

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGPEDU

KELLY GOMES COSTA

**DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA**

Ituiutaba-MG

2026

KELLY GOMES COSTA

**DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Básica do Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação docente e práticas educativas

Orientador: Prof. Dr. Vlademir Marim

Ituiutaba-MG

2026

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

C837 2026	Costa, Kelly Gomes, 1985- DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA [recurso eletrônico] / Kelly Gomes Costa. - 2026. Orientador: VLADEMIR MARIM. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Educação Básica. Modo de acesso: Internet. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.505 Inclui bibliografia. 1. Educação de base. I. MARIM, VLADEMIR, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em Educação Básica. III. Título. CDU: 373
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação Básica				
Defesa de:	Dissertação e Produto Educacional - PPGPEDU				
Data:	30 de junho de 2026	Hora de início:	14h05	Hora de encerramento:	15h58
Matrícula do Discente:	22412MEB011				
Nome do Discente:	Kelly Gomes Costa				
Título do Trabalho:	Diretrizes Curriculares Municipais e a formação continuada para docentes da educação infantil no município de Uberlândia				
Título do Produto Educacional	Caderno Comentado com sugestões para projetos de formação na Educação Infantil				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Formação de professores e práticas educativas				

Reuniu-se remotamente, por meio de videoconferência pela Plataforma RNP, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação Básica, assim composta: Professores Doutores: Maria Célia Borges (Universidade Federal de Uberlândia); Maria do Carmo Alves da Cruz (Universidade Federal do Maranhão); e Vlademir Marim (Universidade Federal de Uberlândia) orientador da mestranda.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Vlademir Marim, apresentou a Comissão Examinadora e a mestranda, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a mestranda. Ao final da arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a mestranda:

Aprovada.

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

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Vlademir Marim, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/06/2026, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Gestor de Contrato**, em 30/06/2026, às 17:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria do Carmo Alves da Cruz, Usuário Externo**, em 30/06/2026, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7435199** e o código CRC **3CDF8BAF**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos meus pais, Edson e Maria Cleonice (em memória), por todo amor que sempre dedicaram a mim. Sou constituída por esse amor, e é ele que me move e fortalece.

Agradeço ao meu esposo, Rodrigo, amor que a vida escolheu para caminhar ao meu lado, quem me apoiou incondicionalmente e tornou a jornada mais leve. Agradeço pelos cafés, almoços, momentos de descanso e por todo carinho cotidiano.

Agradeço ao meu irmão, Fabricio, minha primeira companhia, por ser quem está e esteve comigo em todos os momentos. À minha cunhada Mariane e minha sobrinha Sofia, agradeço pelo amparo, conversas e presença amada.

Agradeço aos meus familiares que, de alguma forma, foram minha rede de apoio e afeto.

Às minhas parceiras de trabalho, agradeço por serem referências e me apoiarem durante toda a trajetória.

Ao meu orientador, professor Vlademir, agradeço por me mostrar os caminhos da pesquisa, pelo conhecimento compartilhado e por todo tempo dedicado a mim. Agradeço também aos professores e colegas de mestrado, cujos conhecimentos e diálogos foram fundamentais em meu percurso acadêmico.

E, por fim, agradeço à minha filha Luísa, que nasceu durante essa caminhada e me transformou profundamente. Sua chegada fez todo esforço valer a pena.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

*Se a saudade fosse um rosto
E o amor fosse um nome,
Na certeza em saber,
Que esse amor me escolheria,
Com clareza este rosto,
De materna poesia
Valeria-se de um nome,
Que certamente é Maria
(Autoria própria)*

Dedicado à Maria Cleonice Jorge Gomes Costa

RESUMO

A presente pesquisa acerca da formação continuada para docentes da Educação Infantil sob a administração da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia tem como objetivo analisar os projetos de formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil, ofertados pela SME, no período de 2020 a 2024, acerca das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) de Uberlândia. A fundamentação teórica a respeito da formação continuada parte do pensamento de autores como Tardif, Imbernón, Gomes, entre outros, no intuito de propor reflexão sobre o percurso histórico da formação continuada em nosso país, bem como as identidades, contribuições e práticas docentes no município. Uberlândia desenvolveu e tornou oficiais as Diretrizes Curriculares Municipais, documento que se propõe a direcionar teórica e metodologicamente os docentes e demais profissionais escolares a partir da perspectiva Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano. As diretrizes visam, ainda, apresentar uma concepção de criança, infância e Educação Infantil semelhantemente à Base Nacional Comum Curricular e ao Currículo Referencial de Minas Gerais, documentos de caráter normativo com os quais o município se alinha. Nesse sentido, o estudo foi realizado em uma abordagem qualitativa que teve como procedimentos as análises documental e bibliográfica, com o objetivo de responder como os projetos de formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, no período de 2020 a 2024, articulam-se com as Diretrizes Curriculares Municipais. A análise ocorreu em eixos de pesquisa que visaram compreender a concepção de criança presente nas propostas formativas, bem como a organização didático-pedagógica e o alinhamento entre os projetos de formação continuada e as DCMs. Os resultados da pesquisa deram origem a um Produto Educacional que se configura como um Produto Técnico-Tecnológico - Material didático/instrucional em formato de Caderno, conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, estabeleceu-se como objetivo deste produto promover a formação dos diretores escolares, formadores, analistas e coordenadores pedagógicos para a construção de projetos intencionais e articuladas com a prática pedagógica, com base nas DCMs, nas concepções referentes à Teoria Histórico-Cultural, à formação docente e à concepção de currículo para a Educação Infantil. A validação do produto reafirmou sua aderência e relevância no contexto formativo. Conclui-se que, embora seja possível identificar a articulação entre os projetos de formação continuada e as DCMs de maneira promissora, identifica-se a oportunidade de diversificação de temas relacionados à infância como as brincadeiras, as interações e o protagonismo infantil, aliados a metodologias de cunho prático-reflexivo.

Palavras-chave: formação continuada; produto educacional; Cemepe; Uberlândia.

ABSTRACT

This research on continuing education for early childhood educators under the administration of the Uberlândia Municipal Department of Education (SME) aims to analyze the continuing education projects offered by the SME between 2020 and 2024 regarding Uberlândia's Municipal Curricular Guidelines (DCMs). The theoretical framework regarding continuing education draws on the work of authors such as Tardif, Imbernón, and Gomes, among others, to foster reflection on the historical trajectory of continuing education in Brazil, as well as on teacher identities, contributions, and practices within the municipality. Uberlândia developed and officially adopted the Municipal Curricular Guidelines a document designed to provide theoretical and methodological guidance to teachers and other school professionals based on the historical-cultural perspective of human development. Furthermore, the guidelines aim to present a conception of the child, childhood, and early childhood education that aligns with the National Common Curricular Base (BNCC) and the Reference Curriculum of Minas Gerais normative documents with which the municipality is aligned. Accordingly, this study adopted a qualitative approach utilizing document and literature analysis to determine how the continuing education projects for early childhood educators offered by the Uberlândia Municipal Department of Education between 2020 and 2024 align with the Municipal Curriculum Guidelines (DCMs). The analysis was structured around research themes aimed at understanding the conception of the child embedded in these training proposals, as well as their didactic-pedagogical organization and their alignment with the DCMs. The research findings led to the creation of an Educational Product classified as a Technical-Technological Product specifically, an instructional workbook in accordance with the standards of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The product's objective was to foster the professional development of school principals, trainers, analysts, and pedagogical coordinators, enabling them to design intentional projects aligned with pedagogical practice. These projects were grounded in the DCMs and in concepts derived from Historical-Cultural Theory, teacher education principles, and the curriculum framework for early childhood education. Validation of the product confirmed its suitability and relevance within the professional development context. The study concludes that, while a promising alignment between the continuing education projects and the DCMs is evident, there is an opportunity to diversify topics related to childhood such as play, social interactions, and child agency by integrating them with practical-reflective methodologies.

Keywords: continuing education; educational product; Cemepe; Uberlândia.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das aprendizagens da BNCC para a Educação Infantil.....	46
Quadro 2 - Quantitativo de escolas sob responsabilidade do município de Uberlândia que atendem Educação Infantil.....	54
Quadro 3 - (Q3) Identificação dos Projetos de formação no ano de 2020	70
Quadro 4 - (Q4) Elementos dos Projetos de formação do ano de 2020	71
Quadro 5 - (Q5) Identificação dos Projetos de formação no ano de 2021	74
Quadro 6 - (Q6) Elementos dos Projetos de formação do ano de 2021	75
Quadro 7 - (Q7) Identificação dos Projetos de formação no ano de 2022	76
Quadro 8 - (Q8) Elementos dos Projetos de formação do ano de 2022	76
Quadro 9 - (Q9) Identificação dos Projetos de formação no ano de 2023	78
Quadro 10 - (Q10) Elementos dos Projetos de formação do ano de 2023	79
Quadro 11 - (Q11) Identificação dos Projetos de formação no ano de 2024	80
Quadro 12 - (Q12) Elementos dos Projetos de formação do ano de 2024	81
Quadro 13 - Abordagens analisadas acerca da organização didático pedagógica dos projetos de formação continuada para a Educação Infantil	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Representatividade percentual da organização didático pedagógica dos projetos de formação continuada para a Educação Infantil.....	89
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC - Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CES - Câmara de Educação Superior

CFB - Constituição Federal do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CR- Culturas Regionais e Locais: Vivências Culturais na Infância

CRMG – Currículo Referencial de Minas Gerais

DCMs - Diretrizes Curriculares Municipais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ESEBA - Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

FACED - Faculdade de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPLI - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagens e Infâncias

GIFOP - Grupo de Investigação de Formação de Professores

HS – Habilidades Socioemocionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHPO - Instituto de Ciências Humanas do Pontal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INEPSIN - Instituto Internacional de estudos e pesquisa em psicopedagogia e neurociência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil

OADs – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

OSC - Organização da Sociedade Civil

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGPEDU - Programa de Pós-Graduação de Educação Básica

RME - Rede Municipal de Ensino

SME - Secretaria Municipal de Educação

THC - Teoria Histórico-Cultural

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1 - FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
1.1 A Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento humano	20
1.2 O currículo para a Educação Infantil	27
1.3 Construção da identidade na formação docente	32
SEÇÃO 2 - DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA	40
2.1 A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	39
2.2 Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil	47
2.3 Diretrizes Curriculares Municipais	51
2.3.1 Uberlândia	51
2.3.2 Análise das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil	55
SEÇÃO 3 - A PESQUISA	63
3.1 Abordagem qualitativa	62
3.2 Análise documental	64
3.3 Desenvolvimento da pesquisa	66
3.4 Dados da pesquisa	69
SEÇÃO 4 - ANÁLISE DE DADOS	84
4.1 Concepções de infância e criança presentes nas propostas formativas	84
4.2 Organização didático-pedagógica das propostas de formação continuada	86
4.3 Articulação entre projetos de formação e as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs)	89
SEÇÃO 5 O PRODUTO EDUCACIONAL	92
CONSIDERAÇÕES	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A	122
APÊNDICE B	170
ANEXO	179

INTRODUÇÃO

A Formação continuada de professores possui relevância em minha trajetória profissional. Atuar como professora formadora junto aos docentes da Educação Infantil vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia motivou-me para o tema deste estudo, que pertence à linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação de Educação Básica (PPGPEDU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Além disso, o contato frequente com os docentes e a participação no levantamento das necessidades formativas no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) também me instigaram na busca de respostas às inquietações que serão apontadas, a fim de contribuir com a valorização da infância por meio da formação continuada dos docentes que atuam na escolarização de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em Uberlândia.

Outro fator relevante em minha constituição como docente pesquisadora relaciona-se ao meu percurso acadêmico, período atravessado por movimentações históricas que impulsionaram discussões sobre as infâncias em nosso país e ampliaram meu olhar crítico acerca deste tema. A Educação Infantil brasileira é assinalada por extensos períodos de reflexões e transformações acerca das concepções de criança, infâncias e das políticas educacionais. Segundo Paschoal e Machado (2009), a Educação Infantil apresentou-se sob a incumbência restrita dos familiares por centenas de anos. As tradições e normas referentes às culturas eram assimiladas por meio das relações cotidianas entre crianças e adultos. Não havia, portanto, instituições que assegurassem às crianças o direito à educação para além daquela oferecida pelas famílias.

Ainda, segundo as autoras, a partir da Revolução Industrial, e com o ingresso das mulheres ao mercado de trabalho, surge uma emergente demanda social de assistência aos filhos, o que modificaria a maneira de educá-los. Isso culminou com o surgimento das primeiras creches e jardins de infância. No Brasil, as primeiras estratégias de disposição das creches surgem “com um caráter assistencialista, no intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas” (Paschoal; Machado, p. 82), não havendo, portanto, a finalidade de uma educação formal atenta ao desenvolvimento infantil.

Didonet (2001) evidencia que os filhos das mulheres trabalhadoras de baixa renda precisavam ser atendidos em tempo integral, de forma gratuita ou com preços acessíveis, com

o intuito que fossem capazes de cuidar do bem-estar físico das crianças, reforçando a sua natureza assistencialista.

Mesmo com este avanço, Paschoal e Machado (2009) apontam que, até metade da década de 1970, a legislação brasileira pouco fez pela oportunidade de Educação Infantil às crianças. Já na década de 1980, várias organizações não governamentais, pesquisadores da infância, as academias, entre outros, uniram-se para conscientizar a sociedade quanto ao direito de toda criança receber educação de qualidade desde o início de sua vida.

A Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988 foi uma das primeiras legislações a avançar em propostas para a Educação Infantil. Destaca-se por entender esta etapa como direito da criança e dever do Estado, além de garantir em seus artigos 208 e 211 (Brasil, 2009) a sua oferta às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, em creches e pré-escolas. A partir de então, outros marcos legais em defesa da infância e da criança surgem, reforçando a regulamentação da Educação Infantil como direito constitucional.

Em 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (Brasil, 1990), que determina diretrizes e direitos para a proteção de crianças e adolescentes. Esta lei apresenta em seu texto o direito à proteção integral de toda criança e adolescente, além da garantia do direito à educação de qualidade, preferencialmente de forma gratuita a todas as crianças até 6 (seis) anos de idade.

É neste contexto que inicio minha vida acadêmica. No ano de 1991, aos seis anos, fui matriculada em uma escola estadual situada na região leste de Uberlândia, onde cursei a pré-escola. O desejo de frequentá-la era tamanho que nem a sua estrutura precária, especialmente para as crianças da pré-escola, como muros quebrados, pinturas desgastadas, falta de banheiros adequados e espaços seguros destinados aos momentos de brincar, retiravam a minha satisfação em pertencer àquele lugar. Esta primeira experiência escolar, portanto, entrelaça-se com as primeiras implementações legais que reconhecem a criança como sujeito de direitos e evidencia a precariedade do ensino público no período.

No ano de 1996, homologa-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 9.394 (Brasil, 1996), a qual a princípio considerava a Educação Infantil até 6 (seis) anos de idade. Foi modificada pela Lei nº 11.274 de 2006, alterando esta etapa para 5 (cinco) anos, e reitera em seu artigo 4º a gratuidade do ensino para estes estudantes. Já em seu artigo 29, reconhece na Educação Infantil o intuito de promover “o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Registra-se, em 1998, a divulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), realizada pelo Ministério da Educação e dos Desporto (MED) que, futuramente, se tornaria apenas Ministério da Educação (MEC). Este documento, organizado em três volumes, apresentou como objetivo o atendimento às determinações da LDB/9.394/96 quanto ao reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, apresentando-se como um guia de conteúdos e orientações didáticas para o trabalho educativo dos professores com crianças de creches e pré-escolas (Brasil, 1998).

Entretanto, segundo Akuri, Lima e Castro (2018), estes materiais desencadearam uma mudança de percurso na elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil, que caminhavam para práticas reflexivas na construção de múltiplas possibilidades de propostas curriculares nas escolas, devido ao seu conteúdo prescritivo, instrucional e único para todo território nacional.

Em meio a tais circunstâncias, nos anos de 1992 a 1999 cursei, em outra escola estadual, o Ensino Fundamental (primeira à oitava série). Naquele período, vivi experiências diversas. As boas, relacionam-se com a minha inserção no universo da leitura e escrita, na ampliação dos conhecimentos acerca da língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, ensino religioso e educação física, aos amigos que me acompanharam por quase toda a Educação Básica, pela descoberta de habilidades na escrita, de talentos artísticos voltados para a música, das interações e brincadeiras nos momentos do recreio.

Já as experiências que trazem luz a reflexões importantes sobre a educação neste período, associam-se à centralidade do professor na condução dos processos educativos, à pouca abertura para o diálogo e a participação dos estudantes, conteúdos disciplinares pouco articulados com a realidade social e cultural da época, dos limitados momentos destinados ao lúdico, às brincadeiras e à criatividade e, por fim, a rigorosa e autoritária hierarquia, que me impactaram durante todo o Ensino Fundamental. Mesmo com a promulgação de leis importantes, observam-se naquele contexto práticas alinhadas a modelos tradicionais e oportunidade de avanço na valorização das crianças e adolescentes no universo educacional.

Em 9 de janeiro de 2001, ocorreu a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172. Este documento estabelece metas e diretrizes para a educação brasileira a serem cumpridas em um período de 10 (dez) anos, a partir da data de sua publicação, e apresenta como parte de seus objetivos e prioridades:

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte

dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (Brasil, 2001, seção 2).

O documento reitera o compromisso com políticas voltadas para a valorização do professor por meio de condições de trabalho compatíveis com suas necessidades, o que inclui a formação continuada e o tempo para estudo.

Em paralelo a este período histórico, cursei o Ensino Médio, algo que marcado por novas experiências. O currículo foi enriquecido com disciplinas como filosofia, sociologia, química e física e esta experiência evidenciou ainda a fragmentação dos currículos, processos avaliativos focados em resultados e pouca participação dos estudantes no processo educativo, o que demonstra desalinhamento e morosidade no avanço das políticas em questão.

Em 2014, foram instituídas atualizações no PNE por meio da Lei nº 13.005 de 2014 (Brasil, 2014), a valer pelo período de 2014 a 2024, mas que se estenderam até o dia 31 de dezembro de 2025 (Brasil, 2024). Dentre suas metas, está a de número 16 (dezesesseis), que prevê como estratégia a implementação de “Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica/Formação continuada na área de atuação” (Brasil, 2014). A meta em questão busca garantir que a totalidade dos profissionais da Educação Básica realizem formações continuadas em seu campo de atuação, respeitando os requisitos, fragilidades e demandas específicas (Brasil, 2014). Esta versão do documento mantém a orientação sobre a valorização docente e acrescenta metas claras sobre estratégias que efetivem sua realização.

Diante disso, é possível compreender o PNE como mais uma estratégia que visa a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, estabelecendo metas que assegurem a valorização e formação necessárias para atuarem com seus estudantes, a partir da especificidade de cada etapa de ensino. Entretanto, documentos como o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta dados que possibilitam o monitoramento, análise e avaliação das políticas públicas educacionais (Inep, 2024). Mediante análise dos resultados de 2013 a 2023, constata-se que apenas 41,7% dos professores da Educação Básica em nosso país realizaram formação continuada, o que indica o não cumprimento da meta neste período.

Outro marco para a educação é a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (Brasil, 2009), evento complementar à LDB, que estabelece a alteração da idade mínima de escolarização, ao instituir matrícula obrigatória para crianças a partir dos 4 (quatro) anos. Assim, no Brasil, compreende-se como Educação Básica o atendimento escolar que vai desde as creches (0 a 3

anos) ao Ensino Médio, ao passo que a Educação Básica obrigatória se inicia a partir da pré-escola (4 anos).

Ainda em 2009, são reformuladas e fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), norma que apresentou como objetivo ser referência na elaboração de planos de ação pedagógicos na Educação Infantil, reunir preceitos e fundamentos para direcionar as políticas públicas e a formulação, organização, aplicação e avaliação de projetos curriculares e pedagógicos na referida etapa de ensino (Brasil, 2009). Este documento cumpre importante papel histórico ao destacar a concepção de criança, infância e identidade desejada para a Educação Infantil em nosso país.

Minha formação profissional ocorreu nesta conjuntura histórica, pois nos anos de 2007 a 2011, cursei pedagogia em uma instituição privada da cidade. Na ocasião, trabalhava em uma empresa local e, assim, pude custear os meus estudos. A publicação das DCNEI foi integrada às disciplinas teóricas e práticas e o seu estudo foi realizado durante a graduação. Houve, portanto, uma articulação entre os fundamentos das diretrizes e a minha formação.

Em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no período do governo de Michel Temer (2016 - 2018), que foi marcado por acentuados debates econômicos e políticos em nosso país. Este documento de caráter normativo tem como intuito definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7). Além de propor uma base nacional curricular que seja comum em todo o território nacional, respeitando as especificidades de cada região do país, apresenta campos de experiências, direitos essenciais, competências, objetivos de aprendizagem e princípios norteadores do trabalho docente na Educação Infantil.

Entretanto, devido ao contexto no qual foi elaborada e homologada, muitas críticas foram - e são - realizadas a ela. Segundo Pina e Gama (2020), a campanha de promoção do documento incluiu discursos que indicavam a sua capacidade de efetivar condições comuns de aprendizagem em todo território nacional. Porém, o contexto econômico caminhava por vias opostas ao sentido de igualdade de condições à população, devido à perda de direitos sociais, ao congelamento dos investimentos na educação, reformas políticas direcionadas ao Ensino Médio e à previdência social, repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para instituições privadas, indicando aceno à privatização da educação, entre outras questões com potencial de acentuar desigualdades sociais.

Todos os documentos pretendem assegurar a universalização, inclusão, equidade e acesso à Educação Infantil para todas as crianças em seus primeiros anos de vida, atribuindo a responsabilidade e compromisso desta efetivação à União, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, famílias e comunidade.

São marcos de evolução na história da Educação Infantil no país, mas, ao mesmo tempo, são alvos de críticas, ponderações e reflexões acerca de sua efetivação. Além disso, ao considerar a importância das abordagens interdisciplinares na Educação Infantil, o incentivo às práticas docentes reflexivas, a importância de uma educação que valorize a diversidade e a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes, compreende-se a necessidade de os docentes envolverem-se com processos de formação continuada no intuito de que eles atendam às especificidades da Educação Infantil. Assim, eleva-se a responsabilidade aos entes federados na valorização dos docentes da Educação Infantil, bem como na promoção de formação continuada de qualidade para estes profissionais.

As formações nas quais atuo proporcionaram-me contato com muitos docentes - em sua maioria mulheres - que buscam ampliar seus repertórios quanto à forma de atuar com as crianças, público diverso, que apresentam linguagem e formas singulares de aprendizagem. Nesses encontros ocorrem relatos acerca da importância de compartilharem experiências com outros profissionais sobre as mais diversas realidades. Ao participar destes diálogos, é possível identificar também como cada escola apresenta realidades peculiares, o que indica a necessidade de envolvimento das equipes escolares no processo de organização dessas formações.

No ano de 2020, Uberlândia disponibilizou e tornou oficial as suas Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), documento construído coletivamente pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino e colaboradores de outras instituições de Uberlândia. As DCMs têm como objetivo a orientação teórica e metodológica dos docentes e demais profissionais das escolas (Uberlândia, 2020). Este documento também pretende contribuir com o fortalecimento da concepção de criança, infância e Educação Infantil na Rede. Sua elaboração ancora-se na BNCC e carrega estruturas semelhantes a ela.

Compreendem-se as formações docentes como aquelas que, segundo Tardif (2014), vão além do domínio de conteúdo específicos, partindo para a valorização da prática pedagógica e das relações interpessoais estabelecidas nos ambientes escolares. Outro fator essencial para esta formação, segundo o autor, é o reconhecimento e a valorização social do trabalho docente, uma vez que o professor desempenha função fundamental na formação de cidadãos na sociedade.

Para Silva, Nascimento, Gomes e Costa (2025), o professor concebe sua identidade à medida que se apodera dos saberes e fundamentos acerca da sua ação docente. Esta identidade pode ser representada pelo modo como o seu trabalho é compreendido por seus pares, pela sociedade e por si mesmo. Nesse sentido, as experiências, saberes e relações cotidianas são integrantes da formação do professor.

Diante do exposto, e, considerando a oficialização por parte do município das DCMs no ano de 2020, a presente pesquisa, que se centra na formação continuada de professores da Educação Infantil em Uberlândia, considerará a análise das propostas formativas destinadas a estes profissionais, na busca de responder ao seguinte problema: Como os projetos de formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia, no período de 2020 a 2024, articulam-se com as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs)?

Para respondermos a esta questão, a pesquisa apresenta, como objetivo geral, analisar os projetos de formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil, ofertados pela SME, no período de 2020 a 2024, acerca das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) de Uberlândia. No intuito de desenvolver este objetivo geral, foram estabelecidos os subsequentes objetivos específicos: (a) identificar os projetos de formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil; (b) compreender os documentos oficiais que direcionam a Educação Infantil; (c) apropriar-se das concepções e práticas expressas na formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil; (d) construir e validar um produto educacional, em formato de projeto, acerca da formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil, com base nas DCMs.

A fim de alcançarmos os objetivos deste estudo, utilizou-se a metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, tendo a análise documental como procedimento. Para Creswell (2007, p. 35), a pesquisa qualitativa é aquela que o pesquisador se baseia em “[...] significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão”. Nesse sentido, as abordagens qualitativas buscam considerar as experiências individuais dos pesquisadores e reconhecer a influência histórica e social que as afetam, compreendendo, assim, seus diversos significados.

Esta dissertação está segmentada em cinco seções, a fim de contribuir para a assimilação do conteúdo e das fontes de pesquisa. A seção inicial abordará conceitos acerca da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, bem como a concepção de currículo para a Educação Infantil, a constituição da identidade docente e a sua relação com a formação

continuada. Já a seção seguinte, buscará compreender as DCMs de Uberlândia como documento orientador do trabalho docente na Educação Infantil e sua relação com a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Na sequência, a seção três apresentará os procedimentos metodológicos e a organização dos dados deste estudo. A próxima seção destina-se à análise dos projetos de formação continuada registrados no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), que é vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia. A quinta seção apresentará o produto educacional desenvolvido a partir dos resultados deste estudo e, por fim, a seção seis discorrerá sobre as considerações finais e conclusões concernentes a esta pesquisa.

SEÇÃO 1 - A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

A presente seção abordou conceitos acerca da Educação Infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC), que tem como figura principal Lev Vygotsky (1896–1934). Tal teoria apresenta visões acerca da constituição e desenvolvimento humano, em consonância com a concepção de currículo para a Educação Infantil, documento orientador do trabalho docente e subtópico desta seção. Dando continuidade, foi abordada a constituição da identidade docente e a sua relação com a formação continuada, a fim de se compreender seu percurso histórico em nosso país e caminhos possíveis para propostas de formação contínua que atendam às demandas profissionais da atualidade.

1.1 A Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano é objeto de notável interesse dos pesquisadores e estudiosos há anos. Compreender como as crianças desenvolvem-se, de que modo elas se constituem como ser humano e como a escola pode contribuir enquanto instituição ajuda-nos a refletir sobre maneiras de proporcionar a elas educação de qualidade, além de apontar indícios para as reais necessidades formativas dos docentes que ali atuam.

As reflexões sobre este desenvolvimento estão sob a luz da Perspectiva Histórico-Cultural, baseada nos estudos de Vygotsky. Para iniciarmos as reflexões sobre esse tema, destaca-se a pesquisa de Luria (2010), estudiosa que contribuiu como os estudos acerca da Teoria Histórico-Cultural (THC), ao apontar que a criança, ao adentrar as instituições escolares, não é uma tábula rasa, uma página em branco que se permita ser escrita pelo professor mediante suas preferências. Ela já apresenta conhecimentos prévios adquiridos ao lidar com situações intrincadas do seu ambiente, ou seja, já está provida de habilidades conquistadas mediante sua relação com a cultura. Estas habilidades precisam ser aprimoradas e, para isso, almeja-se a elaboração de ambientes escolares que ofereçam tais condições.

Os estudos de Vygotsky (1991) corroboram o pensamento de Luria. Psicólogo pesquisador soviético, o autor é considerado o fundador da Psicologia Histórico-Cultural. Nasceu na cidade de Orsha, Bielorrússia, e viveu no contexto da Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918). De acordo com Longarezi e Puentes (2018), a Psicologia Histórico-Cultural,

conceituada como Escola Soviética, é vista como uma nova psicologia, inegavelmente disruptiva para a época.

Vygotsky (1991) compreendia as ideias marxistas como um valioso recurso, ao apresentar-se como uma síntese exata de seus estudos voltados para os processos psicológicos superiores. Pessoa e Silva (2023) destacam que a compreensão de Vygotsky sobre o materialismo histórico-dialético proporcionou ao campo da psicologia o entendimento do desenvolvimento psíquico da humanidade como um processo histórica e culturalmente dado. Dessa forma, para ampliar a compreensão acerca do homem, bem como seus princípios e crenças, costumes, formas de pensar, sentimentos, entre outros, é necessário compreendê-lo de forma tangível, considerando-o como uma pequena exposição de variadas influências constituídas e disseminadas em sociedade ao longo da história.

Para que haja uma contextualização acerca do materialismo histórico-dialético, teoria de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), Santos (2021) afirma que a vasta e substancial obra dos dois autores se centra na pesquisa e reflexão acerca da dinâmica social, econômica e política a fim de compreender a humanidade, os sujeitos e suas histórias. O cerne está no contexto real, na materialidade, no cenário da vida humana e suas conexões com o trabalho, que são articuladas com as relações voltadas ao convívio social. Todas essas investigações voltadas para as relações citadas conduziram a história, a dialética e o materialismo que, por intermédio de sua abordagem, oportunizou um estudo singular, ativo, elaborado e transformador do modo de produção capitalista.

Para Lúria (2010, p. 25):

Vigotski era também o maior teórico do marxismo entre nós. Em 1925, quando publicou a conferência que o trouxe a Moscou, incluiu uma citação de Marx que era um dos conceitos-chave do quadro teórico de referências que nos propôs: "A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constroem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, mas também leva a cabo um objetivo seu que define os meios e o caráter da atividade ao qual ele deve subordinar sua vontade (Marx, 1867 *apud* Lúria, 2010, p. 25).

Observa-se o potencial de organização do pensamento humano que, além de realizar e executar uma função, antes disso, elabora um plano organizado acerca do que será executado. Em outras palavras, o projeto mental antecede a ação, sendo esta uma habilidade humana.

Além disso, as obras de Vygotsky (1991) também apresentam a influência dos signos e instrumentos no desenvolvimento do pensamento humano e na sua interação com o meio ambiente. Sobre este tema, observa-se que:

Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (Vygotsky, 1991, p. 11).

Este trecho evidencia o pensamento do autor sobre desenvolvimento humano, que ocorre mediante a interação do homem com o meio a partir dos instrumentos e signos produzidos culturalmente ao longo da história. À medida que o homem internaliza os conjuntos de signos e instrumentos no percurso de sua vida, ele se desenvolve. Esta perspectiva corrobora as ideias de Marx e Engels, sobre o fato de que a base do desenvolvimento humano está em suas interações com as culturas e história das sociedades, ou seja, sob uma perspectiva histórico-cultural. Em contextos escolares, essa definição apresenta subsídios para se pensar as propostas pedagógicas, considerando os conhecimentos socialmente construídos, a história e cultura dos estudantes e a internalização de signos e instrumentos como mediadores do seu desenvolvimento.

Outro aspecto de sua pesquisa está voltado para seus estudos sobre a relação do pensamento com a linguagem, a partir da observação da fala e o uso dos instrumentos. Nesta pesquisa, o autor evidencia o importante papel da fala na organização das atividades infantis para além da sua função de comunicação, conforme disposto a seguir:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (Vygotsky, 1991, p. 20).

Para Vygotsky, a fala, como signo, apresenta relação direta com o desenvolvimento da inteligência prática na vida humana. Ela contribui para o desenvolvimento de cognições

relacionadas à ação, a partir da relação existente entre elas. Compreender a linguagem como instrumento psicológico ajuda-nos a reconhecê-la como ferramenta que vai além da função de comunicar, visto que se trata de um mecanismo cognitivo que contribui para o aprimoramento humano e exerce função fundamental no planejamento das atividades das crianças.

Ainda sobre o tema, Vygotsky (2001) conclui três fatores importantes acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil, evidenciando que:

(1) No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a linguagem têm raízes diferentes. (2) No desenvolvimento lingüístico da criança, podemos estabelecer com toda a certeza uma fase pré-intelectual no desenvolvimento lingüístico da criança — e no seu desenvolvimento intelectual podemos estabelecer uma fase pré-lingüística. 3) A determinada altura estas duas trajetórias encontram-se e, em consequência disso, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional (Vygotsky, 2001, p. 47).

Este estudo evidencia o percurso da linguagem e sua relação com a transformação humana. No primeiro exemplo, compreende-se que a linguagem e o pensamento se iniciam por caminhos distintos. Em um dado momento do desenvolvimento, linguagem e pensamento se transformam e apresentam correlações capazes de promover o desenvolvimento do pensamento humano mais elaborado.

A linguagem é um dos aspectos que integra o que Vygotsky (1991) denomina de funções psicológicas superiores. Para o autor, sua característica fundamental é a “estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (Vygotsky, 1991, p. 29). Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores possuem como característica a utilização de estímulos elaborados pelo homem a partir de sua cultura, a fim de compreender/dominar seus comportamentos.

Para Pessoa e Silva (2023), as funções psicológicas superiores são funções humanas que, por vezes, são compreendidas como espontâneas e previstas, mas que, em realidade, são apreendidas mediante interação com o outro e com a realidade na qual estão inseridos. São elas: abstração, emoção, percepção, atenção, linguagem e memória. São tidas como funções superiores por transporem funções basilares apoiadas nos mecanismos corporais fisiológicos. Estas funções associam-se mais aos impulsos naturais para a garantia da sobrevivência e tornam-se coadjuvantes à medida que se tornam mais elaboradas.

Desse modo, ampliarmos o entendimento sobre o tema ajuda-nos a assimilar como se dá o desenvolvimento humano desde a infância. Costa e Melo (2017) ressaltam a potência da infância, uma vez que é neste período que as crianças estão acentuadamente compreendendo e

descobrimo o universo que as cercam, repleto de invenções humanas que precisam ser apreendidas por elas a fim de que consigam viver socialmente. Em razão de ser um sujeito cultural e histórico, a criança está sobrecarregada e elabora as funções psíquicas que as estruturam como, por exemplo, valores, identidade, afetos, entre outras. Há, portanto, uma crítica a professores e famílias que, em meio a tantas atividades, colocam as crianças em situações que as levam a assumirem novos compromissos como, por exemplo, com a aprendizagem da língua escrita por meio de treinos repetitivos.

Esta crítica aponta princípios acerca das aprendizagens das crianças de zero a cinco anos que, antes de se apropriarem da língua escrita, necessitam experienciar e apropriar-se do contexto cultural e social que a cercam.

Uma vez que as atividades cognitivas básicas do sujeito aconteçam conforme suas experiências históricas e culturais, Vygotsky ([1934] 2001, p. 3) ressalta que:

As habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São, isto sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Conseqüentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar (Vygotsky [1934] 2001, p. 3).

Ao desvincular as habilidades cognitivas de fatores biológicos, Vygotsky elucida que as interações e experiências vividas pelos sujeitos em contexto social e histórico são responsáveis pela estruturação do pensamento. Nesse sentido, é possível refletir sobre a função da escola, que inclui promover vivências capazes de potencializar as interações entre adultos, crianças, famílias, sociedade, entre outros. Além disso, uma vez que a história pessoal da criança é fundamental no desenvolvimento do seu pensamento, torna-se imprescindível a valorização de princípios e práticas sociais trazidas por elas, bem como sua integração à ação educativa dos docentes que ali atuam.

Pessoa e Silva (2023) reforçam que a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky não acredita em fases de desenvolvimento fixadas a todos os seres; ao contrário, à medida que o sujeito aprende, ele se desenvolve. Nesse sentido, o desenvolvimento depende da aquisição de novas estruturas psíquicas, geradas por meio das aprendizagens. Assim, quanto mais mediações propositadamente organizadas para que se constituam como seres sociais a partir da aquisição dos conhecimentos conquistados ao longo da história, mais desenvolvimentos serão oportunizados aos sujeitos.

Costa e Melo (2017) corroboram esse pensamento, ao sustentarem que a THC nos ensina que uma escola organizada para as aprendizagens envolverá o protagonismo das crianças, da cultura e dos docentes, sendo que todos os papéis são essenciais. Aos professores compete apresentar e disponibilizar todas as formas de culturas produzidas em máxima capacidade, a fim de despertar nas crianças a intenção de apropriar-se dos novos conhecimentos. Evidencia-se, desse modo, a responsabilidade docente na organização dos espaços escolares a serem explorados pelos estudantes.

Ainda sobre as teorias de Vygotsky (1991), observa-se que um dos seus conceitos básicos se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Trata-se da separação entre a etapa de desenvolvimento real de um indivíduo e a etapa de desenvolvimento possível, definida por meio de resolução de situações que exigem o direcionamento de um adulto ou parceiros com as habilidades necessárias já desenvolvidas.

Sob essa perspectiva, compreende-se que a criança já possui uma zona de desenvolvimento conhecida como autossuficiente, cujas funções e atividades já apreendidas, sem necessidade de mediação externa, fazem parte dela. Já a ZDP é tudo aquilo que a criança consegue realizar, mas com o auxílio de outra pessoa; ou seja, está próximo de ser alcançado por ela, mas requer mediação.

A partir desta definição, compreende-se a escola como um espaço que seja capaz de identificar tudo aquilo que a criança já alcançou e também o que está próxima de alcançar, a fim de propor estratégias pedagógicas que considerem os indícios de potencial desenvolvimento, seja por parte dos adultos responsáveis ou por intermédio de experiências sociais entre crianças. Desse modo, as vivências escolares contribuirão para as aprendizagens promotoras de desenvolvimento, auxiliando no atravessamento daquilo que se sabe para aquilo que está pronto para aprender, sem renunciar à produção de sentido daquilo que se está aprendendo.

A respeito da infância na pré-escola, Leontiev (2010), um dos responsáveis pela continuidade dos estudos de Vygotsky, apresenta contribuições sobre o desenvolvimento da psique infantil e destaca que:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um "carro", aponta uma "pistola", embora seja realmente impossível

andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos (Leontiev, 2010, p. 59).

As crianças em idade pré-escolar não somente executam a ação de brincar com os objetos que a cerca, mas enquanto brinca com jogos simbólicos, reproduz a realidade humana, ou seja, atua como se vivesse tal realidade verdadeiramente. Para a criança, mais importante que o resultado de sua brincadeira, é o processo percorrido enquanto brinca, ação promotora de aprendizagem. Este é mais um aspecto do desenvolvimento humano com raízes sociais, históricas e culturais.

A escola é um ambiente de aprendizagem com o potencial de ampliar as experiências das crianças. Organizar tempos e espaços que valorizem os jogos simbólicos, que proporcionem experiências que instiguem as brincadeiras e interações a fim de que as crianças tenham a oportunidade de assimilar o mundo simbolicamente e socialmente, são estratégias a serem desenvolvidas. Além disso, valorizar o processo em detrimento do produto e proporcionar um ambiente seguro são dimensões desejáveis para que as realidades culturais, sociais e humanas se apresentem aos estudantes.

Assim, a THC aponta caminhos para favorecer as aprendizagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil, ao reconhecer a criança como um sujeito social, histórico, cultural e singular. A função da escola está na compreensão dos aspectos históricos e culturais a serem apropriados pelos estudantes por intermédio de ambientes pedagógicos que proporcionem a interação entre crianças, adultos, sociedade, signos e instrumentos elaborados historicamente e culturalmente, bem como com todas as demais formas de conhecimento produzidas pela humanidade. À escola cabe, ainda, estruturá-los e organizá-los em forma de currículos que atendam ao que cada faixa etária exige.

Por fim, compreender o trabalho docente como fundamental na mediação entre a criança e o mundo é um importante passo para a construção de propostas pedagógicas que valorizem a criança como sujeito cultural, histórico e dotado de potencialidades. Diante da relevância da organização curricular na construção de tais propostas pedagógicas, daremos continuidade ao tema no tópico a seguir.

1.2 O currículo para a Educação Infantil

A Educação Infantil é uma importante etapa da educação básica e representa um território de oportunidades para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa perspectiva, o currículo apresenta-se como instrumento fundamental na escolha de caminhos e orientações pedagógicas em favor da valorização das infâncias. Além disso, é cenário de acentuadas discussões acadêmicas que buscam compreendê-lo como um documento que reconheça a criança como sujeito histórico e de direitos, aliando brincadeiras, protagonismo, interações sociais, mediações dos adultos, cultura, conhecimentos científicos, participação das famílias e da sociedade, entre outros.

Na perspectiva de Moreira e Tadeu (2013), o currículo é compreendido como um instrumento cultural e social. Isso quer dizer que ele precisa ser assimilado a partir dos contextos sociais e históricos nos quais está inserido. Não há neutralidade e tampouco comunicação desinteressada dos saberes sociais, pois eles estão vinculados a uma relação de poder. O currículo compartilha visões da sociedade específicas e elabora identidades próprias (individuais e sociais). Além disso, demarca temporalidade e apresenta uma história associada a maneiras específicas e circunstanciais de organização da educação e da sociedade.

Compreender a ausência de neutralidade de um currículo e sua intencionalidade acerca de um projeto de sociedade é pertinente para que o profissional possa observar quais aspectos e concepções sustentam o documento, a fim de contribuir para uma atuação profissional crítica, com escolhas pedagógicas conscientes e eticamente coerentes com o que se acredita.

Além disso, Moreira e Tadeu (2013) ressaltam que:

O campo do currículo tem sido associado, tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes. Todavia, não se deve entender o novo campo como monolítico, já que outras intenções e outros interesses podem ser identificados, tanto em suas manifestações iniciais como nos estágios subsequentes (Moreira e Tadeu, 2013, p. 17)

O trecho acrescenta à compreensão de não neutralidade do currículo, a concepção de um campo caracterizado por interesses voltados à eficiência e regulação social. No contexto da Educação Infantil, perceber este e outros movimentos permite que se problematize tais questões no intuito de superá-las, mediante uma organização curricular que valorize as interações, as brincadeiras e a promoção de experiências diversas no cotidiano escolar.

No que concerne à compreensão deste instrumento, Sacristán (2017) destaca que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (Sacristán, 2017, p. 15).

Nesse sentido, o currículo precisa ser apreendido como um documento vivo, muito além de uma lista de conteúdos. Ele concretiza-se no cotidiano, nas práticas pedagógicas, relações e interações, nos valores e realidades de cada instituição escolar. Assim, segundo Sacristán (2017), o currículo deve ser uma prática na qual se institui a comunicação entre os sujeitos sociais, fatores técnicos, estudantes que se contrapõe a ele, docentes que o organizam, entre outros. Construir esta interpretação do currículo na prática tem a vantagem de poder organizar a maneira como as estratégias serão desenvolvidas, bem como as funções desempenhadas para alcançá-las.

Em consonância com o autor, Schneider, Costa e Chagas (2025) consideram o estudo acerca do currículo fundamental para a compreensão da densa relação entre aspectos culturais, sociais e educacionais. Ele não se configura apenas como a conjuntura de conteúdos a serem ministrados, mas, sim, como um elemento da cultura que aponta costumes, valores e crenças sociais acerca das infâncias. Assim, compreendê-lo como símbolo cultural é importante na identificação de como a infância é atravessada por aspectos políticos, além de sua relação direta com a história e a sociedade.

Tendo em vista as especificidades da infância, segundo Vieira e Baptista (2000), entender a estruturação de um currículo embasada nas experiências cotidianas e saberes infantis, contrariamente a uma organização conteudista com ênfase no desenvolvimento de habilidades e capacidades, significa construir internamente concepções e referenciais sobre a educação e as infâncias. Assim sendo, um currículo que valoriza a criança em sua estruturação requer bases teóricas sólidas alinhadas à concepção de criança e infância que a respeite como sujeito cultural e histórico.

De acordo com Costa e Melo (2017), e com base na THC, as crianças apropriam-se de conhecimento quando participam ativamente da realidade vivida. Para isso, torna-se importante que as escolas de Educação Infantil (e seus currículos) contemplem a organização dos tempos, espaços, interações e vivências que instiguem a ação e a atividade da criança.

Segundo Schneider, Costa e Chagas (2025), ao se conceber a criança como sujeito social, histórico e cultural, compreende-se seu caráter ativo em seus direitos, capaz de conectar-se a todo tempo com o seu entorno, não percebendo-a apenas como alguém em processo de desenvolvimento. Nessa ótica, o sujeito participa integralmente da cultura e sociedade em que se inserem; são influenciados e influenciam este meio, simultaneamente.

A concepção de criança, portanto, apresenta relevância na forma de pensar e estruturar um currículo. Diante de tais apontamentos, Akuri *et al.* (2018) destacam a relevância de compreender a escola como espaço de aprendizagem, ao suscitar que:

A escola de Educação Infantil, organizada em função das especificidades de aprendizagem da criança pequena, tem o objetivo de promover o contato dela com as máximas elaborações da humanidade a fim de formar e aperfeiçoar suas funções psíquicas superiores – memória e atenção voluntárias, formas sofisticadas de percepção, sentimentos, imaginação, linguagem, controle da conduta, dentre outras –, que não se desenvolvem de maneira espontânea, mas nas relações estabelecidas com a cultura, mediadas por outros e, intencionalmente, pelo professor (Akuri *et al.*, 2018, p. 16).

Este trecho dialoga com as bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural, ao destacar a mediação entre a criança e o meio e todas as elaborações da humanidade como condições para o desenvolvimento, considerando, assim, que não há espontaneidade no processo, mas sim, relações e interações com a cultura e sociedade na qual se insere. Destaca-se também o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que, segundo Vigotski (1991), utilizam-se de instrumentos elaborados pela humanidade para que se alcance o desenvolvimento. Outro fator relevante é a intencionalidade do trabalho docente, que deve realizar-se de maneira consciente e com clareza de suas intenções. Para isso, cabe ao professor atuar ativamente na elaboração dos currículos e manter-se alinhado a ele em seu cotidiano.

Lima e Akuri (2017) evidenciam o empenho para a elaboração de um currículo que se revele por meio das vivências experienciadas pelas crianças a partir do instante em adentram o espaço escolar até retornarem para casa, o que requer preocupação com a maneira como ocorre a acolhida, a relação entre todos que frequentam aquele espaço, seja criança ou adulto. Também deve dar atenção às diversas experiências proporcionadas no que concerne à natureza, literatura, música, ciências, entre outros, aos cuidados pessoais, como períodos de sono e higienização e atenção à oferta de momentos individualizados. Um currículo ativo é resultado, por conseguinte, de opções metodológicas e teóricas que afastam os professores de práticas segmentadas e inflexíveis dos conteúdos do currículo, como observa-se comumente no Ensino Fundamental e, ainda, em escolas de Educação Infantil.

Para Santos (2018), a organização curricular, ao fundamentar-se nas experiências dos estudantes durante o percurso educativo, sugere modos maleáveis de pensar e organizar intervenções pedagógicas em escolas de Educação Infantil, pois corrobora a ideia de um currículo aberto e em movimento, no qual seus componentes, que no caso de creches e pré-escolas culminam em linguagens que fazem parte do convívio cotidiano das crianças, estejam comprometidos com a promoção do seu desenvolvimento integral.

Além disso, Oliveira (2020) acrescenta que:

O planejamento do currículo, enquanto contexto de desenvolvimento, inclui a organização de grande diversidade de aspectos — os tempos e os espaços, as rotinas de atividades, a forma como o adulto exerce seu papel, os materiais disponíveis —, a depender da proposta pedagógica que cada instituição elabora para orientar sua ação dentro de um estilo cultural próprio. As experiências concretizadas devem se articular com as vivências das crianças em outros contextos, particularmente no cotidiano familiar, de modo que lhes garantam um processo integrado de desenvolvimento (Oliveira, 2020, p. 133).

A autora corrobora as ideias de Vigotski (1991), ao considerar a necessidade de intencionalidade na organização de tempos e espaços escolares, alinhada à concepção de que a criança se desenvolve mediante contextos planejados e mediados conscientemente pelos adultos, a fim de ampliar as experiências e contatos com os conhecimentos socialmente construídos. Ela enfatiza, ainda, a valorização de contatos cotidianos com a família, para além daqueles vividos em âmbito escolar, reforçando o caráter cultural e histórico do desenvolvimento infantil.

Acerca da organização dos espaços de aprendizagem em um currículo, Costa e Mello (2017) ressaltam que um ambiente se torna educativo quando ocorrem propostas de vivências articuladas com atos de escuta, acolhimento e participação de todas as crianças na estruturação de sua vida escolar. Elas precisam estar comprometidas integralmente (corpo, emoção e pensamento) e, para isso, é essencial que os professores participem desta organização e revelem aos estudantes o universo da cultura de maneira a possibilitar experiências que fomentem o desejo de buscarem novos conhecimentos.

Ademais, no que concerne ao planejamento curricular, Oliveira (2020) argumenta que planejar requer escutar atentamente os profissionais envolvidos no processo para compreender suas concepções, escolhas e questionar suas ideias no intuito de provocá-los a refletir sobre a desconstrução de paradigmas que sugerem fragmentações ou divergências, fruto do condicionamento provocado pelas múltiplas concepções que fazem parte de sua história de formação profissional. Nessa perspectiva, a escuta e o envolvimento dos profissionais no

planejamento curricular reforçam o seu valor e destacam a importância da mediação docente no processo educativo.

Na perspectiva de Lima e Akuri (2017), no que concerne à estrutura curricular para a Educação Infantil, afirmam:

Em nosso trabalho de composição do currículo na EEI, não apenas identificamos as necessidades das crianças - em sua relação com a cultura material e não material - e planejamos situações educativas para responder a elas, mas, de forma intencional, as organizamos de forma a criar na criança desejos e necessidades que sejam mais complexos como conviver em harmonia com os outros, conhecer mais, compreender o porquê das coisas, experimentar, desfrutar (fruir), apreciar e expressar-se por meio de diferentes linguagens. Estas são necessidades humanizadoras, que superam as ligadas à sobrevivência - comer, dormir, higienizar-se - e as criadas pelos meios de comunicação orientadas para o consumo. Potencialmente, essas necessidades reduzem o sujeito a uma atitude cada vez mais rica em sua relação com o mundo das coisas e das pessoas (Lima; Akuri, 2017, p. 119).

O desenvolvimento infantil vai além das necessidades básicas como alimentação e higiene. Ele necessita de abordagens que atendam às necessidades de maior complexidade como a convivência, a compreensão do mundo que as cerca e a diversidade de experiências. Esta perspectiva enfatiza a criança como sujeito ativo e o compromisso da educação com o seu desenvolvimento integral.

A perspectiva de currículo para a Educação infantil apresentada aponta elementos fundamentais para sua elaboração, que envolvem o reconhecimento da criança como participante ativa em seu processo de desenvolvimento, bem como a interação entre ela e o mundo que a cerca como estratégias fundamentais na composição curricular.

Nesse sentido, é possível reconhecer que tais discussões em torno do contexto da Educação Infantil não se reduzem apenas a este nível de ensino; ao contrário, dialogam com perspectivas mais amplas acerca do tema, voltadas aos propósitos da escola e a finalidade da educação escolar para a sociedade. Sacristán (2017) aponta que:

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino, são, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função, e analisar o seu conteúdo e seu sentido. O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar (Sacristán, 2017, p. 19).

A reflexão anterior articula-se com as demais, uma vez ressalta a relevância do currículo na organização e discussões acerca da qualidade da educação, além de evidenciar a função da escola, reconhecendo o seu valor cultural. As escolhas curriculares feitas pelas instituições são responsáveis pela elaboração de sua identidade, ao mesmo tempo em que carregam o compromisso de respeitar as especificidades de cada nível de ensino, em favor do desenvolvimento integral dos estudantes.

Dada a complexidade do desenvolvimento humano, o currículo precisa ser um espaço vivo, flexível e capaz de contemplar as diversas vertentes do conhecimento, atento às demandas e necessidades de cada grupo social integrante dos espaços escolares, apresentando condições para reflexão e avaliação da prática docente.

É importante compreendê-lo como um documento que possui vieses que comprometem sua neutralidade, mas que seja capaz de promover ações pedagógicas alinhadas à sensibilização dos sujeitos e a uma perspectiva de sociedade compatível com as demandas da atualidade.

Por fim, é relevante o papel do profissional docente, que precisa ser considerado em todo processo, por meio de escuta atenta e diálogos para alinhamento de concepções acerca da infância, currículo e criança, além da valorização do seu papel na organização e escolha dos elementos da cultura e sociedade a serem apresentados aos estudantes.

Nessa perspectiva, compreende-se a necessidade de investir no desenvolvimento contínuo desses profissionais. Assim, daremos continuidade aos estudos por meio de reflexões acerca da formação continuada, com ênfase na construção da identidade docente em favor da organização curricular e de demais estratégias educativas capazes de promover o desenvolvimento infantil.

1.3 Construção da identidade na formação docente

A formação continuada de professores caracteriza-se como um campo marcado por desafios e reformas políticas em nosso país. No âmbito da Educação Infantil, esta realidade adquire nuances ainda mais complexas em virtude das especificidades dessa faixa etária. Ainda que seja possível constatar conquistas no campo das legislações ao longo da história, nota-se a necessidade de avançarmos ainda mais.

Imbernón (2009) contribui para a compreensão desse percurso ao destacar a década de 1970 como primeiro movimento contundente acerca das formações continuadas. Evidencia-se, neste período, a prevalência de uma configuração individualizada de formação, em que cada

profissional seria responsável por almejar a continuidade de seus estudos após sua formação inicial, sendo ela de qualidade superior ou inferior, a depender das condições da época em questão, e definir quais atividades formativas seriam importantes para a aquisição de novas aprendizagens.

As práticas de formação continuada da época denotam um processo individual de desenvolvimento docente, o que sugere uma fragmentação do processo formativo e revela a ausência de responsabilidade do poder público e/ou instituições escolares na elaboração de políticas que assegurem formação continuada estruturada, contextualizada e com parâmetros de qualidade.

A década de 1980, conforme destaca Imbernón (2009), caracteriza-se pela predominância das técnicas e do autoritarismo na busca de competências eficientes a serem atribuídas ao perfil de excelência docente. A ideia de reduzir a função do professor a de reprodutor de técnicas concentradas no aprimoramento de habilidades desconsidera o seu potencial na formação de um profissional crítico e reflexivo, com capacidade de pensar a sua própria realidade e transformá-la a partir das necessidades identificadas.

Como afirma Gomes (2025), é nesta década, com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que surge o termo Educação Infantil pela primeira vez, determinando que as creches e pré-escolas fossem organizações pertencentes aos sistemas de ensino. Tal normatização torna-se uma conquista para a infância em nosso país, por reconhecer as crianças menores como sujeitos de direitos.

No contexto da década de 1990, de acordo com Imbernón (2009), observa-se o surgimento de elementos positivos para as formações continuadas como o avanço dos estudos teóricos por parte das universidades, a conscientização de professores mais engajados acerca de seu comprometimento com a formação, a elaboração de novas opções de propostas formativas a partir do olhar crítico sobre a prática baseadas em projetos de pesquisa-ação e o surgimento de um maior número de materiais traduzidos e analisados. Além disso, emergem também novas oportunidades para reuniões entre profissionais por intermédio de congressos, jornadas, entre outros. Esse contexto mostra-nos possibilidades formativas que não se restringem a propostas fragmentadas e/ou pontuais, mas, sim, sugerem reflexão acerca da prática, valorização dos estudos teóricos e o compartilhamento de experiências profissionais entre docentes.

Acerca dos anos 2000, Imbernón compreende que:

Embora fizesse tempo que os contextos iam mudando vertiginosamente, é nesta época, quando os contextos sociais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito, que aparece a nova economia, que a tecnologia desembarca com grande força na cultura, que a mundialização se faz visível, que muitos daqueles professores e professoras combativos já têm certa idade, etc. Começa, então, a surgir uma crise na profissão de ensinar. Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, de que as instalações escolares não são adequadas a uma nova forma de ver a educação. Cada vez mais tem importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante para a educação (Imbernón, 2009, p. 21).

No início do século XXI, mudanças sociais, econômicas e tecnológicas em velocidade acelerada passam a exigir dos docentes o reconhecimento de que as novas demandas educacionais requerem profissionais atualizados e capacitados para atendê-las, o que incide na crítica aos modelos anteriores e na reformulação das propostas de formação continuada atuais, a fim de minimizar o cenário crítico e desacreditado que se instaura neste período.

Gomes (2025) corrobora esse pensamento ao apontar que o impasse que se percebe à educação, particularmente, está na revisão de modelos de pensamentos estruturados a fim de oportunizar comunicação com as transformações da atualidade, equilibrando relações coletivas e individuais, maleabilidade e unilateralidade do pensamento, entre outros. Nesse sentido, torna-se necessário que as formações continuadas apresentem estratégias que considerem as tensões frente aos interesses coletivos, respeitando a individualidade e características pessoais dos docentes, além de reavaliarem modelos e fundamentos pré-estabelecidos, ao exercitarem a flexibilização das formas de pensar e a disponibilidade para lidarem com as diferenças.

O percurso histórico da formação continuada em nosso país evidencia progressos, conflitos e incongruências que auxiliam na compreensão de contextos atuais acerca da formação contínua de docentes da Educação Infantil. Ao evoluir de modelos técnicos e fragmentados para ações mais reflexivas, adequa-se ao contexto a compreensão de características da identidade profissional dos docentes que ali atuam.

Pimenta (2005), ao realizar uma pesquisa com docentes em início de carreira, destacou três saberes necessários para a sua formação: os saberes da experiência, do conhecimento e pedagógico; cujos saberes se entrelaçam e constituem a identidade docente.

O saber da experiência é construído pela rememoração do experimentado individualmente no decorrer da trajetória estudantil, das recordações acerca do exercício da

docência de seus professores e outras vivências que, acumuladas, constituem o acervo social construído no decorrer da vida. Segundo Pimenta (2005, p. 20):

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores [...] (Pimenta, 2005, p. 20).

Tais conhecimentos são gradativamente constituídos mediante às vivências cotidianas no âmbito da atuação enquanto professor, bem como as relações entre colegas de profissão, e desafios enfrentados no decorrer de sua experiência.

Nessa perspectiva, os saberes pedagógicos associam-se às experiências práticas e constitui-se mediante às necessidades impostas cotidianamente. Assim, compreende-se que a identidade docente não é engessada, uma vez que acrescenta novas perspectivas mediante às formações continuadas, vivências cotidianas, troca entre pares, entre outras experiências.

Importa destacar que a concepção da identidade docente sofreu - e ainda sofre - impactos por consequência de políticas neoliberais em nosso país. Estas são ações instauradas desde a década de 1990, em que o Estado visa a terceirização de setores a serviço de critérios relacionados à produtividade e alta performance, motivados por ganhos econômicos e interesses mercadológicos que minimizam as intervenções sociais e evidenciam os interesses de grupos dominantes (Nogueira; Borges, 2022).

De acordo com as autoras, o impacto se dá pelo fato de ideias neoliberais reduzirem o ofício docente a atribuições simplesmente técnicas, provocarem a sensação de ineficácia e afetarem sobremaneira a visão do profissional acerca de sua valorização profissional. Esta perspectiva coloca em risco a profissão docente e contribui para a distorção de identidade do professor.

Outro fator que contribui para essa distorção está relacionado com a força de trabalho dominante no campo da Educação Infantil. Nesse sentido, Vieira e Baptista (2023) traçam um perfil acerca da mão de obra majoritária nesta etapa de ensino:

A formação e a estrutura da força de trabalho na educação infantil não estão separadas dos entendimentos, das concepções sobre o trabalho e sobre as trabalhadoras que se ocupam diretamente do cuidado e educação em creches e pré-escolas. Sendo majoritariamente trabalhadoras, as hierarquias de gênero presentes no mercado de trabalho, bem como as características e objetivos do trabalho na educação infantil, são elementos na constituição da posição e do status profissional na área (Vieira; Baptista, 2023, p. 150).

Por ser um campo de atuação tomado pela mão de obra predominantemente feminina, o trabalho docente perpassa por questões de gênero e todas as estruturas de desigualdade que o cercam. Nessa perspectiva, a maneira como a sociedade enxerga a figura feminina influencia na valorização, no reconhecimento do trabalho e na constituição da identidade profissional docente.

Outra crítica realizada por Vieira e Baptista (2023) é sobre o fato de a Educação Infantil ser uma área de atuação que se vale, socialmente, de narrativas voltadas para as infâncias, as convivências sociais e o aprimoramento das competências infantis, conhecimentos entendidos como “naturalmente” femininos. Dessa forma, além de evidenciar o reforço a estereótipos de gênero, não se reconhece a complexidade e a exigência de formação técnica, teórica, da compreensão dos aspectos sociais, culturais e afetivos que envolvem o ofício.

Acerca da identidade, Gomes (2025) ressalta que:

Ao tratarmos de identidade, estamos referindo-nos a relações, a construções de múltiplas direções. O “outro” ou “os outros significativos” têm papel fundamental na construção da identidade de “si”, pois é na interação e no diálogo com eles que o sujeito passa a desenvolver a consciência sobre si mesmo, ter percepções e construir representações acerca de si (Gomes, 2025, p. 24).

A identidade docente não se constitui isoladamente, mas, sim, mediante a interação com os pares, estudantes, instituição escolar, familiares e outros grupos sociais. Ao refletir e compartilhar experiências coletivamente, constrói-se a concepção acerca de si, de sua função profissional e passa a fazer parte de uma realidade que pode ser modificada.

Charlot (2005) sustenta esse pensamento ao afirmar que a educação demanda a interação com outros sujeitos, uma vez que ela não seria possível existir sem certo elemento exterior ao educador. Nessa perspectiva, o professor é um ser com características próprias, um cidadão com a incumbência de instigar o pensamento crítico das futuras gerações e um agente que representa as prerrogativas e obrigações da instituição de ensino. Desse modo, a formação precisa oportunizar ao docente a conscientização acerca da sua identidade em múltiplas esferas: como sujeito único, integrante de um coletivo, como um ser responsável por disseminar o patrimônio humano aos estudantes e como integrante de uma entidade escolar.

Para Gomes (2025), no campo educacional e no percurso de autodesenvolvimento profissional, ficamos frente a uma dicotomia, visto que o docente e os estudantes se distinguem e se correspondem, simultaneamente, de forma factual e subjetiva, numa dinâmica social que é

individual e coletiva. O ser humano é individual e distinto e só se constitui a partir das relações com uma comunidade, elaborando perspectivas acerca da realidade e construindo-se nessas múltiplas articulações, na intenção de modificar a si e realidade que o cerca.

A autora destaca também que a constituição da identidade não se desassocia da presença de ambientes institucionais de atividade profissional/formativa e das formas de interação profissional que sistematizam os vários universos profissionais (Gomes, 2025). Sob essa ótica, a formação continuada para docentes da Educação Infantil precisa ser um espaço para a constituição da identidade profissional, ao possibilitar a interação entre pares, a reflexão acerca da prática e o entendimento dos requisitos para o mercado de trabalho.

Para Charlot (2005), um ser formado consiste em quem, por meio de suas práticas, consegue fazer uso de competências necessárias, podendo ser as suas ou de outras pessoas, a fim de alcançar a finalidade especificada de uma questão a ser atingida. Sob essa ótica, compreende-se a formação continuada como um espaço que visa a mobilizar as competências adequadas para cada situação do cotidiano escolar, de forma crítica e reflexiva.

Ao se pensar estratégias que contribuam para a qualidade na prática profissional, Tardif (2014) reflete sobre o papel do professor na sociedade, como grupo social, ao argumentar que “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins” (Tardif, 2014, p. 33). Nessa perspectiva, o professor, como um ser cultural e intelectual, é capaz de correlacionar escola e sociedade, proporcionando acessibilidade aos saberes do mundo, a fim de atender aos complexos encargos dos ambientes escolares.

No que concerne à experiência docente, Tardif (2014) intitula como “professor de profissão” aquele que detém saberes relacionados à sua experiência, e ressalta que:

Ao longo da sua vida profissional, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática do seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais dos professores de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e aprendizagem herdada da história escolar (Tardif, 2014, p. 72).

Os docentes, ao longo da vida, formulam uma soma de crenças, valores e saberes que constituem a sua maneira de ser e agir profissionalmente. Por esta razão, as propostas de formação continuada demandam convidar os profissionais a refletirem sobre sua prática, a fim

de que não reproduzam de maneira mecanizada concepções e crenças que fazem parte de sua constituição como professor, introduzidas em si no percurso de sua história.

Gomes (2025) argumenta sobre os saberes da experiência docente no contexto da formação de professores da Educação Infantil, ao destacar a indispensabilidade dos saberes da experiência, visto que a sua formação envolve as conexões, inter-relações, articulações e intenções pedagógicas.

Todos esses cenários de integração social vinculam-se à construção das identidades, orientam sua forma de estar e agir no seu ofício. Desse modo, formar-se continuamente requer a valorização das experiências da prática docente a partir de contextos que ofereçam oportunidade de reflexão acerca delas, integrando teorias, conhecimentos, autoria, participação ativa e relações sociais.

Sob esse aspecto, Tardif (2014) corrobora, ao afirmar que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício do professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor - tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação - um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes da sua própria ação (Tardif, 2014, p. 234).

O autor apresenta uma concepção de formação docente que reconhece o professor como sujeito ativo, proficiente e gerador de saberes pertinentes à sua atuação. O trabalho cotidiano do professor é um campo promotor de saberes e que deve ser considerado como espaço formativo. Esses saberes são comparados aos de pesquisadores e professores universitários, perspectiva que valoriza de modo semelhante os saberes teóricos/estruturados e aqueles que nascem da ação cotidiana docente. Todos os aspectos que constituem a identidade profissional dos docentes que atuam na Educação Infantil, seus saberes experienciais, seus valores, as relações sociais cotidianas e os conhecimentos teóricos compõem um conjunto de estratégias que devem fazer parte das propostas de formação continuada.

De acordo com Gomes (2025), é necessário refletir acerca dos programas de formação continuada para docentes que, por vezes, não reconhecem suas identidades e experiências, fazendo com que a participação em atividades de formação seja imposta; atividades que, em

certas circunstâncias não respondem aos verdadeiros interesses, necessidades e desejos dos profissionais envolvidos.

Esta é uma crítica feita pela autora aos modelos de formação continuada de perspectiva verticalizada, ou seja, que se apresenta como uma imposição, sem que haja a participação e valorização da bagagem que cada docente carrega, seus saberes, experiências e expectativas a partir de uma escuta verdadeira. Assim, o processo de formação continuada também envolve aspectos democráticos na elaboração, inclusão, escuta, valorização de saberes e experiências dos docentes envolvidos.

SEÇÃO 2 - DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

Esta seção buscou compreender as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia como documento orientador do trabalho docente na Educação Infantil, bem como sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), documentos de caráter normativo que apresentam orientações teóricas e metodológicas para sistemas e redes de ensino acerca do trabalho com crianças da Educação Infantil em nosso país.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

Para que se possa compreender as Diretrizes Curriculares Municipais como documento organizado a partir das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configura-se como pressuposto inicial a análise desse documento.

A BNCC para a Educação Infantil foi homologada em 2017, durante o governo de Michel Temer (2016 a 2018), período pós-impeachment de Dilma Rousseff (golpe), ocorrido em 2016. Esta implementação representa um marco significativo nas políticas educacionais em nosso país, ao mesmo tempo em que suscitou críticas quanto aos contextos ideológicos e políticos nos quais se inseriu, evidenciando tensões relacionadas à estrutura curricular brasileira:

Já afirmamos que a BNCC se transformou numa normatização altamente disputada, ocorrida no centro de um debate político controverso, efetivado após um golpe político perpetrado de agosto de 2016, contra uma Presidenta legitimamente eleita. Todos os atos e atitudes decorrentes deste fato devem ser compreendidos por essa realidade autoritária e golpista (Nunes, 2024, p. 76).

É importante evidenciar as tensões políticas deste período. O golpe sofrido por Dilma Rousseff é um fato que compõe o histórico da elaboração do documento e demonstra a ausência de neutralidade nos interesses políticos e ideológicos da época.

Dentre as críticas ao documento, destaca-se a velocidade na implementação, sem antes haver uma ponderação acerca das contribuições realizadas por integrantes da esfera educacional. De acordo com Barbosa *et al.* (2019), é fundamental pontuar que o período correspondente a sua formulação e aprovação foi marcado por conflitos e questionamentos por

parte de pesquisadores, universidades, organizações sociais e professores, uma vez que estes opuseram-se aos métodos pelos quais a BNCC foi elaborada e ao breve período destinado à análise das discussões em torno dos conteúdos elencados em seus textos.

Barbosa *et al.* (2019) destacam uma hegemonia neoliberal ¹ presente em sua elaboração, especialmente pela escolha metodológica pautada em competências, ao elencar dez competências gerais a serem desenvolvidas em todas as etapas da Educação Básica.

Essas competências estão associadas, em síntese:: (1) à valorização dos conhecimentos historicamente construídos; (2) ao desenvolvimento do pensamento criativo e crítico; (3) à ampliação dos repertórios artístico e cultural; (4) à comunicação e uso de diferentes linguagens; (5) ao desenvolvimento de uma cultura digital; (6) à valorização da diversidade de saberes em prol da cidadania e projeto de vida; (7) ao desenvolvimento da habilidade de argumentação em favor de uma convivência participativa e democrática; (8) ao autoconhecimento e autocuidado; (9) ao exercício da convivência social e da empatia e (10) à responsabilidade social, resolução de conflitos e empatia (Brasil, 2017).

Em uma perspectiva crítica acerca desta elaboração, observa-se a valorização de um autodesenvolvimento, de modo a minimizar a responsabilidade da educação como garantia social que se embasa no desenvolvimento dos sujeitos na coletividade. Estes conflitos de interesses podem ser observados ao longo de toda a construção do documento, reforçando novamente a ausência de neutralidade. Segundo Barbosa *et al.* (2019):

A análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem como eixo a noção de competência (Barbosa *et al.*, 2019, p. 84).

O trecho salienta que mudanças realizadas no percurso da estruturação da BNCC incutiram perda de direitos a serem garantidos às crianças e a adoção de uma lógica mercadológica voltada para o desenvolvimento de competências, concepção que coaduna com ideias neoliberais.

¹ Compreendida por Barbosa *et al.* (2019), como a dominância das ideias neoliberais (correntes de pensamento que defendem a organização da economia com base em mecanismos mercadológicos) capazes de influenciar a economia, os modos de pensar e de compreender as relações em sociedade.

Magalhães *et al.* (2023) acrescentam ainda que esta formação subjetiva e relativista ancorada na ideia de competências atende a agendas de classes, que buscam enfraquecer a formação humana e conduzir para o trabalho mais comum, criando obstáculos para que a classe trabalhadora não se aproprie dos saberes filosóficos, artísticos e científicos elaborados pela sociedade, saberes que propiciam entendimento e prática reflexiva capazes de transformar a realidade concreta.

Diante do exposto, faz-se necessário compreender como a BNCC estruturou-se para atender às demandas da Educação Infantil, ao organizar um conjunto de elementos orientadores do trabalho docente.

A base estabeleceu-se como um documento normativo que pretende evidenciar um conjunto estruturado de aprendizagens fundamentais para todos os estudantes da Educação Básica. Apresenta direitos de aprendizagem a serem garantidos com base nos princípios éticos, políticos e estéticos, em alinhamento às DCNEI, documento compreendido como referência na elaboração de currículos para Estados, Municípios e Distrito Federal (Brasil, 2017). Além disso, apresenta em seu texto, alinhada às DCNEI (Brasil, 2009), uma concepção de infância que compreende a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 35).

A concepção de criança como sujeito histórico e de direitos valoriza as aprendizagens por meio das interações, relações cotidianas, brincadeiras e experiências dotadas de sentido. Nessa perspectiva, a criança é um sujeito ativo e central no desenvolvimento de suas aprendizagens.

O documento estrutura-se considerando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são, respectivamente, o de conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se e aponta um eixo estruturante do trabalho docente, que são as interações e brincadeiras. De acordo com Brasil (2017):

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com

os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2017, p. 35).

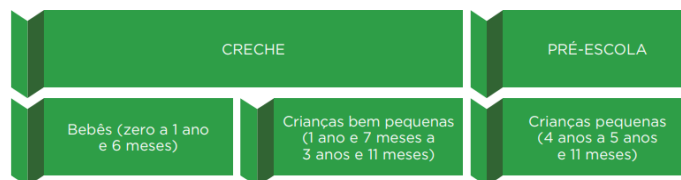
As interações e brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho docente implicam uma perspectiva de currículo que oportunize experiências de aprendizagem a partir da relação entre as crianças com outras crianças, adultos e o meio que as cerca. A brincadeira e a ludicidade também se apresentam como fundamentais como caminho para se alcançar as aprendizagens. Nessa perspectiva, o currículo não deve ser centrado em conteúdos, mas, sim, deve valorizar o conhecimento produzido a partir de tais eixos, valorizando o protagonismo infantil.

O currículo é organizado por meio de cinco campos de experiências comuns a todo território nacional, e outra parte diversificada voltada às características culturais, sociais e econômicas de cada região. Os cinco campos de experiências comuns em todo território são: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. De acordo com Brasil (2017), esses campos de experiências configuram uma organização curricular que contempla circunstâncias e experiências reais da vida cotidiana dos estudantes e seus conhecimentos, relacionando-os aos saberes que compõem os bens culturais.

Mesmo que os campos de experiências não se vinculem a uma fragmentação de conteúdos, observam-se tendências de cada campo a determinadas áreas do conhecimento. O campo *O eu, o outro e o nós* aborda aspectos relacionados ao autocuidado, autoconhecimento, percepção sobre si e sobre o outro, respeito à diversidade e à sociedade. O campo *Corpo, gestos e movimentos* relaciona-se com a exploração do corpo, coordenação motora, noções espaciais, entre outros. O *Escuta, fala, pensamento e imaginação* está ligado com as linguagens, a comunicação, a língua escrita, literatura e demais manifestações culturais em torno da linguagem. Já o *Traços, sons, cores e formas* refere-se às manifestações artísticas e culturais como música, teatro, dança, dentre outras experiências. Com relação a *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, observa-se correspondência com ciências, matemática, geometria, física e outras áreas afins.

Cada campo possui uma organização de aprendizagens essenciais, habilidades, comportamentos e experiências denominada Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) (Brasil, 2017). Os OAD de cada campo de experiência são representados por um código alfanumérico e organizam-se em duas faixas-etárias: creche (0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses). Estes dois segmentos subdividem-se em três categorias, conforme figura a seguir:

Figura 1 - Organização de grupos por faixa etária



Fonte: (Brasil, 2017, p. 44).

De acordo com essa organização, a creche é compreendida como o atendimento aos bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e às crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Já a pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses), recebe a categoria crianças pequenas. Segundo Brasil (2017):

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças... Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (Brasil, 2017, p. 44).

Mesmo que o documento sustente que não há rigidez na interpretação dos OAD, o fato de estarem organizados de forma sequencial em cada faixa-etária já denota uma linearidade no desenvolvimento infantil, o que pode gerar expectativas de que haja um processo de formação comum a todas as crianças. Perspectiva assim exige uma atuação pedagógica sensível, com olhar atento às especificidades de cada criança para evitar avaliações que promovam comparações e/ou nivelamento dos estudantes. Nessa perspectiva, Barbosa *et al.* (2019) acrescentam que:

Trata-se, pois, de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente. Entende-se, desse modo, o aparecimento no documento da Base a identificação dos campos de experiência e objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, preparando os indicadores que servirão ao controle, abrangendo a condição de uma avaliação objetiva tanto da criança como de cada professor, delimitando o que se alcançou na aprendizagem individual e o que se deu conta de ensinar. Pode ser que isso favoreça o desaparecimento

da avaliação de contexto, das interações entre as crianças e seus diferentes interlocutores (Barbosa *et al.*, 2019, p. 84).

As críticas realizadas pelas autoras demonstram como a organização dos campos de experiências e dos OAD podem resultar em controle do trabalho docente e na análise de desempenho dos estudantes. Além disso, desvaloriza as interações e a participação da criança em seu processo de desenvolvimento.

Ainda, no que concerne à estruturação dos campos e experiência por meio dos OAD, Pereira (2020) aponta que a base, ao determiná-los, afasta-se das diversas individualidades entre estudantes, as escolas de Educação Infantil e as mais diversas comunidades presentes nas regiões do país. Esta proposta pressupõe que todos desenvolvem-se cognitivamente por meio das mesmas condições e não valorizam a influência que os ambientes e a sociedade exercem na aprendizagem.

Nessa perspectiva, o autor argumenta que:

Desde os anos de 1980, a Psicologia Histórico-Cultural tem ensinado aos brasileiros a importância em considerar a realidade da criança e jovens nos ambientes educativos: a pobreza, a habitação em localidades remotas, a presença de uma deficiência intelectual, os arranjos familiares, entre outros fatores, e o Ministério da Educação parece ignorar tais avanços do conhecimento científico. Da mesma forma, listar uma relação de direitos de aprendizagem como conteúdos passíveis de marcação depois de serem trabalhados e descartados até o ano seguinte, a Base ignora que as crianças sejam agentes sociais que, nas interações têm contato com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico produzido pela humanidade (Brasil, 2019) e, ao produzir significados para esse patrimônio constituem-se como produtora de cultura, colocando-as como receptoras passivas do processo de socialização (Pereira, 2020, p. 81).

Este trecho evidencia limitações pedagógicas e científicas do documento quando ele não considera o progresso nos estudos acerca da Psicologia Histórico-Cultural no contexto das infâncias. Quando o documento se estrutura por meio de uma relação de conteúdos e objetivos a serem acompanhados, atribui às crianças uma conduta passiva e receptora das aprendizagens, desconsiderando seu potencial de atuar como sujeito social e histórico, capazes de apropriarem-se do capital artístico e cultural presentes na sociedade. Nesse panorama, Ribeiro (2024) expressa a necessidade de compreender os impactos associados a propostas desarticuladas, constantemente orientadas por princípios neoliberais de educação, visto que a desarticulação das competências e habilidades ignora a interdependência de diversas vertentes do desenvolvimento humano.

Além dos campos e objetivos, o documento destina um espaço para a reflexão acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Segundo ele, é importante que se garanta a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (Brasil, 2017, p. 53), reconhecendo as individualidades e as diversas formas que cada criança se relaciona com os saberes, bem como a forma de mediação de cada etapa, propondo estratégias de acolhimento para contribuir com a adaptação do estudante à nova realidade (Brasil, 2017).

A última orientação presente no documento refere-se à transição do estudante da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nele, é organizado um quadro que apresenta a síntese das aprendizagens de cada campo de experiência, a fim de que os professores possam avaliar o desenvolvimento das crianças, antes de iniciarem a próxima etapa. O quadro a seguir apresentará a organização destes resumos, conforme o documento.

Quadro 1 - Síntese das aprendizagens da BNCC para a Educação Infantil

Campo de experiências	Síntese das aprendizagens
O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como

	fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Fonte: (Brasil, 2017, p. 55).

Ao apresentar um quadro de sínteses sobre o que se espera alcançar ao final da etapa da Educação Infantil, o documento sugere que o profissional docente acompanhe o desenvolvimento dos estudantes a partir destes critérios. Nesse contexto, observa-se uma ação prescritiva, tanto ao direcionar a ação docente, quanto ao elencar aprendizagens essenciais para as crianças.

Para Brasil, (2016), ações prescritivas representam formas de pensar o currículo que não se fundamentam nos contextos, nos conhecimentos prévios, nos interesses dos estudantes e na capacidade de ponderação e execução por parte do profissional docente; ao contrário, representa somente o cumprimento de um percurso formalizado e idealizado por terceiros acerca do que se deve aprender.

Como contraponto, há a ideia de currículo narrativo que, conforme Brasil (2016), é percebido como uma trajetória, um processo a ser desenvolvido por grupos docentes e estudantes em contexto escolar, sem que haja etapa inicial, intermediária e final previamente estabelecidas. Nesse sentido, ao praticar o currículo em uma perspectiva narrativa, entende-se que:

Ele está, desse modo, vinculado ao engajamento e à compreensão das crianças sobre o mundo, envolvido com os entusiasmos de cada uma delas e profundamente ancorado em seus percursos de vida. O professor observa, contextualiza, articula os conhecimentos formais com os saberes das crianças e apoia as indagações e investigações infantis. Para o autor, isso supõe mudar

a concepção de aprendizagem apenas como uma aquisição para uma concepção de aprendizagem como construção narrativa da experiência, como história de aprendizagens de crianças, grupos e turmas com seus professores (Brasil, 2016, p. 26).

A BNCC para a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que apresenta direitos de aprendizagens essenciais na construção curricular (e enfatiza eixos estruturantes do trabalho docente pautados nas interações e brincadeiras), apresenta contradições ao organizar, de forma prescritiva, campos de experiências por meio de OADs e pré-estabelecer sínteses de aprendizagens essenciais que não partiram de professores, estudantes e do cotidiano escolar. Ainda de forma contraditória, enquanto incentiva a participação da criança e reconhece o seu ritmo individual, apresenta objetivos crescentes, com marcos temporais e classificação etária das crianças.

No percurso desta análise, foi possível compreender também o processo de construção do documento, todas as tensões e interesses políticos na escolha dos conteúdos e sua atenção a interesses de cunho neoliberal, conflitantes com a concepção de criança e infância apresentada por ele. Portanto, ressalta-se a necessidade de problematizá-la a fim de que os professores permaneçam atuando ativamente no fazer pedagógico em favor da valorização das crianças como sujeitos culturais e históricos de direitos.

2.2 Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) é compreendido como instrumento orientador das propostas curriculares no contexto estadual em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No ano de 2017, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro daquele mesmo ano, estabeleceu-se que todas as instituições ou redes de ensino poderiam, imediatamente, adequar seus currículos aos princípios da Base, no período de 2019 a 2020 (Brasil, 2017). Por esta razão, o CRMG também é referência na elaboração e na análise das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) de Uberlândia.

Segundo Magalhães *et al.* (2023), a referida resolução afirma o caráter orientador da BNCC quanto à reelaboração dos currículos, a fim de romper com a desarticulação das políticas educacionais. Entretanto, tais elaborações, mesmo que implícitas, evidenciam um padrão de formação educacional, que transforma o documento em um referencial inflexível. A fim de minimizar tal perspectiva, ela permite uma seção diversificada nos currículos, desde que se

mantenha alinhada às suas propostas. Assim, todos os referenciais curriculares precisam contemplar os estudos teóricos propostos na BNCC.

Nessa perspectiva, no ano de 2018, o estado homologou o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), documento que busca garantir os princípios estabelecidos pela Base, acrescidos de características relacionadas às realidades locais. Segundo Brasil (2018):

A diversidade regional do Estado de Minas Gerais é resultado de um processo histórico de ocupação do território marcado por diferentes fatores, desde aqueles de ordem socioeconômica até os naturais de clima e vegetação. Essa diversidade se traduz no que podemos entender como várias “Minas Gerais” dentro dos limites do Estado, exigindo, portanto, diferentes formas de abordagem e atuação sobre a realidade mineira. De fato, a efetividade de qualquer iniciativa parte necessariamente da compreensão da realidade para a qual se propõe (Brasil, 2018, p. 12).

Compreende-se como complexa a organização de um currículo que tenha como característica múltiplas realidades de ordem natural, cultural, histórica, social e econômica. Neste sentido, para que o currículo se efetive, é fundamental que tais especificidades sejam contempladas em seu planejamento. Logo, observa-se que o estado adotou como estratégia democrática de organização curricular um regime de colaboração entre grupos de trabalho, equipe de coordenação técnica, comitê executivo e comissão estadual (Brasil, 2018). Cada grupo foi composto por coletivos responsáveis por determinadas atribuições. A figura a seguir apresenta detalhadamente esta organização:

Figura 2: Equipes responsáveis pela organização do CRMG

	Composição	Atribuições
Comissão Estadual	SEE/MG, UNDIME/MG, FEPEMG, UNCME, CEE/MG, SINPRO/MG, SINEP/MG, Fórum Mineiro de Ed. Infantil, FEPEMG.	Gerar envolvimento de todos os atores da rede estadual e municipal. Garantir a devida elaboração e implementação do currículo.
Comitê Executivo	Lideranças da SEE/MG e UNDIME/MG	Encaminhar e tomar decisões sobre a gestão do regime de colaboração no nível das secretarias estadual e municipais de educação.
Coordenação Técnica	Técnicos da SEE/MG, Articulador do regime de Colaboração e Analista de Gestão.	Planejar e gerir ações, orientar a comunicação do processo, compor grupos de trabalho, reportar ao Comitê Executivo Estadual e articular com demais atores envolvidos.
Grupos de Trabalho de Currículo	Redatores de Currículo e outros colaboradores eventuais.	Estudar o histórico curricular da rede, a BNCC e produzir os textos do novo currículo.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 13).

No tocante à organização das comissões, comitês, coordenações e grupos de trabalho para a formulação do documento, Magalhães *et al.* (2023) ponderam que estas estruturas objetivam apoiar e regular o processo de elaboração dos Referenciais Curriculares estaduais e municipais, assim como certificar-se que os princípios orientadores estipulados pela BNCC sejam incluídos nos currículos e atividades locais. Nesse sentido, após a compreensão destas questões que fazem parte do contexto inicial de sua elaboração, observa-se, em sequência, como se deu a organização desse currículo, considerando todas as premissas supracitadas.

O documento apresenta, inicialmente, a organização de um conjunto de objetivos a serem alcançados: (1) a orientação da ação pedagógica nas escolas de Educação Infantil mineiras, aliadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento presentes na BNCC, (2) a revisão dos currículos e projetos políticos pedagógicos por parte das instituições de ensino, (3) a proposição de aperfeiçoamento profissional e formações continuadas alinhados às orientações contidas no documento, (4) a organização dos currículos em campos de experiências, a fim de superar fragmentações nos processos escolares e visando uma educação integral pautada nas interações e brincadeiras, (5) a proposição de práticas pedagógicas que se utilizem dos OADs como estratégia de inovação e acesso aos saberes socialmente construídos e (6) a reflexão sobre o processo de inclusão dos estudantes, considerando a heterogeneidade e a ideia de educação democrática (Brasil, 2018).

Os objetivos apresentados oferecem direcionamentos aos sistemas e redes de ensino, ao mesmo tempo que fortalecem as concepções contidas na BNCC. Além de estabelecer tais objetivos, o documento (Brasil, 2018) apresenta textos específicos que abordam: (1) a trajetória da Educação Infantil no contexto nacional, bem como seus marcos legais; (2) a intencionalidade da ação docente na atuação com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; (3) a relação família e escola, atribuindo responsabilidades e reflexões acerca delas; (4) estratégias de organização e planejamento escolar; (5) concepções de avaliação e registros para a Educação Infantil; (6) reflexões acerca de inclusão, diversidades e identidades da cultura mineira; (7) a Educação Infantil para crianças Quilombolas e Indígenas; (8) a população em situação itinerante e (9) a Educação Infantil para crianças que vivem no campo. Estes são textos orientadores do trabalho docente nas instituições escolares, elaborados a fim de atender às especificidades e demandas educacionais do estado, bem como aos aspectos diversificados do currículo, previstos na BNCC.

Em continuidade, o documento apresenta textos que, em essência, reforçam as instruções contidas na base, complementadas com orientações específicas que visam a ampliar a compreensão sobre os temas propostos. O referencial corrobora a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, assim como apresentada nas DCNEI (2010) e BNCC (2017) e amplia a reflexão ao propor estudos acerca da concepção de infância, conforme trecho a seguir:

A infância, então, passou a ser considerada como tempo de aquisições fundamentais para as crianças, superando a sua condição de invisibilidade social e passando a ser reconhecida como criança ativa construtora de cultura com direitos garantidos por leis, que foram aos poucos sendo incorporados pelas políticas públicas (Brasil, 2018, p. 29).

Observa-se que as transformações sociais e históricas acerca do conceito de infância e suas influências na elaboração de legislações em favor da garantia de direitos infantis constituem a elaboração deste documento. Esse, portanto, é um fragmento que acrescenta dados históricos que contribuem para a compreensão da criança como sujeito de direitos.

Em sequência, assim como nas DCNEI (2010), o documento apresenta os princípios éticos, políticos e estéticos como norteadores do trabalho docente, bem como a concepção de Educação Infantil (Brasil, 2018). Alinhado à BNCC, o CRMG discorre sobre a organização curricular na Educação Infantil, composta pelos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os cinco campos de experiências, seus respectivos OADs e a estruturação de grupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Apresenta também reflexões quanto à adaptação e transição para o Ensino Fundamental, mencionando o quadro de síntese das aprendizagens, problematizada nos textos anteriores.

No que diz respeito aos fundamentos e concepções metodológicas, Magalhães *et al.* (2023) ressaltam que:

Questionamos se a própria estrutura da BNCC com seu caráter normativo e obrigatório, pautado na noção de competências, possibilitaria realmente a articulação com concepções e metodologias que são divergentes e têm matrizes epistemológicas incompatíveis à BNCC. Em nossa análise, o que percebemos foi a conservação e a reprodução de conceitos, de concepções e de metodologias voltadas à matriz epistemológica da BNCC, que limitam a autonomia docente, bem como formações que buscam apenas instrumentalizar e tornar técnico o trabalho docente para tentar concretizar a proposta de formação humana que a BNCC carrega. Os Referenciais Curriculares acabam por se tornarem conservadores e um amplificador das concepções já presentes na BNCC, observando a obrigatoriedade de se manter o que já se faz presente na BNCC e de ampliar o uso de competências e de habilidades na parte diversificada (Magalhães *et al.*, 2023, p. 25)

Está em evidência a inflexibilidade da BNCC e seus impactos na elaboração de propostas curriculares por parte dos estados e municípios que apresentem concepções divergentes daquelas que se apoiam nos conceitos de competências, conforme proposições contidas no documento. Ainda que o CRMG se organize de maneira a orientar sistemas e redes de ensino na busca de uma escola que respeite às especificidades regionais e promova a inclusão para todos os estudantes, a rigidez presente na BNCC resulta em limitação da autonomia docente e instituições de ensino e na reprodução de conceitos padronizados e prescritivos na elaboração de seus referenciais curriculares. Portanto, ao pensar neste documento como orientador para a formação profissional dos professores, é essencial que se realize uma leitura crítica, compreendendo suas fragilidades, potencialidades e limitações para o trabalho docente.

Nesse sentido, após as discussões sobre o CRMG, serão abordados, a seguir, aspectos relacionados às características do município de Uberlândia, a partir de perspectivas socioeconômicas e educacionais, no intuito de se compreender o contexto no qual as DCMs foram elaboradas.

2.3 Diretrizes Curriculares Municipais

2.3.1 Município de Uberlândia

Uberlândia, local onde este estudo acontece, é uma cidade do Triângulo Mineiro, região do estado de Minas Gerais localizada no sudeste do Brasil. Segundo Ramírez, Soares e Souza (2005), esta região constitui-se historicamente de forma particular, na qual sua comunidade, com acentuada expressão política e sem opor-se ao movimento de progresso do país, elaborou e resguardou uma personalidade social e econômica que figura-se concretizada em vários locais do seu território, por meio de acentuada dinâmica regionalista que busca fortalecer e valorizar suas culturas e identidades.

A preservação das identidades e características culturais da região denotam a valorização desses aspectos pela população que ali vive. Estas características refletem-se na escola e é fundamental que sejam incorporadas aos contextos educacionais.

No que concerne às suas dimensões e características, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), Uberlândia é a maior cidade do Triângulo Mineiro, a segunda maior população do estado e a décima de Minas Gerais em área territorial.

Suas áreas urbana e rural correspondem a 3.896,82 e 219.000 quilômetros quadrados, respectivamente.

Possui 4.115,206 quilômetros quadrados de extensão e sua população está estimada em 761.835 habitantes em 2025. Segundo o IBGE (2024), 87.611 pessoas estão matriculadas no Ensino Fundamental e a taxa de escolarização de estudantes de 6 a 14 anos é de 98,83%. Observa-se também a ausência de dados relacionados à Educação Infantil (0 a 5 anos).

Em alinhamento com a Prefeitura Municipal de Uberlândia (2025), o Produto Interno Bruto (PIB) é composto majoritariamente pelas indústrias (31,17%), seguido dos serviços voltados para a administração pública (9,92%) e a agropecuária (2,71%).

A oferta de Educação Básica no município acontece por meio das redes pública e privada. Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), Uberlândia dispõe de 375 escolas, sendo: 66 estaduais, 123 municipais, 183 instituições privadas e 3 escolas federais. Destas, 234 atendem Educação Infantil, entre municipais, federais e privadas (SEE-MG, 2025).

De acordo com a Prefeitura Municipal de Uberlândia [2025] das 123 escolas municipais mencionadas acima, 67 são Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 26 são Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) com turmas de Educação Infantil. De acordo com a LDB (Brasil, 1996), o município deve oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas prioritariamente e, sob esse enfoque, é o principal responsável pela oferta da modalidade às crianças de 0 a 5 anos.

O atendimento à Educação Infantil também é realizado por 52 instituições das Organizações da Sociedade Civil (OSC), entidades privadas sem fins lucrativos que recebem subvenção da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) para a oferta de Educação Básica em creches e pré-escolas. As informações acerca deste quantitativo serão dispostas em um quadro, a fim contribuir com a compreensão do cenário.

Quadro 2 - Quantitativo de escolas sob responsabilidade do município de Uberlândia que atendem Educação Infantil

Escolas municipais com oferta de Educação Infantil	Quantidade	Perfil da escola
EMEI	67	Escolas municipais de Educação Infantil com oferta de creche e/ou pré-escola.
EMEF	26	Escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental com oferta de creche e/ou pré-escola.
OSC	52	Organizações da Sociedade Civil. Instituições privadas sem fins lucrativos que oferecem creches e/ou pré-escola, mediante a contrapartida financeira do município.
Total de escolas: 145		

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base na Prefeitura Municipal de Uberlândia [2025].

As informações apresentadas evidenciam a relevância do município em sua região, assim como a grande demanda de atendimento em creches e pré-escolas, como consequência de elementos de ordem populacional, social e econômica. Frente a essa realidade, observam-se diferentes estratégias adotadas pela esfera pública na disponibilização de vagas, tal como a parceria público-privada. As Organizações da Sociedade Civil (OSCs) representam, segundo os dados acima, 33% do total de escolas que realizam os atendimentos à Educação Infantil.

Ainda que a parceria público-privada seja constantemente reafirmada como iniciativa que visa a ampliação do atendimento da população, a oferta de ensino público por essas instituições fomenta discussões voltadas à privatização e a sua relação com a precarização do sistema de ensino, bem como o enfraquecimento dos direitos sociais. Segundo Pereira e Valente (2025):

A educação é um campo em disputa. E, como tal, as políticas públicas que definem sua abrangência, sua qualidade e seu financiamento estão sempre na mira dos grandes conglomerados educacionais que atuam transnacionalmente. Além disso, as legislações que definem as regras, os direitos e a forma de atuação dos vários atores que permeiam o universo educacional buscam se posicionar nesse terreno para conseguir as melhores oportunidades de “investimento”. Essa nova racionalidade mercadológica, que a partir da

década de 1990 se aportou no Brasil, acirrou ainda mais a concorrência no campo das políticas públicas educacionais. A privatização da educação deixou de ser uma utopia do mercado e passou a fazer parte do dia a dia das escolas (Pereira; Valente, 2025, p. 1).

Considerar a educação como oportunidade de investimento e concebê-la a partir de uma perspectiva mercadológica implica atribuir a ela características de organização, gestão e acompanhamento semelhantes às empresariais, como, por exemplo, a ideia de rendimento e lucro. Subordinar direitos fundamentais a estes princípios pode trazer consequências como a precarização de condições trabalhistas, a substituição frequente de profissionais, inconstância pedagógica, perda de qualidade, impactos salariais, precarização do ensino público, dentre outras. Além disso, Pereira e Valente (2025) evidenciam que tais iniciativas apresentam, como consequência, a perda de investimento público em diversas esferas educacionais, dentre elas a construção de novas escolas e a valorização do servidor público de carreira docente.

No que se refere à valorização da carreira docente, a ampliação das parcerias público-privadas pode impactar nas reais condições de trabalho dos profissionais. Os servidores públicos de provimento efetivo que atuam como professores na rede municipal são amparados pela lei de nº 11.976, de 29 de setembro de 2014 (Uberlândia, 2014), que dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro de educação da rede.

A gestão deste plano apresenta, como parte de seus princípios e diretrizes, a nomeação em cada cargo mediante prévia aprovação em concurso público, a efetivação e apoio de programas que prevejam a formação continuada na área de atuação dos servidores e a efetivação de condições de trabalho adequadas (Uberlândia, 2014). Em contrapartida, os profissionais das OSCs não desfrutam das mesmas garantias estatutárias, visto que não se vinculam aos mesmos critérios de contratação, salário, jornada de trabalho, planos de carreiras e demais estratégias de valorização profissional.

A comparação entre servidores públicos municipais e docentes vinculados às OSCs demonstra maior organização, formalização e estabilidade para os docentes municipais, entretanto, apenas a existência de tais regulamentações não é garantia de efetiva valorização profissional. A desvalorização da docência na Educação Infantil constitui uma realidade observada historicamente, marcada por defasagens salariais, condições de trabalho precarizadas e pouco reconhecimento profissional.

Nessa perspectiva, Vieira e Baptista (2023) buscam refletir sobre as seguintes questões:

Quais são as bases legais para a formação e a valorização profissional na educação infantil? Qual é a formação requerida para atuar como docente na

educação infantil? Quem são as profissionais que estão atuando na educação infantil? O que fazem e em que condições? Quais são as denominações, as atribuições, os vínculos trabalhistas, os principais empregadores das trabalhadoras da educação infantil? Que aspectos têm marcado o processo de valorização profissional na educação infantil? (Vieira; Baptista, 2023, p. 132).

Estas indagações contribuem para a compreensão de como se dá a valorização docente e formação nesta etapa de ensino, a fim de evidenciar quais são os atores deste campo, quais suas atribuições e sob quais circunstâncias empregatícias e condições de trabalho estão submetidos. Compreender este cenário significa reconhecer os vários tipos de oferta de Educação Infantil no município e todas as problemáticas que perpassam do trabalho docente.

Os elementos observados revelam as características do município em seus aspectos socioeconômicos e demográficos, e evidenciam como são organizadas as escolas para a oferta de Educação Infantil à população, incluindo a parceria público-privada com as OSCs.

Ao abordar os riscos da privatização do ensino público e compararmos condições de trabalho e valorização docente das duas categorias de profissionais (servidores públicos e docentes das OSCs), evidencia-se disparidade e ausência de garantias do cumprimento de princípios fundamentais para se manter a qualidade do ensino e a prática de valorização profissional. Ainda que os servidores públicos efetivos usufruam de legislações que visem assegurar estes princípios, apenas o fato de existirem não é garantia de efetivação, tal como se observa em um histórico de desvalorização da classe docente.

Nesse sentido, elucidamos a seguir quais diretrizes educacionais regem o trabalho docente, a fim de orientar e desenvolver os profissionais e instituições envolvidas na promoção educação de qualidade no município de Uberlândia.

2.3.2 Análise das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil

O município de Uberlândia disponibilizou oficialmente, no ano de 2020, as DCMs, documento voltado aos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino (RME), com o objetivo de direcioná-los teórica e metodologicamente, considerando a trajetória educacional que foi construída até ali (Uberlândia, 2020).

Elaboradas durante o mandato do prefeito Odelmo Leão Carneiro (do Partido Progressistas - PP), ocorrido nos anos de 2017 a 2024 (Uberlândia, 2021), as DCMs foram oficializadas em um período de reconfiguração do cenário educacional no país e concomitante ao movimento de implementação da BNCC (2017) e do Currículo Referência de Minas Gerais (2018), aos quais este governo mostrou-se alinhado (Prefeitura Municipal de Uberlândia,

[2020]). Após este mandato, no ano de 2024, o seu vice-prefeito Paulo Sérgio Ferreira, do mesmo partido, foi eleito e está no exercício do cargo até a presente data.

Outro dado a se considerar neste período foi o enfrentamento à Covid-19, situação pandêmica que se iniciou no ano de 2020 e instituiu desafios que exigiram a revisão das práticas pedagógicas na busca por atender às novas demandas exigidas pelo contexto. Nesse sentido, após a análise da BNCC e CRMG, documentos de maior abrangência regulamentadora, o enfoque não estará na estrutura curricular das DCMs, mas, sim, na compreensão do modo como o documento reorganizou-se para a orientação do trabalho docente no município.

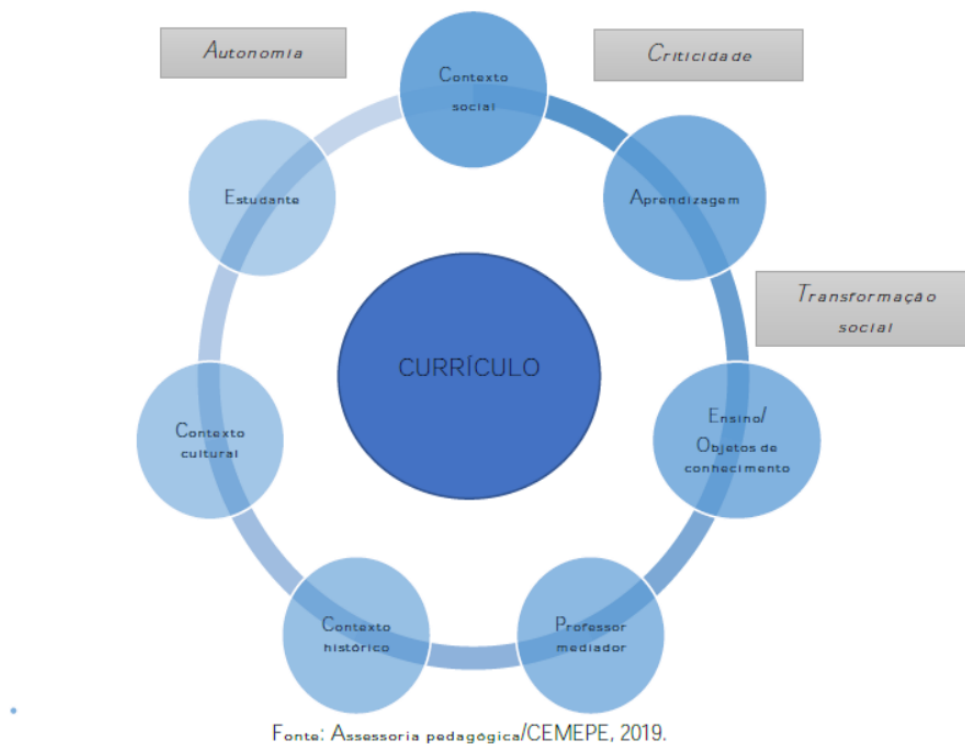
A BNCC e o CRMG, as diretrizes foram elaboradas em regime de colaboração, por meio da participação de integrantes do Cemepe, de representantes das escolas municipais (Grupos de Trabalho - GT) de todos os níveis e modalidades de ensino (Prefeitura Municipal de Uberlândia, [2020]) e de profissionais da UFU. Os documentos foram disponibilizados em seis volumes que se propuseram a atender às especificidades da Educação Especial, Educação Infantil (cerne deste estudo), Ensino Fundamental I e II, Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PMAJA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com Uberlândia (2020), cada caderno apresenta uma estrutura com introdução, princípios e orientações metodológicas pertinentes a cada etapa e/ou modalidade de ensino e uma proposta de arranjo curricular, embasados no CRMG e BNCC.

As DCMs da Educação Infantil apontam uma concepção de currículo, que é compreendido como um documento de caráter teórico-normativo que revela um conjunto de experiências escolares apoiadas nas relações sociais e no conhecimento para a construção da identidade estudantil. Elas abrem um espaço para a produção de saberes integrados à realidade social dos estudantes, a fim de formar cidadãos conscientes, sensíveis e engajados na transformação social, a partir de uma perspectiva inclusiva (Uberlândia, 2020).

Ao revelar em sua concepção curricular a valorização de variadas experiências escolares apoiadas nas relações sociais, observa-se uma articulação com a THC (Vigotski, 1991), que compreende as experiências e relações sociais como parte integrante da construção de saberes. Além disso, aliar esta produção à realidade social dos estudantes denota uma perspectiva narrativa de currículo (Brasil, 2016), por reconhecer o contexto do estudante como componente do processo.

A figura a seguir apresenta uma síntese da concepção curricular presente no documento:

Figura 3 - Concepção curricular da RME



Fonte: Uberlândia (2020)

Essa figura apresenta o currículo como cerne do trabalho docente apoiado em variados contextos (cultural, social e histórico). Evidencia o papel do professor no processo de mediação das aprendizagens e do estudante como integrante do processo. Além disso, revela a criticidade, a autonomia e a transformação social como eixos formativos. Um fator a se considerar é que tal concepção precisa traduzir-se em práticas pedagógicas, a fim de não se tornar apenas proposições teóricas que não se aproximam da realidade escolar.

Além de organizar-se por meio dos cinco campos de experiências e seus respectivos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, parte curricular comum a todo território nacional, as DCMs apresentam, como parte diversificada, dois novos campos: Culturas Regionais e Locais: vivências culturais na infância (CR) e Habilidades Socioemocionais (HS).

Quanto ao campo CR, Uberlândia (2020) afirma que, assimilar, modificar e gerar cultura é um modo de entender o mundo, incentivando estratégias de afirmação no enfrentamento a atos discriminatórios e preconceituosos, a fim de situar e sensibilizar o

currículo escolar e manter a laicidade das instituições públicas de ensino. Ao entender a diversidade cultural como tema transversal referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), torna-se imprescindível uma organização conjunta e articulada acerca do tema. Nessa perspectiva, reconhece a abordagem de questões importantes neste campo, fundamentais na estruturação da produção de saberes nas escolas.

No que concerne ao campo HS, as DCMs (Uberlândia, 2020) destacam que bebês e crianças desde muito cedo necessitam compreender seus sentimentos a fim de identificá-los em um processo de constante desenvolvimento. Para isso, suas manifestações emocionais, comuns no contexto das infâncias (a sensação de raiva, o frustrar-se, o sentir medo ou coragem, o choro, a alegria, entre outras) devem ser recebidas e mediadas respeitosamente. Este campo propõe lidar com tais questões de forma não fragmentada, mas em todos os tempos e espaços escolares.

A organização curricular da parte diversificada do município de Uberlândia segue a mesma estrutura da BNCC, uma vez que cada campo é composto por um conjunto de OAD que apresentam habilidades a serem alcançadas ao fim de cada grupo etário (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Esta perspectiva fragmentada pode comprometer a ideia de desenvolvimento integral dos estudantes.

As diretrizes organizam-se por meio de textos que buscam evidenciar as trilhas percorridas na reestruturação de seu currículo, movimento que se iniciou no ano de 1990 e sofreu diversas modificações até sua efetivação em 2020. Estes apresentam um retrato da RME com o quantitativo de escolas no ano de sua publicação e evidenciam os princípios orientadores do trabalho na rede como: a formação humana, “entrelaçadas por relações históricas, socioculturais e econômicas” (Uberlândia, 2020, p.32); a educação inclusiva; o respeito aos sujeitos e seus tempos de vivências, destacando leis de proteção à crianças e adolescentes e o respeito à concepção de criança e infância; o seu alinhamento as dez competências gerais, presentes na BNCC; a relação família e escola e a identidade do docente. Neste último, são apresentados os princípios identitários dos profissionais da educação na rede:

Conhecimento socialmente construído; Diálogo e estudo colaborativo para a formação pretendida; Estratégias didáticas que consideram o contexto do estudante; Estímulo para a resolução de problemas; Processo formativo indagador e investigativo; Processo educativo ativo. Considerando esse perfil profissional, a RME conta com a parceria do CEMEPE, que como já discutido, é um importante centro de formação continuada, o qual organiza tempos e espaços para repensar, avaliar e adequar as diversas práticas pedagógicas à realidade do contexto de atuação do professor (Uberlândia, 2020, p. 40)

Este trecho apresenta características consideradas fundamentais para profissionais que atuarão na RME e a parceria na elaboração de formações continuadas com o Cemepe, centro de formação para profissionais da educação do município. Entretanto, não há evidências claras de como tais princípios se efetivaram no cotidiano escolar, nem tampouco como o Cemepe contribuirá com tal questão.

No que concerne à Educação Infantil no município, o documento aponta que:

A Rede Municipal respalda suas ações consoantes aos documentos legais que permeiam a educação nacional. Para tanto, o resultado dessas Diretrizes foi resultante de um diálogo permanente das práticas escolares com os manuscritos normativos. Nessa perspectiva, os princípios que fundamentam todas as ações enfatizam as infâncias como período fundamental, as quais precisam ser consideradas e respeitadas como fase primordial do desenvolvimento humano (Uberlândia, 2020, p. 52).

A RME busca alinhar-se aos documentos oficiais que orientam o trabalho com a Educação Infantil em âmbito nacional, ao mesmo tempo em que dialoga com práticas escolares e a realidade local. Neste movimento, reconhece as infâncias como etapa primordial no desenvolvimento humano. Mesmo com respaldo teórico acerca de tais legislações, ainda que evidencie este reconhecimento, não é suficientemente claro como tais orientações traduzem-se na prática docente.

O documento apresenta marcos legais acerca da Educação Infantil no país e evidencia, como estratégia de organização do trabalho pedagógico, a Teoria Histórico-Cultural (THC). Esta é apresentada como forma de compreender o desenvolvimento infantil, sem deixar de considerar outros estudos importantes no trabalho com crianças (Uberlândia, 2020). O documento destaca ainda que:

Buscamos compor nessa proposta de trabalho para a Educação Infantil no município, princípios que apresentam estudos sobre a Sociologia e Antropologia da Infância, além de contemplarmos ideias das propostas curriculares de Reggio Emilia, da Pedagogia de Projetos, Pedagogia da Infância, entre outros. Mas todos os diálogos serão tecidos a partir da concepção presente na Teoria Histórico-Cultural, na qual o psiquismo humano é construído historicamente, ou seja, nos constituímos a partir da estrutura biológica e das trocas que estabelecemos com o meio no decorrer das nossas histórias de vida (Uberlândia, 2020, p. 64).

Observa-se que o documento dialoga com diversas linhas teóricas, mas mantém como cerne a perspectiva de desenvolvimento humano amparada pela THC. Apesar de seu caráter democrático, esta orientação exigirá do profissional docente aporte teórico, autonomia e

constante formação para a efetivação de tais perspectivas. Além disso, observa-se um equívoco ao associar a THC acerca do desenvolvimento humano à perspectiva de “estrutura biológica”, uma vez que, para Vigotski (1991), as habilidades cognitivas são desvinculadas de fatores biológicos. Elas associam-se às interações e experiências vividas pelos sujeitos em contexto social e histórico, sendo essas responsáveis pela estruturação do pensamento.

Também estão presentes nas DCMs orientações acerca da rotina escolar, como a adaptação e o acolhimento dos estudantes que iniciam o ano letivo, o horário de chegada na escola, a preparação para rodas de conversa, o uso de recursos audiovisuais, o momento das refeições, de repouso/sono, banho e higiene e orientações quanto ao desfralde. Observa-se que estes aspectos da rotina são valorizados como momentos de aprendizagem e não se desassocia do cuidar. Além disso, elas consideram o tempo e as especificidades de cada criança, ressaltando o respeito a cada uma delas ao longo de toda rotina (Uberlândia, 2020).

Os tempos e espaços também são abordados como reveladores de concepções dos profissionais, visto que as decorações e/ou o modo como os espaços são organizados traduzem a ideia de criança e infância presentes nas instituições. Nesse sentido, este trecho aponta orientações sobre as especificidades de cada grupo etário (bebês - compreendidos no município como Berçário e GI; crianças bem pequenas - GII e GIII e crianças pequenas - 1º e 2º período), bem como aspectos a serem considerados na organização desses espaços.

Quanto à avaliação, ela é compreendida como formativa e não classificatória (Uberlândia, 2020). Além disso, é apresentada a delimitação de três propostas avaliativas para os estudantes da Educação Infantil. São elas: uma entrevista inicial com as famílias, a fim de levantar um histórico da criança, a elaboração de um portfólio contendo as produções infantis e um relatório individual de desenvolvimento, documento que permite análise reflexiva do desenvolvimento do estudante (Uberlândia, 2020).

Também é possível observar uma orientação quanto ao trabalho por meio da pedagogia de projetos. Segundo as DCMs, esta perspectiva pretende “integrar as diversas dimensões do mundo social, cultural e natural, de modo que as crianças possam ser incentivadas a construir seus conhecimentos” (Uberlândia, 2020, p.134). Esta é mais uma estratégia que perpassa pela preparação e entendimento do profissional docente acerca do tema, para transformar a orientação em prática no cotidiano escolar.

Compreende-se, portanto, que as DCMs são diretrizes fortemente alinhadas aos documentos orientadores aos quais se submete. Quanto à parte diversificada do currículo, percebe-se que há a intenção de valorizar a pluralidade cultural, social e histórica presente no município, assim como a de contemplar os aspectos do desenvolvimento socioemocional dos

estudantes, valorizando as infâncias e o seu pleno desenvolvimento. Entretanto, estes são organizados de maneira fragmentada por meio de OAD segmentados por faixa etária, assim como os demais campos de experiências previstos na BNCC, o que pode levar a uma padronização do desenvolvimento, sem respeitar o tempo de cada criança e também limitar o trabalho docente, caso este não se valha de sua autonomia em ampliar as propostas de experiências para além daquelas objetivadas.

Observa-se também que o documento apresenta direcionamentos acerca da rotina escolar e das características de cada faixa etária, a fim de direcionar o trabalho docente no cotidiano, o que pode auxiliar na formação daqueles que atuam com crianças de 0 a 5 anos.

Além disso, marca como aporte teórico acerca do desenvolvimento humano a THC (com equívoco), mas também revela estar aberta a vários estudos e concepções pedagógicas. Essa miscelânea de possibilidades é pouco embasada teoricamente e abre caminhos para múltiplas interpretações, o que pode levar a compreensões equivocadas e ao enfraquecimento da identidade do profissional docente.

Nesse sentido, reconhece-se a elaboração das DCMs como um importante movimento na valorização das infâncias, no alinhamento aos documentos nacionais e no fortalecimento do trabalho docente; entretanto, é clara a necessidade de revisá-la para que avance nas questões contraditórias ou pouco claras apontadas neste estudo a fim de fortalecê-las como referência para a Rede Municipal de Ensino.

SEÇÃO 3 - A PESQUISA

Nesta seção, encontram-se a apresentação dos procedimentos metodológicos e a organização dos dados deste estudo. A metodologia empregada foi a abordagem qualitativa e, como procedimento, as análises documental e bibliográfica. A abordagem qualitativa baseou-se nos estudos realizados pelos autores Minayo (2001), Flick (2008), Creswell (2014), Lüdke e André (2013), Chizzoti (2018), Gil (2021) e Triviños (1987). Com relação à análise documental, sua sustentação teórica teve por base os estudos de autores como Mattar e Ramos, (2021), Gil (2021), Cellard (2008), Pádua (1997) e Lüdke e André (2013).

Além disso, ocorreu a organização dos dados para constituir, na próxima seção, sua análise à luz dos projetos de formação continuada para os docentes da Educação Infantil do município de Uberlândia, desenvolvidos pela SME e instituições escolares.

3.1 Abordagem qualitativa

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, metodologia que, segundo Minayo (2001), trata-se de um grupo de acontecimentos humanos compreendido como integrante da realidade da sociedade, visto que o ser humano se diferencia não apenas por agir, mas por refletir sobre suas ações, considerando sua realidade compartilhada com as pessoas em seu entorno. Em outros termos, a abordagem qualitativa considerará as percepções dos sujeitos integrantes de determinada realidade social, na busca por compreender esses múltiplos olhares e significados atribuídos a ela, no intuito de ampliar as possibilidades de leitura dessa realidade.

O pesquisador alemão Flick (2008) argumenta que:

A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. As expressões-chave para essa pluralização são a “nova obscuridade” (Habermas, 1996), a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” (Beck, 1992) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões (Flick, 2009, p. 20).

Esta definição mostra-nos que a pesquisa qualitativa se torna um método importante devido a sua capacidade de compreensão das múltiplas relações sociais e da pluralidade de moldes da vida contemporânea, sinalizada por velozes mudanças e profundas desigualdades sociais.

Com base em Creswell (2014), o estudo qualitativo inicia-se ao levar em consideração a utilização de organizações voltadas para a interpretação e teorias que esclarecem o problema a ser pesquisado, ponderando sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos à determinada questão de cunho social ou humano. Em suma, nesta abordagem, a interpretação do objeto por parte do pesquisador auxilia-o na compreensão de como os grupos concebem, experienciam, interagem e conferem sentido/significado a determinadas questões da sociedade.

O mesmo autor destaca ainda que a abordagem é reflexiva e interpretativa (isto é, sensível às biografias/identidades sociais do pesquisador). Diante dessa perspectiva, salienta-se que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador parte de concepções interpretativas que o auxiliam no entendimento do objeto a ser pesquisado de forma crítica. O cerne está na compreensão do modo como pessoas conferem sentido a determinado acontecimento ou fenômeno.

Com base disso, Lüdke e André (2013) destacam que esta forma de pesquisa se identifica como um método constante de “construção do conhecimento”, em que o sentido dado pelo pesquisador ao objeto pesquisado, considerando os critérios da subjetividade humana, é importante e complementar ao estudo.

Para Chizzoti (2018, p. 97), a abordagem em questão parte do princípio de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Desse modo, a pesquisa considerará que não há neutralidade no olhar do pesquisador e a forma como o objeto é compreendido interferirá diretamente na pesquisa, haja visto que a relação sujeito pesquisador e a realidade estudada é viva, contínua e subjetiva.

O autor afirma que “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (Chizzoti, 2018, p. 97). O objeto estudado, a partir desta perspectiva, recebe significado por meio das interações humanas, experiências e interpretações daqueles que o observam. São os sujeitos observadores quem atribuirão sentidos a eles.

Com relação aos dados da pesquisa qualitativa, Lüdke e André (2013) afirmam que:

Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na

situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (Lüdke e André, 2013, p. 13).

Assim, o pesquisador qualitativo precisa manter seu olhar atento e sensível às minúcias da realidade observada, pois elas poderão contribuir para a construção do pensamento e a compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Lüdke e André (2013, p. 13) destacam ainda que “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”. Dessa forma, ressaltam a importância de o pesquisador ter como objetivo a compreensão de como determinado fenômeno acontece na prática e nas relações diárias, reconhecendo o valor do percurso na pesquisa.

Segundo Gil (2021):

Como qualquer atividade racional, a pesquisa qualitativa requer planejamento. É preciso ter uma ideia do que se deseja saber e elaborar um plano para efetivar a pesquisa. Este plano busca fornecer respostas a perguntas como: o que pesquisar, como pesquisar, quando pesquisar, onde pesquisar e por que pesquisar (Gil, 2021, p. 57).

O planejamento da pesquisa qualitativa pode auxiliar na ideia e delimitação do problema, na identificação de objetivos e discernimento do que deseja observar, além de contribuir com a escolha do procedimento a ser adotado, com a gestão de tempo, recursos, entre outros. Todos estes aspectos colaboram para uma pesquisa científica rigorosa.

Nesse sentido, Triviños (1987, p. 133) afirma que o pesquisador, guiado pela abordagem qualitativa, possui liberdade na abordagem teórica e metodológica a ser adotada em sua pesquisa. A barreira de suas ações pessoais está estritamente estabelecida pela determinação dos rigores de uma pesquisa científica. O pesquisador, portanto, poderá apresentar liberdade em sua construção, desde que haja respeito aos critérios de uma pesquisa científica.

Diante do exposto, este estudo é uma pesquisa qualitativa, por caracterizar-se pela valorização do sentido dado pelos sujeitos a determinada realidade ou fenômeno social. Logo, entende a subjetividade do pesquisador como fator que contribui para uma interpretação crítica e reflexiva dos fatos e aponta caminhos que destacam a importância do processo da pesquisa para atribuir a ela o rigor científico necessário para seu desenvolvimento.

3.2 Análise documental

As análises documentais e bibliográficas foram utilizadas na pesquisa por tratarem-se de procedimentos que possibilitam a coleta de informações e dados que embasaram este estudo. Para Mattar e Ramos (2021, p. 197), o termo “dados” relaciona-se aos insumos brutos que pesquisadores extraem do universo estudado e apresentam as particularidades que sustentam a análise. Os principais documentos acerca do tema desta pesquisa fazem parte do processo, no intuito de que haja a coleta de dados para a análise do objeto pesquisado.

Sobre a conceituação do termo “documento” em pesquisa, Gil (2021) destaca que:

O conceito de documento adotado em pesquisa é bastante amplo. De fato, por documento entende-se qualquer fonte de dados já existente, qualquer vestígio deixado pelo ser humano. Logo, são muitas as fontes documentais que podem interessar aos pesquisadores que se dispõem a realizar uma pesquisa qualitativa. Qualquer tentativa de classificação dessas inúmeras fontes será, naturalmente, arbitrária. Mas, para os fins pretendidos, pode-se estabelecer a seguinte classificação: 1. documentos pessoais; 2. documentos administrativos; 3. material publicado em jornais e revistas; 4. publicações de organizações; 5. documentos disponibilizados na internet; 6. registros cursivos; e 7. artefatos físicos e vestígios (Gil, 2021, p. 130).

Cellard (2008) afirma que qualquer resquício pretérito, tudo o que pode servir de comprovação, é considerado como documento ou fonte. Assim, Cellard (2008) e Gil (2021) apontam possíveis conceitos que se assemelham quanto ao sentido da palavra “documento”. O acesso a fontes documentais variadas pode proporcionar contextualização, dados e visão histórica ampla acerca do objeto estudado. Por esta razão, é importante que o pesquisador se utilize do maior número de fontes que apresentem informações que possam contribuir com a pesquisa.

Pádua (1997) afirma que:

A pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (Pádua, 1997, p. 62).

Segundo o autor, a pesquisa de documentos legítimos possibilita a leitura de contextos históricos e sociais de diversas épocas, ao viabilizar comparações e estudo crítico acerca dos mesmos e a identificação de elementos que possam colaborar com a sua compreensão.

Para Mattar e Ramos (2021, p. 124), “documentos estão, em geral, disponíveis gratuitamente, e por isso não exigem, em geral, muito esforço para coleta, o que torna a pesquisa

documental uma estratégia útil de investigação”. Nessa perspectiva, o acesso facilitado às diversas fontes documentais auxilia o pesquisador na fundamentação do estudo.

Gil (2008) afirma que a pesquisa documental expõe benefícios por ser matriz farta e apresentar estabilidade de informações, além de não ser onerosa. Ela pode ocorrer mesmo sem que haja comunicação com os indivíduos da pesquisa e permite um acentuado estudo das fontes.

De acordo com Lüdke e André (2013), os documentos também formam uma matriz valiosa de extração de indícios que respaldam as alegações do investigador, além de traduzir-se como uma “fonte natural” de dados, não sendo somente interpretada conforme o contexto, visto que se apresentam em determinada realidade e oferecem informações acerca de tal circunstância. Dessa forma, o pesquisador, ao fazer uso destas fontes, pode extrair informações considerando o contexto no qual estão inseridas.

Ainda segundo Gil (2022, p. 74), são etapas a serem identificadas em uma pesquisa documental: “a) formulação do problema e dos objetivos; b) identificação das fontes; c) localização das fontes e acesso aos documentos; d) avaliação dos documentos; e) seleção e organização das informações; f) análise e interpretação dos dados e g) redação do relatório”. Ao descrever as etapas de uma pesquisa documental, o autor evidencia a relevância de um processo rigoroso e sistematizado, a fim de que os resultados sejam devidamente organizados e fundamentados.

Este estudo adota, portanto, a abordagem qualitativa, tendo a análise documental como procedimento na busca por compreender os documentos acerca da formação continuada dos docentes vinculados à SME de Uberlândia, a fim de coletar dados que contribuam para a compreensão do objeto a ser estudado.

3.3 Desenvolvimento da pesquisa

A presente pesquisa apresenta a organização dos dados a serem analisados a partir dos projetos de formação continuada ofertados pela SME e/ou instituições escolares. São documentos como a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e as Diretrizes Nacionais para Formação Continuada, Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024), que revisa a Resolução CNE/CP nº 1, 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que institui como instrução a garantia de programas de formação continuada por parte dos sistemas de ensino, além de apontar a indispensabilidade de estratégias que garantam o cumprimento de formações alinhadas à Base Nacional Comum para a Formação Continuada (BNC - Formação Continuada) por parte dos municípios.

Segundo a Prefeitura de Uberlândia [2020], o Decreto Municipal nº 5.338/1992 (Uberlândia, 2020), que delibera acerca do seu regimento interno, apresenta como uma unidade integrante da SME o centro de formação dos profissionais da educação, Cemepe, que visa a realização de atividades de formação, além de ser o responsável pela validação e certificação dos projetos de educação continuada (Uberlândia, 2020), tendo em vista parâmetros indispensáveis à sua elaboração, estabelecidos pela Instrução Normativa de nº 005/2020 (Uberlândia, 2020), posteriormente atualizada para 001/2026 (Uberlândia, 2026), que apresenta orientações acerca de critérios a serem seguidos, como:

Art. 3º Serão passíveis de certificação as atividades institucionais vinculadas a um projeto ou plano de formação que apresentem as características mínimas de: ementa, objetivos, conteúdo programático, justificativa, público-alvo, período de duração, carga horária, coordenação ou ministrante, cronograma, controle de presença, local e data. Para tal poderão ser contemplados eventos das seguintes natureza: I - Cursos de formação continuada, com carga horária mínima de 30h; II - Congressos, Simpósios ou Seminários, com carga horária mínima de 08h; III - Minicursos ou Oficinas, com carga horária mínima de 04h; IV - Encontros ou Fóruns, com carga horária mínima de 02h; V - Palestras ou Conferências, com carga horária mínima 02h; VI - Feiras, Mostras ou Exposições, com carga horária mínima de 08h. §1º Para a devida certificação, o projeto ou plano de ação deverá ter a aprovação prévia da equipe gestora do CEMEPE por meio de sua Diretoria Pedagógica (Uberlândia, 2026, p. 10).

A instrução normativa supracitada evidencia a regulamentação dos projetos considerando sua organização, estrutura, condições, planejamento prévio, entre outros, para que sejam devidamente validados. Além disso, este documento também apresenta informações como: o conceito de certificação e atestado de participação, percentual de aulas presenciais e virtuais necessárias, frequência mínima e responsabilidades atribuídas aos organizadores dos projetos. Diante do exposto, são objetos desta pesquisa todos os projetos validados pela SME conforme instrução normativa, destinados à formação continuada dos docentes da Educação Infantil nos anos de 2020 a 2024.

A coleta dos dados foi realizada pela autora da pesquisa e por alguns componentes do Grupo de Investigação de Formação de Professores (GIFOP), vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Faculdade de Educação (FACED), mediante a autorização da SME. Na ocasião, foram realizadas visitas ao Cemepe para o recolhimento de imagens dos documentos e, após essa etapa, eles foram arquivados e organizados em um banco de dados digital, com a finalidade de serem utilizados nas pesquisas acerca da formação docente.

A ação de coleta de dados representa uma importante etapa no percurso da pesquisa, pois contribui com a interpretação do fenômeno pesquisado e possibilita a produção de conhecimento cientificamente fundamentado. Diante disso, acompanharemos, a seguir, a sistematização do conjunto de informações levantadas relativas a este estudo.

3.4 Dados da pesquisa

Com vistas à organização dos dados relevantes, as informações contidas nos projetos de formação continuada foram dispostas em dez quadros. Os quatro primeiros referem-se ao período de 2020 a 2021, quando do enfrentamento da COVID-19. Neste cenário de isolamento social, observa-se a utilização de modelos de formação exclusivamente virtuais (eventos realizados por pessoas conectadas à *internet*) e híbridas (a combinação de encontros virtuais e presenciais). Os seis quadros subsequentes, referentes ao período de 2022 a 2024, destacam-se pela oferta de formações presenciais, o que reflete possível normalização das atividades em período pós-pandêmico.

Os dados concernentes a cada ano foram representados em duas etapas. A primeira compreende os critérios: Proponente, Título, Público-alvo, Carga horária (C.H) e Modalidade, sinalizada com a letra “Q”, seguida da numeração correspondente à sua posição (Q1 - Quadro um). A segunda apresenta: Objetivo, Justificativa e Metodologia, também assinalada com a letra “Q” e, na sequência, a sua ordem numérica. Todas as terminologias atribuídas aos projetos foram ordenadas a partir do emprego da letra “P”, utilizada para referir-se à expressão “Projeto”. O código foi seguido de um número seriado equivalente à sua ordem no quadro e ano de referência (P1.20 - Projeto 1 de 2020).

O intuito de organizar os dados estruturados na forma de quadro é favorecer a visualização das informações pertinentes ao estudo de maneira tangível, contribuir com a interpretação e análise dos dados, apresentar informações essenciais para compreensão do cenário da pesquisa e proporcionar acesso funcional ao seu conteúdo, conforme disposto a seguir.

Quadro 3 - (Q3) Identificação dos Projetos de formação no ano de 2020

Sigla	Proponente	Título	Público-alvo	C. H	Modalidade
P1.20	Cemepe	Compreendendo as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Uberlândia e o Uso das tecnologias na Educação Infantil	Docentes da Educação Infantil e Profissionais de Apoio Escolar.	40 h	Virtual
P2.20	Cemepe	Atendimento Educacional Especializado - Saberes e Práticas essenciais para o fazer pedagógico	Docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	20 h	Híbrido
P3.20	Emei do bairro Luizote de Freitas	Saberes e Desafios na Educação Infantil	Docentes da Educação Infantil e Profissionais de Apoio Escolar.	35 h	Virtual
P4.20	Emei Professora Shieley Lourdes de Menezes Vieira	Perspectiva para o retorno às aulas na educação infantil no município de Uberlândia	Todos os profissionais da instituição	30 h	Virtual
P5.20	Escola Municipal Professora Gláucia dos Santos Monteiro	Relação Família e Escola - Diálogos Possíveis para o Educar	Docentes da Educação Infantil e Profissionais de Apoio Escolar.	30 h	Virtual
P6.20	Emei do bairro Martins	Desenvolvendo competências, Partilhando saberes	Docentes da Educação Infantil e Profissionais de Apoio Escolar.	50 h	Virtual
P7.20	Emei Maria Pacheco Rezende	Formação Continuada 'IN LOCO' - Saberes na educação infantil	Docentes da Educação Infantil (0 a 3 anos)	30 h	Virtual
P8.20	Emei Jean Piaget	Ação formativa em tempos de trabalho remoto - Refletindo a BNCC para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia	Docentes da Educação Infantil e Profissionais de Apoio Escolar	90 h	Virtual
P9.20	Emei Hipólita Teresa Eranci	Ressignificando a Educação Infantil - Saberes e práticas em constante transformação na busca da qualidade no ensino e da aprendizagem em tempos de pandemia	Todos os profissionais da instituição	72 h	Virtual
P10.20	Emei Professora Sônia Aparecida Alvares de Oliveira	Cotidianidade e projetos	Todos os profissionais da instituição	33 h10	Híbrido
P11.20	Emei Professora Edna Aparecida de Oliveira	Interfaces entre Educação Infantil e Ensino Remoto	Docentes da Educação Infantil e Profissionais de Apoio Escolar.	30 h	Híbrido

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos projetos de formação Continuada registrados no Cemepe - SME em 2020.

Nota-se, no quadro 1, o registro dos onze projetos de formação continuada no ano de 2020, com carga horária que variam de vinte a noventa horas em duas modalidades de ensino. Foram registrados onze projetos de formação, sendo que apenas dois foram propostos pela SME. Os demais decorreram de ações realizadas por instituições escolares, com propostas de formações majoritariamente na modalidade virtual. O quadro a seguir apresenta os objetivos, justificativas e metodologias utilizadas nos referidos projetos de formação.

Quadro 4 - (Q4) Elementos dos Projetos de formação do ano de 2020

Sigla	Objetivo	Justificativa	Metodologia
P1.20	Socializar meios pedagógicos e tecnológicos de planejamentos de aulas voltados para a Educação Infantil, considerando os campos de experiências.	Tendo em vista o período pandêmico, compreendeu-se a necessidade de repensar as formas de ensinar e aprender, considerando o uso das tecnologias digitais no retorno ao trabalho.	<i>Lives</i> , vídeos, tutoriais em PDF e realização de questionários.
P2.20	Ampliar os conhecimentos acerca da educação especial e inclusão, consolidando a colaboração entre a comunidade escolar e a utilização correta dos materiais do atendimento educacional especializado (AEE).	A formação preza pela capacitação e atualização dos profissionais que atuam na Educação Especial para a melhoria da qualidade no atendimento ao público.	Aulas expositivas, diálogos, debates, estudos de caso, leituras de textos, grupos de trabalho, relatos de experiências, preenchimento de instrumentais, entre outros.
P3.20	Oportunizar situações coletivas de formação que instiguem a reflexão e sugestionem intervenções que colaborem com o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.	Após consulta pública das demandas formativas para os profissionais da instituição, compreendeu-se a necessidade de oferecer uma formação que proporcione compartilhar conhecimento a fim de ampliar competências nas áreas de atuação.	Videoconferências, estudos dirigidos, debates, estudo de textos, trocas de experiências, entre outros.
P4.20	Elaborar rotinas de trabalho preservando a integridade dos profissionais e estudantes a fim de reduzir os efeitos da pandemia.	Diante do cenário pandêmico, é importante garantir que haja um processo formativo para os profissionais, a fim de buscar estratégias que proporcionem segurança no desenvolvimento das ações pedagógicas junto às crianças e profissionais.	Reuniões em grupo, envio de materiais contendo cronogramas, vídeochamadas e registros escritos.

Sigla	Objetivo	Justificativa	Metodologia
P5.20	Intensificar o trabalho dos profissionais na comunicação com as famílias, na busca de ampliar a sua participação na vida escolar dos estudantes.	Atentando-se ao cenário de violência e vulnerabilidade social dos estudantes, a escola buscará a aproximação das famílias para a conscientização da importância do seu papel no processo de formação dos estudantes.	Aulas expositivas por meio de encontros em plataformas virtuais.
P6.20	Valorizar a formação continuada e propiciar práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento dos estudantes, fazendo valer os direitos de aprendizagem contidos na BNCC, e DCM da Educação Infantil projeto-político-pedagógico escolar.	Interessando-se pelas lacunas existentes no trabalho docente e mudanças significativas na prática pedagógica apresentadas pela BNCC, busca-se mobilizar competências que valorizem a leitura de mundo, a interdisciplinaridade e proposição de experiências diversas aos estudantes.	Vídeoconferências, Vídeo aulas, Debates, estudos dirigidos, leituras e pesquisas.
P7.20	Oportunizar a formação continuada baseada na interdisciplinaridade, reconhecendo o movimento como via educativa e os direitos de aprendizagem como cerne no enfrentamento dos desafios na rotina escolar.	A instituição, no compromisso de não estagnar as formações continuadas no período pandêmico, buscará atender às orientações da SME referentes à promoção de formações virtuais nas instituições escolares para os docentes, conforme instrução normativa de nº 005 de 6 de agosto de 2020.	Leitura e análise de textos sob a luz da BNCC e DCM da Educação Infantil, dinâmicas e videoconferências.
P8.20	Assegurar o acesso dos estudantes às atividades planejadas, propiciar práticas pedagógicas adjuntas, incentivar a reflexão acerca do ensino remoto e garantir medidas em favor da saúde da comunidade escolar no retorno à escola.	A formação virtual que atenderá às exigências atuais para enfrentamento da pandemia foi elaborada a partir das necessidades apontadas pelos profissionais da instituição para a complementação dos estudos acerca das ações pedagógicas necessárias para o momento.	Videoconferências, envio de textos e vídeos por whatsapp e e-mail.
P9.20	Discorrer acerca da documentação pedagógica e a pedagogia de projetos, ampliando as habilidades emocionais e tecnológicas	A instituição escolar identificou a necessidade de implementação de projeto de ação pedagógica/administrativa em prol da efetivação das DCM junto aos profissionais.	Videoconferências para discussões, apresentações expositivas, leituras, pesquisas individuais e atividades práticas de registro.

Sigla	Objetivo	Justificativa	Metodologia
	para o aperfeiçoamento da docência.		
P10.20	Estender o currículo vivo nos espaços escolares, realizar a pedagogia de projetos baseada em práticas, documentações e reflexões conjuntas.	É importante para a instituição instigar a participação do professor como agente pesquisador/investigador do cotidiano escolar, considerando as realidades dos estudantes, por meio da pedagogia de projetos.	Videoconferências para discussões, apresentações expositivas, leituras e pesquisas individuais.
P11.20	Propiciar a formação continuada a partir de reflexões acerca das práticas docentes, dos métodos educativos e do estímulo ao autoconhecimento para o bem de todos.	Para enfrentamento do período pandêmico, a escola buscará ofertar formação continuada tecendo interface entre os campos de experiências/objetivos de aprendizagem e a modalidade de formação virtual, visando à construção de saberes e práticas pedagógicas que contemplem a nova realidade.	Reuniões virtuais para votação de temas do interesse da comunidade escolar, leitura e discussão de textos, elaboração de planejamentos semanais, portfólio com registro de atividades.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos projetos de formação Continuada registrados no Cemepe - SME em 2020

A partir das informações apresentadas, observa-se o empenho das instituições escolares na promoção de formações continuadas voltadas para o ensino remoto e tecnologias digitais, no intuito de preparar os profissionais para o período pandêmico e contribuir para o isolamento social estabelecido no ano de 2020. Dentre os temas apresentados, encontram-se estudos acerca das DCMs, formações para os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), temas relacionados às práticas docentes e estratégias para o retorno às aulas, considerando a realidade em questão.

A seguir, os Quadros 3 e 4, apresentam as informações acerca dos projetos de formação elaborados para o ano de 2021.

Quadro 5 - (Q5) Identificação dos Projetos de formação no ano de 2021

Sigla	Proponente	Título	Público-alvo	C. H	Modalidade
P1.21	Cemepe	Plano de formação continuada - Professores de AEE	Docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE)	40 h	Híbrido
P2.21	EMEI Maria Beatriz Vilela de Oliveira	Formação de Profissionais da educação em tempos de pandemia: possibilidades	Servidores da educação da Emei Maria Beatriz Vilela de Oliveira, Emei Nossa Senhora das Graças e EM Afrânio Rodrigues da Cunha	30 h	Virtual
P3.21	Cemepe	Enfrentamento à violência doméstica contra a Criança e ao Adolescente	Servidores da Educação da Emei Anísio Spínola Teixeira, EM Professora Josiany França	10 h	Virtual
P4.21	Cemepe	Curso de Libras – Nível Básico Plataforma <i>Google Meet</i>	Profissionais da Educação Especial, Docentes da RME e Comunidade	45 h	Virtual

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos projetos de formação Continuada registrados no Cemepe - SME em 2021.

As formações continuadas realizadas no ano de 2021, ainda em período pandêmico, ocorreram em sua maioria no modelo virtual. Observa-se também a redução da quantidade de projetos de formação neste ano e a queda da representatividade das instituições escolares, se comparado ao ano de 2020, ao apresentar o registro de quatro projetos. A carga horária dos projetos apresentou variações entre dez e quarenta e cinco horas. Seguem, no quadro a seguir, informações sobre os objetivos, justificativas e metodologias utilizadas nestes documentos.

Quadro 6 – (Q6) Elementos dos Projetos de formação do ano de 2021

Sigla	Objetivo	Justificativa	Metodologia
P1.21	Proporcionar a formação continuada de forma conceitual e prática para docentes recém-efetivados que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na RME.	A fim de que a escola atenda às especificidades dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades, a formação prezarà pela qualificação e atualização dos docentes para maior qualidade no atendimento a este público.	Utilização de plataformas virtuais para aulas expositivas, diálogos, debates, estudos de caso, leitura de textos, grupos de trabalho, relatos de experiências, entre outros.
P2.21	Estimular os estudos, pesquisa, o trabalho coletivo e a consciência sobre a relevância da formação continuada no desenvolvimento do trabalho cotidiano.	A ação formativa buscará oferecer momentos de reflexão sobre a práxis, favorecendo um ensino inclusivo, integral e colaborativo, considerando o contexto social no qual os profissionais estão inseridos.	Encontros síncronos e assíncronos por meio de plataformas digitais, registros de leituras, reflexões e avaliação do curso em formulários virtuais.
P3.21	Oferecer formação continuada abordando a violência doméstica contra crianças e adolescentes.	A escola precisa ser vista como um espaço de socialização das famílias e uma rede de proteção às vítimas de violência doméstica. Após participação no Fórum Intersetorial Permanente da Infância e Adolescência de Uberlândia, identificou-se a demanda de qualificação dos profissionais da instituição para intervirem em situações de violência constatadas.	Metodologia ativa com estudo de caso, leitura de textos, debates, pesquisas e trabalhos em grupo.
P4.21	Oferecer conteúdo básico sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.	A organização do Curso de Libras tem por finalidade melhorar a comunicação dos usuários da língua em ambientes escolares e na sociedade, contribuindo para a inclusão das pessoas com surdez.	Aula expositiva, relatos de experiências, ambiente comunicacional virtual.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos projetos de formação Continuada registrados no Cemepe - SME em 2021.

As informações presentes no quadro 4 contemplaram especialmente temas voltados para a inclusão de pessoas com deficiência e públicos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), violência doméstica e reflexão acerca da prática pedagógica dos profissionais da Educação Infantil. A utilização de plataformas virtuais para encontros síncronos e assíncronos se apresenta como uma metodologia de ensino presente na maioria dos projetos.

Os Quadros 5 e 6 organizam as informações contidas nos projetos de formação realizados no ano de 2022.

Quadro 7 - (Q7) Identificação dos Projetos de formação no ano de 2022

Sigla	Proponente	Título	Público Alvo	C. H	Modalidade
P1.22	Cemepe	Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil	Docentes da Educação infantil da RME (0 a 5 anos)	40 h	Híbrida
P2.22	Cemepe	Curso de Libras – Nível Básico. Plataforma <i>Google Meet</i> . 1º semestre.	Profissionais da Educação Especial, Docentes da RME e Comunidade	40 h	Virtual
P3.22	Cemepe	Curso de Libras – Nível Básico. Plataforma <i>Google Meet</i> . 2º semestre.	Profissionais da Educação Especial, Docentes da RME e Comunidade	40 h	Virtual
P4.22	Cemepe	Educação Infantil: tecnologia conectando saberes	Docentes da Educação infantil da RME (0 a 5 anos)	40 h	Híbrida

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos projetos de formação Continuada registrados no Cemepe - SME em 2022

No ano de 2022, observam-se possíveis influências do período anterior, marcado por isolamento social, devido à ausência de formações presenciais. Verificam-se projetos de formação nas modalidades virtuais e híbridas, com carga horária de quarenta horas, realizados exclusivamente por parte da SME, evidenciando a ausência de propostas por parte das instituições escolares. Abaixo, observa-se a organização dos objetivos, justificativas e metodologias empregadas na elaboração do projeto.

Quadro 8 - (Q8) Elementos dos Projetos de formação do ano de 2022

Sigla	Objetivo	Justificativa	Metodologia
P1.22	Propiciar formação continuada para os docentes da RME acerca dos documentos que norteiam o trabalho infantil, bem como a reflexão sobre a práxis pedagógica, trocas de	A formação continuada é condição intrínseca à atuação do professor, especialmente os que atuam na Educação Infantil, dada sua especificidade, em período pós-pandêmico. Apresenta-se esta proposta de formação a fim de abarcar os professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos e os profissionais recém-empossados no concurso da SME.	Conciliar teoria e prática acerca do trabalho docente por meio de estudos teóricos de textos e documentos norteadores considerando a realidade das unidades escolares, reflexões acerca das especificidades da Educação Infantil, trocas de experiências e práticas exitosas.

Sigla	Objetivo	Justificativa	Metodologia
	experiências, melhoria nos instrumentos de avaliação e contribuição para o fortalecimento da identidade do trabalho pedagógico na Rede.		
P2.22	Oferecer conteúdo básico sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.	A organização do Curso de Libras tem por finalidade melhorar a comunicação dos usuários da língua em ambientes escolares e na sociedade, contribuindo para a inclusão das pessoas com surdez.	Aula expositiva, relatos de experiências, ambiente comunicacional virtual.
P3.22	Oferecer conteúdo básico sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.	A organização do Curso de Libras tem por finalidade melhorar a comunicação dos usuários da língua em ambientes escolares e na sociedade, contribuindo para a inclusão das pessoas com surdez.	Aula expositiva, relatos de experiências, ambiente comunicacional virtual.
P4.22	Apresentar dispositivos tecnológicos que contribuam com o processo de elaboração de vídeos e materiais midiáticos, a fim de impulsionar estratégias de ensino criativas e significativas.	Diante da nova conjuntura educacional (Covid-19), os docentes de educação infantil precisam atualizar seus conhecimentos tecnológicos. O ensino híbrido articula a tecnologia digital com interações presenciais visando a personalização do ensino e, desta forma, assegurar aos profissionais de educação a qualificação necessária.	Formação híbrida com flexibilidade para os cursistas na confecção de materiais, utilização da plataforma <i>Google Meet</i> , vídeos, tutoriais em PDF, questionários e videochamadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos projetos de formação Continuada registrados no Cemepe - SME em 2022

Evidencia-se no quadro 6 a permanência de formações voltadas para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma proposta de ciranda relacionada aos saberes e práticas na Educação Infantil e outra proposição que envolve o uso das tecnologias na educação.

Os quadros 7 e 8, subsequentes, contemplam as identificações e elementos dos projetos de formação relacionados ao ano de 2023.

Quadro 9 - (Q9) Identificação dos Projetos de formação no ano de 2023

Sigla	Proponente	Título	Público Alvo	C. H	Modalidade
P1.23	Cemepe	Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil	Docentes da Educação infantil da RME (0 a 5 anos)	36 h	Híbrida
P2.23	Cemepe	Curso de Libras – Nível Básico. Plataforma <i>Google Meet</i> .	Profissionais da Educação Especial, Docentes da RME e Comunidade	42 h	Virtual
P3.23	Cemepe/UFU	Formação de professores para o ensino de Matemática na Educação Infantil	Docentes da Educação Infantil	40 h	Presencial
P4.23	Cemepe	Do planejamento às ações pedagógicas: acessibilidade, desenvolvimento e aprendizagem.	Docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	36 h	Híbrida
P5.23	Emei Pampulha	Educação em foco: diversidade e potencialidades	Servidores da instituição e demais profissionais que se interessarem	30 h	Híbrida

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos projetos de formação Continuada registrados no Cemepe - SME em 2023

No ano de 2023, foram realizadas propostas de formação continuada pela SME, sendo uma formação realizada por uma instituição escolar e uma em parceria entre SME e UFU. O Cemepe permanece com a formação “Ciranda de Saberes e Práticas da Educação Infantil” e o curso de Libras. Observa-se um projeto com foco nas práticas de acessibilidade para os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e outro, em parceria com a UFU, que propõe a formação continuada para o ensino da matemática. Por fim, constata-se um projeto de formação, elaborado pela instituição escolar, que pretende propor reflexões acerca das práticas pedagógicas *in loco*. As modalidades de ensino de todos os projetos foram diversificadas entre virtual, presencial e híbrida, com carga horária que varia de trinta a quarenta e duas horas.

Na sequência, observa-se a organização das informações elementares dos projetos elaborados no referido ano.

Quadro 10 - (Q10) Elementos dos Projetos de formação do ano de 2023

Sigla	Objetivo	Justificativa	Metodologia
P1.23	Propiciar formação continuada para os docentes da RME acerca dos documentos que norteiam o trabalho infantil, bem como a reflexão sobre a práxis pedagógica, trocas de experiências, melhoria nos instrumentos de avaliação e contribuição para o fortalecimento da identidade do trabalho pedagógico na Rede.	A formação continuada é condição intrínseca à atuação do professor, especialmente os que atuam na Educação Infantil, dada sua especificidade. Apresenta-se esta proposta de formação a fim de abarcar os docentes professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos, período que compreende a primeira infância, etapa de singular relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes.	Conciliar teoria e prática acerca do trabalho docente por meio de estudos teóricos de textos e documentos norteadores considerando a realidade das unidades escolares, reflexões acerca das especificidades da Educação Infantil, trocas de experiências e práticas exitosas.
P2.23	Oferecer conteúdo básico sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.	A organização do Curso de Libras tem por finalidade melhorar a comunicação dos usuários da língua em ambientes escolares e na sociedade, contribuindo para a inclusão das pessoas com surdez.	Aula expositiva, relatos de experiências, ambiente comunicacional virtual, dentre outros.
P3.23	Promover um projeto de extensão de formação para docentes que ensinam Matemática na Educação Infantil com o intuito de contribuir para melhoria da educação escolar, respaldado pela Base Nacional Comum (BNCC).	Não preenchida no plano de formação.	Não preenchida no plano de formação.
P4.23	Oportunizar formação continuada teórica e prática para os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na RME.	A formação para este público é de extrema relevância por prezar pela capacitação e atualização dos docentes para a melhor atuação junto aos estudantes que são públicos da Educação Especial, a fim de que a escola atenda às necessidades e especificidades apresentadas pelos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades.	Utilização de estratégias diversas como aulas expositivas, diálogos, debates, estudos de caso, leitura de textos, grupos de trabalho, relatos de experiências, oficinas temáticas, entre outros.
P5.23	Proporcionar formação <i>in loco</i> com qualidade, sentido e que seja capaz de fazer a diferença na prática dos profissionais participantes.	A educação é um processo social que propicia aos sujeitos a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, a partir das experiências vividas/compartilhadas. Assim, a formação continuada deve considerar os contextos históricos, culturais, sociais e de trabalho dos profissionais, a fim de promover reflexões acerca de suas práticas.	Formações síncronas e assíncronas pela plataforma <i>Google Meet</i> , estudos de conteúdos e realização de atividades presenciais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos projetos de formação Continuada registrados no Cemepe - SME em 2023

No ano de 2023, os objetivos, as justificativas e as metodologias apresentaram aspectos como a importância da reflexão sobre a prática, o ensino da matemática na Educação Infantil, o reconhecimento dos documentos oficiais que orientam o trabalho docente, a inclusão e acessibilidade, estudos teóricos e práticos, trocas de experiências, o uso das plataformas digitais, dentre outros.

A seguir, serão apresentadas as informações dos últimos dois quadros, que se referem aos projetos de formação registrados no ano de 2024.

Quadro 11 - (Q11) Identificação dos Projetos de formação no ano de 2024

Sigla	Proponente	Título	Público-alvo	C. H	Modalidade
P1.24	Cemepe	Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil 2024: um olhar para as crianças de 0 a 3 anos	Docentes da Educação infantil e Educadores/Profissionais de Apoio Escolar que atuam com crianças de 0 a 3 anos na RME.	36 h	Presencial
P2.24	Cemepe	Atendimento Educacional Especializado: princípios e práticas para acessibilidade, autonomia e funcionalidade	Docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam na Rede.	30 h	Híbrida
P3.24	Cemepe	Curso de Libras – Nível Básico	Todos os profissionais da Educação que atuam na RME e Comunidade em geral.	30 h	Presencial
P4.24	Cemepe	Desvendando desafios da aprendizagem: dificuldades e transtornos de aprendizagem na prática pedagógica	Todos os profissionais da Educação da RME	30 h	Híbrida
P5.24	Cemepe	Reflexões sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem	Todos os profissionais da Educação que atuam na RME e unidades parceiras.	30 h	Híbrida
P6.24	Cemepe	Educação 4.0: Integrando <i>Google Workspace</i> , cidadania digital, gamificação de IA no ensino	Docentes da RME.	30 h	Híbrida
P7.24	Cemepe	Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: trabalho colaborativo e acessibilidade com foco na sala de aula	Todos os profissionais da Educação da RME e unidades parceiras	30 h	Híbrida

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos projetos de formação Continuada registrados no Cemepe - SME em 2024

Em 2024, os projetos de formação continuada foram elaborados exclusivamente pela SME. Os sete projetos apresentam carga horária padronizada (todos com 30 horas) e diversidade de temas. As formações “Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil” e o curso de Libras continuaram sendo propostos, mas apresentaram alterações. Na ciranda, observa-se a oferta para profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos e o curso de Libras é oferecido na modalidade presencial. Temas relacionados à inclusão, acessibilidade e o uso das tecnologias digitais também ganharam destaque. Adiante, serão examinadas informações sobre os objetivos, justificativas e metodologias relacionadas ao ano de 2024.

Quadro 12 - (Q12) Elementos dos Projetos de formação do ano de 2024

Sigla	Objetivo	Justificativa	Metodologia
P1.24	Oportunizar formação continuada teórica e prática para os/as professores/as e educadores/PAE da Rede Municipal de Uberlândia que atuam na educação infantil em escolas municipais e em unidades escolares parceiras.	A formação continuada é uma condição intrínseca à atuação dos profissionais da educação. Esta necessidade se acentua para os profissionais que atuam na Educação Infantil devido às especificidades dessa etapa da educação básica. Entende-se que o trabalho dos docentes e educadores/PAE em unidades escolares que atendem crianças de zero a três anos, período que compreende à primeiríssima infância, é de singular relevância para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a sua vida escolar que se inicia.	Conciliar teoria e prática por meio de encontros presenciais para rodas dialógicas, oficinas, vivências com compartilhamento de experiências, sugestões de práticas e recursos didáticos, discussões dos documentos oficiais e textos de autores que embasam o trabalho docente na Educação Infantil, especialmente sobre a Abordagem Pikler.
P2.24	Oportunizar formação continuada teórica e prática para os docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na RME.	Diante da complexidade dos contextos escolares, é fundamental a reflexão sobre as práticas voltadas para os serviços e público da Educação Especial, a fim de impactar a realidade, retomar e aprofundar os saberes e práticas imprescindíveis para que haja a inclusão escolar.	Encontros presenciais, virtuais e assíncronos para rodas dialógicas, oficinas temáticas, compartilhamento de experiências, sugestões de práticas e recursos didáticos, discussões e estudos de autores que embasam o tema em questão.
P3.24	Proporcionar conteúdo básico sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, bem como acesso às noções gerais dos processos histórico-socioeducacionais das pessoas com surdez.	A organização do Curso de Libras tem por finalidade melhorar a comunicação dos usuários da língua em ambientes escolares e na sociedade, contribuindo para a inclusão das pessoas com surdez.	Aulas expositivas e dialógicas, relatos de experiências, aulas práticas, dentre outros.
P4.24	Proporcionar ferramentas teóricas e práticas para a	No contexto educacional contemporâneo, a diversidade de habilidades e necessidades de aprendizagem é fator central a	Estratégias que conciliam teoria e prática, partindo de textos e artigos baseados em evidências. Encontros presenciais e virtuais

Sigla	Objetivo	Justificativa	Metodologia
	compreensão dos diferentes transtornos de aprendizagem e conscientizar sobre a importância da multidisciplinaridade no acompanhamento dos estudantes com transtornos de aprendizagem.	ser considerado em práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. Assim, a capacitação dos profissionais torna-se essencial para a promoção de educação de qualidade na busca de bons resultados acadêmicos e emocionais para os estudantes.	com apresentação e slides, discussões em grupo, atividades práticas, compartilhamento de experiências, oficinas, sugestões de materiais, análise de documentos oficiais, entre outros.
P5.24	Oportunizar formação continuada teórica e prática acerca da correlação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, a partir das teorias sociointeracionistas e histórico-culturais.	Esta formação continuada, condição intrínseca à atuação dos profissionais da educação frente à complexidade manifestada no cotidiano escolar, busca impactar a realidade, oportunizando a retomada e aprofundamento de teorias base sobre o desenvolvimento humano.	Conciliar teoria e prática com relação ao trabalho do profissional da educação por meio de encontros presenciais com rodas dialógicas, oficinas, vivências com compartilhamento de experiências, sugestões de práticas e recursos didáticos, discussões e estudos dos autores que embasam o tema em questão.
P6.24	Formar os profissionais da Rede para o uso eficiente e pedagógico das tecnologias educacionais, promovendo sua integração às práticas pedagógicas e estimulando a inovação/criatividade nos processos de ensino e aprendizagem.	A incorporação da Tecnologia Educacional nos ambientes de aprendizagem é uma necessidade crescente na sociedade atual, caracterizada pela rápida evolução tecnológica. Nesse sentido, a formação surge para capacitar os profissionais a fim de integrar eficazmente as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem para responder às demandas globais e locais de uma educação mais interativa, dinâmica e alinhada às competências do século XXI.	Encontros presenciais que proporcionarão contato com as tecnologias, oficinas, vivências com troca de experiências, sugestões de práticas, recursos didáticos e atividades assíncronas compostas por estudos dirigidos.
P7.24	Oportunizar formação continuada teórica e prática acerca dos saberes e práticas promotoras de acessibilidade no contexto das escolas de ensino regular da RME e unidades parceiras.	Diante da complexidade dos contextos escolares, é fundamental a reflexão sobre as práticas voltadas para os serviços e público da Educação Especial, a fim de impactar a realidade, retomar e aprofundar os saberes e práticas imprescindíveis para que haja a inclusão escolar do público da Educação Especial, enriquecendo o diálogo com as práticas pedagógicas.	Encontros presenciais, virtuais e assíncronos para rodas dialógicas, oficinas temáticas, compartilhamento de experiências, sugestões de práticas e recursos didáticos, discussões e estudos de autores que embasam o tema em questão.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base nos projetos de formação Continuada registrados no Cemepe - SME em 2024

O último quadro, relacionado ao ano de 2024, indicou a finalidade do trabalho, delimitou o foco e as razões que levaram à escolha do tema e a organização prática dos conteúdos a serem estudados, bem como os quadros anteriores. Nesse sentido, foi possível compreender por que e como os organizadores estruturaram o pensamento para a elaboração dos projetos desenvolvidos.

A organização dos dados em quadros pretende contribuir com a compreensão do modo que os projetos de formação continuada foram elaborados, considerando as modalidades elencadas, os objetivos, as justificativas, as cargas horárias, metodologias e quem foram os principais proponentes a ofertarem formação no período de 2020 a 2024 para os docentes da Educação Infantil.

Este panorama apresentado em forma de quadros será importante para a etapa de análise de dados, a fim de compreender de que modo os projetos de formação continuada dialogam com as Diretrizes Curriculares Municipais e com os principais documentos que orientam o trabalho docente nesta etapa de ensino, em favor da construção de projetos de formação que favoreçam a qualidade na oferta de Educação Infantil e na educação contínua dos docentes que ali atuam.

SEÇÃO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Esta seção destinou-se à análise dos projetos de formação continuada registrados no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia. O recorte temporal se deu nos anos de 2020 a 2024, período concomitante à oficialização das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs). Assim, a seção desdobrou-se em três eixos, a saber: (4.1) Concepção de infância e criança presentes nas propostas formativas, (4.2) Organização Didático-Pedagógica das propostas de formação continuada e (4.3) Articulação entre os projetos de formação continuada e as DCMs. A elaboração de tais eixos ocorreu após a sistematização dos dados que constituem este estudo, associada aos referenciais teóricos e à análise dos documentos orientadores desta investigação, a fim de oportunizar uma análise detalhada acerca do tema.

4.1 Concepção de infância e criança presentes nas propostas formativas

Esta subseção busca analisar os projetos de formação continuada para a Educação Infantil de Uberlândia a fim de compreender de que modo as concepções de criança e infância manifestam-se nas propostas formativas. O estudo fundamenta-se na concepção de criança como sujeito histórico, de direitos, que brinca, imagina, produz cultura, desenvolve-se ativamente mediante experiências e relações diversas (sociais, históricas e culturais), interações com pares, família, comunidade e com os conhecimentos científicos (Vigotski, 1991; Brasil, 1996; Brasil, 2009; Brasil, 2017; Minas Gerais, 2018; Uberlândia, 2020).

A partir disso, é importante destacar que as descrições presentes nos projetos apontam indícios de como a criança e a infância são concebidas, visto que não temos acesso ao contexto efetivo de tais formações por ausência de relatórios e/ou descrições avaliativas acerca da sua efetivação na prática. Outro fator relevante para essa análise refere-se ao contexto dos anos de 2020 e 2021, pela forte relação dos projetos de formação continuada com ações de enfrentamento à COVID-19, como a compreensão das tecnologias digitais e a elaboração de estratégias para adaptação a esse contexto.

A investigação dos projetos revelou a presença de quatro temas recorrentemente presentes. Eles foram considerados por apresentarem algum nível de relação com as concepções de criança e infância compreendidas neste estudo. São eles: (1) acessibilidade aos estudantes público da Educação Especial (estudantes com deficiência, transtorno global do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) (Uberlândia, 2020) e a educação inclusiva; (2) campos de experiências e direitos de aprendizagem e desenvolvimento; (3) combate à violência infantil e ações família/escola e (4) reflexão teórica e prática acerca das especificidades da infância.

Nesse sentido, as propostas formativas presentes nos projetos P2.20; P1.21 e P4.21; P2.22 e P3.22; P2.23 e P4.23; P2.24, P3.24, P4.24 e P7.24 relacionam-se diretamente com a perspectiva do tema (1), referente à inclusão e acessibilidade dos estudantes a uma educação de qualidade. A criança é concebida em Brasil (2009, 2018), Minas Gerais (2019) e Uberlândia (2020) como um sujeito de direitos e, sob essa ótica, o direito à educação de qualidade, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes é reiterado por meio da Constituição Federal (Brasil, 2009), da LDB (Brasil, 1996) e do ECA (Brasil, 1990).

A partir disso, reconhecem-se ações formativas voltadas para o atendimento às necessidades especiais e demais especificidades estudantis que necessitem de ações inclusivas como uma perspectiva a ser considerada, a fim de assegurar o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Ao analisar os dados referentes aos projetos P1.20, P6.20, P7.20 e P11.20, observam-se propostas formativas que envolvem os campos de experiências e direitos de aprendizagem, em consonância com o tema (2). As concepções curriculares presentes na BNCC (2017), CRMG (2018) e DCMs (2020) apontam uma organização pautada em campos de experiências que propõem valorizar situações reais da vida cotidiana de bebês e crianças, os seus conhecimentos e suas relações com os saberes que compõem os bens culturais da humanidade.

A forma como o currículo é organizado também revela concepções acerca da criança. Para Schneider, Costa e Chagas (2025), o currículo configura-se como um símbolo cultural que aponta costumes, valores e crenças sociais acerca das infâncias. As autoras Vieira e Baptista (2000) sustentam o pensamento, ao entenderem que a estruturação de um currículo tem como base as experiências cotidianas e saberes infantis, contrariamente a uma organização conteudista com ênfase no desenvolvimento de habilidades e capacidades. A valorização dos saberes infantis e das experiências diversas corroboram o pensamento acerca da concepção da criança como sujeito histórico e produtor de cultura.

Embora os campos de experiências apresentem características que alinham a tal concepção, sua organização por meio de OADs pode ser compreendida como contraditória, por apresentá-los como marcos temporais do desenvolvimento e como “parâmetros” a serem alcançados em cada faixa etária. Assim, ao promover formações acerca da organização

curricular para a Educação Infantil em campos de experiências, é preciso refletir criticamente acerca desses objetivos.

Quanto aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os três documentos orientadores deste estudo (BNCC, 2017; CRMG, 2018 e DCMs 2020) classificam-nos em seis, sendo eles: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Autores como Vigotski (1991) e Leontiev (2010) também concebem a criança como sujeito que se desenvolve mediante as interações e relações sociais, bem como o contato com os conhecimentos, instrumentos e signos produzidos culturalmente ao longo da história, de forma ativa e participativa. Nesse sentido, estes seis direitos precisam ser compreendidos a fim de que sejam respeitados.

No que concerne à análise dos projetos P5.20 e P3.21, evidenciam-se propostas formativas voltadas para o diálogo entre família e escola, a fim de combater quaisquer formas de violência. As temáticas também permanecem alinhadas e favorecem a proteção e garantia de direitos dos estudantes, conforme previsto na LDB (Brasil, 1996) e no ECA (Brasil, 1990).

O quarto tema recorrente relaciona-se à reflexão teórica e prática acerca das especificidades da infância, e fazem-se presentes nos projetos P10.20; P1 e P2.21; P1.22; P1 e P5.23; P1 e P5.24. Os referidos projetos apresentam propostas acerca do currículo como instrumento vivo, estudo reflexivo sobre documentos oficiais, as especificidades da infância e o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

O conceito de currículo vivo dialoga com Brasil (2016), que o reconhece como um instrumento de perspectiva narrativa, no qual os saberes infantis são considerados e sua construção é ancorada no percurso e nas experiências vividas pela criança. Além disso, valorizar os estudos teóricos e compreender os documentos oficiais acerca da Educação Infantil e a Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, 1991) é uma forma de reconhecer as especificidades da infância e a necessidade de integrá-las às práticas docentes. Desse modo, evidencia-se a presença de indícios de princípios relacionados à infância, apoiados nas perspectivas apontadas por este estudo acerca da criança e da infância, presentes nos projetos de formação continuada vinculados ao Cemepe no período de 2020 a 2024.

4.2 Organização didático-pedagógica das propostas de formação continuada

Este eixo busca compreender a estruturação didático-pedagógica dos projetos de formação continuada dos anos de 2020 a 2024, com base nas metodologias dispostas nos

Quadros Q3 e Q12 apresentados na seção 3, a fim de reconhecer quais as concepções acerca da prática docente serão constatadas. A análise da perspectiva didático-pedagógica dar-se-á a partir dos estudos de Tardif (2014), Silva *et al.* (2025) e Gomes (2025) acerca da formação docente.

Segundo Tardif (2014), a formação docente é aquela que reconhece o professor como sujeito ativo e promotor de saberes acerca da sua atuação. De modo semelhante, Silva *et al.* (2025) ressaltam que o professor concebe sua identidade à medida que se apodera dos saberes e fundamentos acerca da sua ação docente. Já Gomes (2025) corrobora esse pensamento ao afirmar a necessidade de as formações continuadas apresentarem estratégias que considerem as tensões frente aos interesses coletivos, respeitando a individualidade e características pessoais dos docentes.

Diante dos pressupostos de Tardif (2014), Silva *et al.* (2025) e Gomes (2025) sobre a articulação entre formação docente e necessidade de ações de cunho prático/reflexivo, a análise dos projetos de formação observará as metodologias empregadas por eles, bem como as abordagens predominantes (prático/reflexivas ou, ao contrário, as transmissivas, centradas no formador). As informações identificadas nos documentos serão organizadas em formato de quadro, a fim de sistematizar as informações e auxiliar na interpretação dos dados. As linhas receberam a sigla “AA”, que se refere às abordagens analisadas, seguido do número correspondente à sua posição no quadro, conforme disposto abaixo:

Quadro 13: Abordagens analisadas acerca da organização didático pedagógica dos projetos de formação continuada para a Educação Infantil

Sigla	Abordagens analisadas	Projetos consonantes	Metodologias predominantes
AA.1	Propostas formativas majoritariamente prático/reflexivas	P11.20, P1.21, P3.21, P1.22, P1.23, P4.23, P1.24, P2.24, P4.24, P5.24, P6.24, P7.24	● Escolha democrática de temas. ● Discussões de textos. ● Planejamentos colaborativos. ● Diálogos e debates. ● Relatos de experiências. ● Trabalhos em grupo. ● Estudos teóricos e práticos. ● Trocas de experiências e práticas exitosas.
AA.2	Propostas formativas de perspectiva mista	P2.20, P3.20, P6.20, P7.20, P4.21, P2.22, P3.22, P4.22, P2.23, P3.24,	● Aulas expositivas. ● Vídeo aulas. ● Preenchimento de instrumentais. ● Vídeo conferências. ● Relatos de experiências. ● Grupos de trabalho. ● Debates. ● Análise de textos. ● Dinâmicas.

Sigla	Abordagens analisadas	Projetos consonantes	Metodologias predominantes
			● Trocas de experiências.
AA.3	Propostas formativas predominantemente transmissivas, centradas na figura do formador	P1.20; P4.20, P5.20, P8.20, P9.20, P10.20, P2.21, P5.23,	● Lives. ● Vídeos. ● Tutoriais. ● Questionários. ● Vídeo chamadas. ● Registros escritos. ● Aulas expositivas. ● Videoconferências. ● Envio de textos. ● Pesquisas individuais. ● Atividades de registro. ● Estudo de conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base nos projetos de formação continuada registrados no Cemepe de 2020 a 2024

As propostas formativas presentes em AA.1 relacionam-se diretamente com a perspectiva de Gomes (2025), ao evidenciar que a identidade docente não se constitui isoladamente. Quando o profissional reflete e compartilha experiências coletivamente, constrói a concepção acerca de si, de sua função profissional e passa a fazer parte de uma realidade que pode ser modificada. Nessa perspectiva, metodologias que proporcionem diálogos, debates, trocas de experiências, planejamentos colaborativos, dentre outros, contribuem para a construção da identidade docente e para a transformação das práticas pedagógicas.

Além disso, acerca das experiências docentes, Tardif (2014) emprega o termo “professor de profissão”, referindo-se aos profissionais que detêm saberes relacionados a sua experiência. Nessa perspectiva, a reflexão acerca da prática é imprescindível para que o professor não atue de forma mecânica, sem problematizar concepções e crenças que o constituem historicamente. Assim, relatos de experiências, discussões, planejamentos colaborativos, dentre outras práticas, apresentam-se como estratégias didático-pedagógicas que favorecem o desenvolvimento docente.

No que se refere a AA.2, observam-se tanto práticas alinhadas às concepções que favorecem a formação docente, quanto metodologias transmissivas centradas na figura do formador. Isso ocorre nos projetos P2.20, P3.20, P6.20, P7.20, P4.21, P2.22, P3.22, P4.22, P2.23 e P3.24. Para Tardif (2014), o professor é um sujeito ativo e seu trabalho cotidiano é um espaço promotor de saberes que devem ser valorizados nas propostas formativas. Sob essa perspectiva, metodologias centradas na transmissão de conteúdos, com pouca participação ativa dos

formandos (aulas expositivas, videoaulas, preenchimento de instrumentais, entre outros), desvalorizam os saberes experienciais e limitam processos de reflexão acerca da prática.

Esta realidade torna-se ainda mais explícita em AA.3. Neste segmento, todos os projetos apresentam organizações didático-pedagógicas majoritariamente transmissivas, evidenciando o distanciamento de propostas que valorizam os saberes experienciais (Tardif, 2014), que convidem os profissionais para a reflexão acerca de sua prática, que propiciem trocas de experiências, debates e discussões acerca da realidade de sua profissão. Diante disso, evidencia-se um distanciamento daquilo que se busca em um projeto de formação continuada comprometida com a valorização e desenvolvimento dos profissionais docentes.

A tabela a seguir evidencia o percentual de representatividade de cada uma das abordagens analisadas.

Tabela 1: Representatividade percentual da organização didático pedagógica dos projetos de formação continuada para a Educação Infantil

Abordagens analisadas	Quantidade de projetos	% de projetos por categoria
AA.1	12	40%
AA.2	10	33%
AA.3	8	27%
Total de projetos analisados	30	100%

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base nos projetos de formação continuada registrados no Cemepe de 2020 a 2024

Os dados analisados possibilitam-nos observar que a organização didático pedagógica das propostas de formação continuada no município apresenta, majoritariamente, estratégias capazes de proporcionar espaços de diálogo, reflexão sobre a prática, estudos e discussões coletivas, trocas de experiências e valorização dos saberes experiências docentes. Entretanto, embora não seja a maioria dos projetos, percebe-se que 27% das propostas apresentam apenas estratégias que reduzem o professor à condição de reprodutor de conteúdos, executor de instruções, agente passivo, sem promover espaços para estudos, trocas de experiências, valorização de seus saberes e práticas cotidianas. Este é, portanto, o ponto de maior atenção no que concerne aos projetos de formação continuada registrados na RME de Uberlândia.

4.3 Articulação entre os projetos de formação e as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs)

Busca-se compreender, com esta análise, o alinhamento ou possível distanciamento existente entre as DCMs para a Educação Infantil e os projetos de formação continuada. Este estudo demanda entender em que proporção as orientações presentes no documento são articuladas com as propostas de formação direcionadas à equipe docente. Não se limita apenas às referências documentais, mas objetiva compreender de que modo as DCMs são integradas aos projetos, observando referências diretas (explícitas), indiretas (implícitas) ou possíveis divergências.

Nesse sentido, a análise considera se há a presença dos documentos nos projetos de formação (citações, conceitos, referências ou alusão direta), bem como a natureza desse alinhamento (relações explícitas ou implícitas, congruência entre as propostas), além da avaliação de possíveis fragilidades (ausência de vinculações ou limitações).

Além disso, o estudo está organizado em dois períodos temporais. O primeiro corresponde aos anos de 2020 e 2021, período que coincide com o enfrentamento da COVID-19, circunstância refletida na organização das propostas formativas. O segundo, refere-se aos anos de 2022 a 2024, período pós-pandêmico de retorno gradual das atividades presenciais.

Nos anos de 2020 e 2021, quatro projetos fazem menção direta às DCMs. São eles: P1.20, P6.20, P7.20 e P9.20. Neles constam propostas de estudos sobre os direitos de aprendizagem, leituras e análises de materiais à luz das DCMs e organização de projetos pedagógicos a fim de promover a efetivação do documento. A finalidade da elaboração das DCMs é o direcionamento teórico e metodológico dos profissionais da educação da RME, considerando a trajetória educacional que foi construída até ali (Uberlândia, 2020). Além disso, a compreensão e garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento são considerados como relevantes para todos os estudantes brasileiros (Uberlândia, 2020). Quanto à pedagogia de projetos, o documento posiciona-se favoravelmente a ela, ao apontá-la como possibilidade metodológica de trabalho na Educação Infantil. Nesse sentido, os projetos de formação mostraram-se congruentes com o documento orientador.

Entretanto, as escolhas metodológicas para a realização da proposta são majoritariamente transmissivas, tendo o formador como centro do processo (*Lives*, aulas expositivas, preenchimento de formulários, entre outras). Tais escolhas divergem das orientações acerca dos princípios identitários dos profissionais da Educação que apontam o diálogo, o estudo colaborativo, os processos formativos ativos e indagadores por parte dos professores (Uberlândia, 2020). Assim, embora existam menções diretas ao documento,

evidenciam-se limitações em sua organização que podem afetar o desenvolvimento profissional.

Constata-se a existência de projetos que se aproximam indiretamente das DCMs, como identificado em P2.20 a P4.20, P5.20 a P7.20; P10.20 e P11.20; P1.21 a P3.21. Estas relações ficam evidenciadas nas propostas de ampliação dos conhecimentos sobre a Educação Especial, na oportunização de situações coletivas de formação que instiguem a reflexão sobre a prática, na valorização da relação família e escola, na ênfase dada à interdisciplinaridade, na menção aos direitos de aprendizagem, aos estudos, pesquisa e trabalho coletivo. Entretanto, estes também apresentam metodologias pautadas na transmissão dos conteúdos, modalidades que não favorecem a participação ativa do profissional, bem como a reflexão individual e coletiva sobre as práticas pedagógicas e sobre as escolas (Uberlândia, 2020).

Os projetos registrados nos anos de 2022 a 2024 revelam indícios de influência das DCMs no modo de articulação entre a teoria e a prática, bem como a valorização de eixos específicos, como, por exemplo, nos projetos P2.22 e P3.22; P2.23 e P4.23; P2.24, P3.24 e P7.24. Os referidos documentos fazem associação às DCMs de forma indireta, ao abordarem recorrentemente estratégias formativas voltadas para a inclusão e acessibilidade à educação. Segundo Uberlândia (2020), a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva deve ocorrer de modo a valorizar o conhecimento e a convivência com as diferenças humanas, promovendo ações diversificadas, salvaguardando a eliminação das práticas que categorizam e classificam e àquelas que impulsionam o preconceito produzido historicamente.

Sob essa ótica, os conteúdos formativos se propõem a favorecer o atendimento às necessidades especiais dos estudantes, ao ofertarem formação de libras, capacitações dos docentes para a melhor atuação junto aos estudantes públicos da Educação Especial e conteúdos acerca das dificuldades e transtornos de aprendizagem.

SEÇÃO 5 - O PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional em Educação Básica, pós-graduação ofertada pela Universidade Federal de Uberlândia e regulamentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017 (Brasil, 2017), caracteriza-se por ser: “uma modalidade de Pós- Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho” (Brasil, 2024).

Assim, esse mestrado profissional apresenta como atributo central o aprimoramento profissional a partir de necessidades identificadas pelo pesquisador acerca de temas que possam ser estudados/aprofundados, a fim de atender às exigências do mercado de trabalho e contribuir com a sua profissão por meio da pesquisa.

No que diz respeito à formação de professores, muito dialoga-se a respeito de políticas e investimentos que contribuam para a formação docente, com o intuito de unir a valorização da prática aos conhecimentos teóricos e à criticidade de pensamento, a fim de que os conhecimentos socialmente construídos perpassem o cotidiano do profissional e sejam reconhecidos de forma semelhante ao seu repertório de experiências.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida neste mestrado, além de colaborar com o aprimoramento da formação dos professores, busca promover o pensamento crítico e reflexivo acerca da prática profissional, dentre outras contribuições, e apresenta como resultado dos estudos uma dissertação e um Produto Educacional (PE). O Produto Educacional tem como intuito utilizar o conhecimento produzido pela pesquisa para resolver situações cotidianas na área da educação de forma criativa e inovadora. De acordo com Leite:

Os mestrados profissionais na Área de Ensino necessitam gerar produtos educacionais para uso em escolas públicas do país, além de dissertações e artigos derivados do relato descritivo e analítico dessas experiências. Tais produtos ou processos precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino e podem assumir as seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos (Leite, 2018, p. 330).

As diversas formas de se apresentar o produto buscam contribuir com a utilização por parte dos profissionais aos quais se destina e pela sociedade em geral. Nesse sentido, é importante que o produto educacional seja elaborado de maneira que possa ser publicado em múltiplas plataformas visando a ampliação de seu alcance, a partir de uma linguagem acessível, criativa e que colabore com as necessidades apontadas pelo pesquisador.

A obrigatoriedade da elaboração de um produto educacional é definida a partir da Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre por diretrizes voltadas à oferta do mestrado profissional em nosso país. Esta resolução, além de assegurar padrões mínimos de qualidade, ainda colabora com o cumprimento de objetivos como o de proporcionar reflexões sobre a prática (tantos setores públicos quanto privados) a partir de pesquisas de qualidade e de produto educacional que atendam às demandas levantadas pelos pesquisadores. Ainda, conforme aponta Leite:

A obrigatoriedade referente à elaboração do produto educacional promoveu a necessidade de a Capes criar parâmetros a serem seguidos pelos programas de pós-graduação, que assegurassem uma boa avaliação dessas produções e dos programas de pós-graduação. É obrigatório também que o produto educacional seja validado, registrado, utilizado nos sistemas de educação e que seja de acesso livre em redes online fechadas ou abertas, nacionais ou internacionais, especialmente em repositórios (Leite, 2018, p. 331).

Estes parâmetros de qualidades a serem seguidos buscam garantir não apenas a elaboração de produtos educacionais de qualidade, como também a possibilidade de alcance a todos aqueles aos quais se destinam, por meio das plataformas de acesso público onde são inseridos, como os repositórios, a fim de que a sociedade tenha condições de acessá-los e usufruir da pesquisa.

A validação é uma das etapas obrigatórias no processo de avaliação do instrumento. Sobre tal avaliação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (2023) destaca que ela acontece após o monitoramento sistemático da prática na qual aconteceu a primeira avaliação, colaborando com apontamentos acerca de seu impacto. Assim, a partir da validação, é possível compreender se o PE atenderá aos objetivos da pesquisa ou se serão necessários ajustes para que estes sejam alcançados pelo público para o qual se destina.

Tomando como referência os resultados desta dissertação a respeito das propostas de formação continuada destinadas aos docentes da Educação Infantil do município de Uberlândia, no período de 2020 a 2024, foi elaborado o produto educacional intitulado “Caderno comentado: sugestões para projetos de formação na Educação Infantil”, que tem como propósito auxiliar diretores escolares, formadores, analistas e coordenadores pedagógicos na elaboração de projetos de formação que sejam alinhados aos fundamentos teóricos e práticos que subsidiam o trabalho docente com crianças da Educação Infantil.

O Caderno apresenta orientações teóricas e práticas elaboradas em consonância com as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia e demais documentos orientadores do trabalho docente com crianças em nosso país, a fim de que os profissionais tenham sua identidade docente fortalecida e suas práticas alinhadas a tais perspectivas.

Na sequência, será apresentada uma produção textual a ser encaminhada à Revista *Olhares & Trilhas*. Esta produção detalha e reflete sobre o processo de construção, desenvolvimento e validação do Caderno, a fim de que as possibilidades de divulgação do material sejam ampliadas e seu rigor científico seja assegurado.

**CADERNO COMENTADO COM SUGESTÕES PARA PLANOS DE FORMAÇÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL*****ANNOTATED NOTEBOOK WITH SUGGESTIONS FOR TRAINING PLANS IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION***

Kelly Gomes Costa^{1*}
Vladimir Marim^{2**}

RESUMO: Este artigo refere-se à apresentação de um produto educacional, resultado da pesquisa de mestrado profissional em educação pelo Programa de Pós-Graduação de Educação Básica (PPGPEDU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sobre formação continuada para docentes da Educação Infantil, vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia/MG. Após a análise dos planos de formação continuada registrados na SME, observou-se a necessidade de articulação entre os planos formativos e os documentos municipais, estaduais e nacionais que orientam o trabalho com as crianças. Além disso, a pesquisa revelou que as concepções de criança, currículo e desenvolvimento humano, são premissas para a organização de tais propostas. Diante disso, elaborou-se um produto educacional em formato de Caderno digital, com o propósito de orientar diretores, formadores, analistas e coordenadores pedagógicos para a elaboração de propostas formativas que atendam às demandas e necessidades dos profissionais presentes nas instituições escolares das quais fazem parte. O referido produto educacional foi submetido a um processo de validação, cujas etapas e resultados são descritos neste trabalho. A avaliação legitimou a sua relevância e a qualidade no atendimento às necessidades dos profissionais aos quais se destina, favorecendo o desenvolvimento de bebês e crianças nas escolas de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Produto educacional. Formação docente. Formação continuada

ABSTRACT: This article presents an educational product, the result of professional master's research in education from the Postgraduate Program in Basic Education (PPGPEDU) at the Federal University of Uberlândia (UFU), concerning continuing education for early childhood education teachers linked to the Municipal Department of Education (SME) of Uberlândia/MG. An analysis of the continuing education plans on file at the SME revealed a need to align these training plans with the municipal, state, and national guidelines governing work with children. Furthermore, the research showed that underlying concepts regarding the child, the curriculum, and human development serve as essential premises for structuring such proposals. Consequently, a digital handbook was developed to guide principals, trainers, analysts, and pedagogical coordinators in creating training proposals that address the specific demands and needs of professionals within their respective school communities. This educational product underwent a validation process, the stages and results of which are described herein. The evaluation confirmed the product's relevance and quality in meeting the needs of the target professionals, thereby fostering the development of infants and young children in early childhood education settings.

KEYWORDS: Educational product. Teacher training. Continuing education.

* Mestranda em Educação. Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação, Uberlândia, Brasil. <https://orcid.org/0009-0003-0092-625X>. E-mail: mandaparakelly@yahoo.com.br.

** Doutor em Educação. Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação, Uberlândia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-4754-8802>. E-mail: marim@ufu.br.

1 Introdução

A Educação Infantil é um campo de disputas, debates e construções históricas em nosso país. Além disso, é uma relevante etapa da educação básica que constitui um espaço de possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a formação continuada de docentes atuantes nesta etapa de ensino adquire nuances ainda mais complexas em virtude das especificidades dessa faixa etária. Segundo Tardif (2014) formações docentes são aquelas que ultrapassam a apropriação de conteúdos específicos, tomando como referência a valorização das práticas pedagógicas e relações sociais construídas nos ambientes escolares.

Diante de tais reflexões, o presente artigo apresentará, como resultado da pesquisa de mestrado profissional em Educação, um produto educacional em formato de caderno digital que tem como objetivo apoiar diretores escolares, formadores, analistas e coordenadores pedagógicos na construção de projetos de formação continuada articulados com os fundamentos teóricos e documentais acerca do trabalho com crianças da Educação Infantil em nosso país.

O material foi elaborado a partir da análise das propostas de formação continuada registrados na SME de Uberlândia, no período de 2020 a 2024 e do estudo das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), oficializadas no ano de 2020. As diretrizes são compreendidas como documento orientador do trabalho docente no município, consonante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Referencial de Minas Gerais (CRMG).

Após a análise deste documento, observou-se a existência de relações conceituais com a Teoria Histórico-Cultural, ao assumi-la como referência teórica na compreensão do desenvolvimento humano (Uberlândia, 2020). Sendo assim, o produto educacional também apresentará estratégias formativas sob a perspectiva de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934).

Outro fator relevante para a compreensão das especificidades da Educação infantil, foi a percepção acerca da concepção de criança e de currículo. Nesse contexto, os estudos de Moreira e Tadeu (2013), Sacristán (2017), Schneider, Costa e Chagas (2025), Lima e Akuri (2017) e Oliveira (2020), Brasil (2010; 2017), Minas Gerais (2019) e Uberlândia (2020), foram utilizados como aporte teórico sobre como a criança e o currículo são concebidos para esta etapa de ensino.

Todas as análises buscaram apoiar e construção do produto educacional, ao identificar elementos que subsidiam as reflexões acerca da formação docente, de modo a contribuir com a organização de planos de formação continuada que contemplem ações favoráveis ao desenvolvimento infantil e profissional. Assim, fundamentou-se os estudos acerca da formação

docente, a partir dos pressupostos de Imbernón (2009), Tardif (2002), Vieira e Baptista (2023) e Gomes (2025).

A validação do material consiste em uma etapa de avaliação do produto e foi realizada por meio de uma equipe de formadoras municipais, que afirmaram seu potencial e coerência com as necessidades levantadas nesta pesquisa.

Portanto, este artigo, organizado em quatro seções, apresentará o processo de desenvolvimento do produto educacional, indicando os referenciais teórico-metodológicos, as descrições do referido material, os resultados da etapa de validação e as considerações finais acerca de sua elaboração.

2 Referencial teórico-metodológico

O referido produto educacional em formato de caderno digital foi elaborado no contexto do Programa de Pós-Graduação de Educação Básica (PPGPEDU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como resultado decorrente da pesquisa de mestrado profissional em Educação. O produto em questão pretende contribuir com a resolução das questões evidenciadas no estudo, e, para isso, é necessário que atenda aos critérios de qualidade estipulados pelos órgãos regulamentadores dos cursos de mestrado profissional em educação.

A definição dos critérios de qualidade para sua realização envolve, segundo Dourado e Colombo (2023), a avaliação de seu impacto, relacionado com as transformações observadas mediante sua inserção na sociedade. Também é importante analisar sua aplicabilidade, que é voltada para o acesso facilitado ao conteúdo do produto e a sua replicação. Da mesma forma, a inovação, que corresponde à relevância dos conhecimentos nunca utilizados para a elaboração de um trabalho. Outro aspecto é a complexidade, critério que considera o nível de articulação entre os personagens foco da pesquisa e a relação do produto com os estudos essenciais para a sua criação. Por fim, a aderência deve ser avaliada, condição obrigatória que se refere à relação existente entre o produto educacional e o estudo dissertativo realizado.

Nessa perspectiva, o caderno digital foi desenvolvido na busca de atender aos critérios de qualidade exigidos. O recurso material em questão configura-se na modalidade de material didático estruturado que se define como um “Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais” (Rizzatti *et al.*, 2020, p. 4).

O produto apresenta como objetivo promover a formação de gestores escolares (diretores analistas e coordenadores pedagógicos) e profissionais formadores para a elaboração de propostas de formação continuada nas unidades escolares da RME, a fim de aproximar-se das

reais necessidades formativas da equipe docente e valorizar a participação das escolas neste processo formativo, considerando orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCMs).

As formações continuadas no município centralizam-se, majoritariamente, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe), espaço destinado à formação dos profissionais vinculados à SME de Uberlândia. O produto visa descentralizar as formações continuadas, oportunizando às instituições escolares a oferta de formações que atendam às demandas específicas do interior das escolas, fundamentadas a partir dos resultados desta pesquisa.

As análises que subsidiaram a elaboração do caderno digital foram realizadas com base na metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa, tendo a análise documental como procedimento. A pesquisa qualitativa, de acordo com Ceswell (2007), baseia-se em variados significados das experiências individuais, sentidos históricos e socialmente construídos, com a finalidade de revelar tendências e construir um referencial teórico.

Nesse sentido, foram analisadas as DCMs e os projetos de formação continuada para docentes da Educação Infantil vinculados à Secretaria Municipal de Educação do município de Uberlândia, registrados no período de 2020 a 2024. O intuito foi identificar se tais documentos valorizam a formação docente, considerando aspectos fundamentais para seu desenvolvimento.

Compreende-se a formação docente como aquela que, segundo Tardif (2014), valoriza o professor como agente atuante e mobilizador de saberes acerca do seu fazer docente. De maneira semelhante, Silva *et al.* (2025) reforçam que o profissional docente se apodera de sua identidade à medida que compreende quais são os conhecimentos essenciais para seu ofício. Para Gomes (2025), as formações continuadas precisam explorar estratégias que contemplem as divergências e tensões em face dos interesses da coletividade, valorizando a singularidade e particularidade de cada profissional.

Os estudos sobre a formação docente na Educação Infantil evidenciam que as concepções acerca da criança influenciam na forma como os currículos escolares são estruturados e no modo como as estratégias pedagógicas são realizadas na prática. No que se refere à concepção de criança, Brasil (2010; 2017), Minas Gerais (2019) e Uberlândia (2020) a compreendem como sujeito histórico e de direitos que nas interações e relações cotidianas entre crianças e adultos, experiencia, imagina e constrói sentidos acerca da vida em sociedade, promovendo cultura.

A partir da Teoria Histórico-Cultural (THC), Vigotski (1991) afirma que as experiências e relações sociais são parte integrante da construção de saberes, uma vez que as habilidades cognitivas se associam às interações e experiências vividas em circunstância social e histórica, tornando-se responsáveis pela estruturação do pensamento.

Nesse sentido, tais relações, interações e experiências são elementos importantes na elaboração de um currículo, como afirma Vieira e Baptista (2000). Segundo as autoras, o currículo na Educação Infantil deve ser embasado nos conhecimentos infantis e experiências do cotidiano, em oposição a organizações centradas em conteúdos e associadas ao desenvolvimento de capacidades e habilidades, o que demanda a uma base teórica sólida acerca da criança e das concepções que as reconheçam como sujeitos históricos, culturais e ativos em seu desenvolvimento.

Moreira e Tadeu (2013) corroboram tais ideias ao reconhecerem o currículo como um instrumento proveniente da cultura e da sociedade. Isso significa que ele necessita ser compreendido com base no contexto no qual se insere. Em contraposição à ideia de neutralidade, o currículo revela interesses em sua comunicação, visto que está associado a uma dinâmica de poder.

A ausência de neutralidade no currículo ajuda-nos a fortalecer o princípio de que as concepções que os constituem interferem no modo como as crianças são vistas e, por consequência, como as práticas pedagógicas cotidianas são organizadas.

Os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa formaram a base para a elaboração do produto educacional. As discussões realizadas pelos autores ampliaram a visão acerca da criança, da concepção de currículo, da formação docente, dos aspectos voltados para o desenvolvimento humano e para as particularidades que envolvem a Educação Infantil. Assim, o caderno digital apresenta-se como a articulação entre os resultados da pesquisa e a fundamentação teórica na qual está amparada. Diante disso, será apresentado, na sequência, o modo como o produto foi organizado, a fim de evidenciar as estratégias utilizadas para sua sistematização.

3 A descrição do produto educacional

Este caderno digital consiste em um material didático estruturado, destinado à elaboração de projetos de formação continuada para a Educação Infantil e tem como elementos centrais as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) de Uberlândia. Além disso, toma como referências teóricas a Teoria Histórico-Cultural (THC) sobre o desenvolvimento humano, a concepção de currículo como documento que reflete as experiências cotidianas e a participação

ativa das crianças e a formação docente na perspectiva da prática reflexiva e participativa dos professores.

O material, cujo título é “Caderno comentado com sugestões para a elaboração de projetos de formação continuada na Educação Infantil”, apresenta como elementos pré-textuais uma descrição técnica evidenciando o nível de ensino ao qual se destina (Educação Infantil), público-alvo (diretores, formadores, analistas e coordenadores pedagógicos), categoria do produto (material didático estruturado, conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES), ano de publicação (2026), dentre outros itens técnicos. Na sequência, apresenta a disposição dos tópicos no sumário.

A Introdução apresenta elementos centrais acerca de como o caderno foi constituído, seus referenciais teóricos e a apresentação de sua organização em duas etapas, a saber: (a) um percurso teórico-reflexivo e (b) uma sugestão de estrutura comentada de um projeto de formação.

A etapa (a) recebeu o título de “percurso reflexivo”, estruturado por meio de quatro temas que se constituem como pontos de partida para a organização das formações continuadas. Estes temas não foram concebidos de maneira aleatória, mas como resultado investigativo desta pesquisa quanto ao seu valor para a prática formativa. São eles: (1) A formação docente; (2) O currículo na Educação Infantil; (3) Aspectos do desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural, e (4) As diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia.

Os quatro temas buscam apontar caminhos para que se possa organizar projetos de formação continuada de modo a contemplar as perspectivas sugeridas, convidar a equipe formadora e seus docentes a refletirem acerca de suas concepções pedagógicas, oportunizar práticas formativas alinhadas às DCMs e instigar a participação ativa de todos os envolvidos.

O desdobramento de cada temática ocorrerá por meio de breves reflexões acerca do assunto em questão, intituladas “textos disparadores”. Além disso, as temáticas virão acompanhadas de “dicas de leitura”, que visam ampliar teoricamente as perspectivas sobre cada assunto, conforme interesse de cada destinatário da proposta.

Todos os textos e sugestões de leitura alinham-se ao referencial teórico que sustenta a pesquisa. Ao final de cada percurso reflexivo, o profissional encontrará uma página intitulada “Ampliando a Reflexão”. Ela busca, por meio de questionamentos, levar o profissional a refletir sobre o que acabou de acessar, instigando a realização de anotações acerca das questões que surgirem durante o processo.

Cada percurso reflexivo termina com uma síntese das principais discussões levantadas até ali. O intuito é oportunizar mais um contato com as perspectivas teóricas que embasaram o estudo. Ao final das sínteses, palavras-chave são sugeridas para contribuírem com a construção deste percurso reflexivo.

Após esta trajetória, o profissional terá familiaridade com os pressupostos que embasam a organização de uma proposta de formação continuada para a Educação Infantil. Por esta razão, o caderno convida-o para a etapa (b), que consiste na organização prática de um projeto de formação continuada.

Esta segunda etapa do material inicia-se apresentando a instrução normativa do município de Uberlândia de nº 001/2026 (que apresenta critérios para a organização de planos/projetos formativos), a fim de que os documentos elaborados tenham emissões de certificados efetuadas pela SME (Uberlândia, 2026, p. 8).

Com base nesses critérios, são organizadas explicações e sugestões sobre como estruturar cada um desses critérios como, por exemplo, o conteúdo programático, a justificativa, os objetivos, a ementa, entre outros. Em seguida, o caderno apresenta uma sugestão de organização de um projeto de formação, contendo todos os critérios estabelecidos.

Cada etapa do projeto recebe um pequeno comentário que visa chamar a atenção do profissional para itens fundamentais a serem evidenciados na organização do projeto, de modo a reforçar, na prática, a sua organização estruturada. Neste projeto constam sugestões de organização de cronogramas, lista de presença, relatórios de avaliação da formação, dentre outras possibilidades.

O conteúdo do caderno é finalizado com uma mensagem destinada ao formador acerca de sua preparação para a realização de propostas formativas que atendam às demandas da atualidade no que se refere ao trabalho com qualidade na Educação Infantil.

É importante destacar que todos os elementos que constituem a identidade visual deste produto, bem como *links* de acesso rápido e *Qr Codes*, foram projetados para proporcionar ao profissional uma experiência formativa que oportunize a reflexão, a aprendizagem e a possibilidade de ações que transformem a prática cotidiana, aliadas a uma linguagem atual que oportunize acesso imediato aos conteúdos desejados.

A fim de compreender se o material atenderia às necessidades do público ao qual se destina, foi realizada a sua validação, etapa obrigatória no processo de avaliação do produto. Segundo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (2023), a validação ocorre após o acompanhamento rigoroso da prática onde aconteceu a experiência com o material, contribuindo com a avaliação referente ao seu impacto. Desse modo, após a

validação, foi possível entender se o material correspondeu aos objetivos da pesquisa, bem como se foram necessárias revisões para adequar-se às reais necessidades dos profissionais. Diante disso, verificaremos, a seguir, como se deu a validação deste caderno digital.

4 Os resultados da etapa de validação

A fim de validar a adequação do produto educacional aos objetivos que se propõe a alcançar, foi realizada uma oficina presencial no município de Uberlândia, com a participação de quatro formadoras da Educação Infantil vinculadas à SME.

A construção apropriada de um produto envolve a observação de parâmetros intencionais que deverão ser considerados no momento da validação do material pelos profissionais convidados, a partir de princípios como: (1) aderência – relação do produto educacional com a linha de pesquisa; (2) usabilidade – utilidade, praticidade e clareza; (3) publicidade – sua disponibilização em plataformas oficiais, por exemplo; (4) relevância – associa-se aos efeitos do produto educacional para o público ao qual se destina e (5) inovação – características acerca da sua originalidade e ausência de materiais semelhantes. Todos os critérios acima foram apresentados às formadoras, de modo a esclarecer a importância da avaliação de tais perspectivas no decorrer da oficina (Dourado; Colombo, 2023).

A fim de assegurar fundamentação acadêmica à proposta, realizou-se o cadastro da atividade no Sistema de Informação de Extensão (SIEEX), associado à Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (PROEX/UFU), por meio do registro de nº 38507. Após a aprovação por parte da instituição, a atividade tornou-se um projeto de extensão universitária, garantindo a formalização de seus critérios e a certificação dos participantes.

A abordagem metodológica utilizada foi a reflexão e participação coletiva das participantes por meio de roda dialógica. Além disso, a atividade organizou-se em três momentos. O primeiro tratou-se da contextualização acerca da instrução normativa de nº 001/2026 (Uberlândia, 2026), regulamentadora da elaboração dos projetos de formação continuada na RME, a apresentação dos resultados da pesquisa e do produto educacional.

O segundo momento oportunizou a exploração e reflexão coletiva acerca do produto educacional. Nesta oportunidade, houve questionamentos e proposições e melhorias. Na terceira etapa houve a validação coletiva do material. Após as análises e contribuições realizadas pelas formadoras, foram coletados indicadores quantitativos a partir de um formulário *on-line*, contendo questões que buscavam alinhar-se aos parâmetros intencionais de avaliação, citados anteriormente.

Cada uma das etapas foi composta por diálogo e participação ativa das convidadas. Todos os elementos que compõem o produto passaram por avaliação. As profissionais avaliaram positivamente a identidade visual, a diagramação do material e os recursos interativos como links e *QR codes*; entretanto, foram sugeridas alterações na posição de alguns ícones, tamanhos de letras de alguns títulos e pequenos ajustes relacionados à formatação do material e padronização gráfica.

Na introdução do caderno, propôs-se destacar que o trabalho na educação infantil acontece desde os bebês. Mesmo que a informação estivesse implícita, julgou-se importante o destaque a ela.

Quanto ao percurso reflexivo sobre as DCMs, sugeriu-se destacar a organização curricular em campos de experiências. Além disso, solicitou-se maior ênfase no campo de experiências “Culturas regionais e locais: vivências culturais nas infâncias (CR)”, parte diversificada do currículo de Uberlândia.

A refletirem sobre o percurso acerca da Teoria Histórico-Cultural, observou-se a necessidade de associar o campo de experiência CR a este conteúdo, visto que os dois possuem forte relação por estarem associados à valorização da cultura no desenvolvimento das crianças.

Quanto às páginas referentes à organização prática do projeto de formação, sugeriu-se a revisão da definição de ementa, objetivo geral e específico, a fim de traduzi-los de maneira mais clara e acessível aos profissionais. Na etapa de sugestão do relatório avaliativo, mencionou-se a necessidade de apresentar uma justificativa sobre a importância da sua elaboração.

Após todos os apontamentos registrados na dinâmica dialógica, realizou-se o preenchimento do formulário digital. Este instrumento foi organizado em cinco blocos de questões constituídas por cinco categorias de respostas: discordo totalmente, discordo parcialmente, neutro, concordo parcialmente e concordo totalmente. A exceção foi o bloco um, que oportunizou outros padrões de resposta.

O primeiro bloco de questões buscou compreender o perfil profissional das participantes, investigando aspectos como escolaridade, tempo de profissão, idade, entre outros. O bloco seguinte objetivou identificar a relação entre o conteúdo do material e sua contribuição para a formação docente. A terceira categoria avaliou a coerência do material com as normas e diretrizes curriculares da Educação Infantil. O bloco seguinte se propôs a compreender aspectos relacionados à clareza e organização do material e o último avaliou a sua aplicabilidade nos contextos aos quais se destina. O quadro a seguir evidencia uma síntese da estrutura do questionário.

Quadro 1: Síntese estruturada do formulário de validação

BLOCOS	SÍNTESE DAS QUESTÕES	TIPOS DE RESPOSTA
Bloco A: Perfil das participante s	• Função exercida na Educação Infantil. • Tempo na função atual. • Última formação concluída. • Área de formação. • Tempo de conclusão da última formação.	Fechadas e múltipla escolha
Bloco B: Formação continuada na rede	• Clareza na concepção do projeto de formação na RME. • Aproximação da formação continuada com o cotidiano escolar. • Clareza nas atribuições dos envolvidos no processo formativo. • Favorecimento das análises reflexivas acerca da prática docente na Educação Infantil.	Fechadas, em escala de concordância de 5 pontos: (1) discordo totalmente, (2) discordo em partes, (3) neutro, (4) concordo em partes e (5) concordo totalmente.
Bloco C: Diretrizes e Normas	• Coerência com os referenciais teóricos da Educação Infantil • Aprofundamento dos estudos acerca da Educação Infantil • Contribuições para a elaboração de projetos de formação coerentes com a realidade	Fechadas, em escala de concordância de 5 pontos: (1) discordo totalmente, (2) discordo em partes, (3) neutro, (4) concordo em partes e (5) concordo totalmente.
Bloco D: Clareza e organização	• Clareza quanto ao objetivo e público-alvo do material • Clareza nos exemplos práticos e percursos reflexivos • Acesso facilitado no cotidiano • Estruturas claras e bem-organizadas acerca da elaboração de projetos • Consistência nas discussões teóricas	Fechadas, em escala de concordância de 5 pontos: (1) discordo totalmente, (2) discordo em partes, (3) neutro, (4) concordo em partes e (5) concordo totalmente.
Bloco E: Aplicabilidade	• Apoio na elaboração, mediação planejamento das ações formativas • Potencial de contribuição para o desenvolvimento profissional dos docentes • Viabilidade da utilização do caderno como referência nas orientações acerca da formação continuada nas instituições • Comentários, sugestões e observações gerais	Aberta e fechada em escala de concordância de 5 pontos: (1) discordo totalmente, (2) discordo em partes, (3) neutro, (4) concordo em partes e (5) concordo totalmente.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base no formulário de validação.

As respostas ao formulário revelaram padrões e consensos acerca dos blocos apresentados e pontos a serem retomados na organização do material. Quanto ao bloco A, correspondente ao perfil das participantes, as respostas evidenciaram que o grupo é constituído por quatro formadoras, sendo três mestres e uma especialista. Sobre o tempo de experiência na

atual função, três delas possuem até cinco anos de experiência e uma possui de seis a quinze anos. As áreas de formação são Ciências Humanas, Pedagogia e Linguagens. Quanto aos demais blocos, a tabela a seguir consolida os resultados acerca das respostas fechadas, para uma análise de seus percentuais.

Tabela 1: Resultados % das respostas acerca dos blocos B, C, D e E

BLOCOS	Nº DE QUESTÕES	Nº DE RESPOSTAS	% CONCORDO TOTALMENTE	% CONCORDO PARCIALMENTE
BLOCO B	4	16	94%	6%
BLOCO C	3	12	92%	8%
BLOCO D	5	20	100%	0%
BLOCO E	4	16	100%	0%

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base no formulário de validação.

Os dados percentuais evidenciaram a avaliação positiva do material no que concerne aos eixos apresentados, sendo majoritariamente concordância total com a estrutura do caderno. Não houve avaliações neutras ou discordantes. Com relação à questão aberta presente no bloco E, duas participantes registraram observações sobre a inserção de um destaque à valorização da diversidade cultural existente no município de Uberlândia nas páginas sobre o percurso formativo e um destaque positivo sobre a relevância formativa do material para as analistas pedagógicas da RME, no intuito de realizarem formações continuadas dentro das escolas.

A roda dialógica e os resultados do formulário apontam o produto educacional como instrumento claro, inovador e com potencial para ampliar as estratégias de formação continuada no município, além de apresentarem relação com o objetivo desta pesquisa. As sugestões de melhoria foram consideradas e o material foi reformulado para atender às demandas apresentadas. A validação do produto, portanto, foi compreendida como uma ação afirmativa do material como uma proposta formativa coerente com as necessidades dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

5 Considerações finais

A partir do desenvolvimento deste estudo, foi possível identificar a relevância da formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil. As fundamentações teóricas apontam para a necessidade de se compreender o modo como a criança é concebida na sociedade e nos currículos escolares. Tais compreensões são responsáveis pela organização das práticas

cotidianas, influenciam na formação da identidade docente e são responsáveis pela estruturação dos tempos e espaços escolares.

O produto educacional mostrou-se relevante e com potencial de implementação na RME de Uberlândia. Os conteúdos presentes no material alinham-se aos resultados da pesquisa, por meio de estratégias visuais, projetos gráficos atrativos e funcionais que associam compreensão e interatividade do profissional com o produto.

A oficina de validação apontou caminhos para o seu aprimoramento e evidenciou o potencial de se tornar um instrumento de formação em favor do fortalecimento da identidade docente, das práticas reflexivas, do aprofundamento teórico e da organização intencional de projetos de formação continuada. Além disso, reforça o propósito do mestrado profissional como território de produção de saberes em favor das necessidades educacionais presentes na sociedade.

Portanto, entende-se como necessária a divulgação e utilização deste caderno em diversas instituições educacionais, a fim de implementá-lo em situações reais do cotidiano para que possa ser constantemente reavaliado e aprimorado, fortalecendo a prática da formação continuada nos ambientes escolares e reafirmando a importância dos processos formativos para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças da nossa sociedade.

Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; LIMA, Elieuzza Aparecida de; CASTRO, Rosane Michelli de. Sobre o currículo na educação infantil e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural: questões e reflexões. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 15–27, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/44333/pdf>. Acesso em: 21 abr. 2026.

BAPTISTA, Livia Fraga Vieira, Mônica C. **Educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2023. *E-book*. p.33. ISBN 9786555412659. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555412659/>. Acesso em: 01 jun. 2026.

BRASIL. Estado de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://brasiliademinas.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/CRMG-Infantil-e-Ensino-Fundamental-_Versao-atualizada.pdf. Acesso em: 08 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026.

CRESWELL, John W. **Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa: planejamento, execução e escrita**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOURADO, Josi Fernandes; COLOMBO, Angélica Aparecida A. **Produtos educacionais: elaboração e validação/avaliação na perspectiva do ProfEPT–IFPR**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2023. *E-book*. 44 p. ISBN 978-65-00-86064-1.

GOMES, Marineide de O. **Formação de professores na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2025. *E-book*. p.175. ISBN 9786555555516. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555555516/>. Acesso em: 01 jun. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2009. *E-book*. p.13. ISBN 9788536321523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321523>. Acesso em: 01 jun. 2026.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017. Cap. 8. p. 115-128.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/wp-content/uploads/tainacan-items/64/440/2-CURRICULO-CULTURA-E-SOCIEDADE.-MOREIRA-E-TADEU.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2020. *E-book*. p.132. ISBN 9786555553284. (Coleção docência em formação. Série educação infantil). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555553284/>. Acesso em: 21 abr. 2026.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3895/actio.v5n2.12657>.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. *E-book*. p.18. ISBN 9788584291922. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291922/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SCHNEIDER, Cristiane; COSTA, Paula Araujo da; CHAGAS, Angélica Pereira M. **Currículo na educação infantil**. Porto Alegre: SAGAH, 2025. *E-book*. p. 34. ISBN

9786556905129. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556905129/>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SILVA, Ana Paula de Paula da; NASCIMENTO, Elinásia de Souza; GOMES, Adevania da Silva; COSTA, Ademácia Lopes de Oliveira. A formação de professores – saberes da docência e a identidade do professor. *In*: SANTOS, Marcos Pereira dos; FREIRE, Ideilton Alves (Org.). **Formação de professores e profissão docente no Brasil**: aspectos históricos, tendências e inovações. ABC: Amplia Editora, 2025. Cap. I. p. 11-17. DOI: 10.51859/amplia.fpp1068-1.

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

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. Coleção Educação Crítica. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2026.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Revisão de Mônica Stahel M. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**.

Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/diretrizes-curriculares-educacao-infantil>. Acesso em: 01 jun. 2026.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME n.º**

001/2026. Dispõe sobre os procedimentos relativos às ações de formação continuada desenvolvidas pelo CEMEPE, certificação, projeto de formação, plano de curso e carga horária. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, ano 38, n. 7275, jan. 2026. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/7275.pdf>. Acesso em: 23 maio 2026.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa teve como objetivo analisar os projetos de formação continuada para docentes da Educação Infantil ofertados pela SME, no período de 2020 a 2024, acerca das Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) de Uberlândia. Diante disso, foi realizado o estudo de trinta e um projetos de formação continuada, associado aos documentos orientadores acerca da Educação Infantil e os referenciais teóricos sobre as concepções de criança, currículo, formação docente e o desenvolvimento humano.

No desenvolvimento da pesquisa procurou-se responder à problemática: como os projetos de formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia, no período de 2020 a 2024, articulam-se com as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs)?

Diante disso, a análise estruturou-se em três eixos que oportunizaram a associação dos referenciais teóricos e documentos norteadores às propostas de formação, a saber: (1) concepção de infância e criança presentes nas propostas formativas; (2) organização didático-pedagógica das propostas de formação continuada; e (3) articulação entre os projetos de formação continuada e as DCMs.

O primeiro eixo evidenciou que as propostas formativas valorizaram a abordagem de quatro temáticas associadas à (a) inclusão e ao atendimento das necessidades especiais dos estudantes; (b) aos campos de experiências e os direitos de aprendizagem; (c) às ações família, escola para prevenção à violência; e (d) as reflexões teóricas sobre a prática docente. As temáticas possuem relação com a concepção da criança como sujeito de direitos que brinca, imagina, produz cultura, constrói sentido sobre si e desenvolve-se por meio das interações e brincadeiras.

Entretanto, ao considerarem os campos de experiências como estrutura curricular, faz-se necessária a reflexão sobre os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OADs) que os acompanham, visto que tais objetivos possuem uma tendência a conceber o desenvolvimento infantil na perspectiva de marcos temporais, ou metas a serem alcançadas nas faixas etárias estabelecidas pelos documentos (divididas em bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Esta concepção de desenvolvimento infantil desvaloriza a criança como sujeito individual, com ritmo próprio e como agente ativa em suas aprendizagens.

Além disso, embora os conteúdos propostos nas formações continuadas sejam importantes, observou-se a oportunidade de ampliá-los a fim de potencializar o protagonismo infantil e a prática docente, por meio outras temáticas como: a organização de experiências

significativas para as aprendizagens, a importância das brincadeiras, interações e o papel do professor neste processo (eixo estruturante da Educação Infantil), as experiências estéticas e culturais na infância, culturas infantis, dentre outros.

Quanto ao segundo eixo, referente à organização didático pedagógica, os projetos de formação continuada analisados indicam tanto a presença de metodologias que promovem a participação ativa, crítica e prático/reflexiva dos profissionais, quanto abordagens de cunho transmissivo, que favorecem a participação passiva ao centralizar a condução do processo na figura do formador, limitando a experiência formativa docente. Os dados analisados revelaram que o período de enfrentamento da pandemia, nos anos de 2020 e 2021, concentrou o maior número de propostas metodológicas predominantemente transmissivas. Nesse sentido, evidencia-se uma crescente transição das metodologias transmissivas para as prático-reflexivas, nos anos posteriores.

Outro fator relevante deve-se ao fato de que, apesar de as metodologias transmissivas possuírem representatividade, 73% das propostas apresentam abordagens mistas ou majoritariamente prático-reflexivas, de modo a aproximar-se de uma perspectiva formativa pautada na valorização da participação docente, como propõe o documento.

No que concerne ao último eixo de análise, sobre o alinhamento dos projetos com as DCMs, observou-se que nos anos de 2020 (ano de oficialização das diretrizes) e 2021, houve congruência entre o documento orientador e os conteúdos, objetivos e justificativas apresentadas. Entretanto, embora seja possível reconhecer tal relação, as metodologias empregadas distanciaram-se do que as diretrizes compreendem como prática formativa promotora de desenvolvimento profissional, conforme os princípios orientadores do trabalho docente, reforçando novamente o impacto das escolhas metodológicas centradas na transmissividade.

Além disso, existiram propostas de formação continuada que se relacionam direta ou indiretamente com o documento. Os projetos que apresentaram correspondência direta com as diretrizes buscaram se comprometer com a leitura do documento a fim de oportunizar a sua efetivação nas instituições escolares. Já as associações indiretas relacionam-se aos conteúdos descritos nas orientações do material como, por exemplo, ações acerca da Educação Especial, a ênfase na interdisciplinaridade, a valorização da participação ativa do profissional, menções aos direitos de aprendizagem, dentre outros elementos.

Com relação ao período de 2022 a 2024, as propostas que mencionam diretamente as diretrizes priorizam a reflexão sobre a prática, o fortalecimento da identidade docente e a melhoria dos instrumentos de avaliação das crianças nas instituições escolares. Quanto às

referências indiretas, elas apresentam-se por meio de conteúdos que indicaram a articulação entre a teoria e a prática, vinculação à Teoria Histórico-Cultural e a inclusão e acessibilidade à educação.

Sob essa ótica, as propostas formativas articularam-se com as DCMs, com ênfase na ampliação das práticas para o atendimento às necessidades especiais dos estudantes públicos da Educação Especial e as estratégias metodológicas que incluíram abordagens prático-reflexivas na maioria das ações.

Observou-se a ausência, em todos os projetos investigados, de relatórios avaliativos que descrevessem o percurso formativo, na busca de evidenciar possíveis replanejamentos, pontos fortes e/ou desafios enfrentados no processo, a fim de compreender de que modo as propostas ocorreram na prática e promover a reflexão do formador acerca de suas ações, sendo esta mais uma oportunidade melhoria identificada.

Como resultado das análises realizadas e, conforme requisitos acadêmicos regulamentados no mestrado profissional, elaborou-se um produto educacional de título “Caderno comentado com sugestões para projetos de formação na Educação Infantil”, com a finalidade de apoiar diretores escolares, formadores, analistas e coordenadores pedagógicos na organização de projetos de formação que atendam às necessidades formativas dos profissionais, de maneira articulada com os referências teóricos e documentos orientadores evidenciados neste estudo.

O material contempla fundamentos teóricos, percursos reflexivos e sugestões comentadas de projetos de formação, alinhadas às normativas municipais de Uberlândia. Ao incentivar a promoção de formações no contexto escolar, o material aproxima-se da realidade dos profissionais, fortalecendo a autonomia e participação ativa no seu desenvolvimento. Além disso, buscou-se uma linguagem prática, acessível e interativa, de modo a ampliar a experiência formativa do usuário.

O processo de validação do caderno, realizado com a participação de profissionais que atuam nas formações continuadas do município, revelou a sua importância e contribuição para o desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que apontou sugestões que abrangem desde a ênfase ao atendimento de bebês e crianças até o reforço da relação entre os campos de experiências com a Teoria Histórico-Cultural, adequações integradas ao produto em sua versão final.

Este estudo evidenciou, portanto, aproximações e articulações entre as propostas formativas e as diretrizes curriculares, ao mesmo tempo em que apontou desafios que precisam fazer parte de um processo de reflexão/revisão contínua acerca de tais ações, no intuito de

aproximar-se das concepções que sustentam o trabalho com Educação Infantil. Além disso, a elaboração do produto educacional como um dos resultados dessa pesquisa de mestrado profissional contribuirá para a construção de espaços reflexivos e reinterpretação de perspectivas educacionais voltadas para o atendimento de bebês e crianças em nosso país, associadas a concepção de criança como sujeito de direito repleto de potencialidades e o profissional docente como importante mediador e mobilizador de saberes acerca da sua prática.

Ainda, reafirma-se a importância das práticas de formação continuada nos espaços escolares e da relação entre universidade e município na promoção de pesquisas comprometidas com o desenvolvimento e a valorização dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- AKURI, Juliana Guimarães Marcelino; LIMA, Elieuzza Aparecida de; CASTRO, Rosane Michelli de. Sobre o currículo na educação infantil e os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural: questões e reflexões. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/44333/pdf>. Acesso em: 21 abr. 2026. <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i1.44333>
- BAPTISTA, Lívia Fraga Vieira, Mônica C. **Educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2023. *E-book*. p. 33. ISBN 9786555412659. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555412659/>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- 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. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05 mar. 2026. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>
- BES, Pablo; OLIVA, Diego C.; BONETE, Wilian J.; et al. **Sociedade, cultura e cidadania**. Porto Alegre: SAGAH, 2020. *E-book*. p.18. ISBN 9788595028395. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595028395/>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- BES, Pablo; SILVA, Carlos G. Lopes da; FERNANDES, Eliane de Godoi T.; et al. **Currículo e Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: SAGAH, 2020. *E-book*. p. 25. ISBN 9786556900742. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556900742/>. Acesso em: 01 fev. 2026.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Mestrado profissional: o que é**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e> . Acesso em: 24 nov. 2025.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Produção técnica**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Altera dispositivos da Constituição Federal sobre a educação básica, para estabelecer a obrigatoriedade da escolarização dos 4 aos 17 anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 14 out. 2025.
- BRASIL. Estado de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://brasiliademinas.mg.gov.br/wp->

[content/uploads/2023/10/CRMG-Infantil-e-Ensino-Fundamental-_Versao-atualizada.pdf](#).

Acesso em: 08 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Revista Brasileira de Geografia**, v. 59, n. 1, jan./jun. 2005. p. 37. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_2005_v59_n1.pdf.

Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular (versão aprovada em 2017). Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.

Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20, 29 dez. 2009. Disponível em: ABMES – Portaria Normativa nº 17/2009. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)** – PNE / Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm?utm_source=chatgpt.com.

Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009.

Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 dez. 2009. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=753>. Acesso em: 16 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. **Dispõe sobre a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf/view>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores

da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Altera o art. 27 da 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 de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 4 jan. 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2024-01-02.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**: Caderno 6. Brasília: MEC/SEB, 2016. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v. 7. 128 p. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos_colecao/Caderno_6.pdf. Acesso em: 7 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 26 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14934.htm. Acesso em: 19 jan. 2026

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: volume 1 — Introdução. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental; Departamento de Política da Educação Fundamental; Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: ArtMed, 2005. *E-book*. p.73. ISBN 9788536311630. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536311630/>. Acesso em: 22 out. 2025.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2018. *E-book*. p. capa. ISBN 9788524926471. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926471/>. Acesso em: 04 jun. 2026.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Org). **Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

CRESWELL, John W. **Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa: planejamento, execução e escrita**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. *E-book*. p.45. ISBN 9788565848893. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788565848893/>. Acesso em: 24 mai. 2025.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73, p. 14, 2001. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768>. Acesso em: 20 ago. 2025.

DOURADO, Josi Fernandes; COLOMBO, Angélica Aparecida A. **Produtos educacionais: elaboração e validação/avaliação, na perspectiva do ProfEPT–IFPR**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2023. *E-book*. 44 p. ISBN 978-65-00-86064-1.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2008. *E-book*. p. 20. ISBN 9788536318523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536318523/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. *E-book*. p.130. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770496/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. *E-book*. p.74. ISBN 9786559771653. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/>. Acesso em: 08 jun. 2025.

GOMES, Marineide de O. **Formação de professores na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2025. *E-book*. p.175. ISBN 9786555555516. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555555516/>. Acesso em: 22 out. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2009. *E-book*. p.13. ISBN 9788536321523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536321523/>. Acesso em: 22 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Uberlândia (MG)** – Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberlandia.html> . Acesso em: 18 set. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Orientação para validação do produto educacional no curso de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET). Manaus: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2023. Disponível em: <https://ppget.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2023/05/2-Orientacao-Validacao-do-Produto.pdf> . Acesso em: 07 out. 2025.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In: ATAS CIAIQ2018 – Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, v. 1. Braga, Portugal: Ludomedia, 2018. p. 330 -331. Disponível em: https://moodle.ead.ifsc.edu.br/pluginfile.php/225609/mod_forum/intro/1656-Texto%20Artigo-6472-1-10-20180621%20%281%29.pdf . Acesso em: 14 nov. 2025.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. *In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Org.). Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba, PR: CRV, 2017. Cap. 8.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Diva Souza. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 187-212, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>. Acesso em: 4 jun. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. *E-book*. p. Capa1. ISBN 978-85-216-2306-9. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 04 jun. 2026.

MAGALHÃES, Ramon Mendes da Costa; SOUSA, Bianca Silva; SOUZA, Micaelle Oliveira de; SOUZA, Camila Miranda Ferreira de. **Análise dos documentos orientadores para a implementação da BNCC e o Currículo de Referência de Minas Gerais / Analysis of guiding documents for the implementation of the BNCC and the Reference Curriculum of Minas Gerais**. [periódico online], Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Belo Horizonte, MG, 2023. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0002-8535-4929>. Acesso em: 5 mar. 2026.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. São Paulo: Almedina Brasil, 2021. E-book. p.199. ISBN 9786586618518. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586618518/>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em:

<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em:

https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em:

<https://cefort.ufam.edu.br/repositoriocp/wp-content/uploads/tainacan-items/64/440/2-CURRICULO-CULTURA-E-SOCIEDADE.-MOREIRA-E-TADEU.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e enfrentamentos no atual governo. **Revista Educação, Cultura e Sociedade – RECS**, v. 12, n. 1, edição 25, 2022. ISSN 2237-1648. DOI: 10.30681/2237-1648. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8847/7275>. Acesso em: 14 nov. 2025.

NUNES, Camila Pedroso Salaro. **A educação infantil, a BNCC e a infância: estudo das fundamentações teóricas da Escola Reggio Emilia e de suas possíveis influências nas categorias pedagógicas da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**. (Coleção docência em formação. Série educação infantil). São Paulo: Cortez Editora, 2020. E-book. p.132. ISBN 978655553284. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978655553284/>. Acesso em: 21 abr. 2026.

PÁDUA, E. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 79-95, mar. 2009. ISSN 1676-2584. Disponível em:

file:///C:/Users/manda/Downloads/A_historia_da_educacao_infantil_no_Brasil_avancos_.pdf.
Acesso em: 16 nov. 2025.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. DOI: 10.5007/1980-4512.2020v22n41p73. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>

PEREIRA, Marcos Antonio Lima; VALENTE, Lúcia de Fátima. As relações público-privadas e o direito à educação infantil no município de Uberlândia - MG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, n. 00, p. e19579, 2025. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19579/19689> . Acesso em: 23 abr. 2026. <https://doi.org/10.21723/riace.v20i00.1957901>

PESSOA, Camila Turati; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. (Org.). **Pesquisas educacionais para o trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed -São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n. esp.1, p. 78-, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8290>. Acesso em: 23 jan. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz (Cemepe)**. Uberlândia, MG: Secretaria Municipal de Educação, s.d. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/comepe/centro-municipal-de-estudos-e-projetos-educacionais/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Dados Geoeconômicos de Uberlândia**. Uberlândia, 2025. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/07/Dados-Geoeconomicos-Atualizado.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Decreto nº 5338, de 15 de janeiro de 1992**. Dispõe sobre o Regimento Interno da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia, 15 jan. 1992. Art. 90. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a1/mg/u/uberlandia/decreto/1992/533/5338/decreto-n-5338-1992-dispoe-sobre-o-regimento-interno-da-prefeitura-municipal-de-uberlandia-e-da-outras-providencias?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 16 nov. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Diário Oficial do Município Nº 5925**, quinta-feira, 6 de agosto de 2020. Uberlândia, MG: Prefeitura Municipal, 2020, p.9. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/5925.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

RIBEIRO, Hítala Jéssica Miranda. **O brincar nas diretrizes curriculares municipais da educação infantil de Uberlândia/MG**. 2024. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/44956>. Acesso em: 8 mar. 2026.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. *E-book*. p.18. ISBN 9788584291922. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291922/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SANTOS, Flávio Reis dos. Materialismo histórico-dialético e consciência: fundamentações teóricas de Marx e Engels sobre o método. **Itinerarius Reflectiones: Revista de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí**, v. 17, n. 4, 2021. Disponível em: <https://revistas.jatai.ufg.br/index.php/itinerariusreflectiones>. Acesso em: 17 out. 2025.
<https://doi.org/10.5216/rir.v17i4.70598>

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da educação infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e188125, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698188125. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21308>. Acesso em: 1 fev. 2026.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698188125>

SCHNEIDER, Cristiane; COSTA, Paula Araujo da; CHAGAS, Angélica Pereira M. **Currículo na educação infantil**. Porto Alegre: SAGAH, 2025. *E-book*. p.34. ISBN 9786556905129. Disponível em:
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786556905129/>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Lista de Escolas**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas/>
 Acesso em: 19 set. 2025.

SILVA, Ana Paula de Paula da; NASCIMENTO, Elinásia de Souza; GOMES, Adevania da Silva; COSTA, Ademácia Lopes de Oliveira. A formação de professores – saberes da docência e a identidade do professor. In: SANTOS, Marcos Pereira dos; FREIRE, Ideilton Alves (Org.). **Formação de professores e profissão docente no Brasil: aspectos históricos, tendências e inovações**. ABC: Amplla Editora, 2025. Cap. I, p. 11. DOI: 10.51859/amplla.fpp1068-1.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i2.0010>

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 1987. p. 133.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Tradução de Maria da Pena Villalobos. Coleção Educação Crítica. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2025.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Revisão de Mônica Stahel M. da Silva. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> Acesso em: 17 out. 2025.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil.**

Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/diretrizes-curriculares-educacao-infantil>. Acesso em: 11 ago. 2025.

UBERLÂNDIA (MG). **Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014.** Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg> . Acesso em: 23 abr. 2026.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME n.º 001/2026. Dispõe sobre os procedimentos relativos às ações de formação continuada desenvolvidas pelo CEMEPE, certificação, projeto de formação, plano de curso e carga horária. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, ano 38, n. 7275, jan. 2026. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2026/01/7275.pdf>. Acesso em: 23 maio 2026.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



KELLY GOMES COSTA
VLADEMIR MARIM



CADERNO COMENTADO COM SUGESTÕES PARA PROJETOS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UBERLÂNDIA/MG
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA



KELLY GOMES COSTA
VLADimir MARIM

Ficha Catalográfica



Descrição técnica

Nível de ensino a que se destina: Educação Infantil

Área do conhecimento: Ensino

Público Alvo: Diretores escolares, formadores, analistas e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil

Categoria do produto: Produto Técnico-Tecnológico (PTT) – Material didático/instrucional em formato de Caderno, conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Validação do produto: Este produto foi validado com a participação de formadoras da SME de Uberlândia, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe).

Divulgação: Mídia digital

Ano: 2026

Apoio:



Sobre o Caderno

Estimado(a) formador(a)

Este Produto Educacional em formato de caderno digital foi elaborado no contexto do Programa de Pós-Graduação de Educação Básica (PPGPEDU) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como resultado da pesquisa decorrente da dissertação “Diretrizes curriculares municipais e a formação continuada para docentes da Educação Infantil no Município de Uberlândia”.

Compreende-se a formação continuada como um direito permanente e um processo contínuo de desenvolvimento profissional, pautado na reflexão sobre a prática docente e na valorização de seus saberes experienciais.

Nessa perspectiva, este produto torna-se um importante instrumento para os formadores na elaboração de projetos de formação que sejam alinhados aos fundamentos teóricos e práticos que subsidiam o trabalho docente com bebês e crianças da Educação Infantil, respeitando a identidade docente e todas as especificidades desta importante etapa de ensino.

Apresentamos como aporte teórico as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs) em alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Referencial de Minas Gerais (CRMG). Além disso, reflete-se sobre o currículo para Educação Infantil e também acerca de



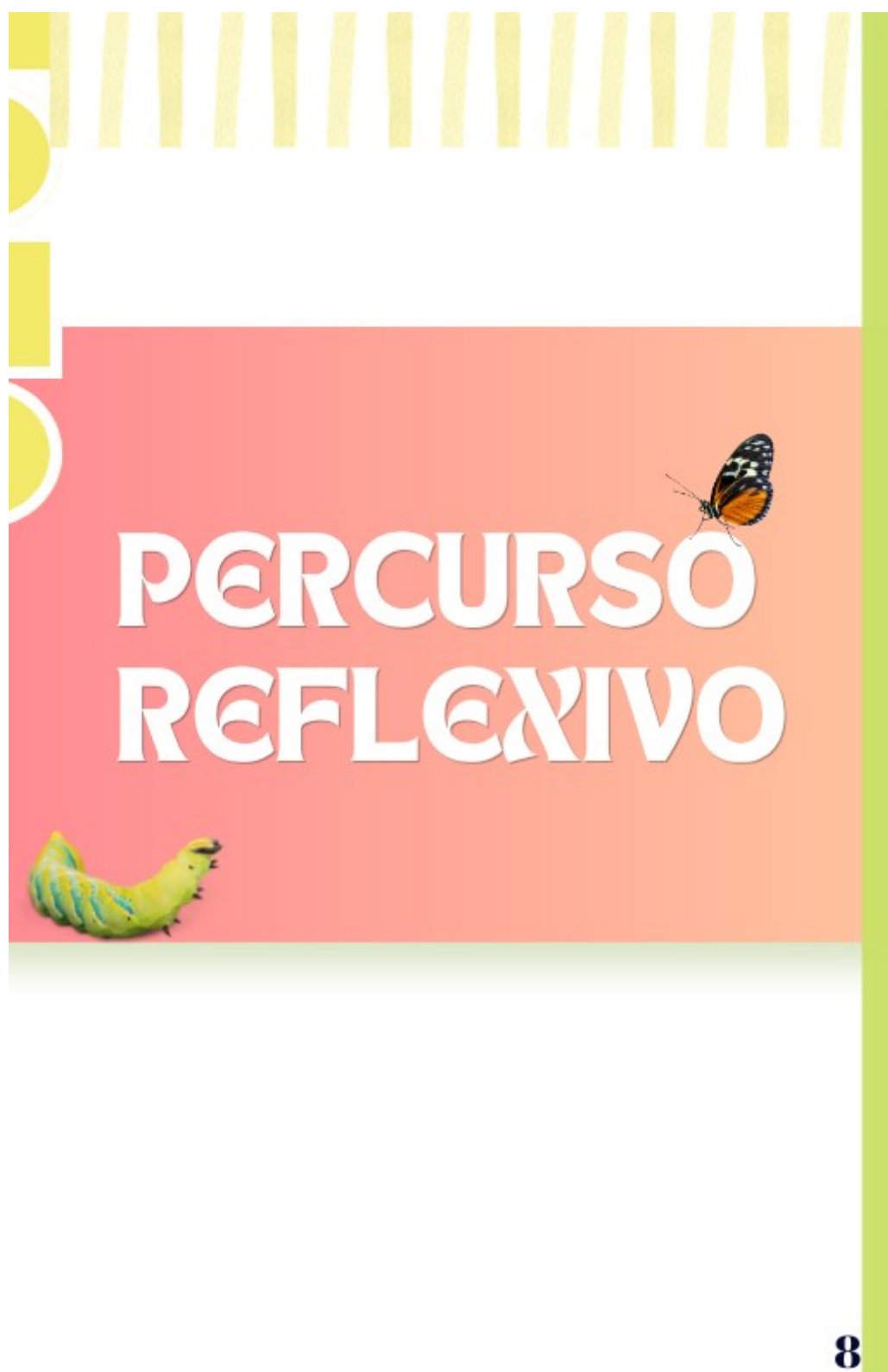
aspectos importantes para se pensar a formação docente, com base nos estudos de Moreira e Tadeu (2013), Sacristán (2017), Schneider, Costa e Chagas (2025), Vieira e Baptista (2000), Costa e Melo (2017), Lima e Akuri (2017), Santos (2018), Oliveira (2020), Imbernón (2009), Gomes (2025), Nogueira e Borges, (2022), Vieira e Baptista (2023) e Tardif (2002). Os estudos acerca do desenvolvimento humano foram desenvolvidos na Perspectiva Histórico-Cultural, de acordo com de Lev Vygotsky (1896-1934), em consonância com as DCMs.

Destinado aos diretores escolares, formadores, analistas e coordenadores pedagógicos, este material teve como eixo central o estudo dos projetos de formação continuada voltados para os docentes da Educação Infantil atuantes na cidade, vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME) a fim de compreendê-los como documentos que visam à elaboração de formações intencionais e articuladas com a prática pedagógica.

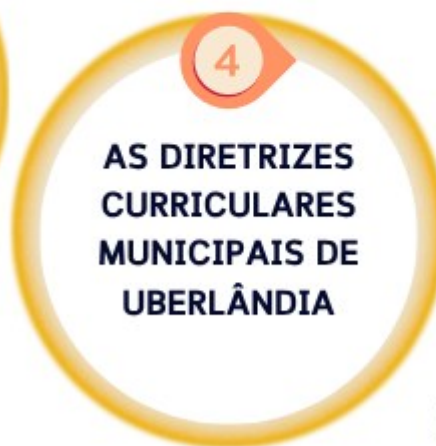
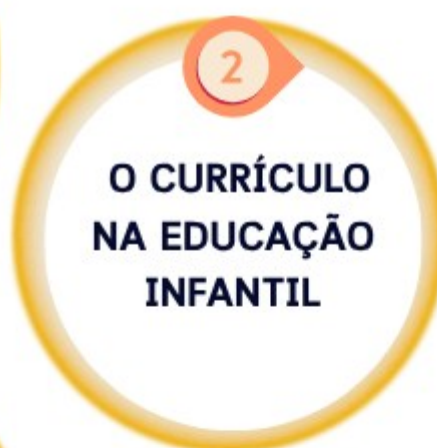
Com base nesses critérios, o caderno apresentará um **percurso teórico-reflexivo e um projeto de formação comentado**, com o objetivo de favorecer a organização das formações por parte dos interessados, com base na compreensão dos componentes que constituem um plano de curso.

Os autores





O percurso reflexivo organiza-se por meio de **quatro temas** que se constituem como **pontos de partida** para a organização das formações continuadas. Estes temas não foram concebidos de maneira aleatória, mas como **resultado investigativo desta pesquisa** devido ao seu valor para a prática formativa. São eles:





Nesse sentido, o percurso formativo buscará apontar caminhos para que se possa:



Preparar para a organização do projeto de formação, inserindo assuntos que precisam ser abordados inicialmente.



Convidar os docentes a pensarem sobre suas concepções e ações pedagógicas.



Oportunizar práticas formativas alinhadas às DCMs de Uberlândia.



Evidenciar de que modo a teoria acerca da formação docente, desenvolvimento humano e concepções curriculares influenciam nas decisões e ações concretas no cotidiano com as crianças.



Fazer com que a experiência com o material promova reflexão, incentivando a participação ativa dos envolvidos.

1 A FORMAÇÃO DOCENTE

Textos disparadores

A **identidade docente** não se constitui isoladamente, mas mediante a **interação** com os pares, estudantes, instituição escolar, familiares e outros grupos sociais. Ao refletir e **compartilhar experiências coletivamente**, constrói-se a concepção acerca de si, de sua **função profissional** e passa-se a fazer parte de uma realidade que pode ser modificada.

O professor, como um **ser cultural e intelectual**, é capaz de correlacionar escola e sociedade, proporcionando acessibilidade aos **saberes do mundo**, a fim de atender aos complexos encargos dos ambientes escolares.

DICA DE LEITURA



Livro: Formação de professores na Educação Infantil

Autora: Marineide de Oliveria Gomes

Cortez Editora, 2025.

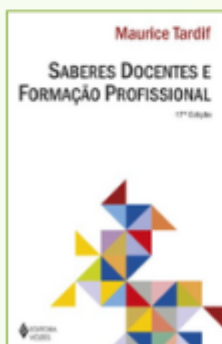
Acesse mais conteúdos da autora (Gomes, 2018):



1
A
FORMAÇÃO
DOCENTE

Textos disparadores

DICA DE LEITURA



Livro: Saberes
Docentes e
Formação
Profissional

Autor: Maurice
Tardif

Editora: Vozes,
2014.

**Acesse a
resenha da
obra**
por Silveira
(2003):



Os docentes, ao longo da vida, formulam uma soma de crenças, valores e saberes que **constituem a sua maneira de ser e agir profissionalmente**. Por esta razão, as propostas de formação continuada devem convidar os profissionais a **refletirem sobre sua prática**, a fim de que **não reproduzam** de maneira mecanizada concepções e crenças que fazem parte de sua constituição como professor, introduzidas no percurso de sua história.

O **trabalho cotidiano** do professor é um campo promotor de saberes e que **deve ser considerado** como espaço formativo.

Ampliando a reflexão



- A partir dos textos disparadores, quais estratégias podem ser elaboradas para a realização do levantamento das necessidades formativas dos(as) professores (as)?
- Como realizar tais levantamentos, de modo a valorizar os aspectos sociais, históricos, culturais e experienciais desse grupo?
- Após tais levantamentos, quais dos aspectos observados constituem-se como oportunidades para fazerem parte do seu projeto de formação continuada?

Anote as respostas. Elas contribuirão com a construção do seu plano.



Em síntese...

Ao nos depararmos com estas questões, é possível compreender que o levantamento de necessidades formativas não são apenas protocolos formais previamente definidos. Em muitas circunstâncias, elas emergem do diálogo com os professores, da escuta atenta à suas preocupações, nas conversas informais, por meio da observação e da reflexão acerca de suas práticas pedagógicas. Mais do que identificar “carências”, é importante que se reconheça os saberes experienciais que surgem de forma viva no cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, estratégias como rodas de conversa, formulários, observações do cotidiano escolar e conversas informais podem fazer parte das estratégias de levantamento dessas necessidades.

Por fim, lembre-se de considerar todos os aspectos observados: aqueles percebidos por meio da sua observação e aqueles apontados como necessidades pelo grupo, a fim de que tudo possa contemplado no seu projeto de formação.

Termos-chave:

Identidade docente, saberes experiências, cotidiano, valorização, escuta, cultura, prática reflexiva



2

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Textos disparadores

o currículo precisa ser apreendido como um **documento vivo**, muito além de uma lista de conteúdos. Ele concretiza-se no **cotidiano**, nas práticas pedagógicas, relações e interações, nos valores e realidades de cada instituição escolar.

Acerca da organização dos espaços de aprendizagem em um currículo, Costa e Mello (2017) ressaltam que um ambiente torna-se educativo quando ocorrem **propostas de vivências articuladas com atos de escuta, acolhimento e participação de todas as crianças** na estruturação de sua vida escolar.

DICA DE LEITURA



Livro: Teoria
Histórico-
Cultural na
Educação
Infantil

Autoras: Sinara
Almeida da
Costa e Suely
Amaral Mello

Editora:
CRV, 2017

**Acesse a
resenha da
obra**
por Bissoli, et
al. (2021)



2

O CURRÍCULO
NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Textos disparadores

DICA DE LEITURA



Livro: O Currículo: uma reflexão sobre a prática

Autor: J. Gimeno Sacristán

Editora: Penso, 2017

Acesse a resenha da obra por Heck (2017)



Um currículo que **considere a criança** em sua estruturação requer **bases teóricas sólidas**, alinhadas à **concepção de criança e infância** e que a respeite como sujeito cultural e histórico.

Outro fator relevante é a **intencionalidade do trabalho docente**. Ele deve realizar-se de maneira consciente e com clareza de suas intenções e, para isso, cabe ao professor **atuar ativamente na elaboração dos currículos** e manter-se alinhado a ele em seu cotidiano.

A **escuta e o envolvimento dos profissionais no planejamento curricular** reforça o seu valor e destaca a importância da mediação docente no processo educativo.

Ampliando a reflexão



- Como o grupo compreende o currículo para a Educação Infantil?
- Como integrar ao currículo conhecimentos científicos e culturalmente construídos, respeitando os interesses, realidades e modos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas?
- Quais aspectos do currículo foram identificados como oportunidade de aprofundamento nas formações continuadas?
- De que modo as experiências profissionais podem contribuir com formações acerca deste tema?

Anote as respostas. Elas contribuirão com a construção do seu plano.



Em síntese...

As questões acima nos convidam a entender o currículo para além de um instrumento organizador de conteúdos prévios. Ele se constitui como um elemento vivo, capaz de contemplar em suas propostas de vivências, aspectos sociais, culturais e cotidianos de bebês até as crianças maiores.

Nessa perspectiva, compreendê-lo implica reconhecer os diversos contextos culturais e sociais dos sujeitos, bem como seus modos de ser e agir no mundo, estabelecendo caminhos que conectem bases teóricas sólidas aos saberes que emergem das experiências infantis.

Ao dialogar com os profissionais, observe suas inquietações acerca do tema, bem como suas potencialidades advindas de suas experiências docentes, a fim de que possam fazer parte das estratégias de elaboração deste projeto de formação.

Termos-chave:

Currículo vivo, concepção de criança,
bases teóricas sólidas, cotidiano,
experiências infantis.



3

ASPECTOS DO
DESENVOLVI-
MENTO HUMANO À
LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-
CULTURAL

Textos disparadores

A criança, desde bebê, ao adentrar as instituições escolares, **não é uma tábula rasa**, uma página em branco que se permita ser escrita pelo professor mediante suas preferências. Ela já apresenta **conhecimentos prévios** adquiridos ao lidar com situações do seu ambiente, ou seja, já está provida de habilidades conquistadas mediante sua **relação com a cultura**.

Para ampliar a compreensão acerca do homem, bem como seus princípios e crenças, costumes, formas de pensar, sentimentos, entre outros, é necessário compreendê-lo de forma tangível, considerando-o **como uma pequena exposição de variadas influências, constituídas e disseminadas em sociedade** ao longo da história.



Acesse a edição eletrônica do livro:

Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem

de L. S. Vigotskii & A. R. Luria & A. N. Leontiev

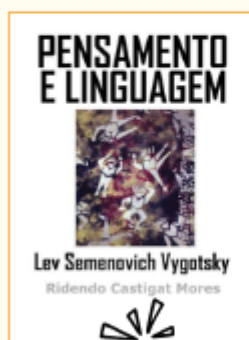


3

ASPECTOS DO
DESENVOLVI-
MENTO HUMANO À
LUZ DA TEORIA
HISTÓRICO-
CULTURAL

Textos disparadores

Acesse a
edição
eletrônica do
livro
**Pensamento e
Linguagem**, de
Lev
Semenovich
Vygotsky



Compreender a **linguagem como instrumento psicológico** ajuda-nos a reconhecê-la como ferramenta que vai além da função de comunicar, visto que se trata de um mecanismo **cognitivo** que contribui para o aprimoramento humano e exerce função fundamental no **planejamento das atividades** das crianças, desde bebês.

Uma vez que a **história pessoal** da criança é fundamental no desenvolvimento do seu pensamento, torna-se imprescindível a valorização de **princípios e práticas sociais** trazidas por elas, bem como sua integração à prática educativa dos docentes que ali atuam.

Uma escola organizada para as aprendizagens envolverá o **protagonismo das crianças, da cultura e dos docentes**, sendo que todos os papéis são essenciais. Aos professores, compete apresentar e disponibilizar todas as formas de culturas produzidas em máxima capacidade, a fim de despertar nas crianças a intenção de apropriar-se dos novos conhecimentos.

Já pensou em refletir com a equipe docente como ampliar as experiências culturais dos estudantes? Tais ampliações podem envolver:



- Brincadeiras.
- Instrumentos musicais de culturas diversas.
- Contação de histórias, músicas e livros.
- Dança, pinturas, esculturas e demais linguagens artísticas.
- Apreciação de costumes e tradições da turma, da cidade e dos povos diversos.
- Festividades.
- Formas de cooperação e convivência social.
- Invenções humanas diversas, dentre outras.

O campo de experiência "Culturas Regionais e Locais: vivências culturais na infância", parte diversificada do currículo de Uberlândia, tem forte relação com a THC.

Ampliando a reflexão



- Como você compreende a ligação entre o desenvolvimento, a aprendizagem e os pontos abordados pela Teoria em questão?
- Para você, qual o papel das interações sociais no desenvolvimento infantil?
- De que modo a escola pode organizar-se para ampliar as oportunidades de desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas?
- De que modo as experiências profissionais podem contribuir com a formação continuada acerca do tema?

Anote as respostas. Elas contribuirão com a construção do seu plano.



Em síntese...

Os textos propostos nos convidam a compreender a criança, desde o nascimento, como sujeito social, histórico e cultural, ao desenvolver-se nas relações estabelecidas ao longo de toda a vida. Nesse sentido, a criança é reconhecida como alguém repleto de experiências, saberes individuais, modos de ser e de agir no mundo.

Tanto a criança quanto o professor são responsáveis ativos no percurso educativo, uma vez que a criança tenha suas experiências valorizadas e o professor atue com intencionalidade e organização, contemplando as interações sociais em todo processo.

As interações são fundamentais no desenvolvimento humano. Por meio delas, realizam-se a construção do pensamento e da linguagem, a apropriação da cultura, o desenvolvimento social e emocional, o fortalecimento da identidade, dentre outros aspectos.

A equipe docente traz experiências e vivências significativas para a elaboração deste projeto de formação. Envolve-a na temática em questão e observe de que modo ela pode contribuir com este documento.

Termos-chave:

Sujeito histórico e cultural, interações sociais, criança ativa, intencionalidade do professor.



4

AS DIRETRIZES
CURRICULARES
MUNICIPAIS DE
UBERLÂNDIA

Textos disparadores

As DCMs da Educação Infantil apontam uma **concepção de currículo**, que é compreendido como um documento de caráter teórico-normativo que revela um **conjunto de experiências escolares** apoiadas nas **relações sociais** e no **conhecimento** para a construção da identidade estudantil. Trata-se de um espaço para a **produção de saberes integrados à realidade social dos estudantes**, a fim de formar cidadãos conscientes, sensíveis e engajados na transformação social, a partir de uma perspectiva inclusiva (Uberlândia, 2020).

A RME busca alinhar-se aos documentos oficiais que orientam o trabalho com a educação infantil em âmbito nacional, **ao mesmo tempo em que dialoga com práticas escolares e realidade local**. Neste movimento, reconhece as infâncias como etapa primordial no desenvolvimento humano.

Acesse às
**Diretrizes
Curriculares
Municipais da
Ed. Infantil**,
pelo Link ou
QRCode abaixo



4

AS DIRETRIZES
CURRICULARES
MUNICIPAIS DE
UBERLÂNDIA

Textos disparadores

A criança é compreendida como **sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas** e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições, ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, **constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades** pessoal e coletiva, produzindo cultura (Uberlândia, 2020, p. 70).

O documento apresenta **marcos legais** acerca da EI no país e evidencia, como possibilidade de organização do trabalho pedagógico, a **Teoria Histórico-Cultural (THC)**. Ela é apresentada como estratégia para se compreender o **desenvolvimento infantil**, sem deixar de considerar outros estudos importantes no trabalho com crianças (Uberlândia, 2020).

4

AS DIRETRIZES
CURRICULARES
MUNICIPAIS DE
UBERLÂNDIA

Textos disparadores

Os tempos e espaços também são abordados como reveladores de **concepções dos profissionais**, visto que as decorações e/ou o modo como os espaços são organizados **traduzem a ideia de criança e infância** presentes nas instituições.

Sua estrutura curricular organizada em **campos de experiências e objetivos de aprendizagens** são alinhadas à BNCC e ao CRMG. **Possui dois campos de experiências que correspondem à parte diversificada do currículo.** São eles: **Culturas Regionais e Locais: vivências culturais na infância (CR)** e o **campo Habilidades Sócio-emocionais (HS).**

Acesse também os principais referenciais para a elaboração das DCMs: **Base Nacional Comum Curricular e Currículo Referência de Minas Gerais**, por meio dos links abaixo:



Ampliando a reflexão



- Como a concepção de currículo presente nas DCMs pode dialogar com o cotidiano escolar, considerando o desenvolvimento dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas?
- De que modo a concepção de criança e infância expressa-se no cotidiano das instituições?
- De que forma as experiências profissionais podem contribuir com a formação acerca do tema?

Anote as respostas. Elas contribuirão com a construção do seu plano.



Em síntese...

Estas questões nos convidam a refletir sobre como as DCMs expressam suas concepções e intencionalidades pedagógicas. Nelas, a criança é reconhecida como sujeito histórico de direitos, ativo e participante do processo de aprendizagem.

As DCMs apresentam uma concepção de currículo que precisa ser concretizada no cotidiano escolar. Isso pode ocorrer de várias formas, como na estruturação intencional dos conhecimentos científicos e culturais, na oportunidade de experiências diversas, nas interações, nas brincadeiras, dentre outras.

A organização de experiências significativas, as interações, o reconhecimento da criança como sujeito integrante do seu processo de desenvolvimento e a valorização das culturas infantis são alguns dos elementos que evidenciam que há uma concepção de criança coerente com os documentos orientadores do trabalho docente no município.

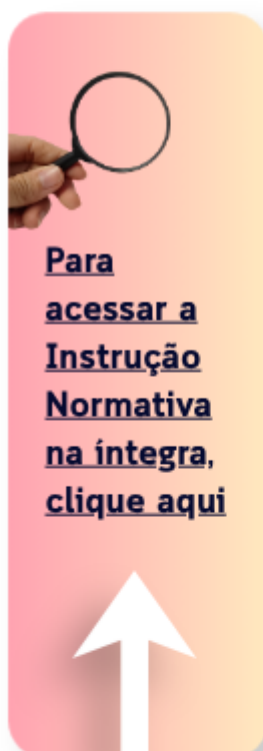
As experiências docentes do grupo a ser formado são de grande valor na formação continuada. Estas podem contribuir sobremaneira com sua elaboração por meio de socialização, análise e produção de conhecimentos a partir das práticas do grupo, observação de situações reais da rotina escolar, dentre outras estratégias.

Termos-chave: Concepção de currículo, concepções docentes, concepção de criança, campos de experiências, intencionalidade do professor.





Esta é uma proposição de organização de um projeto de formação continuada comentado, de acordo com a normativa do município de Uberlândia (nº 001/2026), responsável por estabelecer critérios para sua elaboração. Nesse sentido, a organização do projeto contemplará os seguintes critérios:



- 1 Conteúdo programático (temas)
- 2 Justificativa
- 3 Público-alvo
- 4 Período de duração
- 5 Carga-horária
- 6 Coordenação ou ministrante
- 7 Objetivo Geral
- 8 Objetivos Específicos
- 9 Ementa
- 10 Cronograma
- 11 Controle de presença
- 12 Relatório **30**

1

Conteúdo Programático

O conjunto de assuntos (temas) a serem abordados.

Pergunte-se: **quais temas serão abordados nesta formação?**

Usando como **exemplo nosso percurso formativo**, o conteúdo programático poderia ser:

- Concepção de currículo para a Educação Infantil
- Reflexão acerca das DCMs
- Pressupostos da THC para o desenvolvimento infantil
- Diálogos sobre formação docente

2

Justificativa

Sugestões de frases disparadoras:

- Considerando as necessidades identificadas no grupo...
- Observa-se como demanda em nossa unidade escolar...
- A partir das necessidades apontadas pela equipe docente ...

3

Público-alvo

Registrar **a quem se destina a formação**. Exemplo: Professores que atuam com bebês, Professores que atuam com a pré-escola, etc.

4

Período de duração

Registrar o **mês de início e de fim**.
Exemplo: janeiro a outubro de 2026.

5

Carga-horária

Registrar a **quantidade de horas totais do curso**.
Consulte a Instrução Normativa anexada na página 30 para compreender a categoria na qual sua formação se enquadrará de acordo com a carga-horária definida. **Mínimo de 2 horas**.

6

Coordenação ou ministrante

A coordenação é o responsável por **estruturar, planejar e acompanhar** a organização da formação. A figura de ministrante responsabiliza-se por **realizar/conduzir as atividades formativas**. É permitido que o coordenador também seja, ao mesmo tempo, ministrante da formação. Nesse caso, seu nome deve ser registrado nas duas categorias.

7

Objetivo Geral

Caracteriza-se por especificar o propósito da formação ao longo do percurso e precisa começar com verbos no infinitivo. Exemplo: **Instigar a reflexão acerca da formação continuada para a Educação Infantil, relacionando teorias, normativas e práticas a fim de promover a identificação de demandas formativas.**

Outras opções de verbos no infinitivo: **Discutir – Analisar – Compreender – Refletir – dentre outros.**

8

Objetivos específicos

Detalhar os propósitos da formação, descrevendo potencialidades a serem desenvolvidas ao longo do percurso, (também iniciados com verbos no infinitivos.

- * Elaborar...
- * Compartilhar...
- * Experienciar...
- * Desenvolver...

9

Ementa

É composta pelos elementos principais da área de estudo, apresentados em enunciados, sendo conveniente uma escrita contínua e não em forma de tópicos (Viana, 2024). Exemplo:

Formação continuada para docentes da Educação infantil alinhada à Teoria Histórico-cultural, à concepção de currículo e às Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia.

10

Cronograma

Precisa ser organizado de **acordo com a necessidade formativa da instituição e dos participantes**. A formação pode acontecer em mais de um momento, dividindo-se em módulos. Em caso de mais de um módulo, a organização em tabela pode ser uma ótima opção.

Sugestão de organização:

Data	Tema	Modalidade	Ministrante	C.H	Local	Turno
Inserir data	Título deste módulo	Presencial, Virtual ou Híbrida	Inserir nome(s)	Inserir Carga horária deste módulo	Inserir local	Manhã Tarde Noite
Inserir data	Título deste módulo	Presencial, Virtual ou Híbrida	Inserir nome(s)	Inserir Carga horária deste módulo	Inserir local	Manhã Tarde Noite
Inserir data	Título deste módulo	Presencial, Virtual ou Híbrida	Inserir nome(s)	Inserir Carga horária deste módulo	Inserir local	Manhã Tarde Noite

11

Controle de presença

Para a **modalidade presencial**, as assinaturas devem ser realizadas **manualmente**. Para as formações **virtuais**, sugere-se a elaboração de um **formulário digital** para o registro das presenças. A lista precisa conter um **cabeçalho** com as seguintes informações:

Nome da Instituição:

Tema:

Ministrante(s):

Coordenador responsável:

Público-alvo:

Local:

Horário: ex - 8h30 às 11h30

Turno: Manhã, Tarde ou Noite

Abaixo do cabeçalho, deve-se inserir uma tabela com os dados dos cursistas. São eles:

Nome	Matricula	Cargo/Função	Assinatura



Para a elaboração de lista de presença de encontros virtuais ou assíncronos, utilize formulários virtuais, como o **Google Forms**.



12

Relatório

O relatório configura-se como um **instrumento de avaliação da ação formativa**. Segundo Viana (2024), as ferramentas avaliativas escolhidas devem ser capazes de retratar de forma clara as potencialidades que se objetivou desenvolver no grupo formativo. Além disso, tem a finalidade de **documentar a memória acerca do momento formativo**, bem como possíveis mudanças de percurso, valorizando as **discussões e construções coletivas** sobre a experiência vivida.

Abaixo está uma sugestão de organização deste Relatório:

- Registre informações básicas de identificação como título, carga-horária do dia, período, participantes e ministrante(s);
- Relate quais as razões que levaram a este tema, contextualizando a situação;
- Discorra sobre os objetivos deste encontro;
- Informe como ele aconteceu (metodologia);
- Apresente seu olhar avaliativo, ressaltando aquilo que foi positivo e o que pode melhorar em oportunidades futuras. Caso a formação tenha continuidade, aponte indícios de reajustes para as próximas, se necessário.
- Anexe fotos, vídeos e/ou produções realizadas pelos cursistas de modo a enriquecer este registro.

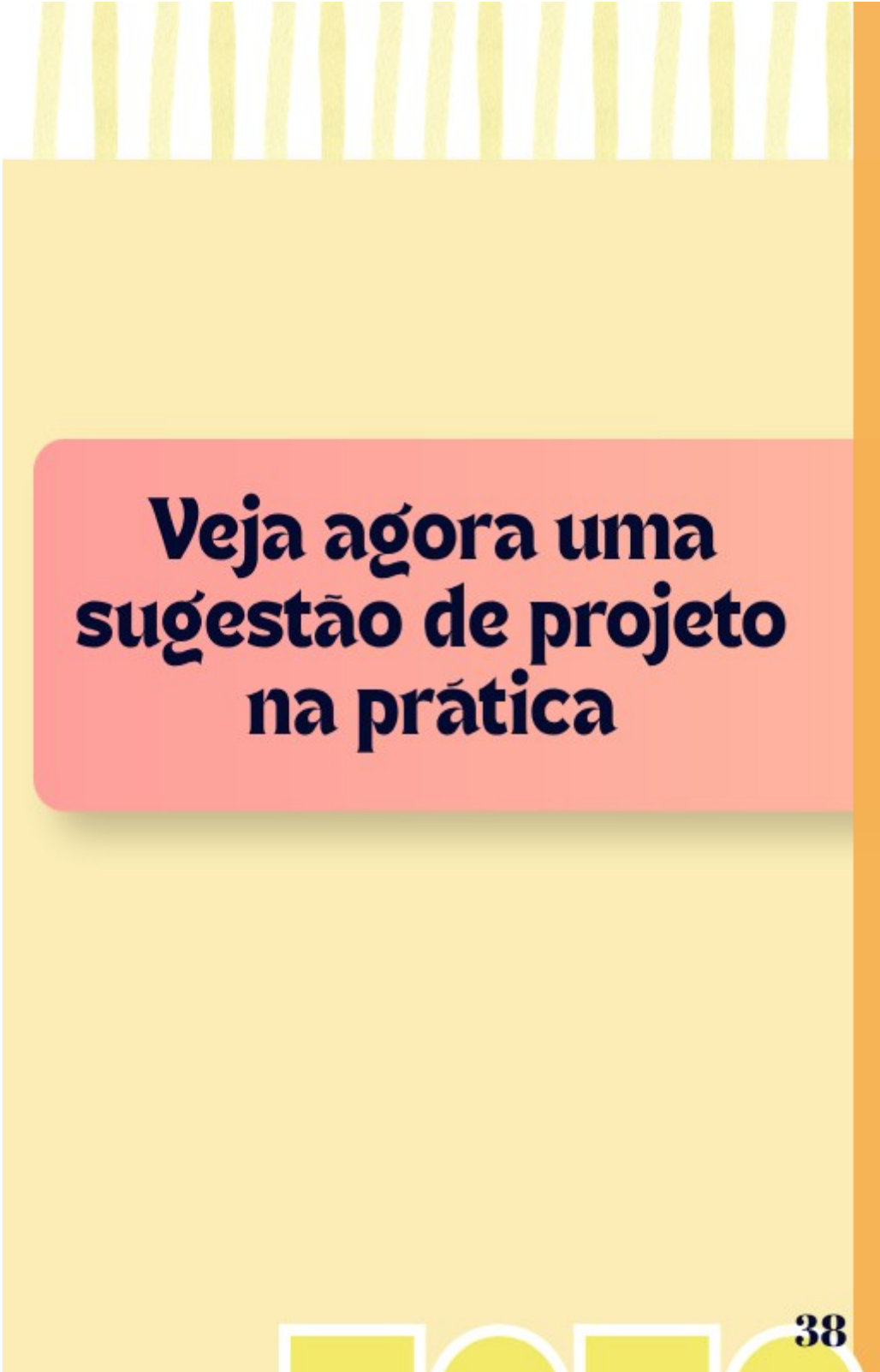


Dicas extras

Conclua a organização do seu projeto construindo uma **capa** que contenha **nome da instituição com logo, título da formação, cidade, estado e ano de vigência.**



É de grande relevância que você solicite aos cursistas **a avaliação da formação no fim de cada módulo**, a fim de compreender a necessidade de possíveis reajustes de rota.



**Veja agora uma
sugestão de projeto
na prática**

Inserir logo, caso tenha

NOME DA INSTITUIÇÃO

As informações
contidas na capa
identificam,
formalizam e
valorizam todos os
envolvidos.

TÍTULO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Além disso, a sua
devida
identificação
contribui para o
arquivamento
e/ou consultas
futuras.

CIDADE – ESTADO
ANO DE VIGÊNCIA

Lembre-se de
preencher todos os
elementos
sugeridos.

1 – Conteúdo Programático:

1. O conjunto de assuntos (temas) a serem abordados.

2 – Justificativa:

2. Pautada na realidade observada. Pode inspirar-se nas frases disparadoras.

3 – Público-Alvo:

4 – Período de duração:

5 – Carga Horária:

3, 4, 5 e 6. Registrar o período, a quem se destina a formação, C.H. prevista e dados dos responsáveis.

6 – Coordenação e ministrantes:

Coordenador: Ministrante(s):

7 – Objetivo Geral:

7. Especificar o propósito da formação.

8 - Objetivos Específicos:

...

...

...

...

...

8. Detalhar os propósitos da formação, descrevendo potencialidades a serem desenvolvidas.

9 – Ementa:

9. Elementos principais da área de estudo.

10 – Cronograma:

Data	Tema	Modalidade	Ministrante	Carga Horária	

10. Organizar de acordo com a necessidades formativas.

Avaliação: (como será realizada?)

Dica extra:
Pensar em uma estratégia de avaliação é muito importante!

Sugestão de lista de presença

Logo da Instituição, caso tenha

11. Para a modalidade presencial, as assinaturas devem ser realizadas manualmente. Na modalidade virtual, realize por meio de formulários virtuais, como Google Forms.

Nome da Instituição:
Tema:
Ministrante(s):
Coordenador responsável:
Público-alvo:
Local:
Horário:
Turno:

Nº	NOME	MATRÍCULA	CARGO/FUNÇÃO	ASSINATURA
1				
2				
3				
4				



€ pronto!

Caro formador(a),



Você está pronto(a) para construir um projeto de formação com qualidade, por meio de um percurso formativo que valoriza os profissionais docentes e o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil no município de Uberlândia.

Ótima formação a vocês!



Agradecimentos

Nosso agradecimentos à equipe de formadoras que participaram da etapa de validação do produto, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação. As contribuições foram de grande relevância para que o material pudesse atender às necessidades formativas dos(as) profissionais que atuam na Educação Infantil do município de Uberlândia.

Referências

BISSOLI, Michelle de Freitas; AGUIAR, Sinara Narciso de Lima; SILVA, Andréa Drumond Bonetti. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professores e professoras. **Debates em Educação**, v. 13, n. 32, p. 410-415, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n32p410-415.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Mestrado profissional: o que é**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRASIL. Estado de Minas Gerais. **Curriculo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://brasiliademinas.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/CRMG-Infantil-e-Ensino-Fundamental-Versao-atualizada.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2026.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (org). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

GOMES, Marineide de O. **Formação de professores na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2025. *E-book*. p.175. ISBN 9786555555516. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555555516/>. Acesso em: 22 out. 2025.

GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2018. 116 p. ISBN 978-85-60360-83-3. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/08/forma%C3%A7%C3%A3o-professores-marineide-1.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2026.

HECK, Miriam Ferrazza. Resenha: "O currículo: uma reflexão sobre a prática". **Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga**, v. 2, n. 3, p. 376-378, 2017. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/resenha-o-curriculo-uma-reflexao-sobre-a-pratica-1i06njb2bc.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2026.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. *E-book*. p.18. ISBN 9788584291922. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291922/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da. Saberes docentes e formação profissional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 247-252, jul. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n37/n37a19.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2026.

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

VIANA, Luana Costa. **Reflexões sobre o plano de ensino: elementos essenciais para uma elaboração contextualizada**. In: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2024. Campina Grande: Realize Editora, 2024. ISSN 2358-8829. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID5364_TB1000_02072024232100.pdf. Acesso em: 5 jun. 2026.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em: 17 out. 2025.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Tradução de Maria da Pena Villalobos. Coleção Educação Crítica. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wpcontent/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2025.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/diretrizes-curriculares-educacao-infantil>. Acesso em: 11 ago. 2025.

Quem somos



Pedagoga, especialista em Psicopedagogia e Educação Especial (Universidade Presidente Antônio Carlos - Unipac, Uberlândia), Mestre em Educação Básica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como professora formadora no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (Cemepe) pela Rede Municipal de Ensino de Uberlândia - MG.



Bacharel e licenciado em Matemática, Pedagogo e Psicopedagogo. Mestre e doutor em Educação (Currículo) pela PUC-SP e pós-doutor em Políticas Públicas de Formação Docente pela Universidad Autónoma de Madrid. Professor titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) e Educação Básica (PPGPEDU). Coordena o eixo de Formação e Avaliação do Programa do FNDE - Centro Colaborador de Apoio ao Transporte Escolar (CECATE/Sudeste/UFU).

APÊNDICE B – FORMULÁRIO UTILIZADO COMO UMA DAS ETAPAS DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Caderno comentado: sugestões para projetos de formação na Educação Infantil

Prezada Equipe da Educação Infantil

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGPEDU), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que resultou na elaboração do Caderno comentado para gestores, analistas pedagógicas e professores formadores da Educação Infantil, voltado à elaboração de projetos de formação continuada.

Com base em sua trajetória profissional, suas respostas contribuirão para analisar a clareza, a organização, a aplicabilidade e a contribuição do caderno para a formação continuada de professoras da Educação Infantil, apoiando o aperfeiçoamento do material e de futuras ações formativas.

Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **Bloco A – Perfil do(a) Respondente**

*

Função que exerce na Rede Municipal, na etapa da Educação Infantil

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professora formadora
- ☐ Analista Pedagógico
- ☐ Gestora escolar

2. Tempo na função atual *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 5 anos
- ☐ De 6 a 15 anos
- ☐ De 16 a 25 anos
- ☐ De 26 a 35 anos
- ☐ 36 anos ou mais

3. Última formação concluída *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

4. Área de formação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Linguagens
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências da Natureza
- ☐ Ciências Humanas
- ☐ Ensino Religioso
- ☐ Outro:
—

5. Tempo de conclusão da última formação *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 3 anos
- ☐ De 4 a 10 anos
- ☐ De 11 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

6. Bloco B - Formação Continuada na Rede

*

O caderno apresenta de forma clara a concepção do projeto de formação para a Educação Infantil.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

7. O caderno contribui para aproximar a formação continuada do cotidiano das escolas, articulando a importância dos estudos às necessidades das professoras de Educação Infantil.

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

8. O caderno torna clara a atribuição dos envolvidos na elaboração e acompanhamento dos processos formativos na Educação Infantil.

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

9. As orientações do caderno contribuem para que a formação continuada, de modo a favorecer a análise das práticas, o diálogo entre as professoras e a articulação entre teoria e prática na Educação Infantil. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

10. **Bloco C — Normas e Diretrizes Curriculares** *

O material apresenta coerência com os referenciais da Educação Infantil (BNCC, CRMG, DCM, Perspectiva Histórico-Cultural).

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

11. Os conteúdos indicados no caderno são pertinentes e contribuem para aprofundar o estudo sobre a Educação Infantil. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

12. O caderno contribui para a elaboração de estratégias relevantes e contextualizadas, voltadas ao levantamento das necessidades formativas da instituição, respeitando suas especificidades. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

13. **Bloco D - Clareza e organização** *

O objetivo do caderno e o público a que se destina estão claramente definidos, e a linguagem empregada é apropriada, acessível e de fácil compreensão.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

14. Os exemplos práticos apresentados no caderno (percurso reflexivo, ampliações, orientações e sugestões de materiais) são claros e ajudam a ampliar as possibilidades de elaboração dos projetos. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

15. A organização do caderno facilita o uso no cotidiano profissional. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

16. As orientações para construção dos projetos de formação são objetivas e bem estruturadas. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

17. As discussões teóricas presentes no caderno contribuem para a reflexão sobre a prática.

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

18. **Bloco E - Aplicabilidade**

*

O caderno oferece subsídios concretos e abordagens diferenciadas para elaboração de projetos de formação continuada, contribuindo para o aprimoramento de práticas formativas.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

19. O caderno apoia o trabalho dos gestores, analistas pedagógicos e professores formadores, especialmente no planejamento, na mediação e no acompanhamento das práticas. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

20. De modo geral, considero que o caderno tem potencial para contribuir de forma relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Infantil. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

21. Considero viável utilizar o caderno como referência nas instituições escolares, de maneira a orientar e estruturar a organização da formação continuada no contexto escolar. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo totalmente
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo totalmente

22. Se desejar, registre comentários ou sugestões acerca deste caderno comentado.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO – REGISTRO NO SIEX



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA



1. Modalidade da Ação

Curso/Oficina - Atividade pedagógica de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo a promover a formação continuada, o aperfeiçoamento e a disseminação de conhecimento, com critérios de avaliação definidos. (Curso, minicurso, oficina, etc.)

2. Apresentação do Proponente

Unidade Faculdade de Educação

Sub-Unidade Curso de Graduação em Pedagogia

3. Identificação da Proposta

Registro no SIEX 38507

Ano Base 2026

Campus Campus Santa Mônica

Título

Projeto de Formação Continuada para a Educação Infantil

Programa Vinculado 1 Programa de Extensão da FAGED

Programa Vinculado 2 Não Vinculado

Área do Conhecimento Ciências Humanas

Área Temática Principal Educação

Área Temática Secundária Não Possui

Linha de Extensão Formação Docente

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Objetivo 4. Educação de qualidade

Atividade Curricular de Extensão Não

Código(s) da(s) Atividade(s) Curricular(es) de Extensão

-

Resumo / Objeto da proposta

A oficina tem como foco a elaboração de projeto de formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG. A pesquisa busca contribuir com a compreensão de como elaborar projetos de formação continuada que atendam às necessidades formativas dos docentes, conforme os principais documentos que orientam o trabalho com crianças de 0 a 5 anos no Brasil e no município. Os dados analisados foram os planos de formação continuada registrados na Secretaria Municipal de Educação (SME), no período de 2020 a 2024. No ano de 2020, Uberlândia tornou oficiais as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), documento que se propõe a direcionar teórica e metodologicamente os docentes e demais profissionais escolares, além de fortalecer a concepção de criança, infância e Educação Infantil na Rede. Diante do exposto, a presente pesquisa considerou a análise dos dados a fim de compreender se estes articulam-se com as DCMs. Os resultados deram origem a um Produto Educacional que se configura como um Produto Técnico-Tecnológico (PTT) - Material didático/instrucional em formato de Caderno, conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa contribuir com a elaboração de planos de formação que atendam às necessidades formativas dos docentes da Educação Infantil, no município de Uberlândia.

A oficina tem como foco a elaboração de projeto de formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia/MG. A pesquisa busca contribuir com a compreensão de como elaborar projetos de formação continuada que atendam às necessidades formativas dos docentes, conforme os principais documentos que orientam o trabalho com crianças de 0 a 5 anos no Brasil e no município. Os dados analisados foram os planos de formação continuada registrados na Secretaria Municipal de Educação (SME), no período de 2020 a 2024. No ano de 2020, Uberlândia tornou oficiais as Diretrizes Curriculares Municipais (DCMs), documento que se propõe a direcionar teórica e metodologicamente os docentes e demais profissionais escolares, além de fortalecer a concepção de criança, infância e Educação Infantil na Rede. Diante do exposto, a presente pesquisa considerou a análise dos dados a fim de compreender se estes articulam-se com a DCMs. Os resultados deram origem a um Produto Educacional que se configura como um Produto Técnico-Tecnológico (PTT) - Material didático/instrucional em formato de Caderno, conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa contribuir com a elaboração de planos de formação que atendam às necessidades formativas dos docentes da Educação Infantil, no município de Uberlândia.

Palavras-Chave Produto Educacional ; Primeira Infância ; DCM

Realização:

Início: 29/05/2026

Término: 29/05/2026

Carga Horária Realização: 4

Organização:

Início: 30/03/2026

Término: 29/05/2026

Carga Horária Organização: 20

Período de Inscrições:

Início: 25/05/2026

Término: 29/05/2026

Status da Ação

Deferida pela Unidade

Instância de Aprovação

Faculdade de Educação - CAIRO MOHAMAD IBRAHIM KATRIB

Data de Aprovação

27/05/2026 17:30:38

4. Detalhamento da Proposta

Justificativa

A realização deste estudo justifica-se por oferecer um espaço para apresentação e discussão sobre a formação continuada para docentes da Educação Infantil, destinado aos gestores, analistas pedagógicos e professores formadores desta etapa. A proposta busca contribuir com a elaboração de planos de formação que sejam alinhados aos fundamentos teóricos e práticos que subsidiam o trabalho docente com crianças, respeitando a identidade docente e todas as especificidades desta importante etapa de ensino, além de propiciar a oportunidade de troca de saberes, experiências e o fortalecimento do trabalho colaborativo.

Objetivo Geral

Contribuir com a elaboração de planos de formação continuada para docentes da Educação Infantil que promovam o fortalecimento da identidade docente e o atendimento às especificidades desta etapa de ensino.

Objetivos Específicos

- Contribuir com a organização de um plano de formação, apresentando assuntos que precisam ser abordados inicialmente.
- Convidar gestores, analistas pedagógicos, formadores e docentes a pensarem sobre suas concepções e ações pedagógicas.
- Oportunizar práticas formativas alinhadas às DCMs de Uberlândia.
- Evidenciar de que modo a teoria acerca da formação docente, desenvolvimento humano e concepções curriculares influenciam nas decisões e ações concretas no cotidiano com as crianças.

- Oportunizar uma experiência que promova reflexão, incentivando a participação ativa dos envolvidos.

Metodologia

A metodologia da oficina será realizada com base na reflexão e participação coletiva, por meio de roda de diálogo. Ela será organizada a partir de três momentos, a saber:

(1) Contextualização acerca da instrução normativa que regulamenta a elaboração de planos de formação continuada na RME e a apresentação dos resultados da pesquisa. Em seguida será realizada a apresentação do caderno comentado.

(2) Os participantes explorarão o material coletivamente e serão convidados realizarem uma roda dialógica acerca deste, a fim de levantarem dúvidas, questionamentos e proposições de melhorias.

(3) A validação coletiva. A partir das observações e análises realizadas pelo grupo, as contribuições serão registradas e sistematizadas coletivamente, constituindo a validação do material. Esta etapa tem a finalidade de assegurar que o caderno comentado atenda às reais necessidades do público ao qual se destina, fortalecendo a práxis acerca da formação continuada no município de Uberlândia.

Classificação

- Presencial
- Até 30 horas
- Aperfeiçoamento

Metas / Ações

A oficina tem como meta central a contribuição com a elaboração de planos de formação continuada que atendam às necessidades formativas dos docentes da Rede, com base nos dados da pesquisa, a fim de fortalecer as práticas que visam desenvolver crianças de 0 a 5 anos, alinhadas às DCMs. Nesse sentido, busca-se: (1) apresentar e discutir a normativa municipal que orienta a elaboração de planos de formação, (2) apresentar reflexões teóricas acerca da concepção de currículo, da formação docente, das DCMs e do desenvolvimento humano na perspectiva Teórico-Cultural, (3) observar coletivamente a estrutura e aplicabilidade do Caderno comentado, identificando possíveis fragilidades e potencialidades, (4) realizar a validação do Produto Educacional enquanto instrumento que contribuirá para a elaboração de projetos de formação continuada no município de Uberlândia, a partir da integração de teoria, prática e reflexão acerca da prática docente.

Avaliação do Projeto

A avaliação será realizada por meio da oralidade dos participantes e também pelo preenchimento de um formulário Google Forms.

Público Participante

Direto 20

Vagas 60

Público Almejado

Coordenadoras e formadoras da Educação Infantil do CEMEPE.
Analistas Pedagógicos da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

Local de Realização CEMEPE - Prefeitura Municipal de Uberlândia

CEP 38400-000

Parceiros Internos

Faculdade de Educação - UFU
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Parceiros Externos

Prefeitura Municipal de Uberlândia.
CEMEPE.

Cronograma de Execução

8h - recepção
 9h - apresentação da proposta da oficina
 10 - Apresentação do material de apoio (Produto Educacional)
 11h - Discussão sobre o material apresentado.
 11h30 às 12h - Fechamento da oficina.

Referências

BRASIL. Estado de Minas Gerais. Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://brasiliademinas.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/10/CRMG-Infantil-e-Ensino-Fundamental-_Versao-atualizada.pdf. Acesso em: 08 mar. 2026.

COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Org). Teoria Histórico Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

GOMES, Marineide de O. Formação de professores na educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2025. E-book. p. 175. ISBN 9786555555516. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555555516/>. Acesso em: 22 out. 2025.

SACRISTÁN, José G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. E-book. p.18. ISBN 9788584291922. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291922/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e linguagem. Edição eletrônica. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> Acesso em: 17 out. 2025.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. Tradução de Maria da Pena Villalobos. Coleção Educação Crítica. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2025.

UBERLÂNDIA. Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil. Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/diretrizes-curriculares-educacao-infantil>. Acesso em: 11 ago. 2025.

5. Equipe de Trabalho

5.1. Coordenador(a) Responsável

Nome

VLADEMIR MARIM

E-mail institucional marim@ufu.br

Endereço Av João Naves de Avila 2525

Telefone (34) 8881-1114

Unidade Faculdade de Educação

Sub-Unidade Curso de Graduação em Pedagogia

Categoria Magistério Superior, 1 e 2 graus

Total de horas de atuação na atividade 20

Atribuições

Orientador do material pedagógico.

Regime de Trabalho Dedicção Exclusiva **Titulação Acadêmica** Doutor

Dedicação Exclusiva

Doutor

Área de Atuação PROFESSOR 3 GRAU**5.2. Demais Participantes da Equipe de Trabalho****Nome**

KELLY GOMES COSTA

Forma de Participação Palestrante ou Ministrante**Caracterização da Função**

Coordenadora da oficina.

Ministrante da oficina.

Organizadora do material pedagógica.

Segmento Discente**Unidade** FAGED - Faculdade de Educação**Sub-Unidade** COCPE - Curso de Graduação em Pedagogia**Departamento** Mestrado Profissional em Educação Básica**E-mail institucional** kelly.gomes@cemep.sme.udi.br**Total de horas de atuação na atividade** 20**6. Orçamento Previsto****Fonte de Recursos** Sem Financiamento - Atividade desenvolvida sem qualquer recurso financeiro.**6.1. Rubricas de Gastos**

Sem Rúbricas de Gastos.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Coordenador(a) Responsável pelo Projeto_____
Assinatura do(a) Diretor(a) da Unidade