convidados a participar da pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Dessa forma, superada a etapa inicial de esclarecimento, a pesquisadora responsável, deverá apresentar, ao convidado para participar da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja lido e compreendido, antes da concessão do seu consentimento livre e esclarecido. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você deverá responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora, de forma presencial, em horário agendado pela pesquisadora na Sala de Reuniões do Conselho Municipal de Educação, situado à Rua: 105 nº 10, Bairro: Cidade Jardim, na cidade de Itumbiara – GO. A entrevista somente será gravada se houver sua plena autorização. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Contudo, é compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Portanto, havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Toda pesquisa possui riscos potenciais maiores ou menores, de acordo como objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Entretanto para minimizar os riscos será garantido local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. A pesquisa com instrumento de entrevista apresenta um baixo risco podendo esses riscos muitas vezes serem expressos na forma de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas; dano; quebra de anonimato. Para minimizar esses riscos será garantido ao entrevistado: o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; - local reservado e acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa, a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato; respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.

Assegura-se que em nenhum momento você será identificado. Na dissertação os participantes da pesquisa serão identificados por códigos para atenuar o risco de identificação. Por outro lado, a pesquisa trará grandes benefícios para a comunidade acadêmica e ao município de Itumbiara-GO a fim de apontar reflexões e caminhos para o fortalecimento da formação continuada de professores/as da Educação Infantil, no que concerne ao currículo municipal.

---

RUBRICA DA PESQUISADORA

---

RUBRICA DA PESQUISADORA

---

RUBRICA DO PARTICIPANTE

Página 179 de 2

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

**Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.**

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Professora Doutora Maria Célia Borges, telefone (34) 99192-6634 e Professora Mestranda Lia Batista Machado, telefone (64) 99224-9466, vinculadas a Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU, localizada na rua Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Célia Borges- Orientadora (UFU) (34) 99192-6634

---

Prof<sup>ª</sup>. Lia Batista Machado – Mestranda (UFU) (64) 99224-9466

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante de pesquisa

## APÊNDICE B - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para as Coordenadoras



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

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) a participar da pesquisa intitulada “A Formação Continuada de Professores/as da Educação Infantil e o processo de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO (2015-2022) – a utopia e as distopias”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Professora Doutora Maria Célia Borges

– PPGED/FACED/UFU e Lia Batista Machado (mestranda do programa de pós-graduação da FACED/Universidade Federal de Uberlândia). Nesta pesquisa nós estamos buscando por meio do estudo das políticas da educação infantil, no que tange a formação continuada dos GTs/ EI de (2015-2022), investigar as contribuições, limites e possibilidades que se estabeleceram durante a formação continuada nos GTs na elaboração Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara – GO.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Lia Batista Machado, no ato da apresentação do Projeto de Pesquisa aos Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) em local pré agendado, os quais a pesquisadora explicará os objetivos da pesquisa, garantindo o direito para que todos os convidados a participar da pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Dessa forma, superada a etapa inicial de esclarecimento, a pesquisadora responsável, deverá apresentar, aos convidados pretendos participantes da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja lido e compreendido, antes da concessão do seu consentimento livre e esclarecido. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você deverá responder um questionário com 10 (dez) questões. Você é livre para não responder alguma pergunta que, porventura, lhe cause algum tipo de constrangimento. Estima-se que você precisará de aproximadamente 30 minutos para respondê-lo. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa. O questionário será entregue pessoalmente a você, estando disponível para ser respondido entre os dias 13/04/2023 e 27/04/2023. Após o preenchimento do questionário, você deverá entrar em contato com a responsável pela pesquisa para o recolhimento do documento, o qual será analisado posteriormente pelo pesquisador. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Contudo, é compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Portanto, havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Toda pesquisa possui riscos potenciais maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Entretanto para minimizar a pesquisa com instrumento de questionário apresenta um baixo risco podendo esses riscos muitas vezes serem expressos na forma de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas; dano; quebra de anonimato. Para minimizar esses riscos será garantido ao entrevistado: o recolhimento do questionário na forma presencial pelo próprio pesquisador, a fim de minimizar o risco de sua identificação; o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; a não identificação nominal no formulário nem no banco de dados, a fim de garantir seu anonimato; a fim de garantir o seu anonimato; respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio.

Assegura-se que em nenhum momento você será identificado. Na dissertação os participantes da pesquisa serão identificados por códigos para atenuar o risco de identificação. Por outro lado, a pesquisa trará grandes benefícios para a comunidade acadêmica e ao município de Itumbiara-GO a fim de apontar reflexões e caminhos para o fortalecimento da formação continuada de professores/as da Educação Infantil, no que concerne ao currículo municipal.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

---

RUBRICA DA PESQUISADORA

RUBRICA DA PESQUISADORA

RUBRICA DO PARTICIPANTE

Página 181 de 2

**Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.**

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Professora Doutora Maria Célia Borges, telefone (34) 99192-6634 e Professora Mestranda Lia Batista Machado, telefone

(64) 99224-9466, vinculadas a Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU, localizada na rua Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br). O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ..... de ..... de 20.....

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Célia Borges- Orientadora (UFU) (34)  
99192-6634

---

Prof<sup>ª</sup>. Lia Batista Machado – Mestranda (UFU) (64)  
99224-9466

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante  
de pesquisa

## APÊNDICE C - Questionário Aplicado às Coordenadoras Pedagógicas



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

### QUESTIONÁRIO – COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DA SME

#### 1 Dados dos Sujeitos

- 1.1 Grau de Escolaridade:
- 1.2 Situação funcional: (concursado/contratado)
- 1.3 Cargo do concurso:
- 1.4 Cargo atual:
- 1.5 Tempo de atuação na Educação Infantil:

#### 2 As políticas de formação continuada para a Educação Infantil:

- 2.1 Qual a sua experiência no quesito formação continuada de professores? Tem participado das formações? Desde quando?
- 2.2 Conhece as políticas nacionais de formação continuada? Pode citar algumas delas?
- 2.3 Acredita que as políticas nacionais orientam também as políticas locais? Justifique.

#### 3 A formação para a sistematização do Referencial Curricular da Educação Infantil:

- 3.1 Como se deu o processo da formação continuada nos GTs da Educação Infantil para a sistematização do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara – GO?
- 3.2 A Secretaria Municipal de Educação recebeu apoio/suporte da Coordenação Estadual de Currículos para a realização da formação continuada dos professores/as que participaram dos GTs da Educação Infantil? Caso sim, especifique:
- 3.3 A partir de qual contexto foi pensado, o planejamento da formação continuada dos professores/as que participaram do GTs na Educação Infantil?
- 3.4 Em relação às formações continuadas ofertadas ao GTs da Educação Infantil, foi observado alguma dificuldade do grupo, sobre a reelaboração do currículo municipal? Especifique:

#### 4 A elaboração do Referencial Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO – participação e desafios

- 4.1 Quais foram as estratégias e recursos utilizados para a realização das formações continuadas, em referência a sistematização da reelaboração curricular da Educação Infantil?
- 4.2 Quem participou da formação? Todos os professores ou somente alguns? Qual foi o critério de escolha dos participantes? Houve multiplicação da formação?
- 4.3 Quais as possibilidades e desafios enfrentados para a efetivação do Referencial Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO?



## APÊNDICE D - Entrevista aplicada às Professoras da Educação Infantil



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

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA - PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARTICIPANTES DO GTs

#### 1 Dados dos sujeitos

- a) Grau de Escolaridade
- b) Situação funcional: (concursado/contratado)
- c) Qual a sua formação acadêmica? Em qual instituição de ensino se formou? Há quanto tempo?
- d) Considera que o curso de graduação lhe preparou para exercer a profissão de professor/a para atuação na Educação Infantil?
- e) Quais foram os motivos que o/a levaram a se interessar pela atuação no magistério na modalidade da Educação Infantil?
- f) Qual o seu tempo de atuação na Educação Infantil
- g) Qual o seu cargo atual
- h) Neste momento está realizando algum curso? Você pode me detalhar sobre ele?

#### 2 As políticas de formação continuada para a Educação Infantil

- a) O que você entende por políticas de formação continuada para a Educação Infantil? Conhece alguma? Pode citá-las?
- b) O que você entende por currículo? Você considera necessário haver currículo escolar para as crianças da Educação Infantil? Por quê?
- c) O que você entende por direitos de aprendizagem?

#### 3 A formação para a sistematização do Referencial Curricular da Educação Infantil

- a) Você participou de alguma formação continuada para a elaboração do Referencial Curricular da Educação Infantil no período de 2017 a 2019? Pode me relatar como ocorreu o processo de escolha para a sua participação, e informar quem foram os promotores da formação?
- b) Como ocorreu o processo de multiplicação da formação continuada nas unidades escolares?
- c) Você acha que as formações continuadas recebidas para a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil trouxeram contribuições para o desenvolvimento de sua prática pedagógica? Como estas contribuições foram percebidas?
- d) Caso você fosse a formadora, que aspectos você mudaria na condução da formação para a preparação dos professores/as da sua escola para implementar o Referencial Curricular da Educação Infantil?
- e) Quais as possibilidades e desafios enfrentados na sua prática docente para a efetivação do Referencial Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara-GO?