

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

CURSO “HORA ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA” -
Formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOPE de Anápolis-GO

LUCIANA RIBEIRO ALVES VIEIRA

Anápolis-GO

2021

LUCIANA RIBEIRO ALVES VIEIRA

CURSO “HORA ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA” -
Formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOPE de Anápolis-GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.

Anápolis-GO

2021

Ficha catalográfica

V657c Vieira, Luciana Ribeiro Alves.
Curso "Hora atividade em ação[manuscrito]: teoria e prática pedagógica" – formação continuada de professoras da educação infantil no CEFOPE de Anápolis-GO / Luciana Ribeiro Alves Vieira.- 2021.
180 f.: il

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias),Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação infantil. 2. Educação infantil – CEFOPE – Anápolis (GO). 3. Educação infantil – Formação de professores. 4. Dissertações – Mestrado – PPGIELT - UEG. I. Silva, Yara Fonseca de Oliveira e. II. Título.

CDU 372.3 : 371.13.(817.3Anápolis)(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária da UnUCSEH
CRB1/2385

CURSO “HORA ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA” -
Formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOPE de Anápolis-GO

Luciana Ribeiro Alves Vieira

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - PPG/IELT/UEG, em 05 de fevereiro de 2021.

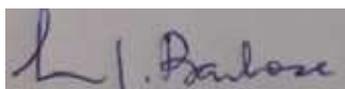
Banca examinadora:



Profª Drª Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás / UEG)
Orientadora / Presidente



Profª Draª Marlene Barbosa de Freitas Reis (Universidade Estadual de Goiás / UEG)
Membro Interno



Profª. Drª Ivone Garcia Barbosa (Universidade Federal de Goiás/ UFG)
Membro Externo

Anápolis-GO, 05 de fevereiro de 2021

AGRADECIMENTOS

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para.
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso, faço hora, vou na valsa
A vida é tão rara.
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência.
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência.
Será que é tempo que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara, tão rara.
Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para.
A vida não para não...
Lenine. *Paciência.*

Essa música, composta por Lenine, além da calma que em mim desperta, me diz muito sobre a vida... sobre a minha vida. Não saberia expressar o número de vezes em que tive que olhar para dentro e pedir paciência para o turbilhão de emoções que em mim habita... e esse é um desses momentos: a emoção da chegada após o percurso.

Esta pesquisa é a realização de um sonho, mas é também o fechamento de um ciclo, o que desperta em mim certa nostalgia. Foram tantas as construções e desconstruções em um curto espaço de tempo que sei, me transformei enquanto ser humano. Cada pessoa que trilhou comigo os caminhos desse sonho estará eternizada neste trabalho, não com os seus nomes descritos, pois a memória é falha e eu poderia correr o risco de me esquecer de nomear alguém, mas com a gratidão que sinto no fundo do meu ser e também com o meu novo olhar expresso nas palavras de cada página. Esse olhar crítico e emancipado é fruto das vivências e das experiências partilhadas durante a minha trajetória enquanto professora e mestranda... Obrigada! Vocês me ajudaram a crescer um pouquinho mais.

Não foi fácil ser mãe, esposa, professora, filha, nora, amiga e mestranda, mas aqui chegamos e se chegamos é porque esse foi um trabalho feito a muitas mãos, com sólidas parcerias. Foram inúmeras as ausências, impaciências, lágrimas... afinal, “a vida não para”. E

a vida se fez ainda mais desafiadora neste ano de 2020, com os enfrentamentos da pandemia da Covid-19.

Quão difícil foi, física e emocionalmente, encontrar maneiras para conciliar uma vida familiar, profissional e acadêmica em um mesmo contexto doméstico, com a imposição da restrição mais difícil para nós, seres sociais: o isolamento. Mas com paciência, até aqui conseguimos. Foi um ano de lutas, dores, novos aprendizados e de gratidão.

Enquanto o nosso país já ultrapassa a marca de 200.000 mortes pela Covid-19 e “enquanto todo mundo espera a cura do mal e a loucura finge que isso tudo é normal”, nós temos o privilégio de, ainda que com dor e tristeza pelas vidas ceifadas, aqui estar escrevendo essas palavras de gratidão: “A vida é tão rara” e as pessoas são raras... O meu muito obrigada àquelas que fizeram e fazem parte da minha vida!

À você, professora Yara, dedico o fruto do nosso trabalho.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.....	23
Quadro 2 – Instrumentos e atividades de pesquisa para construção de dados (parte empírica).....	23
Quadro 3 – Descrição das professoras formadoras entrevistadas.....	24
Quadro 4 – Descrição da idade das professoras cursistas participantes da pesquisa.....	27
Quadro 5 – Tempo de docência das professoras cursistas participantes da pesquisa.....	27
Quadro 6 – Perfil das professoras cursistas entrevistadas.....	28
Quadro 7 – Número de professoras atuantes na Educação Infantil e respectivos cargos.....	48
Quadro 8 – Teorias e teóricos apresentados pelas professoras cursistas como base para sua prática pedagógica.....	73

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Respostas sobre o que um curso de formação continuada deve contemplar.....142

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABdC** – Associação Brasileira de Currículo
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE** – Associação Nacional De Política e Administração da Educação
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BCN** – Base Comum Nacional
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNC** – Base Nacional Comum
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFOPE** – Centro de Formação dos Profissionais em Educação
- CEMAD** – Centro Municipal de Atendimento à Diversidade
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CF** – Constituição Federal
- CME** – Conselho Municipal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONEP** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- DC** – Documento Curricular
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EAD** – Educação a Distância
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MS** – Ministério da Saúde
- PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPG-IELT** – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
- PPP** – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SESC – Serviço Social do Comércio

SINPMA – Sindicato dos Professores da rede Municipal de Anápolis

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

VIEIRA, Luciana Ribeiro Alves. “Curso Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” – Formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOPE de Anápolis-GO. Dissertação, 2020, 180 f [Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias]. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da UEG - Universidade Estadual de Goiás.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “Curso Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” – Formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOPE de Anápolis-GO, inserida na linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias, aborda a formação continuada como necessidade emergente e inerente à prática do professor. Supõe-se que possa faltar às professoras da Educação Infantil do município de Anápolis uma formação sólida para que desenvolvam suas propostas pedagógicas. Partindo dessa possibilidade e a fim de problematizar o objeto de estudo, que é a formação continuada de professoras da Educação Infantil com foco em um curso específico, estabeleceu-se a seguinte questão como problema: Em que medida o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” reverbera na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil? Este curso acontece a cada três semanas no CEFOPE e é obrigatório a todas as professoras efetivas do município que atuam na primeira etapa da Educação Básica e que trabalham no regime de 40 horas semanais. Trata-se de um estudo de caso qualitativo que teve como objetivo geral compreender a formação continuada das professoras da Educação Infantil em âmbito municipal, por meio do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, com base nos documentos legais que norteiam a formação de professores no país e com base na percepção das professoras da Educação Infantil da rede municipal de educação. Além disso, buscou-se: compreender a função social da escola e como esta pode contribuir ou não para uma formação emancipadora dos diferentes grupos humanos; discutir a Educação Infantil como campo de lutas e de direitos garantidos por uma legislação construída e modificada historicamente; compreender a percepção das professoras participantes da pesquisa sobre a Educação Infantil, currículo e o lugar que essas ocupam na sociedade e, por fim, entender a constituição do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, caracterizando como esse tem sido desenvolvido, seu formato, proposta e qual a visão de seus participantes sobre ele. O levantamento e construção de dados se deram por meio de pesquisa documental e pelos instrumentos – proposição de questionário a 53 professoras cursistas do curso Hora atividade, sendo que 10 dessas professoras responderam também a uma entrevista via *whatsapp*; questionário enviado via e-mail proposto a 4 professoras formadoras e, por último, entrevista feita *in loco* com o gestor do CEFOPE. Os resultados obtidos com base na pesquisa empírica apontam para uma carência de sentido atribuído a esse curso específico, do qual as professoras cursistas reclamam que poderia auxiliá-las mais em suas experiências docentes. Assim, pode-se afirmar que o curso, em certa medida, tem despertado as professoras para questões importantes sobre a Educação Infantil, a prática pedagógica com crianças e a relevância da formação continuada, mas ainda pode atingir melhores resultados, pois grande parte das professoras cursistas sinalizaram para a necessidade de se ter esclarecidos e definidos os fundamentos desse curso, como as concepções de criança, de prática, de Educação Infantil e de ser professor alinhados a uma proposta pedagógica clara que deveria partir da SEMED.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Educação Infantil. CEFOPE Anápolis.

VIEIRA, Luciana Ribeiro Alves. "Course Hour of activity in action: theory and pedagogical practice" - Continuing education of Early Childhood Education teachers at CEFOPE in Anápolis-GO. 180 f [Interdisciplinary Master in Education, Language and Technologies]. Stricto Sensu Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language and Technologies, from UEG - Goiás State University.

ABSTRACT

This research, entitled "Course Hour activity in action: theory and pedagogical practice" - Continuing education of Early Childhood Education teachers at CEFOPE in Anápolis-GO, inserted in the line of research Education, School and Technologies, addresses continuing education as an emerging and inherent need for teacher practice. It is assumed that the teachers of Early Childhood Education in the city of Anápolis may lack solid training so that they can develop their pedagogical proposals. Starting from this possibility and in order to problematize the object of study, which is the continuing education of teachers of Early Childhood Education with a focus on a specific course, the following question was established as a problem: To what extent the course "Time activity in action: pedagogical theory and practice" reverberates in the pedagogical practice of early childhood teachers? This course takes place every three weeks at CEFOPE and is mandatory for all effective teachers in the municipality who work in the first stage of Basic Education and who work on a 40-hour weekly basis. This is a qualitative case study whose general objective was to understand the continuing education of Early Childhood Education teachers at the municipal level, through the course "Hour of activity in action: theory and pedagogical practice", based on the legal documents that guide the formation of teachers in the country and based on the perception of teachers of Early Childhood Education in the municipal education network. In addition, we sought to: understand the social function of the school and how it can contribute or not to an emancipatory formation of different human groups; discuss Early Childhood Education as a field of struggles and rights guaranteed by historically constructed and modified legislation; understand the perception of the teachers participating in the research on Early Childhood Education, curriculum and the place they occupy in society and, finally, understand the constitution of the course "Hour activity in action: theory and pedagogical practice", characterizing how it has been developed, its format, proposal and what the participants' view of it is. The survey and construction of data took place by means of documentary research and by the instruments - questionnaire proposal to 53 female teachers of the Hora Activity course, 10 of which also answered an interview via whatsapp; questionnaire sent via e-mail proposed to 4 teacher teachers and, lastly, interview done on the spot with the CEFOPE manager. The results obtained based on empirical research point to a lack of meaning attributed to this specific course, of which the course teachers complain that it could help them more in their teaching experiences. Thus, it can be said that the course, to a certain extent, has awakened teachers to important questions about Early Childhood Education, pedagogical practice with children and the relevance of continuing education, but it can still achieve better results, since most of the course teachers signaled the need to have clarified and defined the fundamentals of this course, such as the conceptions of children, practices, early childhood education and being a teacher, aligned with a clear pedagogical proposal that should come from SEMED.

Keywords: Continuing teacher education. Child education. CEFOPE.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
A relevância desta pesquisa.....	19
Os caminhos da pesquisa.....	21
1 A EDUCAÇÃO FORMAL E O PAPEL DA ESCOLA.....	33
1.1 Por uma educação escolar libertadora.....	34
1.2 Educação Infantil (creche e pré-escola): o processo histórico da primeira etapa da Educação Básica.....	40
1.2.1 A Educação Infantil na LDBEN/96 e a necessidade de reafirmar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade.....	45
1.3 A Educação Infantil na rede municipal de ensino de Anápolis.....	48
1.4 O que trouxe as professoras da Educação Infantil de Anápolis para essa etapa e os resquícios de uma Educação Infantil fortemente entrelaçada ao assistencialismo.....	52
2 CURRÍCULO: CAMPO DE DISPUTAS POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS.....	55
2.1 A política curricular nacional de Educação Infantil: reflexos no município de Anápolis.....	56
2.2 BNCC: referência curricular na Educação Infantil de Anápolis concretizada no Guia de orientações pedagógicas.....	60
2.3 A prática pedagógica e a organização do trabalho na Educação Infantil de Anápolis.....	65
2.3.1 Currículo e formação cultural: uma reflexão necessária para o cotidiano do professor.....	69
2.3.2 “Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve”.....	73
2.4 A Teoria Histórico-Cultural: fundamentando teoricamente os olhares e ações na Educação Infantil.....	76
2.4.1 A importância do meio social para o desenvolvimento humano.....	78
2.4.2 Os processos de construção da linguagem escrita na Educação Infantil à luz da teoria Histórico-Cultural.....	82

2.4.3 A educação estética na Educação Infantil.....	87
3 A FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	91
3.1 Formação de professores: o que versam as políticas públicas?.....	91
3.2 A formação inicial dos professores de Educação Infantil – A pedagogia.....	97
3.2.1 A sutil diferença ou o abismo que separa as Resoluções nº 2/2015 e nº 2/2019.....	101
3.2.2 O que falta à formação inicial do pedagogo? A BNC formação é a solução?.....	108
3.3 Formação continuada de professores: competências em detrimento do conhecimento....	112
3.3.1 A formação continuada pela perspectiva das professoras da Educação Infantil.....	114
4 FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DO CURSO “HORA ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA”	119
4.1 A articulação teoria/prática.....	120
4.2 CEFOPE: <i>locus</i> de concretização das políticas de formação dos profissionais em educação do município de Anápolis.....	122
4.2.1 A implementação dos cursos no CEFOPE.....	126
4.3 O curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”.....	129
4.3.1 A escolha das professoras formadoras e suas funções frente ao curso.....	135
4.3.2 O que pensam os elaboradores (formadoras/gestor) e as professoras cursistas sobre o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”?.....	136
4.4 Quais as motivações/contribuições desse curso para as professoras cursistas?.....	143
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	149
REFERÊNCIAS.....	155
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....	161
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	162
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO POR E-MAIL ÀS PROFESSORAS FORMADORAS DO CURSO “HORA ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA”.....	166

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROPOSTO VIA <i>GOOGLE FORM</i> ÀS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, CURSISTAS DO CURSO “HORA ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA”.....	172
APÊNDICE C – ENTREVISTA REALIZADA COM O GESTOR DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO – CEFOPE.....	178
APÊNDICE D – ENTREVISTA REALIZADA VIA WHATSAPP COM 10 PROFESSORAS CURSISTAS QUE PARTICIPARAM DO QUESTIONÁRIO VIA <i>GOOGLE FORMS</i>	180

INTRODUÇÃO

Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito. (Ira Shor e Paulo Freire. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*).

Este trabalho é o fruto da nossa atuação enquanto professora, abarcando nele nossos sonhos, aprendizados e estudos. Situa-se no campo da formação de professores da Educação Infantil e aborda a formação continuada como necessidade inerente ao trabalho do professor. A pesquisa nasceu de muitas inquietações que nos acompanham na trajetória enquanto professora da Educação Infantil. Neste trajeto, em que nos construímos como docente, vivenciamos experiências que muitas vezes nos levam a profundas reflexões acerca dos objetivos da Educação Infantil para além do cuidar que, a nosso ver, ainda é predominante.

Quando iniciamos o trabalho docente na Educação Infantil da rede privada de ensino no ano de 2006, antes mesmo da conclusão do curso de graduação em pedagogia, deparamo-nos com muitos enfrentamentos próprios do ato de ser professor e, vagarosamente, fomos descobrindo como concepções e práticas pedagógicas eram compartilhadas com as crianças e entre os grupos de professores. Eram os professores com maior tempo de vivência em sala de aula, os considerados “experientes”, que ditavam as regras e caminhos a serem trilhados, ainda que de maneira mecanizada e até encartilhada, portanto, sem a reflexão teórico-prática necessária para um trabalho formativo que tem seres humanos como matéria-prima.

Após a conclusão da graduação, iniciamos o trabalho docente também na rede pública de ensino, via concurso público, e o critério de escolha para a etapa em que atuaríamos seguiu a orientação recebida anos antes para a modulação na rede privada – quem tem menor experiência deve optar pela Educação Infantil. Tal etapa ainda seguia uma hierarquização, sendo que as recém-chegadas da graduação deveriam ficar na creche.

Esse foi o início de muitos questionamentos que advinham da prática cotidiana: seriam as nossas vivências diárias o único meio de se compreender a Educação Infantil? A experiência das professoras com maior tempo de atuação que deveriam ser modelos para as

iniciantes, representavam mesmo avanços na prática? Diante das duas realidades até então vivenciadas deu-se origem também a indagação: não teria outra maneira de se enxergar e fazer uma Educação Infantil significativa e feliz para as crianças e para nós, enquanto professoras?

De um lado, pautávamos o nosso saber na experiência adquirida na creche privada, onde tínhamos a rotina engessada, baseada em atividades mecânicas e repetitivas retiradas das numerosas apostilas que compunham o material didático anual, onde o fazer do professor era soberano ao processo de desenvolvimento da criança. De outro lado, a experiência que se construía no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil confessional, conveniada com a prefeitura do município de Anápolis que, além da fé que professa ser superior a qualquer concepção pedagógica, ainda tinha como ideal de trabalho o assistencialismo. As crianças estavam ali apenas para receber alimentos, cuidados e “aceitar Jesus no coração”, o que não exigia muito conhecimento educacional do professor. Nesse ambiente de enfrentamentos, ainda vivenciamos por vezes o preconceito religioso a partir do momento em que, após dois anos de trabalho, tivemos a coragem de nos dizer adeptos a outra crença que não a (im)posta. Ali aprendemos que a laicidade é um princípio importante e lutar pela diversidade e contra preconceitos de todas as ordens também.

Após muitas situações desconfortáveis e desagradáveis, pedimos remoção da instituição confessional para o Ensino Fundamental de uma escola municipal e à época já estávamos trabalhando, concomitantemente, na Educação Infantil do Serviço Social do Comércio (SESC). Podemos dizer que no Sesc vivenciamos pela primeira vez o prazer em se trabalhar com crianças na primeira etapa da Educação Básica. Os conhecimentos ali adquiridos, aliados às discussões e construções propostas na especialização em Educação Infantil (UFG), que estávamos fazendo no ano de 2010, davam outra significação ao nosso trabalho. Nesse ano sentimos brotar o germe da pesquisa em nossas vidas.

O desejo de aprender mais sobre a criança e seu desenvolvimento, a infância e a Educação Infantil como um todo fez-nos almejar um mestrado que para ser conquistado demandaria tempo; tempo esse incompatível com a nossa carga horária de trabalho à época. Assim, no ano de 2013, optamos por abandonar o Sesc e nos dedicar apenas ao trabalho desenvolvido em uma escola municipal.

No mesmo ano, recebemos o convite para assumir uma coordenação geral. Foram 18 meses de rica experiência. Pudemos aprender que o trabalho do professor é complexo e não se restringe somente à sala de aula, planos de aula, avaliações, dentre outros. O professor, em

diferentes funções, precisa de conhecimentos teórico-práticos, políticos, éticos, estéticos e educacionais que lhe permita compreender a instituição social escola e o seu papel frente à sociedade.

Assim, permanecemos na coordenação até o ano de 2015, quando resolvemos voltar para a Educação Infantil e iniciar o curso de mestrado, ainda que como aluna ouvinte. Já no ano de 2016 conseguimos ingressar como aluna regular no programa de Mestrado da UEG, o PPG-IELT, tendo como objeto de estudo a formação continuada de professores da Educação Infantil. Porém, em virtude de uma gravidez de risco, tivemos que desistir do curso no mesmo ano. É interessante ressaltar que a própria condição orgânica do gênero feminino traz impedimentos e adiamentos na carreira profissional, sendo esses naturalizados e legitimados pela sociedade de modo geral.

Continuando na Educação Infantil, passamos a fazer parte, no ano de 2017, do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, ação de formação continuada ofertada pelo Centro de Formação dos Profissionais em Educação – CEFOPE, às professoras efetivas atuantes na primeira etapa da Educação Básica e que trabalham no regime de 40 horas semanais.

Como partícipe ativa do curso, na qualidade de professora cursista, foi-nos permitido compartilhar experiências com os pares e ampliar as visões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nas diversas instituições da rede municipal. Vimos assim, traduzido nas falas de algumas professoras cursistas, o desenho da Educação Infantil em âmbito municipal: cultura sendo reduzida a datas comemorativas; desenhos estereotipados, retirados aleatoriamente da internet e nomeados de arte; crianças decorando letras fragmentadas, números, cores e formas... conteúdos travestidos de conhecimentos de mundo; ausência de intencionalidade nas propostas pedagógicas e uma frágil relação teoria/prática.

Mais uma vez nos vimos questionando se seria somente isso em que se constitui a Educação Infantil e passamos a acreditar em uma mudança a partir da emancipação do pensamento do professor. O rompimento de práticas enraizadas, irrefletidas e sem sentido só é possível a partir de uma formação sólida, ampla, humanizadora e libertadora. Assim, buscamos a nossa formação, o mestrado acadêmico e não foi difícil pensar em um objeto de estudo para compor um projeto de pesquisa: a formação continuada de professoras da Educação Infantil, com foco no curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”.

Como professora cursista do curso acima mencionado e, concomitantemente, vivenciando o percurso da pesquisa em um mestrado em educação, foi possível aprofundar

conhecimentos acerca da formação de professores e tecer algumas considerações sobre o curso de formação continuada destinado a nós, professoras da Educação Infantil.

Por meio das leituras, das muitas discussões teóricas durante o curso de mestrado e das falas das professoras da Educação Infantil durante o curso “Hora atividade: teoria e prática pedagógica”, passamos a perceber o quanto o professor que entende o complexo processo de desenvolvimento humano pode contribuir com as crianças, dando sentido às suas propostas pedagógicas e colaborando para a vivência de uma infância prazerosa, de descobertas, experiências e construções coletivas que compõem a própria constituição da criança enquanto indivíduo, ser social e sujeito de direitos, como preconizado na Constituição Federal de 1988.

A função social da primeira Etapa da Educação Básica é atender crianças de zero a seis anos em sua totalidade e, para tanto, o professor que atua nessa faixa etária deve ter tão boa formação como o de qualquer outra etapa ou nível educacional¹. Por meio da formação continuada, das constantes buscas, estudos e pesquisas pode-se transformar o pensamento, desbravar novos caminhos e, assim, tornar mais prazeroso e significativo o trabalho com as crianças.

Predomina, no âmbito educacional, o imaginário coletivo de que o professor que atua na Educação Infantil é o menos preparado intelectualmente. É comum e, às vezes, até naturalizado nas próprias instituições de ensino discursos que inferiorizam o professor que atua nessa etapa, como se este precisasse apenas gostar de criança e ter instinto materno. As questões distorcidas, mas historicamente construídas sobre os profissionais, a visão assistencialista, ideias de vocação e instinto materno, dentre outras abordagens, é que reforçam cada vez mais a importância das pesquisas realizadas no campo da formação dos docentes que atuam na Educação Infantil, ajudando-nos enquanto professores a legitimar o nosso papel, entender o nosso espaço e nos posicionar, dando voz às nossas buscas e, assim, compreender a necessidade da formação continuada.

Pensando então em todas essas questões e nas potencialidades e carências do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” que, em tese, era a formação continuada que precisávamos para ampliar o entendimento de nossas práticas, foi que estabelecemos a seguinte questão como norteadora desta pesquisa: em que medida o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” reverbera na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil?

¹ Ainda que a legislação que regulamenta a Educação Infantil afirme que essa primeira etapa corresponda ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos, as crianças de 6 anos, que completam após a data de corte etário, que é 31 de março, permanecem na Educação Infantil.

O curso supracitado é o que tem maior número de participantes inscritas no CEFOPE e, justamente por ser obrigatório, há maior assiduidade e poucas chances de desistência, o que se entendeu ser um diferencial dentre os outros cursos ofertados nesse Centro. O CEFOPE é um centro de formação vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Anápolis que oferece formação continuada aos profissionais da educação da cidade e, em alguns casos, das cidades circunvizinhas. É um importante *lócus* de concretização das políticas públicas de formação do município.

No decorrer da pesquisa é mostrado a importância do CEFOPE para a educação no município, bem como da formação continuada dos professores. Se o professor não tiver uma sólida formação teórico-prática, emancipadora, que o possibilite fazer reflexões amplas, para além de saberes isolados, dificilmente será capaz de enxergar criticamente a importância de uma sala de aula para a formação social, para uma educação libertadora (FREIRE, 1986). Tampouco encontrará meios para compreender as leis que os regem enquanto cidadãos e enquanto profissionais docentes. Professores não são executores de manobras políticas, pois estas tendem a pender para o lado da conveniência do mercado econômico, como vimos exposto nesta discussão. São profissionais intelectuais e precisam dominar sua ferramenta de trabalho: o conhecimento sistematizado e científico voltado para a coletividade.

A relevância desta pesquisa

Para compreender a relevância desta pesquisa no meio acadêmico, foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema “Formação continuada de professores da Educação Infantil em centros de formação”. Para tanto, foram utilizados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG) e o catálogo de dissertações do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Ao realizar a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG), foram utilizados como filtro os termos que se relacionam diretamente com o tema desenvolvido nesta pesquisa, quais sejam: formação continuada de professores e centro de formação de professores. Delimitou-se o tempo, entre os anos de 2013 a 2019 e a área do conhecimento – ciências humanas/educação.

Foram encontrados três trabalhos e apenas um foi considerado como primordial para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que se trata de uma pesquisa relacionada justamente ao Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE) de Anápolis.

A dissertação intitulada “Políticas de formação continuada de professores: um estudo de caso da rede municipal de ensino de Anápolis” foi defendida no ano de 2014 por Luciana Barbosa Candido Carniello e teve como objetivo principal analisar as políticas públicas de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Educação de Anápolis (RMEA) aos docentes dessa rede, por meio das ações desenvolvidas pelo CEFOPE.

Os participantes da pesquisa de Carniello (2014) foram 590 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, segundo a pesquisadora, naquele contexto, representavam o principal público-alvo do CEFOPE. Carniello fez parte da equipe de professores formadores do CEFOPE, o que permitiu à autora fazer uma apresentação mais profunda desse Centro a partir de depoimentos e registros colhidos de funcionários à época. Seus estudos sobre o CEFOPE contribuíram com esta pesquisa, visto que o Centro até o presente ano, ainda não possui regimento interno, projeto político pedagógico (PPP), nem quaisquer outros documentos que tratem de sua historicidade, visões políticas, sociais, filosóficas, etc.

A pesquisa de Carniello (2014) também auxiliou no entendimento das muitas interpretações do conceito de formação continuada, bem como das Diretrizes que amparam e norteiam a formação de professores no país. Vale ressaltar que em seu estudo são apontadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que foram materializadas nos pareceres CNE/CP nº 9 e nº 27/2001 e nas Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002.

Já a discussão da presente pesquisa se baseia na Resolução que saiu no ano seguinte à publicação da pesquisa de Carniello (2014), a Resolução nº 2/2015, que foi um documento amplamente discutido com a comunidade acadêmica e que representa um grande avanço para a área educacional. Porém, após essa Resolução ser revogada pela Resolução nº 02/2019, que institui a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – como pano de fundo da formação inicial e continuada de professores, volta-se à mesma perspectiva de formação apontada nos estudos da pesquisadora referente aos anos 2000- a formação para treinamento, mas agora o treino se refere à BNCC, um verdadeiro retrocesso!

Para finalizar e entender a relevância desta pesquisa, também foi realizada uma busca no Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT (UEG), onde foi encontrado um trabalho defendido

em 2017. Considera-se a importância dessa última busca justamente por se tratar do programa de mestrado em que se desenvolveu esta pesquisa. A referida dissertação, intitulada “Educação e Diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia”, realizada por Brenda Fonseca de Oliveira e orientada pela professora Dr^a. Marlene Barbosa de Freitas Reis, diz respeito a uma pesquisa que trabalhou tanto com a formação continuada de professores quanto com a questão dos Centros de Formação dos Profissionais em Educação.

A pesquisa de Oliveira (2017), que teve a diversidade e a formação continuada de professores como foco, auxiliou no entendimento da legislação vigente concernente à formação de professores e também norteou a composição dos questionários que foram utilizados como instrumento de construção de dados desta pesquisa.

Os caminhos da pesquisa

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo geral compreender a formação continuada das professoras da Educação Infantil em âmbito municipal, por meio do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, ofertado pelo Centro de Formação dos Profissionais em Educação – CEFPE de Anápolis, com base nos documentos legais que norteiam a formação de professores no país e com base na percepção das professoras da Educação Infantil da rede municipal de educação.

Além disso, buscou-se: compreender a função social da escola e como esta pode contribuir ou não para uma formação emancipadora dos diferentes grupos humanos; discutir a Educação Infantil como campo de lutas e de direitos garantidos por uma legislação construída e modificada historicamente; compreender a percepção das professoras participantes da pesquisa sobre a Educação Infantil, currículo e o lugar que essas ocupam na sociedade e, por fim, entender a constituição do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, caracterizando como esse tem sido desenvolvido, seu formato, proposta e qual a visão de seus participantes sobre esse curso.

Entende-se esta pesquisa como um processo de investigação de natureza qualitativa que, segundo Chizzotti (2011):

Se o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas

peças que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. As ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta a liberdade e a vontade humanas e estas sempre interferem no curso dos fatos e dão significados muito diversos à ação; por isso, tendem a recorrer a esse tipo de pesquisa para encontrar informações seguras que suportem a interpretação. (CHIZZOTTI, 2011, p. 27-28).

Trata-se de um estudo de caso, explicado por Lüdke e André (2018) como:

[...] o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato... é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20, grifo das autoras).

Assim, esta pesquisa se deu no CEFOPE e, dentre tantos cursos por esse Centro ofertados, a ênfase se deu sobre um curso específico de formação continuada – “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”. Entende-o como qualitativo porque “é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20), de modo que os dados quantitativos são apresentados para enriquecer a análise qualitativa em questão.

Para embasar esta pesquisa, desenvolveu-se um diálogo com vários pesquisadores no campo da educação, da Educação Infantil, do desenvolvimento humano, da pesquisa e formação de professores, com destaque a autores clássicos amplamente discutidos na área acadêmica, como Vygotsky (1931, 2018) e Freire (2014, 2019, 2020), Freire e Shor (1986); e alguns de seus intérpretes, tais como: Rego (2014); Barbosa (2013); Barbosa, Alves, Silveira (2017); Barbosa e Soares (2018); Gomes (2013); Dourado (2013, 2015); Bazzo e Scheibe (2019); Oliveira (2019); Carniello (2014); Freitas (2007, 2018), dentre outros.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG) em outubro do ano de 2019. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP-UEG é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Para dar início ao levantamento de dados no CEFOPE, a SEMED foi contactada via ofício e cópia do projeto da pesquisa em questão que, por meio do então Secretário da

Educação, se manifestou favorável à proposta, assinando o termo de autorização para pesquisa (Anexo A).

Assim, seguiu-se à construção desta pesquisa, organizada em quatro etapas diferentes e articuladas que se iniciaram em fevereiro do ano de 2020 e terminaram em junho do mesmo ano. Para melhor conhecimento dos participantes da pesquisa e para um entendimento mais claro dos instrumentos e atividades de pesquisa para construção de dados deste estudo, seguem os quadros explicativos:

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa			
	Professoras cursistas	Professoras formadoras	Gestor do CEFOPE
	53	4	1
Total de participantes:	58		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Quadro 2 – Instrumentos e atividades de pesquisa para construção de dados (parte empírica)

Instrumentos	Participantes	Período
Questionário com perguntas abertas enviado e recebido via e-mail	4 professoras formadoras do curso “Hora atividade em ação”	De 2 de março a 2 de junho de 2020.
Questionário digital com perguntas objetivas, acessado via plataforma <i>Google Form</i>	53 professoras da Educação Infantil, cursistas no curso “Hora atividade em ação”	Dos dias 2, 3 e 4 de março a 2 de junho de 2020.
Entrevista via <i>Whatsapp</i>	10 das 53 professoras cursistas que já haviam respondido ao questionário	Maior de 2020.
Entrevista feita <i>in loco</i> (CEFOPE)	1 gestor do CEFOPE	4 de junho de 2020.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na primeira etapa, a investigação foi documental e teve como eixo norteador as políticas nacionais de formação de professores, nas quais foram estudadas algumas leis e documentos oficiais normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, o Plano Nacional de Educação – PNE, as Resoluções nº 1/2006, nº 2/20015, nº

2/2019, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros que regem a formação inicial e continuada de professores no país. A partir dessas leis e documentos oficiais foi feita a análise do projeto do curso de formação continuada “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” durante os seus últimos dois anos de funcionamento no CEFOPE (2019/2020), além do Guia de Orientações Pedagógicas da Educação Infantil do município de Anápolis do ano de 2020.

Na segunda etapa, realizada a partir do dia 2 de março de 2020, foi feita, via e-mail, a proposição de um questionário (Apêndice A) com perguntas voltadas a todas as 6 professoras formadoras que compõem o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” no intuito de conhecer um pouco mais àquelas que estão à frente dessa ação formativa específica para professoras de Educação Infantil. Após 80 dias, foi avisado às 6 professoras formadoras de que o prazo para responder o questionário estava acabando. Após 90 dias encerrou-se, então, a coleta de respostas, com a participação de 4 formadoras. As 2 que não quiseram responder ao questionário não emitiram nenhuma justificativa sobre a não participação.

Das 4 professoras formadoras que participaram da pesquisa, 2 têm entre 30 e 39 anos de idade, 1 tem entre 40 e 49 anos e 1 tem entre 50 e 59 anos. A seguir, apresenta-se o pseudônimo escolhido por cada uma e os dados referentes à carreira profissional:

Quadro 3 – Descrição das professoras formadoras entrevistadas

(Continua)

Pseudônimo	Formação acadêmica inicial (tempo/espaço)	Tempo de docência/tempo de atuação na rede municipal	Já atuou em sala de aula da Educação Infantil?/ Atuação atual
Gabi	Graduação em Letras e em Pedagogia, Especialização em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.	17 anos/3anos	Sim/Trabalha no regime de 40 horas semanais na função de assessora pedagógica da Educação Infantil e é formadora do CEFOPE.
Aprendiz	Graduação em Pedagogia, Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, mestranda em Educação.	15 anos/8 anos	Sim/Trabalha no regime de 40 horas semanais na função de assessora pedagógica da Educação Infantil e é formadora do CEFOPE.

Quadro 3 – Descrição das professoras formadoras entrevistadas

(Conclusão)

Mercedes	Graduação em Pedagogia, Especialização em Planejamento Educacional e Métodos e Técnicas de Ensino.	30 anos/15 anos	Sim/Trabalha no regime de 40 horas semanais na função de assessora pedagógica da Educação Infantil e é formadora do CEFOPE.
Úrsula	Graduação em Administração de empresas e Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Métodos e Técnicas de Ensino.	28 anos/18 anos	Não/Trabalha no regime de 60 horas semanais na função de assessora pedagógica do Ensino Fundamental e é formadora do CEFOPE; atua também no ensino privado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Concomitantemente, foi realizada uma fala explicativa na terceira etapa, durante os dias 2, 3 e 4 de março, previamente agendada junto ao CEFOPE com um tempo hábil para a pesquisa, destinada às professoras da Educação Infantil enquanto estavam no horário do curso “Hora atividade em ação”. Essa foi uma oportunidade pensada juntamente com as professoras formadoras para facilitar o encontro com praticamente todas as professoras que frequentariam o módulo previsto para o mês de março. Algo que não estava previsto, porém, e que afetou o comparecimento de um maior número de cursistas foi uma paralisação em prol do reajuste salarial dos professores, realizada junto ao Sindicato dos professores da rede Municipal de Anápolis (SINPMA) no dia 3 de março do ano de 2020.

Das 400 professoras inscritas no curso (todas são mulheres), 308 estiveram presentes em algum dos momentos durante os três dias, como comprovado nas assinaturas do diário de cada turma, disponíveis na secretaria do CEFOPE. Nos dias 2 e 3 de março houve aula no período matutino, vespertino e noturno. Já no dia 4 de março houve aula no período matutino e vespertino. Cada cursista estava matriculada em uma turma com horários definidos e essas turmas se dividiam em creche e pré-escola, conforme a turma em que as professoras trabalhavam.

Durante o período da aula destinado ao preenchimento do questionário voltado para as professoras cursistas (Apêndice B), foi explicado sobre os objetivos da pesquisa e enfatizado sobre a importância da participação das voluntárias que quisessem participar, destacando que a pesquisa não teve e não tem quaisquer fins lucrativos e que não haveria prejuízo algum àquelas que se recusassem a participar. As 97 professoras cursistas que aceitaram participar da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para

assinatura (Anexo B). Foi explicado que tal termo ficará guardado por até cinco anos após o término desta pesquisa, sob a responsabilidade da autora principal. Após esse tempo, esse material, que está em versão impressa, será picotado e reciclado.

Imediatamente após a assinatura do termo, as cursistas foram instruídas a acessarem via celular o seguinte endereço eletrônico: <http://bit.ly/38Xpe9Z>, que as encaminhava diretamente à plataforma do *Google Forms* para preenchimento do questionário digital. Para tanto, foi disponibilizada a rede de internet *wi-fi* do CEFOPE e também a nossa rede particular. Porém, devido ao número de pessoas acessando ao mesmo tempo, houve falhas e oscilações nas redes, o que fez com que algumas cursistas desistissem do preenchimento naquele período.

Ficou acordado entre as pessoas presentes que aquelas que se dispuseram a participar da pesquisa e não conseguiram concluir o preenchimento do questionário o fariam em casa, com maior tempo. Após 90 dias da proposição do questionário, foi encerrada a pesquisa, que contou com o mesmo programa para tabulação dos dados, o *Google Forms*. As respostas das questões objetivas foram, automaticamente, transformadas em gráficos com porcentagens. No questionário constava uma opção denominada “outra” para que a participante se sentisse à vontade para dar outra resposta que não fosse a já preestabelecida, o que tornaria mais fácil compreender a visão das professoras participantes.

No decorrer da pesquisa foram apresentados dados quantitativos extraídos do questionário e algumas falas das professoras, mas sem a identificação destas por meio de pseudônimos, pois o questionário foi respondido anonimamente e dele só foram identificados os dados como um todo, inclusive os percentuais.

Comparando o número de professoras inscritas – 400, e o número de presentes no curso “Hora atividade em ação” nos três dias de proposição do questionário – 308, com o número que consentiu ao TCLE – 97, e o número de questionários respondidos – 53, julgou-se ter sido satisfatória a aceitação na participação da pesquisa.

Compreender a visão das professoras sobre sua própria formação enquanto profissional formador de outros seres humanos e colaborar com a compreensão do curso em questão foram os objetivos durante a elaboração e proposição do questionário. Por meio das respostas das 53 participantes, tentou-se desenhar a formação continuada das professoras da Educação Infantil de Anápolis à luz do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”.

Das 53 participantes de pesquisa, denominadas professoras cursistas para diferenciá-las das professoras formadoras, têm-se:

Quadro 4 – Descrição da idade das professoras cursistas participantes da pesquisa

Idade	Quantidade de professoras
Entre 20-29 anos	1
Entre 30-39 anos	19
Entre 40-49 anos	26
Entre 50-59 anos	7

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Todas as professoras têm formação em nível superior em Pedagogia e 12 delas têm uma graduação além da Pedagogia. Das 53 participantes, 3 afirmaram não ter nenhuma pós-graduação *lato sensu* e das 50 que possuem, 19 são pós-graduadas em Educação Infantil e 16 têm mais de uma pós-graduação, destacando-se a Psicopedagogia como um dos cursos mais mencionados. Nenhuma possui Mestrado e/ou Doutorado.

Todas as participantes da pesquisa são funcionárias efetivas concursadas da rede municipal de educação, sendo que 51 delas trabalham exclusivamente na rede municipal, 1 trabalha na rede municipal e estadual e 1 na rede municipal e privada. Quanto ao tempo de docência das mesmas, tem-se:

Quadro 5 – Tempo de docência das professoras cursistas participantes da pesquisa

Tempo de docência	Quantidade de participantes
De 1 a 5 anos de docência	10
De 6 a 10 anos de docência	14
De 11 a 15 anos de docência	15
De 16 a 20 anos de docência	11
Mais de 20 anos de docência	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Para finalizar a parte empírica, foi realizada a quarta e última etapa da pesquisa com as entrevistas. Durante o mês de maio foram entrevistadas, via *whatsapp* (Apêndice D), 10 professoras cursistas que já haviam respondido ao questionário anteriormente, mas se dispuseram a colaborar também com a entrevista.² Com a entrevista foi possível realizar reflexões mais profundas sobre o processo de formação das participantes e foram constatadas as possíveis contribuições dessa ação formativa para a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil.

Apresenta-se a seguir quem são, com seus respectivos pseudônimos, idade, tempo de atuação na Educação Infantil e formação inicial (tempo/espaço). Todas as 10 entrevistadas trabalham na Educação Infantil, em CMEI's, no regime de 40 horas semanais. São elas:

Quadro 6 – Perfil das professoras cursistas entrevistadas

(Continua)

Pseudônimo	Idade	Tempo de atuação na Educação Infantil	Formação acadêmica inicial (tempo/espaço)
Aline	54	12 anos	Pedagogia presencial/ Universidade pública – 2007
Brena	35	9 anos	Pedagogia presencial/ Universidade pública – 2007
Cris	37	12 anos	Pedagogia presencial/ Universidade pública – 2007
Flor	41	9 anos	Pedagogia à distância/ Universidade privada- 2008
Juliana	48	5 anos	Pedagogia à distância/ Universidade privada – 2008
Larissa	37	11 anos	Pedagogia presencial/ Faculdade privada – 2007

² A entrevista via *whatsapp* com as participantes se deu devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, declarada no Brasil a partir de março do ano de 2020.

Quadro 6 – Perfil das professoras cursistas entrevistadas

(Conclusão)

Pseudônimo	Idade	Tempo de atuação na Educação Infantil	Formação acadêmica inicial (tempo/espaço)
Marcela	37	13 anos	Pedagogia à distância /Faculdade privada – 2006
Matilda	31	5 anos	Pedagogia presencial/ Universidade pública- 2013
Nina	57	30 anos	Pedagogia presencial/ Centro Universitário privado- 1989
Raquel	47	9 anos	Pedagogia - parcelada/Universidade Pública – 2011

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Foram extraídas das entrevistas as falas das professoras e a cada vez que foram citadas, de modo completo ou apenas excertos, foi colocado em parênteses o nome fictício correspondente a cada uma.

No dia 4 de junho do ano de 2020, foi entrevistado *in loco* o gestor do CEFOPE, que esclareceu acerca do funcionamento do centro e do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” (Apêndice C). O gestor, que foi denominado ao longo do texto de Gil, é o único participante homem, pois o universo da pesquisa é majoritariamente feminino, assim como a Educação Infantil no município de Anápolis.

Gil é graduado em Matemática, Letras e Pedagogia e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-GO. Trabalha como profissional da educação há 23 anos e nesse mesmo período está vinculado à rede municipal de Anápolis, na qual já foi professor, assessor pedagógico e atualmente está como gestor do CEFOPE, função essa que desempenha há 4 anos. Além da rede municipal, trabalha como professor de matemática na rede estadual de ensino.

Foi pelas lentes de Gil que se pôde conhecer mais profundamente o funcionamento do CEFOPE, visto que esse Centro não possui documentos como Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico (PPP). Ele também disponibilizou o material referente ao curso

supracitado, ou seja, o projeto do curso durante os últimos 2 anos de existência (2019/2020), como será apresentado no decorrer da pesquisa.

Durante toda a pesquisa não houve registro fotográfico em nenhum momento e também não serão divulgadas as gravações em áudio dos participantes. Contudo, a opinião por eles expressa foi publicada nesta pesquisa pela transcrição dos áudios.

A análise das informações e a construção de dados também seguiram a abordagem qualitativa, o que significa, de acordo com Lüdke e André (2018), trabalhar com todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises dos documentos e as demais informações disponíveis. Os resultados foram apresentados buscando compreender o que está sendo feito, como está sendo feito e o que ainda precisa ser feito, na visão das participantes da pesquisa, para melhorar a formação continuada das professoras de Educação Infantil. No decorrer do texto foram apresentados conceitos de formação continuada, mas que, em suma, expressam-na como elemento essencial ao trabalho docente.

Percorrendo os caminhos da pesquisa, estruturou-se o trabalho em 4 capítulos. No capítulo 1, intitulado *A educação formal e o papel da escola*, foi feito um breve movimento de pensar a educação formal no Brasil, conceituando educação e conhecimento, analisando a importância da escola como organizadora das relações sociais e *locus* de concretização do acesso ao conhecimento construído historicamente pelos diferentes grupos humanos. Refletiu-se acerca da perspectiva da educação libertadora, voltada para interesses mais amplos, como a emancipação do ser humano e suas possibilidades de atuação na coletividade, “de leitura da realidade e de compreensão de como funciona a sociedade”, como bem pontuam Freire e Shor (1986).

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, foi feito um breve recorte histórico do seu surgimento no Brasil até os dias de hoje. Foi delineada a Educação Infantil no município de Anápolis descrevendo quem são as professoras que nela atuam e o que as levou para essa primeira etapa educacional, bem como a percepção que essas profissionais têm de si diante da sociedade.

No capítulo 2, intitulado *Currículo: campo de disputas políticas, econômicas e sociais*, foi feita uma breve reflexão acerca do papel do currículo não só como orientador da prática pedagógica nas diversas instituições de ensino, mas também como limitador e direcionador das ações e consciências. Foi feita uma linha histórica dos documentos orientadores do currículo em âmbito nacional refletindo também acerca dos documentos

norteadores das práticas na Educação Infantil no município de Anápolis – O Guia de Orientações Pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A partir de alguns pontos passíveis de discussão sobre a prática pedagógica no município, foram apresentadas falas de algumas participantes da pesquisa, mostrando a percepção que elas têm de sua atuação prática e de sua formação docente. Discorreu-se, assim, sobre a teoria Histórico-Cultural, por ser essa a mais citada entre as participantes de pesquisa como embasamento teórico para suas ações, apontando-se alguns elementos dessa teoria que poderiam enriquecer o entendimento e as reflexões acerca do desenvolvimento da criança nas instituições de Educação Infantil.

No capítulo 3, intitulado *A formação inicial/continuada de professores que atuam na Educação Infantil*, foram evidenciadas visões de alguns autores acerca do conceito de formação, demonstrando também o seu caráter polissêmico. Foram feitas reflexões acerca das necessidades e desafios teórico-práticos das professoras, afirmando-se que a formação continuada é uma necessidade inerente à profissão docente.

Foram apresentadas as políticas públicas educacionais que norteiam a formação de professores no país com o intuito de compreender o papel dessas como resultado de negociações sociais, mostrando como impulsionam e, ao mesmo tempo, limitam e conduzem o trabalho no âmbito educacional, dependendo das concepções que as sustentam.

Por fim, no capítulo 4, intitulado *Formação continuada à luz do curso hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica*, é possível compreender como as políticas de formação de professores são executadas no município de Anápolis por meio do CEFOPE.

O CEFOPE é o local que oferta o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, curso obrigatório a todas as professoras da Educação Infantil que trabalham no regime de 40 horas semanais e objeto de estudo desta pesquisa, juntamente com a formação continuada de professoras que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

A caracterização do curso supracitado foi feita a partir das leituras dos projetos do curso, bem como pela percepção das professoras formadoras, do gestor e das professoras cursistas, expressas em suas falas. Como o próprio nome do curso já versa, “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, discorreu-se sobre a relação teoria/prática na busca de maior entendimento do domínio teórico-prático das professoras e sobre como o curso as tem despertado para isso.

Por fim, foram levantadas algumas considerações acerca do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, buscando compreender e refletir sobre em que medida este tem reverberado na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil de Anápolis.

1 A EDUCAÇÃO FORMAL E O PAPEL DA ESCOLA

“Sei que o ensino não é a alavanca para a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes! Sou um humilde agente da tarefa global de transformação”. (Ira Shor e Paulo Freire. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*).

Neste primeiro capítulo, foi feito um breve movimento de pensar a educação formal no Brasil, conceituando educação e conhecimento, analisando a importância da escola como organizadora das relações sociais e *lócus* de concretização do acesso ao conhecimento construído historicamente pelos diferentes grupos humanos.

Refletiu-se acerca da perspectiva da educação libertadora, voltada para interesses mais amplos, como a emancipação do ser humano e suas possibilidades de atuação na coletividade, de leitura da realidade e de compreensão de como funciona a sociedade, como bem pontuam Freire e Shor (1986).

Amparando-se na legislação, têm-se a Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação enquanto direito dos cidadãos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN Nº 9.394 de 1996 que foi um marco para a educação no país.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, foi feito um breve recorte histórico do seu surgimento no Brasil até os dias de hoje, mostrando desde as diferentes concepções iniciais da criança e sua educação até o presente entendimento: criança – sujeito de direitos e Educação Infantil – direito da criança de 0 a 6 anos.

Partindo do conceito de prática como ato social, foi delineada a Educação Infantil no município de Anápolis, refletindo acerca de seus documentos norteadores – O Guia de Orientações Pedagógicas e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A partir de alguns pontos passíveis de análise sobre a prática pedagógica no município, foram apresentadas falas de algumas participantes da pesquisa, mostrando a percepção que elas têm de sua atuação prática e a sua desqualificação enquanto professoras, expressas em estereótipos de tia e/ou babás, dentre outros, reforçados pelo imaginário social e reafirmados como parte da realidade docente.

1.1 Por uma educação escolar libertadora

Na atual conjuntura mundial, tornou-se recorrente em muitas sociedades o discurso de que o futuro de uma vida, de uma nação e do planeta está na educação escolar. Em muitos desses discursos, a educação se apresenta como uma ferramenta para o vir a ser, na qual, muitas vezes, “as provas, a disciplina, os castigos, as recompensas, a promessa de emprego futuro são considerados os motores da motivação, alienados do ato de aprender aqui e agora” (FREIRE, SHON, 1986, p. 15). Diante de tal afirmativa pode-se pensar na função social da educação por diferentes perspectivas.

Para um entendimento mais amplo do conceito de educação escolar, que também se reconhece por educação formal e é supracitado na lei, Dourado (2013) afirma que:

A educação escolar se consagra no processo sistemático e contínuo, permeado pelo acesso do saber historicamente produzido pela humanidade, na sua vinculação com o mundo do trabalho e da prática social. Neste contexto, a educação é mais abrangente que o ensino, mesmo que o ensino seja entendido como parte desta prática social mais ampla. (DOURADO, 2013, p. 372).

A afirmação de Dourado (2013) é oriunda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, que foi um marco para a educação, estabelecendo as diretrizes e bases que regulamentam o sistema de ensino no país, da Educação Básica à Educação Superior, nas esferas públicas e privadas. A LDBEN/96 apresenta em seu artigo 1º, incisos 1º e 2º, os conceitos de educação e educação escolar, sendo eles:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, Art. 1º e 2º).

A LDBEN/96, conforme consta no Art. 21, divide a educação em dois níveis: “a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996, Art. 21), e a educação superior que, conforme o Art. 44, está dividida entre:

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. (BRASIL, 1996, Art. 44).

Antes da LDBEN/96, com a Constituição Federal, em 1988, a educação já tinha alcançado certa notoriedade por passar a ser reconhecida como “direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Com relação à Carta Magna, Dourado afirma que:

A CF 1988 estabeleceu um conjunto de princípios no Capítulo da Educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades e a formação de professores, entre outros. (DOURADO, 2013, p. 368).

Mas é especificamente após a aprovação da LDBEN/96 que o Brasil apresentou mudanças substanciais no cenário das políticas públicas educacionais e que “o Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) vem tratando de criar legislações que orientem as instituições formadoras sobre como deve ser feita essa formação” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).

Com relação às responsabilidades com a educação formal, está preconizado na LDBEN/96, no parágrafo 1º do Art. 8º, que “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996, Art. 8º).

Compreendendo a educação pela perspectiva legal, mas seguindo por um viés emancipatório, esta poderia ser entendida de maneira mais ampla como “o instrumento mais eficaz de formação individual e coletiva [...], sendo dessa forma, um suporte para ações e transformações pessoais, sociais e planetárias” (REIS; LOPES, 2016, p. 151). Sendo assim, é possível afirmar que o objetivo primeiro da educação, como prática social, poderia consistir

em compreender o conhecimento e seu papel para os diferentes grupos humanos ao longo da história, formando o ser humano para a liberdade, para a emancipação do pensamento e para a criticidade.

A educação emancipadora, libertadora, como bem definiu Freire e Shor (1986), pode ser entendida enquanto “educação democrática, educação desveladora, educação desafiadora, um ato crítico de conhecimento, de leitura da realidade, de compreensão de como funciona a sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 51).

Para ler a realidade é preciso, antes de mais nada, compreender que a educação pertence à prática social de uma sociedade diversa e desigual e que essa educação formal ocorre em espaços institucionais, que nesse contexto ora discutido refere-se à escola de Educação Básica; logo, a escola é uma instituição social que faz parte de uma sociedade dividida em classes. Sendo assim, é preciso pensar na escola e no seu papel na luta das diferentes classes sociais, enfatizando as diferenças dessas classes no acesso às informações, à formação e ao conhecimento.

Para ilustrar as diferenças e desigualdades de acesso ao conhecimento, pode-se pensar no seguinte exemplo: vivencia-se na contemporaneidade a primazia da tecnologia em uma sociedade cada vez mais virtual, porém contraditória, visto que, enquanto se avança rapidamente em inteligências artificiais (que raramente são contempladas na escola pública), o número de pessoas analfabetas no Brasil é alarmante. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referindo-se à última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada em 2019, o país tem pelo menos 11 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,6% de analfabetismo).³

Esses dados evidenciam um paradoxo, avanço tecnológico x analfabetismo, e remetem à falta de acesso de grande parte da população não só às ferramentas tecnológicas cada vez mais avançadas, como citado, mas também aos bens culturais de diferentes ordens.

O exemplo da alfabetização, visto por outro ângulo também leva a pensar sobre a partir de qual alfabetização está se referindo. A alfabetização ainda “é definida como aptidões básicas, isoladas de um conteúdo sério de estudo, isoladas dos assuntos que possuem valor crítico para os estudantes” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 15). Essa ausência de criticidade leva à alienação que impede a leitura da própria realidade social, da condição de vida e talvez a alienação seja um problema ainda maior do que o analfabetismo.

³ Segundo consta em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>.

É inegável que a expressividade oral e escrita “e sua associação com conhecimentos básicos ou aprofundados está aliada às possibilidades de participação efetiva na vida social e laboral” (GATTI *et al.*, 2019, p. 19), mas a capacidade de escrita e leitura que ora se refere é ainda mais ampla, visto que essa é limitadora da participação e das ações sociais dos grupos pertencentes às classes menos favorecidas.

A ausência de criticidade na leitura social e a alienação também dominam o espaço das escolas de classes sociais mais favorecidas economicamente, isso ocorre porque “não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49). À classe mais favorecida pode não interessar a leitura da desigualdade social existente. À classe menos favorecida, a maioria da população brasileira, pode não ser dado o direito e as ferramentas necessárias para ler, interpretar e compreender os fatos sociais.

Quanto mais se entende isso, mais se ilumina a realidade, e essa talvez não seja uma iluminação que se pretenda construir nas diferentes escolas, justamente para que seja mantido o controle das consciências sociais, haja vista que “a educação é uma inadmissível ameaça à oligarquia, à desigualdade, ao regime autoritário” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 45). Tal controle se concretiza, dentre outras ações, no currículo escolar.

De acordo com Barbosa e Alves (2016, p. 210): “A proposição e o desenvolvimento de um currículo resultam da tomada de decisões acerca das múltiplas dimensões que compõem o processo didático-pedagógico”. Segundo as autoras, essas dimensões têm estreita articulação com concepções políticas, epistemológicas, “visões de mundo e posição de grupos e/ou pessoas que se responsabilizam pela formulação, execução e avaliação curriculares (BARBOSA; ALVES, 2016, p. 210). Entende-se assim, que o currículo é um instrumento de poder e tem estreita relação com o campo econômico, como exposto mais adiante na discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na sociedade contemporânea o conhecimento tem valor econômico e o mercado vê a educação não como um bem social, mas como um bem de serviço. Porém, não é a educação que cria as bases econômicas da sociedade: “A educação é modelada pela economia e se transforma numa força que influencia a vida econômica” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 48).

É preciso entender o quadro geral no qual o sistema educacional está inserido para ser possível a percepção dos limites, desafios e a importância de uma educação libertadora, principalmente dentro da escola pública. A escola pública é um bem importante para a

população brasileira e deve ser defendida. Essa defesa passa pelo entendimento da natureza sistemática da educação.

É para os diferentes sujeitos que a escola está a serviço: para os que dominam diversos saberes e para aqueles que sequer (de)codificam a nossa linguagem escrita. A escola não pode ser reprodutora de desigualdades e precisa intervir de maneira efetiva na construção social daqueles que dela fazem parte – professores, funcionários, alunos, famílias, comunidade, etc.

É por uma educação libertadora que se deve lutar, acreditando que ela possa ir além de práticas meramente conteudistas, pois o ato de conhecer não pode ser reduzido a mera transferência de conhecimento. “A ação, a reflexão, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas essas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 18), numa tentativa de emancipar o pensamento, os conhecimentos e as relações das crianças, jovens e adultos entre si e com o mundo que estão inseridos.

Ademais, “a educação libertadora não é um manual de habilidade técnica; é antes, porém, uma perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade, o ensino voltado para a transformação social” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25). É libertadora justamente porque não é uma relação entre alunos-conteúdos, mas sim uma abertura para a relação com o conhecimento e com a sociedade, com a crítica da sociedade, na qual professores e alunos aprendem juntos, sendo “iluminadores do processo”, como afirmado por Freire e Shor (1986).

Pensando na possibilidade de participação autônoma e efetiva na vida social a partir da educação é que se afirma a importância da garantia da qualidade social nas escolas. Considerando o conceito de qualidade na educação, Kramer (1994, p. 20) afirma que qualidade, invariavelmente, “remete a temática da intervenção educacional com vistas ao aprimoramento do trabalho realizado e traz, mais diretamente, o problema da formação dos profissionais”. Discutir a formação dos professores é de suma importância para uma escola de qualidade, mas seria a qualidade da educação um problema calcado apenas na formação dos professores? De que qualidade está se falando?

O conceito de qualidade da educação tem que ser considerado em suas múltiplas dimensões. Não se pode basear a qualidade apenas em dados de desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos professores. É uma grande contradição estabelecer parâmetros de qualidade em um cenário tão desigual como a educação brasileira. Para Gadotti (2013):

O tema da qualidade na educação tem sido abordado de vários ângulos. [...] É um conceito ligado à vida das pessoas, ao seu bem viver. Há um conjunto

de variáveis, intra e extraescolares, que interferem na qualidade da educação, entre elas, a concepção mesma do que se entende por educação. (GADOTTI, 2013, p. 1).

Corroborando as ideias de Gadotti (2013), Dourado e Oliveira (2009) afirmam que:

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Os autores mostram que não se pode sinalizar um padrão de qualidade sem vislumbrar as muitas dimensões, os muitos fatores que interferem no processo educativo e na escola como um todo, tais como: fator econômico, cultural, social e político. Pensando nos fatores políticos, estes se referem, especificamente, aos direitos (garantidos ou não) dos cidadãos e às políticas públicas educacionais. Essas dimensões têm que ser consideradas de maneira articulada, pois só assim será possível efetivar uma política educacional que garanta uma escola de qualidade, socialmente referenciada para todos e todas.

Refletindo especificamente sobre o espaço-escola, muitos são os aspectos que precisam ser repensados e aprimorados, tais como a infraestrutura das instituições, os recursos disponíveis para a realização do trabalho pedagógico, o número de alunos por sala, os processos de inclusão, entre outros.

Como se pode ver, são muitos os enfrentamentos e a formação de professores, por si só, não é a solução para os problemas da educação, principalmente porque “formações, aprendizagens, requerem um tempo de maturação que não condiz com a urgência dos problemas educacionais que enfrentamos” (GATTI *et al.*, 2019, p. 303). Mas a formação é um dos caminhos a serem percorridos.

Os professores não podem ser responsabilizados pela qualidade da escola, bem como a escola não pode ser responsabilizada pelas mudanças sociais, principalmente porque “a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 47).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar o quão emergente é a discussão e a tomada de decisões relacionadas às possibilidades para a construção de uma educação mais consistente para as novas gerações, e isso requer muito esforço da sociedade como um todo,

principalmente porque as mudanças sociais interferem diretamente na organização das escolas, o que faz com que estas tenham suas prioridades redefinidas e vice versa.

A sobrevivência humana traduzida em questões ambientais, tecnológicas, raciais, discriminatórias, desiguais, entre outras, deve estar na pauta dos currículos escolares, fazendo com que os conteúdos trabalhados façam sentido para os alunos, por meio do conhecimento fundamentado cientificamente (KRAMER, 1994). O professor, em geral, é o agente que está próximo desse conhecimento, dessa possibilidade de construção coletiva, visto que “tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46). Esse é o sentido da educação libertadora.

Discutir a educação e a função social da escola na sociedade é um importante exercício de reflexão. Voltando o olhar para o início do desenvolvimento humano, que é a infância e, de maneira legítima, para a primeira etapa de Educação Básica, têm-se a Educação Infantil que, a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, passou a ser obrigatória para crianças a partir de 4 anos de idade.

Conhecer o processo histórico da Educação Infantil, suas lutas, desafios e conquistas, ajuda na compreensão de todas as discussões aqui propostas, a saber: o papel da educação em formar para as diversas práticas sociais; a desigualdade presente nas diferentes classes sociais; a busca pela qualidade de uma educação socialmente referenciada e a formação de professores, um dos elementos necessários para atingir maior qualidade e uma possível educação libertadora, a depender do projeto político de formação que se tenha como eixo norteador.

1.2 Educação Infantil (creche e pré-escola): o processo histórico da primeira etapa da Educação Básica

Do entendimento da luta por uma formação humana integral, emancipatória e libertadora, preconizada por Freire (1986), emergiu uma questão crucial para possíveis reflexões críticas: Sendo a Educação Infantil o início da educação formal, como ela se deu historicamente?

No Brasil, muito se demorou para pensar a educação de crianças, que surgiu apenas no final do século XIX e tem, portanto, pouco mais de cem anos de história. O reconhecimento

da criança como sujeito de direitos é resultado de uma luta histórica e da mobilização de movimentos sociais em prol da garantia desses direitos.

As concepções de criança e infância passaram por grandes mudanças, assim como as maneiras de se enxergar a criança e os seus processos de desenvolvimento. Isso fez com que muitos pesquisadores defendessem a criança como um ser histórico não só pela historicidade da sua vida, mas pelos diferentes momentos e formas com que ser criança foi percebido, conceituado, sentido. Como bem pontua Kuhlmann Jr. (2015, p. 30), “é preciso considerar a infância como uma condição da criança [...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história”.

O autor segue enfatizando o quão difícil é determinar se a criança teve ou não infância, sendo mais coerente perguntar como foi a infância em determinado período, tirando assim o peso do não ter infância dos ombros das crianças de classes desfavorecidas:

[...] porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas, com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente [...] Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo [...]. (KUHLMANN JR., 2015, p. 30-31).

Refletindo sobre a infância das crianças pobres, a complexidade e a desigualdade que marcaram as suas vidas e educação desde sempre, encontra-se na história social da Educação Infantil a história da luta pelo reconhecimento das crianças como seres sociais. Essa história é reveladora da luta de toda uma classe desfavorecida; da luta de “mães solteiras, abandonadas, viúvas, pobres, que eram obrigadas a assumir trabalhos fora do ambiente doméstico” e não tinham aonde deixar seus filhos (BARBOSA, 2013, p. 111).

Foi uma luta das classes mais favorecidas também, isso não se pode negar, porém, com a forma pela qual os processos de embate e as conquistas se deram, reflete-se sobre o poder econômico atuando em favor de alguns. As mães de origem de classe pobre lutavam por uma instituição que abrigasse suas crianças. As mães de origem de classe média ou alta tinham como conquista as pré-escolas, escolas maternais e jardins de infância que cumpriam, sobretudo, o papel de educar as crianças das classes abastadas revelando, no plano

pedagógico, “uma preocupação de caráter preparatório para o início da escolarização chamada de ‘formal’, sustentando-se no caso do atendimento de parcelas da população de crianças pobres nessas modalidades de atendimento, a ideia de “privação cultural” (BARBOSA, 2013, p. 113).

Ademais, o surgimento da Educação Infantil para o pobre no país mostra como ela esteve articulada à filantropia e ao assistencialismo, além de denunciar as ausências de obrigatoriedades dos poderes públicos. Retratando brevemente a história desse atendimento educacional, Oliveira (2019) faz um recorte histórico que mostra que:

Até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches, parques infantis ou jardins de infância. Essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com o aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a proclamação da República, fazendo surgir condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país. (OLIVEIRA, 2019, p. 19).

O desejo de desenvolver-se culturalmente favoreceu a preocupação com a educação e a ideia de “jardim da infância” que, oriunda de países europeus, passou a ser defendida por alguns setores sociais e refutada por outros. Assim, no Brasil do século XIX, pensar em um ambiente propício à educação das crianças de diferentes classes sociais foi algo executado com lentidão e enfrentamento. Ainda segundo Oliveira (2019, p. 19):

Enquanto o poder público combatia as iniciativas de se criarem jardins de infância no país para atender as crianças pobres, um movimento de proteção à infância se fortalecia apoiado em uma visão preconceituosa em relação à pobreza e defendia um atendimento caracterizado como uma dádiva aos menos aquinhoados. No âmbito do legislativo, o debate considerava que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público, mas ficar sob a caridade das famílias afortunadas. Contudo, a crítica aos jardins de infância não alcançava as iniciativas de adotá-los como modelos para a educação de crianças mais ricas.

Essa visão de jardim de infância para pobres, distinto do projeto de jardim de infância para os ricos, mostra como a desigualdade social acompanha os processos educacionais em todos os níveis e etapas da educação. De acordo com Barbosa (2013, p. 111), baseando-se em estudos de diversos pesquisadores brasileiros, é possível afirmar que “historicamente existiu um tratamento desigual não apenas ao atendimento às crianças de alta, média e baixa renda, mas também às profissionais que se propuseram a educar essas crianças”. Vale ressaltar que

as profissionais eram todas mulheres, visto que a função de educar era uma das poucas “considerada como uma atividade nobre e aceitável enquanto um trabalho para mulher” (BARBOSA, 2013, p. 111) e é nesse contexto que se viu nascer o processo de feminização na Educação Infantil que se perpetua até os dias atuais.

Dai se percebe que a luta pela formação das professoras da Educação Infantil também foi conflituosa e é histórica. Assim, Barbosa (2013) continua:

[...] as creches e outras instituições passaram desde a sua origem e, sobretudo a partir do início do século XX, a ter em seus quadros mulheres voluntárias, as quais, por já atuarem nos movimentos sociais ou por algum tipo de necessidade pessoal, aceitam de modo resignado a serem mão-de-obra barata, sem qualquer formação profissional, assumindo longas jornadas de trabalho e poucas condições de transformar essa realidade. (BARBOSA, 2013, p.11).

Foram os movimentos de luta por direitos, oriundos das classes economicamente desfavorecidas, que muito contribuíram para os avanços conquistados e em vigor atualmente. Os movimentos operários, por exemplo, foram muito importantes para a transformação do atendimento às crianças no país. A partir do século XX, com o aumento do número de mulheres inseridas no mercado de trabalho, principalmente nas fábricas, aumentaram também a exigência dos direitos destas que dependiam de um local para as crianças ficarem enquanto exerciam suas funções. “Foram criadas, então, várias creches ‘pobres’ para atender a população pobre” (BARBOSA, 2013, p. 11).

Além das reivindicações operárias, a creche também passou a ser defendida, nas décadas de 1920 e 1930, por discursos médicos sanitaristas, preocupados com as epidemias que eram constantes, e a creche seria um “paliativo”. Essa ideia também passou a ser defendida pela elite no poder, que muito se preocupava em evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens de populações carentes, o que lhe apresentava riscos (OLIVEIRA, 2019, p. 20-21).

Barbosa (2013) aponta que, contrário ao discurso de liberação da mulher para o mercado de trabalho, era o que a culpabilizava pelo abandono das crianças. A autora, baseando-se em estudos diversos, mostra que essa concepção de “mulher e mãe que podia permanecer em casa” se apresentou no discurso acadêmico e político dos anos cinquenta aos setenta, tendo a creche como “mal indispensável”, como mal necessário, “local de custódia e guarda, de edificação da saúde física e mental da criança de baixa renda, validando-se em uma perspectiva assistencialista e compensatória” (BARBOSA, 2013, p. 112).

Nessa época, o atendimento na creche era oferecido para crianças de 0 a 12 anos, sendo que “os inconvenientes dessa mistura no atendimento foram debatidos à medida que também as mães de classe média incorporavam o mercado de trabalho, reivindicando seus direitos a um atendimento diferenciado para seus filhos (BARBOSA, 2013, p. 112), o que fez com que houvesse uma separação entre as crianças mais novas e as mais velhas. Ainda de acordo com a autora:

Passou-se, daí, a considerar que a data limite para a creche deveria ser de dois anos de idade, a partir do que a criança frequentaria a escola maternal (de dois a quatro anos), seguida pelo jardim de infância (de quatro a seis anos), até a criança atingir a idade escolar. (BARBOSA, 2013, p. 112).

O dualismo e a desigualdade com que as questões educacionais foram tratadas desde sempre acompanharam a história da infância e da Educação Infantil, bem como o próprio sentido genérico de educação atribuído à época. Enquanto nas instituições de classes mais favorecidas a educação tinha caráter preparatório, preparando a criança para o vir a ser que, no caso, referia-se ao início da escolarização, nas instituições dos pobres “a ênfase recaía na puericultura” (BARBOSA, 2013, p. 113).

Um grande avanço ocorreu na segunda metade dos anos 1970, quando se intensificou a luta de movimentos sociais pela redemocratização do país e contra as desigualdades sociais, intensificando-se também “nos grandes centros urbanos, a reivindicação por creches e pré-escolas por parte de amplas parcelas da população de mães [...] substituindo a atitude de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial por uma visão da creche e da pré-escola como um direito do trabalhador” (OLIVEIRA, 2019, p. 24). Percebe-se, assim, que a creche passou a ser um direito do trabalhador, mas ainda não era vista como um direito da criança. Complementando essa ideia, Kuhlmann Jr. (2015) avança um pouco mais na discussão ao afirmar que:

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias. (KUHLMANN JR., 2015, p. 179).

A partir da Constituição Federal de 1988, a criança passou a ser reconhecida como “sujeito de direitos”, tendo direito a uma educação de qualidade que, até então, estava

estritamente ligada à assistência social e higienista. Com relação a esse processo e conquistas, Souza e Kramer (1993 apud KRAMER, 1994) afirmam que:

as crianças são cidadãs, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esses serviços devem ser de qualidade, se o projeto político é, de fato, democrático. Esse pressuposto afirma, pois, o direito à igualdade e ao real exercício da cidadania [...] Só é possível concretizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e a emancipação [...] se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas. (SOUZA; KRAMER, 1993 apud KRAMER, 1994, p. 19).

O Estatuto da criança e do adolescente (ECA), a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também reafirmou e concretizou conquistas em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes, mas foi apenas a partir da LDBEN/96 que a Educação Infantil (creche e pré-escola) foi devidamente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, conforme apresentado no item abaixo.

1.2.1 A Educação Infantil na LDBEN/96 e a necessidade de reafirmar o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade

Sobre a Educação Infantil, a LDBEN/1996 apresenta três artigos que foram alterados e ampliados com o passar dos anos. O artigo 29 afirma: “A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, Art. 29. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No artigo 30, a referida lei usa a nomenclatura “creche” e “pré-escola” apenas para designar a faixa etária das crianças a serem atendidas pela Educação Infantil, sendo: “I creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2013, Art. 30).

Outro avanço que a Lei traz refere-se à avaliação e à organização do atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil, como consta no Art. 31:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013, Art. 31. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Tanto o Artigo 29 quanto o 30 enfatizam a faixa etária de atendimento na Educação Infantil de crianças de 0 a 5 anos, mas nem sempre foi assim. A Emenda Constitucional nº 53, de 2006, alterou o Artigo 208, item IV, diminuindo a idade de atendimento de crianças de 0 a 6 para 0 a 5 anos.

A Resolução nº 5, de 2009 – DCNEI reforça esse corte etário em seu Artigo 5º. É preciso atentar para os incisos 2º e 3º:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, Art. 5º).

No inciso 2º fica estabelecido que a data corte para a matrícula na pré-escola é 31 de março. Já no inciso 3º está claro que as crianças que completam 6 anos após a data corte seguem matriculadas na Educação Infantil e, por isso, há a necessidade de as crianças dessa faixa etária serem contempladas nos discursos e políticas educacionais dessa primeira etapa da Educação Básica.

Desde a LDBEN/96 e com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que também altera o Artigo 208 e define a obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade da

criança, houve uma ampliação considerável da Educação Infantil no país, porém, sabe-se que a oferta ainda não é suficiente para atender à demanda.

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2019:

O número de matrículas na educação infantil cresceu 12,6% de 2015 a 2019, atingindo aproximadamente 9 milhões em 2019. Esse crescimento foi decorrente principalmente do aumento das matrículas da creche. Enquanto o total de matrículas da pré-escola apresentou uma alta de 6%, o da creche aumentou 23,2% de 2015 a 2019. (BRASIL, INEP, 2020, p. 19).

Esse considerável aumento no número de matrículas da creche não condiz com o município estudado, Anápolis, que é uma cidade da região centro-oeste do país, localizada no estado de Goiás, a 55 km da capital, Goiânia. Em Anápolis, foi a pré-escola que expandiu consideravelmente, ocasionando como consequência desse processo o fechamento, a partir do ano de 2016, das salas de Berçário da rede municipal que atendiam crianças de até 1 ano de idade.

A única explicação dada pelas chefias imediatas (gestoras e assessoras pedagógicas) para justificar esse acontecimento, foi a necessidade de expansão da pré-escola e a grande procura por matrículas para essa faixa etária. Um fato curioso e que pode despertar pesquisas futuras é a SEMED, juntamente com os órgãos competentes, ter ceifado esse direito das crianças de até 1 ano de idade; direito esse garantido pela legislação. Outro dado relevante é que a pré-escola passou a ser ofertada também em escolas municipais, como se vê a seguir.

1.3 A Educação Infantil na rede municipal de ensino de Anápolis

A Educação Infantil do município de Anápolis é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. De acordo com dados disponibilizados no Guia de Orientações Pedagógicas 2020, referentes ao ano de 2019, 5.518 crianças foram atendidas na pré-escola e 2.629 foram atendidas na creche, perfazendo um total de 8.147 crianças atendidas (SEMED, 2020, p. 15).

A Educação Infantil no município, em 2019, foi ofertada em 68 instituições, sendo 30 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), 12 Centros de Educação Infantil (CEI's) e 22 escolas municipais (SEMED, 2020, p. 15).

De acordo com dados disponibilizados, via e-mail, pela coordenadora de recursos humanos da SEMED, referente ao ano de 2020, não existe professor, homem, atuando na

Educação Infantil da rede municipal de Anápolis. No total de 567 professoras atuando nessa primeira etapa da Educação Básica, 483 estão nos CEI's e CMEI's e 84 estão nas escolas. Além das professoras, a Educação Infantil conta com 172 auxiliares educacionais; desses, 1 é homem.

Sobre os cargos das professoras, descritos pela Lei Complementar nº 211 de 22 de dezembro de 2009, que é o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, em seu artigo 11 diz:

Art. 11. O Quadro Permanente do Magistério - QPM é constituído pelo cargo de provimento efetivo de professor, título único atribuído a todos os seus integrantes responsáveis pelos trabalhos de docência distribuídos segundo suas habilitações, por níveis, designados cada nível por um símbolo peculiar, conforme o quadro disposto no art. 155, com a seguinte estrutura:

I – Professor Nível I – símbolo P-I - formação em nível médio, na modalidade normal, nos termos da legislação vigente;

II - Professor Nível II – símbolo P-II - formação em nível superior, Licenciatura Curta, cargos que serão extintos quando vagarem;

III - Professor Nível III – símbolo P-III - formação em nível superior, Licenciatura Plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimento específico do currículo, com formação pedagógica, nos termos da legislação vigente;

IV - Professor Nível IV - símbolo P-IV - graduação em Licenciatura Plena, mais especialização lato sensu, com mínimo de 360 horas, na área educacional;

V - Professor Nível V - símbolo P-V - professor com mestrado em curso de Pós-graduação stricto sensu na área educacional;

VI - Professor Nível VI - símbolo P-VI - professor com doutorado em curso de Pós-graduação strictu sensu na área educacional;

VII - Professor Especialista em Educação - símbolo PEE, cargos que serão extintos quando vagarem. (ANÁPOLIS, 2009, Art. 11).

A partir dessa divisão de cargos e suas respectivas siglas, as professoras da Educação Infantil estão assim divididas, conforme o quadro:

Quadro 7 – Número de professoras atuantes na Educação Infantil e respectivos cargos

Instituição	Cargo								Contrato	Adidos	Total
	P-I	P-II	P-III	P-IV	P-V	P-VI	P-VII				
CMEI's/ CEI's	4	0	114	305	0	1	0	50	9	483	
Escola	0	0	25	26	0	0	0	31	2	84	

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

De acordo com a gerente de Recursos Humanos, “Adidos” se refere aos funcionários que são cedidos de outro município, o que significa que, na Educação Infantil de Anápolis, tem-se 11 professoras de outros municípios.

Buscando atender a Meta 1 do Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025), que visa “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender as crianças de 0 (zero) até 3 (três) anos” (ANÁPOLIS, LEI Nº 3.775, de 24 de junho de 2015, Meta 1), viu-se, no município, a partir do ano de 2016, o considerável crescimento de turmas de pré-escola funcionando dentro das escolas de Ensino Fundamental. Tal fato pode ser considerado uma grande perda para a educação da criança, visto que as escolas não são ambientes adequados e com infraestrutura para atender as necessidades e especificidades da Educação Infantil. A partir do ano de 2016, o atendimento às crianças dessa faixa etária também deixou de ser integral e passou a ser parcial, ou seja, um período.

Ainda que na Meta 1 haja o objetivo de ampliação também da creche para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, desde 2016 foi retirado das creches o atendimento de crianças de 0 até 1 ano de idade, como mencionado anteriormente. O Artigo 1º da Resolução CME nº 005, de 23 de janeiro de 2019, que fixa as normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, expressa claramente o atendimento dessas crianças enquanto direito:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui, segundo o Artigo 208, da Constituição Federal, Resolução n. 004, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, **direito da criança de zero até cinco anos de idade**, que o Poder Público e a família têm o dever de assegurar. (Anápolis, 2019, Art. 1º, grifo nosso).

Ainda que as crianças dessa faixa etária tenham os seus direitos expressos na legislação nacional e municipal vigentes, para as crianças de 0 a 1 ano o direito não se cumpre e para as de 4 a 6 anos que estão na pré-escola em escolas, o direito se cumpre com a perda da qualidade oferecida. E não é só esse direito que não se efetiva na prática. Analisando o Artigo 19, dessa mesma Resolução, observa-se que, quanto à organização dos agrupamentos de crianças, há a obrigatoriedade de um auxiliar de educação por turma:

Art. 19 – Os parâmetros para a organização e funcionamento de agrupamentos de crianças, respeitando o corte etário de 31 de março do ano da matrícula, devem decorrer das especificidades do Projeto Político-

Pedagógico, observando a relação criança/auxiliar de educação e criança/professor.

I. Crianças de zero até completar 1 (um) ano – grupos de no mínimo cinco e no máximo dez crianças para um professor e um auxiliar de educação;

II. Crianças de 1 (um) ano até completar 2 (dois) anos – grupos de no mínimo cinco e no máximo dez crianças para um professor e um auxiliar de educação;

III. Crianças de 2 (dois) até completar 3 (três) anos – grupos de no mínimo dez e no máximo quinze crianças para um professor e um auxiliar de educação;

IV. Crianças de 3 (três) até completar 4 (quatro) anos – grupos de no mínimo dez e no máximo quinze crianças para um professor e um auxiliar de educação;

V. Crianças de 4 (quatro) até completar 5 (cinco) anos – grupos de no mínimo quinze e no máximo vinte e cinco crianças para um professor e um auxiliar de educação;

VI. Crianças de 5 (cinco) até completar 6 (seis) anos – grupos de no mínimo quinze e no máximo vinte e cinco crianças para um professor e um auxiliar de educação. (Anápolis, 2019, Art. 19).

Desde 2016 a pré-escola da rede municipal deixou de contar com o trabalho do auxiliar educacional em sala. Em raríssimas exceções, esse direito se cumpre. Basta observar o número de crianças atendidas na Educação Infantil em 2019 – 8.147, e o número de auxiliares educacionais na rede municipal – 172, o que permite perceber a incoerência entre lei e a realidade.

A ausência de uma auxiliar educacional em sala tem sido objeto de inúmeras reclamações e apelos das professoras da Educação Infantil da rede municipal. Das 10 professoras entrevistadas que atuam na Educação Infantil, 7 já trabalharam, em algum momento de suas vidas profissionais, durante todo um ano letivo ou mais sem o apoio de um auxiliar em sala de aula.

Observando as falas de duas dessas professoras, é possível afirmar o quanto a garantia do direito de se ter uma auxiliar educacional em sala contribui não só com as professoras no exercício de suas funções, mas também com as crianças em seu processo de desenvolvimento:

Eu estive em salas da pré-escola sem auxiliar. As crianças são mais independentes que as da creche, mas são crianças e são muitas. Para um professor sozinho com 25 crianças e sem auxiliar é muito puxado. Não tem como a professora olhar a sala e o banheiro. Acontecem muitas situações, inclusive durante as atividades, e não dá para o professor se virar sozinho. São crianças e são dependentes. Fora as crianças que têm algum *déficit* e não tem laudo para ter cuidadora. Aí o professor sozinho... é muito puxado! (Flor, entrevista, maio, 2020).

Eu já tive a experiência de trabalhar na creche sem contar com a ajuda do auxiliar de sala, o que estava em desacordo com o que prevê a legislação vigente, foi um grande desafio, devido ao fato de serem crianças muito pequenas e que necessitam de cuidados, inclusive de higiene. A parte pedagógica também ficou prejudicada por eu ter que me ocupar de todos os afazeres da sala de aula. A falta de um auxiliar de sala prejudica todo o processo que visa o desenvolvimento e o bem-estar das crianças que estão inseridas na Educação Infantil. (Larissa, entrevista, maio, 2020).

Como se vê, é necessário que as políticas públicas do município de Anápolis sejam verdadeiramente efetivadas na busca por uma Educação Infantil de qualidade, socialmente referenciada e em prol da valorização dos profissionais que atuam nessa etapa da educação – tanto o professor, quanto o auxiliar. Este último, como se viu, é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com as crianças.

1.4 O que trouxe as professoras da Educação Infantil de Anápolis para essa etapa e os resquícios de uma Educação Infantil fortemente entrelaçada ao assistencialismo

A partir do breve recorte histórico da Educação Infantil relatado neste trabalho, nota-se que o feminino é imperante e essa primeira etapa da educação básica teve em si impregnadas as ideias de instinto materno, vocação e assistência, as quais se refletem ainda nos dias de hoje, tanto no imaginário social quanto nos discursos de muitas docentes que compõem o quadro de professoras da Educação Infantil de Anápolis.

Para reafirmar essa tese, são apresentadas as respostas de algumas participantes desta pesquisa, quando foram interrogadas, em determinado ponto do questionário proposto, sobre o porquê de terem escolhido trabalhar na Educação Infantil. Das 53 respostas obtidas, 31 responderam que estão na Educação Infantil por vocação; 12, pelas 40 horas; 7 porque acham que é mais fácil do que trabalhar no Ensino Fundamental; 2 por “gostarem de criança”, e 1 “por se sentir preparada material e pedagogicamente falando”.

Com intenção de aprofundar esse entendimento, foram entrevistadas algumas das professoras na busca por se descobrir o que as trouxe para essa etapa da educação básica, ao que essas responderam:

O que me trouxe foi o amor pelas crianças. O amor que Deus colocou em meu coração. (Aline, entrevista, maio, 2020).

Inicialmente foi a minha falta de prática como docente. Pensei que fosse mais fácil. Além disso, foi pelo interesse de levar minha filha comigo para o trabalho. (Larissa, entrevista, maio, 2020).

Minha preferência por trabalhar com crianças pequenas é um dom que a gente tem. Só trabalha com criança pequena quem tem dom. Eu me sinto muito bem com as crianças menores. (Brena, entrevista, maio, 2020).

O que me trouxe foi o cansaço da sala de aula do Ensino Fundamental; o grande trabalho com elaboração de provas, diários, tudo isso. E a vontade de conhecer o novo; de fazer a experimentação de estar em um CMEI e ver se ia dar certo. (Juliana, entrevista, maio, 2020).

Hoje para um professor dar aula está bem complicado. As crianças não têm muito respeito, muita educação com os professores e os pais são pouquíssimos que dão valor. Então eu escolhi a Educação Infantil porque as crianças nessa fase são mais carinhosas, são mais fáceis de lidar porque elas não têm essa maldade que as crianças depois de um certo período começam a ter com os professores. (Flor, entrevista, maio, 2020).

Emergiram dessas falas ideias que corroboram o imaginário social de que para atuar na Educação Infantil basta gostar de “crianças pequenas”, como se a formação da base do ser humano estivesse a cargo de um instinto vocacional. Não que as professoras não possam e devam gostar do que fazem, o posicionamento que aqui se faz não é esse. Mas se as próprias professoras enxergam a Educação Infantil como um campo mais fácil para a sua atuação e se apropriam do discurso de que o amor é o cerne do seu trabalho, inconscientemente ou conscientemente podem estar desqualificando as especificidades de cada fase do desenvolvimento humano, tratando como menor o trabalho com as crianças pequenas, bem como a sua atuação enquanto profissionais capacitadas, que não são meras cuidadoras.

É necessário o movimento de se discutir com as professoras e levá-las a reflexões mais profundas sobre a docência como profissão para além da vocação, rompendo de vez com a desqualificação da imagem do professor que lida com crianças, pois essa ideia de menor valor ainda é acentuada na sociedade. A prova dessa desqualificação está explicitada nas falas da maioria das entrevistadas que, quando questionadas sobre como acham que o professor de Educação Infantil é visto pela sociedade, responderam quase que em uníssono: “babás, tias”, como é possível perceber:

Infelizmente, a professora da educação infantil ainda é vista como uma babá de luxo. Isso já mudou um pouco, mas ainda tem essa visão. Precisa mudar mais. (Nina, entrevista, maio, 2020).

Na realidade, somos vistas como babás; babás de luxo, como já ouvi muito falar. Muitos pais têm uma visão muito bonita da gente, de agradecimento e muito mais, mas a maioria não tem bons olhos para a gente não. Acha que só tem que ficar ali com o filho dele e pronto. (Brena, entrevista, maio, 2020).

Infelizmente, na maioria das vezes nós somos vistas como babás; apenas como tias, cuidadora de crianças. Como se o objetivo ali fosse só o cuidado. O cuidado é importante, mas não é só isso. (Matilda, entrevista, maio, 2020).

De acordo com Freire (2020):

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental ao professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. (FREIRE, 2020, p. 30).

Não se pode aceitar essa “compreensão distorcida da tarefa profissional da professora” (FREIRE, 2020, p. 30), pois muitas ideologias estão travestidas de carinho, nessa falsa visão de bondade do termo “tia”, afinal, “como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve” (FREIRE, 2020, p. 31), não devendo lutar por seus direitos de uma formação e educação de qualidade social.

Nas falas das professoras também emergiram, em menor número, ideias de um início de mudança dessa visão, ficando clara também a responsabilidade das professoras, enquanto profissionais, de mostrarem a importância do seu papel social por meio, principalmente, das práticas propostas e vivenciadas na Educação Infantil.

Penso que ainda somos vistas como babás pela sociedade, mas essa mentalidade tem começado a mudar, pois também temos mudado a nossa prática e a ideia de educação infantil como espaço de aprendizagens. (Larissa, entrevista, maio, 2020).

Sou vista como uma profissional que deve contribuir bastante com a educação, com o cuidado, com a formação humana integral da criança pequena. (Cris, entrevista, maio, 2020).

Isso leva a pensar que a ação de ensinar, o exercício pedagógico, exige uma formação ampla do professor de Educação Infantil, em que tenha domínio dos conhecimentos teórico-práticos de sua profissão que reverberam na sala de aula. E mais: a atuação docente “deve ser compreendida no bojo das lutas em um campo específico, dos educadores brasileiros, e nas

esferas mais amplas: na luta por direitos sociais e por políticas públicas que assegurem o direito à cidadania plena e à educação com qualidade social” (BARBOSA, 2013, p. 114).

Assim, é urgente romper com estereótipos do professor de Educação Infantil, como os já citados; é preciso que, antes de mais nada, o professor (re)conheça o lugar que ocupa nessa etapa da educação e na sociedade; que (re)conheça a construção histórica e social da criança, enxergando os desafios e os movimentos que trouxeram a Educação Infantil para o lugar que hoje ela ocupa no sistema educacional; é necessário que o professor entenda os processos de desenvolvimento humano; que conheça os caminhos das políticas públicas de formação de professores para compreender em que contexto labora, bem como que entenda das políticas curriculares que norteiam o seu fazer pedagógico, como se verá no capítulo a seguir.

2 CURRÍCULO: CAMPO DE DISPUTAS POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS

“Esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita”. (Ira Shor e Paulo Freire. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*).

Neste capítulo, fez-se uma breve reflexão acerca do papel do currículo não só como orientador da prática pedagógica do professor nas diversas instituições de ensino, mas também como limitador e direcionador das ações e consciências. Foi feita uma linha histórica dos documentos orientadores do currículo até se chegar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Fez-se também uma breve análise do Guia de Orientações para a Educação Infantil no município de Anápolis, apontando as deficiências e ausências desse documento normativo, orientador da prática pedagógica. A partir do Guia de orientações, discutiu-se com as professoras participantes da pesquisa o conceito de prática, bem como se apontou a necessidade de se repensar a qualidade das propostas pedagógicas destinadas às crianças.

Ficou evidenciado em toda a discussão que as professoras da Educação Infantil carecem de um norte teórico para ampliar suas visões de criança, desenvolvimento humano e da Educação Infantil como um todo. Ficou constatado também pelas respostas das professoras, que elas têm muitas necessidades de ampliar o entendimento acerca da prática pedagógica desenvolvida com as crianças.

Viu-se no decorrer do capítulo que a relação teoria e prática ainda é apresentada, pelas participantes da pesquisa, como uma problemática do trabalho docente. Quando se enxerga esse panorama, recorre-se à Freire (2019, p. 47), que diz: “Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da teoria. O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria”, e é o que ora se propôs a fazer.

Como a teoria Histórico-Cultural é amplamente citada pelas participantes da pesquisa como a teoria que embasa suas práticas, suas ações no âmbito da Educação Infantil, buscou-se por ora discorrer brevemente sobre essa teoria e sobre alguns aspectos que foram julgados

como relevantes para a ampliação do entendimento das professoras acerca de necessidades apresentadas, principalmente àquelas concernentes à construção da linguagem escrita e à educação estética.

2.1 A política curricular nacional de Educação Infantil: reflexos no município de Anápolis

Já foi apontado anteriormente o arcabouço legal que regulamenta a Educação Infantil, trazendo para essa primeira etapa da educação básica uma identidade que vem sendo construída com muita luta ao longo dos anos. Além desses documentos legais, têm-se os documentos orientadores do currículo, que direcionam a prática pedagógica dos professores.

Fazendo uma breve linha histórica desses documentos, foi disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 1995, a primeira edição do documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Esse documento, escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, divide-se em duas partes:

A primeira contém critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. A segunda explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. (BRASIL, 2009, p. 7).

Em 1998, o MEC divulga o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), dividido em três volumes, sendo eles: volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

Em 2006, o MEC publica os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. De acordo com o próprio documento, este:

[...] contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. (BRASIL, 2006, p. 3).

Já em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram aprovadas pelo CNE, orientando os sistemas e as unidades de ensino a construírem

suas práticas com autonomia. Tal documento mandatário articula as experiências e saberes das crianças aos conhecimentos sócio-histórico-culturais produzidos pela humanidade e, segundo Barbosa, Silveira, Soares (2019, p. 88), as DCNEIs são “as referências para pensarmos amplamente os direitos das crianças de zero até seis anos a uma educação de qualidade, sem homogeneizar as propostas curriculares nas diferentes instâncias do nosso país”. Essas diretrizes não deixaram de ser norteadoras do currículo, pelo menos no discurso, porém foram postas à margem na busca pela apreensão e execução da BNCC.

O documento em voga é a Base nacional Comum Curricular, “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018). A BNCC tem como *slogan* midiático a frase “A educação é a base”, que remete à ideia de que a educação igualitária, de Norte a Sul do país, é a pauta principal desse documento curricular que teve quatro versões até a sua publicação, homologada em dezembro de 2017.

De acordo com Rosa Suanno, Pinho e João Suanno (2018):

O referido processo de implementação da BNCC executa-se sem efetiva participação, diálogo e consulta à comunidade educacional, sem espaço e tempo para que se viabilizem condições democráticas de gestão, construção de currículos e respeito ao trabalho docente. (ROSA SUANNO; PINHO; JOÃO SUANNO, 2018, p. 17).

As primeiras versões da BNCC foram falsamente discutidas com a comunidade acadêmica, com a população e com grupos envolvidos na área educacional que acreditaram estar colaborando com a sua criação, principalmente por meio de sugestões enviadas via documento virtual. De acordo com Barbosa (2019, p. 17), “a etapa de implantação da BNCC com a participação de equipes de especialistas dos estados e municípios, bem como de professores, é um engodo”.

Os cortes nas redações anteriores e a pressa com que foi aprovada a última versão da BNCC levantou muitos questionamentos e gerou insatisfação nas comunidades acadêmicas, mostrando que tudo se definiu “em bastidores, havendo prioridade e pressa na implementação da BNCC da Educação Infantil” (BARBOSA, 2019, p. 17). Esse fato, porém, é desconhecido pela grande maioria, inclusive pelos professores da Educação Básica como um todo, visto que uma falsa ideia de participação na elaboração da Base foi amplamente divulgada pelos canais midiáticos.

Essa alienação causada nos professores e estudantes, os principais atingidos pelo documento, não é em vão. “As autoridades impõem um currículo que julgam irá sustentar a estrutura atual da sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 51). Na verdade, a BNCC é “um jogo de cartas marcadas”, como bem apontam Rosa Suanno, Pinho e João Suanno (2018). Jogo esse que padroniza o ensino; desrespeita a autonomia dos professores; inculca a competitividade na educação, disfarçada de competências e habilidades a serem desenvolvidas; além de favorecer:

[...] o atrelamento entre ensino e avaliações censitárias; a culpabilização do docente e da escola pública pelo fracasso escolar o que implicará em estímulo a formas de privatização e mercantilização da educação pública, como outras experiências já produziram; a equivocada antecipação da escolarização da educação infantil; a produção de material didático instrucional que concebe o docente como desqualificado; a perspectiva tecnicista de formação inicial e continuada de professores limitada à BNCC; a emergência de políticas públicas educacionais atreladas à BNCC como Residência Pedagógica [...] (ROSA SUANNO; PINHO; JOÃO SUANNO, 2018, p. 18).

E como resistir a tudo isso sem conhecer? Como avaliar as propostas dessa BNCC que, travestida de norte para a prática pedagógica, “passou a ser uma prescrição curricular tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil?” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 82). Como apresentar aos professores os pontos convergentes e divergentes desse documento normativo para que sirvam de reflexões mais profundas e para que o leiam também nas entrelinhas?

“Os direitos à participação e à forma de tratamento do conhecimento a ser disponibilizado no ambiente das creches e pré-escolas [...] foram substituídos por direitos de aprendizagem” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 85), e tão imersos estão os professores na ideia de seguir à risca a BNCC que não sobra tempo/espço para reflexões substanciais, como a participação ativa e autônoma da criança e do próprio professor nas escolhas dos temas/assuntos que poderiam ser os norteadores das propostas de trabalho. E são essas propostas que podem ou não levar o grupo – crianças/professores/comunidade escolar – a conhecimentos mais profundos.

Não se pode retroceder e aceitar uma Educação Infantil prescritiva, reprodutora de práticas escolarizantes, que só se preocupe com direitos de aprendizagem. Os professores têm de se preocupar com os direitos inerentes à vida, ao desenvolvimento humano. A função social da Educação Infantil não se resume a aprendizagens de conteúdos; é um espaço

institucional com construções diversas, afinal, “é preciso atentar para o significado da educação de caráter humanizador” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 84), libertador.

“O ensino libertador não pode ser padronizado. É a ação criativa, situada, experimental, que cria as condições e a transformação, testando os meios de transformação” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 38), que desde o início desta pesquisa tem sido o pano de fundo das discussões; educação essa que não segrega e nem destaca os sujeitos por suas (in)competências, mas que os prepara para a vida na coletividade.

Barbosa (2019, p. 18) complementa essa discussão ao relatar que a indicação de competências e “a retomada máxima do paradigma individualista e neoliberal como estas são anunciadas, conduzem já no início da leitura da BNCC a uma preocupação com o rumo que tomarão as ações pedagógicas dos professores da Educação Infantil” e alerta que “devemos ter cautela ao aceitar o que parecem intenções meritórias à primeira vista” (BARBOSA, 2019, p. 17).

Não há mérito algum quando se tem tanta desigualdade de condições e oportunidades dentro de um sistema educacional excludente, então, “cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49).

Assim, conhecer as políticas públicas que balizam a Educação Infantil ajuda os professores a terem maior autonomia e sentimento de propriedade no exercício do trabalho docente. Ajuda a questionar o que lhes é imposto sob o rótulo de normativo; ajuda na construção do sentimento de pertença e os torna seres capazes de refletir e não, tão somente, de executar.

Se não se entende as políticas públicas educacionais que conduzem a formação e a prática em sala de aula, corre-se o risco de ficar como a personagem Alice que, questionando o Gato *Cheshire* sobre qual caminho seguir, obtém a seguinte resposta:

Alice perguntou: – Gato *Cheshire*, pode me dizer qual o caminho eu devo tomar?

– Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.

– Eu não sei para onde ir! – disse Alice.

– Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve. (CARROLL, 1865).

Sem um caminho previamente traçado pode-se cair nas incertezas da prática intuitiva, no fazer por fazer, perdendo assim a autonomia intelectual e prática, que poderia ser inerente ao trabalho docente caso se tivesse uma sólida e ampla formação.

2.2 BNCC: referência curricular na Educação Infantil de Anápolis concretizada no Guia de orientações pedagógicas

O Guia de Orientações para a Educação Infantil do Município de Anápolis é um documento amplo, “elaborado pela Gerência de Educação Infantil juntamente com a SEMED; tem a função de orientar o trabalho nos Centros de Educação Infantil, municipais e conveniados, assim como nas Escolas Municipais que oferecem a pré-escola” (SEMED, 2020, p. 5). Tal documento foi direcionado a todas as instituições que ofertam a Educação Infantil no município de Anápolis, no início de 2020, com o objetivo de orientar as práticas com crianças de 1 a 5 anos.⁴

Pela análise do Guia, percebe-se que ele se baseia nos princípios de alguns documentos curriculares normativos, como as DCNEI (2009), os Referenciais Curriculares Nacionais (1998) e o Documento Curricular para Goiás – DC – GO Ampliado (2019)⁵, mas que, em suma, tem como eixo central a BNCC (2017) e suas ideias de competências e habilidades, voltadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e aos campos de experiências. Ou seja, a criança tem seis direitos de aprendizagem, a saber: conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se, que devem estar garantidos nas propostas pedagógicas; estas, por sua vez, devem contemplar cada um dos cinco campos de experiências, áreas do conhecimento trabalhadas para atingir competências específicas: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No decorrer do documento aparecem informações sobre a historicidade da Educação Infantil; as atribuições da equipe que compõe essa etapa da educação no município, tanto a nível de SEMED quanto nas instituições de ensino; as datas comemorativas com destaque no calendário escolar; os projetos institucionais do ano de 2020; um breve aprofundamento acerca da discussão da indissociabilidade do cuidar e educar; da rotina; engloba as provisões para as crianças com deficiência; enfatiza a importância da brincadeira no processo de

⁴ Em nossa visão deveria ser até 6 anos, como explicado anteriormente.

⁵ Resolução n. 08 de 2018 – Documento Curricular.

desenvolvimento e traz sugestões de propostas de brincadeiras de faz de conta, entre outras, e discorre sobre a prática pedagógica, parte que interessa a esta pesquisa neste momento.

Concernente à prática pedagógica, o documento traz em suas duas páginas específicas uma ênfase aos eixos estruturantes das práticas na Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras, conforme preconizado nas DCNEI e reafirmado na BNCC, e elenca o que se espera dessas ações, que são os objetivos. Muitos desses objetivos estão fortemente marcados pela ideia de interação social, diversidade cultural e experiências, mas em nenhum momento se apresenta um conceito de prática ou uma concepção teórica que diga qual é a sua base norteadora. A página 47 do Guia esclarece que:

As creches e pré-escolas possuem autonomia na escolha dos temas geradores partindo da proposta curricular e projetos institucionais, enviados pela SEMED, com a participação dos professores na construção dos mesmos, que ocorrerá na semana pedagógica em janeiro, analisando as características, levando em consideração o contexto em que a criança está inserida, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas da comunidade escolar. (SEMED, 2020, p. 47).

Vale ressaltar que essa autonomia de escolha de temas geradores é de suma importância, pois dá a cada instituição de ensino a oportunidade de construir suas propostas a partir da realidade de cada comunidade, dos interesses e anseios de cada grupo. Porém, essa autonomia sem uma teoria específica (ou teorias específicas) como base para pensar as práticas com as crianças pequenas pode fazer com que as professoras e a equipe profissional das instituições se percam em um emaranhado de conteúdos aligeirados, fragmentados e que nem sempre são convertidos em conhecimentos, em experiências significativas, e o mais grave, o fazem com a falsa ideia de que estão preparadas para a complexidade do fazer pedagógico na Educação Infantil.

Nota-se um exemplo disso no questionário proposto às professoras cursistas, o qual perguntava se elas se sentiam preparadas para lidar com a complexidade (teórico-prática) de situações presentes na Educação Infantil, cumprindo a função social desta, ou seja, a formação integral da criança em seus aspectos afetivo, cognitivo, social. Das 53 respostas obtidas, 29 afirmaram que sim, se sentiam preparadas, 22 se sentiam razoavelmente preparadas e duas não se sentiam preparadas.

Essa afirmativa de “estar preparada” para a formação integral das crianças é preocupante, pois, por muitas vezes, as professoras alegaram o amparo pela vocação, amor e por técnicas repetitivas como elementos necessários para sua atuação. Assim como também

são merecedoras de atenção algumas respostas, como: *“A educação se encontra em constantes mudanças, assim, estar preparado pode ser considerado uma utopia, um ideal a ser alcançado”*; *“Acredito que preciso melhorar mais”*; *“Só sei que nada sei”*; *“Creio que quando escolhermos a educação devemos ter a consciência que precisamos ter gosto e habilidade para tal”*; *“Nunca estamos preparados por completo”*; *“Há muito o que aprender, pois quando penso que estou no caminho, muda o sistema”*; *“Muitas das vezes não sabemos o que pode e não pode ensinar na educação infantil, algumas pessoas falam que pode, outra diz que não, acho que tem que chegar num consenso”*; *“Tenho ainda muitas dúvidas sobre educação infantil”*.

Por meio dessas falas é possível perceber que ainda são muitos os conflitos no entendimento das professoras sobre o seu campo de atuação e sua prática. As contradições entre os dados quantitativos obtidos a partir do questionamento, no qual 29 professoras responderam estar preparadas, e as justificativas apresentadas como complemento da resposta são reveladores da necessidade de uma reflexão mais profunda a partir dessas contradições, sendo uma problemática reduzir um trabalho tão complexo como é o trabalho pedagógico na Educação Infantil à mera execução de ações afetivas, intuitivas e/ou mecânicas.

Por outro lado, vale enfatizar também que, não se pode desvalorizar o fazer das professoras. Muitas fazem e fazem bem o trabalho em sala de aula. Ainda que não seja alcançada a práxis, são muitas as práticas exitosas que merecem atenção e respeito.

Logo após a prática, o Guia apresenta a ideia, o sentido e formas de se fazer avaliação na Educação Infantil, amparado pelo artigo 31 da LDBEN/96 e também pela Resolução CME Nº 005, de 23 de janeiro de 2019,⁶ que diz:

Art. 18 - A avaliação na Educação Infantil deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança tomando como referência os objetivos estabelecidos para essa etapa da educação, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

§1º - A avaliação na Educação Infantil orienta-se, prioritariamente, para o desenvolvimento das ações docentes e do Projeto Político Pedagógico, bem como para o acompanhamento da criança em suas conquistas, dificuldades e possibilidades, devendo correr ao longo do processo ensino aprendizagem, sendo vedada a atribuição de notas, adoção de instrumentos avaliativos somativos, tais como provas, simulados e a retenção da criança em qualquer agrupamento.

§2º - Os registros descritivos, cumulativos, gravação, modelagem e outras produções devem contemplar a informação sobre a qualidade da aprendizagem da criança, durante as etapas do trabalho pedagógico.

⁶ Resolução CME Nº 005, de 23 de janeiro de 2019: Fixa normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e dá outras providências.

§3º - A avaliação formativa será utilizada como meio para constante aperfeiçoamento das estratégias educacionais e maior apoio e colaboração com o trabalho das famílias, bem como para o ajuste do projeto político-pedagógico. (ANÁPOLIS, 2019, Art. 18).

A redação do texto é clara quanto à avaliação como forma de observação do desenvolvimento e dos avanços das crianças e também como estratégia para que o professor avalie se os objetivos propostos em seu planejamento estão sendo alcançados. Apresenta como instrumentos para a realização da avaliação os registros individuais e coletivos, realizados no decorrer das propostas de atividades, dos quais o professor vai registrando falas, gestos, expressões, curiosidades e avanços das crianças para compor o Relatório Individual do Acompanhamento da Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança, que é elaborado e passado às famílias a cada semestre⁷.

Contrária a essa ideia de avaliação contínua do processo sem fins de promoção da criança para uma série seguinte, aparece no mesmo documento um perfil traçado, esperado para os estudantes ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental, o que, por si só, já corrobora a ideia de escolarização na Educação Infantil com a preparação para o porvir. Além disso, é explicitada no Guia uma avaliação diagnóstica, de processo e de saída, como se pode observar:

- 1-**Avaliação Diagnóstica**, para identificar os níveis de desempenho dos estudantes na entrada, (será aplicada pela SEMED, a partir de março);
- 2-**Avaliação de Processo**, para monitorar o processo de ensino e aprendizagem nas redes, escolas e turmas, (sugestão: poderá ser elaborada e aplicada pela equipe gestora nos meses de junho e agosto e no decorrer do ano letivo);
- 3-**Avaliação de Saída**, a fim de diagnosticar os níveis de desempenho de estudantes concluintes, (será aplicada pela SEMED, a partir da segunda quinzena de setembro). (SEMED, 2020, p. 50).

Essa avaliação como diagnóstico para o “estudante” que ingressará no Ensino Fundamental pode deixar brechas para que o professor entenda que tem que preparar a criança para ser um estudante do Ensino fundamental, o que faz com que tenha uma justificativa para propostas de atividades escolarizantes. O próprio termo “estudante” para se referir à criança, que é o termo correto, pressupõe escolarização, ideia arbitrária à concepção de Educação Infantil defendida no presente estudo.

⁷ O relatório é a culminância dos registros feitos pela professora durante o semestre, organizados e descritos de forma a acompanhar o processo de desenvolvimento de cada criança na instituição de Educação Infantil.

Ainda sobre a avaliação, há um anexo de orientações acerca do que deve ser observado ao contemplar o registro da criança em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. A parte do documento que versa sobre os aspectos cognitivos afirma que deve-se observar “em qual estágio do desenvolvimento a criança se encontra (sensório- motor, operacional etc.) e em que nível de escrita está” (SEMED, 2020, p. 98). A ideia implícita é a de linearidade do desenvolvimento, bem como da construção da escrita, como se, para atingir uma fase, a criança precisasse, invariavelmente, passar por outras, em um contínuo processo de vencer etapas, diferente da ideia de desenvolvimento social (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

Ao se verificar as referências utilizadas para elaboração do documento, não foram encontrados nomes de pensadores fundantes das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, e nem da educação como um todo, porém, ainda que seus nomes não estejam nas referências, alguns autores têm suas falas usadas ao longo da redação do documento.

Hoffmann, apesar de não estar nas referências, foi amplamente citada ao se discorrer sobre avaliação. Fazendo ponte ao tema “Avaliação”, o Guia apresenta uma citação de Paulo Freire, que também não está nas referências. Wallon é citado em uma breve fala sobre afetividade, mas não se sabe de onde o excerto foi extraído, pois não está referenciado. Quando se cita no documento as etapas do desenvolvimento infantil, subentende-se que vem da teoria piagetiana, pois também não há referências. Quando se fala nos níveis de escrita, remete-se à Emília Ferreiro, mas também não há referenciais.

Apesar de todo o documento ter como eixo central as interações, Vygotsky e a teoria Histórico-Cultural só aparecem na página 87 do Guia, nas orientações para elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições, item 6, que versa sobre como as instituições vão discorrer sobre os pressupostos teóricos e a metodologia, da qual ora reproduzimos a citação *ipsis litteris*:

Texto sobre a proposta pedagógica, considerando: documentos legais; Resolução CME Nº 015, Art. 9, inciso II, (concepção de infância), (teorias de/da aprendizagem e do desenvolvimento; teoria pedagógica histórico-cultural segundo VIGOSTKY, Tendências pedagógicas e as especificidades da Educação Infantil e da Instituição). (SEMED, 2020, p. 86).

Para finalizar, o documento apresenta um modelo de planejamento para as professoras, o que auxilia na estruturação das propostas pedagógicas e na organização do trabalho do coordenador pedagógico, que é quem acompanha esse planejamento da composição até a

prática com as crianças. Mas quem realmente se apropria desse planejamento é a professora que o constrói. Este é para ela um norte estrutural de suas ações. Ademais, é importante reafirmar que em todo o documento não foi encontrado um norte teórico que a auxilie a pensar essas ações.

A intenção ao analisar o Guia como documento orientador das práticas no município, ainda que brevemente, foi a de tentar compreender o porquê da diversidade teórico-prática nas instituições de Educação Infantil, tentando compreender também qual a identidade teórico-prática construída pela SEMED.

Por considerar que na fala das professoras há uma predisposição em entender a teoria Histórico-Cultural como norteadora das práticas, conforme ilustra o Quadro 5, essa teoria poderia ser tomada como referência para se discutir uma Educação Infantil na qual a criança realmente seja um sujeito histórico de direitos, produtora de cultura, ativa na sociedade, e onde o professor seja “o mediador privilegiado da cultura, do conhecimento sistemático em níveis científico e cotidiano, de princípios e hábitos para com o sujeito” (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011, p. 135).

Assim, torna-se emergente definir qual concepção teórica que a SEMED adota para nortear as professoras da Educação Infantil. É preciso se debater mais sobre o cotidiano das crianças e as proposições práticas que as professoras estão fazendo para que as crianças aprendam e se desenvolvam. É preciso vislumbrar práticas educativas que levem em consideração a articulação com saberes históricos, culturais e artísticos. Isso é pensar uma educação mais ampla, humana e libertadora, enxergando as crianças em sua totalidade e diferentes realidades.

2.3 A prática pedagógica e a organização do trabalho na Educação Infantil de Anápolis

Partindo do conceito de prática como ato social, defende-se a ideia de que a prática pedagógica com as crianças de 0 a 6 anos na Educação Infantil, deve ser planejado, refletido e constantemente avaliado, na busca pela qualidade e pelo desenvolvimento infantil. Essa prática não pode ser prescritiva, tampouco intuitiva. O professor da Educação Infantil precisa de conhecimentos teórico-práticos para construir o seu fazer diário com as crianças e para isso precisa de ter oportunidades para formar-se continuamente, com tempo, espaço, investimentos e carga horária para tal.

Para se pensar a prática pedagógica na Educação Infantil é preciso compreender as especificidades da educação de crianças e da atuação do professor, e ter formado para si mesmo o próprio conceito de prática. Das 53 professoras cursistas, participantes da pesquisa, ao serem questionadas sobre o que seria prática pedagógica para elas, 32 assinalaram como resposta que é o “conjunto de técnicas estruturadas realizadas no cotidiano da educação infantil”, 12 responderam que é o “conjunto de ações, muitas vezes intuitivas e/ou elaboradas a partir da experiência em sala de aula”; 8 responderam que “são atos sociais e culturais intencionais” e 1 respondeu “sim”, aleatoriamente.

Pelo quantitativo de professoras que pensam a prática pedagógica pelo viés das técnicas de ensino e intuitividade, reafirma-se uma vez mais a relevância desta discussão. A prática pode ser entendida como “atos sociais de educação, ou seja, atos culturais intencionais”, como bem conceitua Gatti *et al.* (2019, p. 13). Sendo essa prática atos intencionais de educação e referindo-se à educação formal de crianças, levanta-se uma questão pertinente: a criança realmente tem sido, na atualidade, o foco da prática pedagógica em instituições de Educação Infantil?

Para refletir acerca dessa questão, em primeiro lugar conceitua-se criança, a partir da definição apresentada na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e, assim, se discorre sobre as propostas pedagógicas a estas oferecidas.⁸

De acordo com o artigo 4º das DCNEI:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, Art. 4º).

A criança, assim entendida, não é uma mera expectadora; ela está inserida no mundo, nas relações sociais e tem voz nessas relações, ou seja, não é um ser passivo, alheio a este mundo. “Essa concepção implica compreender a criança como um ser que se constitui e é

⁸ Oliveira e Cruz (2010, p. 1), acerca desse documento normativo, afirmam: “As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas”.

constituído nas interações sociais, se apropriando e recriando a realidade” (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011, p. 137), e é a partir dessa concepção de criança que o trabalho na Educação Infantil deve ser pensado.

É por meio das interações, das ações compartilhadas, coletivas, sociais, que a criança vai estabelecendo outras relações e ampliando os conhecimentos que já possui. Mas isso só se torna possível se ela estiver inserida em ambientes instigadores, ricos de possibilidades, onde os sujeitos mais experientes com quem ela interaja tenham ciência de que o processo de desenvolvimento humano é um processo social. Sendo assim, as instituições de Educação Infantil podem ser espaços de vivências diversas; contextos de aprendizagem e desenvolvimento pensados pelos adultos para as crianças.

Isso requer do professor, enquanto sujeito mais experiente no processo educativo, o movimento de pensar sua prática à luz de teorias que o ajudem na elaboração e organização de diversos elementos estruturantes, como a rotina, o planejamento, as propostas de atividades, a fala e a escuta ativas, o brincar, o corpo e suas múltiplas formas de expressão, a criatividade, a construção de um ambiente letrado e rico culturalmente, avaliação e outro, além da construção de espaços em que a fantasia e a imaginação sejam fontes de ricas e diversificadas experiências e o brincar seja uma atividade séria, pois é um dos meios que a criança tem de se apropriar dos conhecimentos de mundo, historicamente construídos. Para Oliveira e Cruz (2010):

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo e sobre si mesmas e por à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. Através das brincadeiras e outras atividades cotidianas que ocorrem nas instituições de Educação infantil, a criança aprende a assumir papéis diferentes e, ao se colocar no lugar do outro, aprende a coordenar seu comportamento com os de seus parceiros e a desenvolver habilidades variadas, construindo sua identidade. (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 6).

O brincar é um importantíssimo eixo de trabalho na Educação Infantil e merece uma discussão mais ampla. Brincar pode ser uma atividade séria, planejada e com intenções bem definidas, mas é preciso destacar o quanto a brincadeira está sendo posta de lado em detrimento de atividades escolarizantes, o que se apresenta também como um grande desafio nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. A visão da docência como aula e do

desenvolvimento da criança por meio das famosas “tarefas” são a resposta que, muitas vezes, o professor da Educação Infantil tem dado às famílias e à sociedade. É como se o professor que não agisse assim não estivesse cumprindo o seu papel social com as crianças.

Merisse (1997) explicita bem a função da Educação Infantil na vida das crianças, como sujeitos de direitos. O autor utiliza o termo creche, mas pode-se entender como toda a Educação Infantil para se ampliar a discussão.

[...] As novas creches podem configurar-se como uma opção ou uma alternativa positiva para a família, na medida em que passam a oferecer cuidados de profissionais habilitados a proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento infantil, com um ambiente físico organizado especialmente para o convívio das crianças, onde estas possam estar juntas para estabelecer relações de troca constitutivas de uma boa socialização [...] Para as crianças, a creche pode ser fonte de experiências ricas e proveitosas, principalmente quando ela vai além da preocupação higiênica e psico-profilática. Para que a creche cumpra essas novas funções, entretanto, ela tem que experimentar muitas transformações, tanto no que diz respeito à sua prática cotidiana, quanto no que concerne às concepções que sobre ela tem a sociedade em geral, principalmente aqueles que dela se utilizam ou que nela trabalham. (MERISSE, 1997, p. 50).

Quando Merisse (1997, p. 50) afirma que “a creche pode ser fonte de experiências ricas e proveitosas”, é preciso se ater ao “pode ser”, pois para que seja, é de suma importância que o professor entenda o seu papel para além de um dom vocacional e de amor. É um trabalho complexo ser partícipe ativo no processo de desenvolvimento humano e é preciso conhecimentos profundos para sê-lo.

Quando os professores partem da concepção de que a criança é ativa em todo o seu processo de desenvolvimento, ela passa a ser o centro da prática pedagógica, onde o tempo e o espaço são pensados não só para ela, mas com ela e a partir dela. Como exemplo, considere que um professor planeja a sua aula sobre determinada temática, mas no decorrer do dia observa que emergem outros interesses, questionamentos e curiosidades das falas, brincadeiras e expressões das crianças. Então, o professor que tem uma concepção de criança ativa, partícipe de todo o processo, redirecionará as propostas de maneira a atender as necessidades das crianças, ampliando assim suas visões e conhecimentos, pois a relação criança-professor não é estanque.

As respostas que as crianças dão são constituintes do planejamento do professor, haja vista que “as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos

fins educacionais” (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 2) e, por isso, o currículo na Educação Infantil, deve ser flexível.

2.3.1 Currículo e formação cultural: uma reflexão necessária para o cotidiano do professor

Para organizar o trabalho pedagógico nas instituições, cada uma delas elabora o seu currículo ou segue um currículo padrão previamente estabelecido. A BNCC, por exemplo, surgiu como “norte para os currículos”; essa era a falsa ideia inicial, mas na verdade passou a ser o currículo em si, normativo e concreto em muitos municípios do país, inclusive em Anápolis, como apontado pelas participantes da pesquisa.

O currículo é reconhecido por seu caráter decisório no cotidiano dos professores, “sendo, no entanto, indicado como uma das barreiras durante a organização e desenvolvimento de atividades pedagógicas. Tal dificuldade se associa a limitação na própria formação profissional que pouco discute o campo curricular” (BARBOSA; ALVES, 2016, p. 201).

Muitos documentos orientadores do trabalho docente trazem a concepção de currículo conforme a definição das DCNEI que, em seu artigo 3º, afirma:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, Art. 3º).

A perspectiva é de formação integral da criança, mas Barbosa e Alves (2016, p. 207-208) entendem que,

resulta uma versão de tendência ainda de tom pragmatista, que pode, conforme for interpretada, restringir a apropriação de conhecimentos à esfera da ação individual, do que no senso comum se poderia denominar de “saberes”, do fazer pedagógico, excluindo ou secundarizando as dimensões epistemológicas, política e social do currículo. (BARBOSA; ALVES, 2016, p. 208).

O currículo, assim entendido, tem amplitudes e dimensões que ultrapassam o campo da prática pedagógica, não pode ser reduzido a meras listas de conteúdos obrigatórios; é muito maior, contendo “**entre outras dimensões**, as profundas intersecções entre currículo e

trabalho docente” (BARBOSA; ALVES, 2016, p. 208, grifo nosso). É também campo de disputas e imposições, como se viu com a implantação da BNCC.

Com base na premissa de que o currículo deve contemplar a articulação das experiências e os saberes prévios das crianças com os diversos conhecimentos culturais e, entendendo que a criança cria e recria a cultura, é preciso dar sentido aos conhecimentos historicamente produzidos. De acordo com Pederiva, Costa e Mello (2017):

A cultura como fonte das qualidades humanas deve estar disponível às crianças na escola da infância em suas máximas possibilidades, deve ser apresentada às crianças por nós, professoras e professores, de modo a atrair as crianças: desse modo criamos nelas novas necessidades de conhecimento e de uso dos objetos da cultura. Nesse sentido, nós professoras e professores, somos organizadores do ambiente educativo. (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 17).

Sendo os organizadores do ambiente educativo, os professores também podem ser “os intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com professoras e professores e demais profissionais da escola e das crianças com os conteúdos da cultura” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 35).

A formação cultural deve ser um dos eixos das políticas públicas de formação de professores, afinal, como o professor poderá enriquecer as experiências das crianças com atividades culturais, “conteúdos da cultura”, como apontado por Teixeira e Barca (2017), se eles próprios, quando têm acesso à diversidade cultural, não têm instrução para compreender e pensar como utilizá-la para o seu engrandecimento pessoal e profissional?

De acordo com Paulo Freire (2019), ninguém transforma o que não conhece, e foi possível constatar pelas respostas das professoras cursistas, quanto à sua formação cultural, que o seu nível de leitura e acesso a esse tipo de arte, de bem cultural, ainda é bem restrito. Ao serem perguntadas sobre qual o tipo de leitura que realizam com maior frequência, foram oferecidas algumas opções de respostas com a possibilidade de escolha de mais de uma alternativa, bem como de acrescentar respostas outras, como cada uma quisesse.

Na análise das respostas, constatou-se que predominou a leitura de sites e páginas na internet (38 respostas), seguida da leitura de livros técnicos e didáticos (24), revistas diversas (16), artigos e revistas acadêmicas (14), jornais (7), Bíblia e livros de ficção (1). Não apareceu no espaço para respostas abertas a leitura de livros de literatura infantil, por exemplo, fato considerado intrigante, visto que sem a leitura prévia e conhecimento de livros literários, como são feitas pelas professoras as escolhas dos livros apresentados e/ou sugeridos às

crianças em sala de aula? Em um país repleto de desigualdades sociais como o Brasil, o acesso ao mundo literário, à arte como um todo, é de suma importância para uma sociedade que queira evoluir cultural e intelectualmente.

É fundamental discutir, em relação à Educação Infantil, quais os paradigmas e concepções que sustentam a prática pedagógica, bem como o que as professoras e instituições, como um todo, compreendem por educação, ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano e cultura, na tentativa de melhor preparar as professoras para o exercício docente, para que elas construam experiências significativas para e com as crianças. De acordo com Oliveira e Cruz (2010, p. 11), as experiências “visam promover oportunidades para cada criança conhecer o mundo e a si mesma, aprender a participar de atividades individuais e coletivas, a cuidar de si e a organizar-se”. Além disso,

Visam introduzir as crianças em práticas de criação e comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. Conforme as crianças se apropriam das diferentes linguagens, que se interrelacionam, elas ampliam seus conhecimentos sobre o mundo e registram suas descobertas pelo desenho, modelagem, ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p. 11).

É preciso despertar as professoras cada vez mais para essa visão de práticas emancipadoras, que corroboram com o desenvolvimento integral da criança por meio de experiências ricas e diversificadas, pois ainda é comum nas instituições de Educação Infantil de Anápolis:

práticas educativas que refletem orientações teóricas e epistemológicas positivistas e tradicionais, que centram o processo interativo nas ações do professor e no rol de atividades prévia e rigidamente preparadas pela instituição. Em outro extremo, encontram-se práticas espontaneístas e improvisadas, que não promovem mediações importantes do ponto de vista do conhecimento e das relações humanas com as crianças. (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2011, p. 134).

Essa centralidade no fazer das professoras, ainda predominante, vai além, muitas vezes fica estampada nos murais, cartazes e até nas atividades que, em tese, deveriam ser realizadas pelas crianças. A mão do professor, o retoque, pode conter muitas mensagens camufladas para as crianças: “será que o que eu faço não está bom? Está errado?” E por que não podem ficar tal e qual as crianças produziram?

Não se pode, de maneira alguma, culpabilizar as professoras. Como poderiam elas pensar diferente sem conhecer? O cerne da questão está na formação. Se a formação inicial não consegue fornecer o suporte necessário às professoras para que exerçam sua profissão de maneira mais ampla, reflexiva, crítica e libertadora, fica a cargo da formação continuada andar de mãos dadas com a prática cotidiana dessas profissionais, de emancipar as visões e abarcar suas necessidades de sala de aula como um todo, afinal, “a formação e qualificação do profissional é reconhecida como dimensão essencial para a qualidade da educação da criança de zero até seis anos” (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2011, p. 141).⁹

A questão da formação deficitária que reverbera na prática das professoras da Educação Infantil foi um dos pontos levantados pelas professoras formadoras do CEFOPE. Ao serem indagadas sobre o que acham que falta para que as professoras da Educação Infantil tenham uma formação sólida e consistente voltada para essa etapa da Educação Básica, responderam:

A primeira falha está no processo de graduação. Os cursos hoje mantêm uma grade curricular de anos atrás, o que não atende bem as especificidades atuais da educação. Outra dificuldade é a falta de tempo para estudos adicionais, haja vista o elevado montante de trabalho extraclasse que o professor precisa realizar. O terceiro fator é a falta de cultura, de estudo e pesquisa, que é comum em nossa sociedade. As pessoas não estão acostumadas a estudar para aprimorar suas habilidades, o que cria um obstáculo para os cursos de formação continuada. (Gabi, questionário via e-mail, março, 2020).

A formação inicial não tem conseguido ajudar o professor que ingressa nas redes de ensino. É superficial, acelerada e ideológica. (Úrsula, questionário via e-mail, março, 2020).

As próprias professoras cursistas reconhecem que existem muitas faltas, lacunas em sua formação e que estas se refletem em seu trabalho pedagógico. Quando questionadas sobre o que falta para que deem mais qualidade às práticas em sala de aula, responderam, praticamente na mesma proporção de quantidade, que, dentre outras alternativas, *faltam livros e/ou modelos de atividades interessantes para realizar com as crianças, bem como leituras teóricas que possibilitem maior compreensão acerca do desenvolvimento humano e do processo ensino-aprendizagem.*

⁹ As autoras utilizaram no trabalho, conforme notas emitidas por essas, a expressão “crianças de até seis anos” para demarcar a defesa do direito de permanência dessas crianças na Educação Infantil quando não forem atendidas no Ensino Fundamental, conforme exigência legal.

Não seria justamente a falta de domínio teórico e a falta de uma concepção teórica para dar sustentação às suas práticas que as faz querer modelos a serem copiados, reduzindo o seu trabalho à mera execução, no qual cede a outrem a sua autonomia de pensar, elaborar e executar suas propostas pedagógicas?

2.3.2 “Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve”

São muitas as concepções teóricas apresentadas pelas professoras cursistas com relação ao embasamento teórico de suas práticas. Um ecletismo teórico fez-se presente quando as professoras cursistas foram questionadas sobre quais as teorias e pensadores que embasam sua prática pedagógica. Emergiram das respostas nomes de vários pensadores e muitos deles apareceram em conjunto, na mesma resposta. O que mais se destaca é que também apareceram, por mais de uma vez, além dos teóricos, respostas como: “*um pouco de cada*” e/ou “*procuro adaptar um pouquinho da teoria e ensinamentos de cada um na minha prática pedagógica*”.

O quadro a seguir ajuda a compreender quantas teorias e teóricos se destacaram nas falas das professoras:

Quadro 8 – Teorias e teóricos apresentados pelas professoras cursistas como base para sua prática pedagógica

(Continua)

Teorias e Teóricos	Número de vezes que aparecem nas respostas
Sociointeracionismo	4
Construtivismo	1
Teoria do desenvolvimento infantil	2
Crítica social dos conteúdos	1
Vygotsky	23
Piaget	18
Wallon	4
Jussara Hoffmann	4
Emília Ferreiro	3

Quadro 8 – Teorias e teóricos apresentados pelas professoras cursistas como base para sua prática pedagógica

(Conclusão)

Teorias e Teóricos	Número de vezes que aparecem nas respostas
Maria Montessori	3
Paulo Freire	3
Pimenta	2
Libâneo	1
Skinner	1
Madalena Freire	1
Rousseau	1
Magda Soares	1
Ana Teberosky	1
Cunha	1
Massena	1
Rubem Alves	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Além dessas, também apareceram respostas como: “BNCC”, “*observar o que a criança já sabe*”, “*leis e normas*”, “*ainda não tenho*” e “*a linha pedagógica da prefeitura*”. Tais afirmativas merecem destaque, pois ressaltam que algumas professoras da rede municipal que atuam na Educação Infantil precisam com urgência de um norte teórico. É preciso construir uma identidade para a proposta pedagógica do município que, em tese, era para ser a mesma em todas as instituições de ensino, mas diante de respostas tão diversas e de uma que sequer tem direcionamento, pergunta-se: qual linha seria essa?

Uma professora ainda afirmou:

Sociointeracionista. Mas eu sou tradicional quando o coordenador da escola exige a fila para ir para o refeitório. E ao propor técnicas de aprendizagens que fogem do sociointeracionismo apropriamos de outras teorias. Isso seria um bom assunto para ser abordado na hora atividade. Qual a teoria devemos seguir. Visto que em outras escolas de renome na cidade, dão formação clara

a respeito do método educacional que desenvolve. (Professora cursista, questionário, março, 2020).

É preciso pontuar, a partir dessa fala, que uma teoria não é um método. Explicitando uma vez mais esse conceito vivo, Ferreira (2014, p. 33-34) apropria-se do significado de teoria a partir da definição do Dicionário on-line Houaiss, que diz que a teoria é “o conhecimento sistemático, fundamentado em observações empíricas e/ou postulados nacionais, voltados para a formulação de leis e categorias gerais que permitam a ordenação, a classificação minuciosa e, eventualmente, à transformação dos fatos da natureza”. Se a teoria é um conhecimento fundamentado e (re)elaborado a partir da observação e da prática e se a prática é norteadada por alguma teoria, numa relação de interdependência, então elas não podem ser dissociadas. Gamboa (2003 apud FERREIRA, 2014, p. 34) apoia-se no termo práxis para compreender essa unidade, “o conceito de que práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. Freire (2019, p. 24) corrobora essa ideia ao afirmar que “a práxis é a ação criadora e modificadora da realidade, da qual a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

O professor, desde o início de sua experiência enquanto futuro docente, deve se convencer de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. É esse movimento que Freire (2019, p. 25) define como “formar-se, reformar-se ao formar e formar-se ao ser formado”. É preciso exercer a capacidade crítica de aprender, desenvolvendo o que o autor chama de “curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2019, p. 27).

É essa curiosidade epistemológica que pode levar as professoras a tentarem entender as práticas que desenvolvem. Práticas essas que não podem ser vazias de sentido e que são carregadas de concepções teóricas, ainda que não se tenha consciência crítica disso.

As respostas das professoras no questionário demonstram a necessidade de compreender a relação da teoria que está sendo contextualizada com as práticas desenvolvidas. Como não têm esse direcionamento bem definido, o resultado é um emaranhado de suposições teóricas: a miscelânea apresentada no Quadro 9. Pode-se dizer, na verdade, que há uma confusão epistemológica posta. E são essas concepções que, por falta de compreensão, podem resultar em propostas mecânicas, vazias de sentido.

Sendo a teoria Histórico-Cultural amplamente citada pelas participantes da pesquisa como a teoria que embasa suas práticas, buscou-se por ora discorrer brevemente sobre ela,

apontando alguns elementos dessa teoria que poderiam enriquecer o entendimento e as reflexões acerca do desenvolvimento da criança nas instituições de Educação Infantil.

2.4 A Teoria Histórico-Cultural: fundamentando teoricamente os olhares e ações na Educação Infantil

Todo trabalho é orientado por uma teoria, ainda que as professoras da Educação Infantil não tenham o conhecimento real disso e considerem como intuitivas as suas práticas. São nessas práticas, entendidas como ações propostas e executadas com as crianças, carregadas ou não de intencionalidade, que se percebe a concepção de infância e criança do professor.

Todos os nossos atos como professoras e professores se orientam por uma concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, por uma concepção do papel da educação, do papel da educação escolar, do papel da escola. Todas as nossas atitudes frente às crianças expressam nossas concepções de infância, de criança, nossa concepção do lugar que as crianças devem ocupar nos processos que levam à aprendizagem. (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 11).

As práticas estão, por assim dizer, carregadas de teorias e são essas teorias que fazem as professoras enxergar os fenômenos educativos e sociais, que as fazem acreditar e ter convicções em suas ações. O seu agir em sala de aula, a maneira como concebem o processo ensino-aprendizagem e o mundo como um todo dizem muito sobre suas crenças e escolhas enquanto formadoras de gente – professoras. Escolher uma linha de trabalho, localizando-se e localizando o outro de onde se fala, é de extrema importância no processo educacional. “E quando não escolhemos conscientemente essas convicções, elas são escolhidas por alguém e nos são ensinadas como se fossem as únicas corretas ou a única forma de ver o mundo” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 12).

Percebendo por meio das respostas das professoras da Educação Infantil que essas, achando que, referindo-se à Vygotsky, legitimam um trabalho sócio-histórico-cultural, vimos a necessidade de aprofundar um pouco mais na discussão sobre esse autor e sua teoria.

Lev Semenovich Vygotsky foi um grande pensador e pesquisador de seu tempo (1896-1934). Seus estudos e escritos continuam atuais, sendo de grande relevância para as áreas da neurologia, psicologia, linguagem e, principalmente, para a educação, dentre outras áreas que também abordam o desenvolvimento humano. “Sua produção intelectual foi extremamente

intensa e relevante: chegou a elaborar cerca de 200 estudos científicos sobre diferentes temas [...] e discussões da psicologia contemporânea e das ciências humanas” (REGO, 2014, p. 15).

De acordo com Rego (2014):

Apesar de seu interesse central ser o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural, se deteve ao longo de sua vida acadêmica e profissional, em questões de várias áreas do conhecimento: arte, literatura, linguística, filosofia, neurologia, no estudo das deficiências e temas relacionados aos problemas da educação. (REGO, 2014, p. 16).

Juntamente com Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904 – 1979), Vygotsky pesquisou e escreveu, dentre outras temáticas, sobre as funções psicológicas superiores, que são os “mecanismos psicológicos mais sofisticados, típicos da espécie humana: o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc.” (REGO, 2014, p. 24-25), tendo como contexto a sociedade russa pós-revolucionária, de onde surgiram as questões iniciais e principais de suas teorias.

Luria e Leontiev se juntaram à Vygotsky a partir do ano de 1924 e deram prosseguimento aos estudos deste após a sua morte em 1934, revolucionando a visão reducionista de desenvolvimento humano da época. Os autores buscaram compreender os processos de desenvolvimento e não os resultados (produtos), mostrando que as raízes desses processos estão nas relações entre a história individual e a social (REGO, 2014). À essa revolução no campo da ciência humana deram o nome de teoria Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica. Como base nessa teoria, tem-se a mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores já citadas, integrando o homem enquanto ser biológico e social, corpo e mente; um ser humano participante de um processo histórico. Para Rego (2014):

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. (REGO, 2014, p. 50).

Entende-se por instrumentos os objetos materiais elaborados pelo homem para a realização de uma atividade humana, por exemplo, a faca, que é um objeto mais cortante e prático do que a mão. Já os signos, Vygotsky chama de “‘instrumentos psicológicos’ que têm

a função de auxiliar o homem em suas atividades psíquicas, portanto, internas ao indivíduo [...], como por exemplo, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, escrever um diário, etc.” (REGO, 2014, p. 52).

Corroborando as afirmações anteriores, Pederiva, Costa e Mello (2017) afirmam que:

[...] Para acontecer, nosso desenvolvimento depende das experiências por nós vividas no seio da sociedade e com a cultura acumulada constituída pelos objetos materiais (como as ferramentas, as casas e os livros) e os objetos não materiais (como as peças de teatro, as músicas, as danças e a literatura), pelos hábitos e costumes, pela ciência e pelas técnicas, pela língua e pelas formas de pensar, enfim, por toda a criação humana. (PEDERIVA, COSTA, MELLO, 2017, p. 13-14).

Vygotsky mostrou que as experiências sociais levam os seres humanos, desde o nascimento, a se desenvolverem no contato com as relações. Compreender a importância do outro nessa concepção de formação faz pensar nos variados processos que levam os seres humanos a aprender. Luria (2018, p. 21) descreve Vygotsky como um “gênio” e afirma que em décadas como cientista nunca havia encontrado “alguém que se aproximasse de sua clareza de mente, sua habilidade para expor a estrutura essencial de problemas complexos, sua amplitude de conhecimentos em muitos campos”.

Assim, pode-se afirmar o quanto a teoria Histórico-Cultural é importante e pode levar à compreensão de que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem ao longo da vida, de toda a vida. Aprende-se com o outro, com o meio e com objetos, instrumentos das culturas no processo histórico; história essa de pessoas que antecederam tantas outras e das que hoje convivem entre si, e a história das pessoas tem a ver com o que elas conhecem, com o que com elas caminha durante a sua trajetória. Corroborando essa afirmativa, Freire e Shor (1986, p. 123) afirmam que “conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais”.

Ademais, todo ser humano é cultural e social desde o nascimento e aos poucos se descobre como indivíduo, reafirmando a sua identidade. A partir desses pressupostos, há o deslocamento da ideia de sujeito único para ser social, que tem entrelaçados o desenvolvimento físico (biológico) e o desenvolvimento intelectual, social e afetivo.

2.4.1 A importância do meio social para o desenvolvimento humano

Vygotsky estudou sobre a criança para compreender a gênese do desenvolvimento humano, assim, preocupou-se com o “estudo da aprendizagem e desenvolvimento infantil [...]

a chamada pedologia, ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos” (REGO, 2014, p. 25). Segundo Rego (2014):

É importante ressaltar que a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria de desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana. (REGO, 2014, p. 25).

Vygotsky mostrou a importância de entender a criança e enfatizou que “o pedólogo não estuda o meio e as leis de sua estruturação, mas o seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 2018, p. 73). E continua:

[...] O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista das relações existentes entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento. [...] o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário. (VYGOTSKY, 2018, p. 74).

Assim, fica nítida a ideia de que o meio não forma tudo no sujeito, mas o influencia, devendo-se considerar que são muitos os elementos determinantes na formação humana. Diferentes elementos do cotidiano constituem as vivências e estas ajudam a entender o que é particular de cada sujeito, pois cada pessoa vivencia o meio diferentemente em cada etapa da vida. Entender o coletivo e toda a riqueza que este abarca é um grande desafio na construção das vivências, sendo o diálogo um elemento de extrema importância para essas construções.

Para Freire e Shor (1986):

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos [...] Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122-123).

O mundo se expande cada vez mais, conforme a criança vai ampliando suas relações com os diferentes meios e com as pessoas que neles estão inseridas; o diálogo é essencial nesse processo. Pensando em um importante meio na primeira infância – a creche e a pré-

escola, e a importância das experiências vividas nessa fase da vida, compreende-se que “os momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência” (VYGOTSKY, 2018, p. 75).

O professor é o mediador, é o preparador do ambiente para a criança atuar por meio das experiências, mas cada criança vivenciará as diversas situações propostas de formas diferentes, dando significados a essas vivências de maneira particular. Nessa visão, a pedologia ajuda a:

[...] saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Digamos que esse seja o “prisma” que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante. (VYGOTSKY, 2018, p. 77).

As instituições de Educação Infantil podem ser meios propícios para que as crianças se relacionem, experienciem e construam vivências das mais variadas ordens. Uma instituição de Educação Infantil realmente orienta suas práticas pelo prisma da teoria Histórico-Cultural quando tem concretizadas suas concepções de infância e educação no trabalho com as crianças e não somente para as crianças; quando as crianças têm acesso aos conhecimentos produzidos historicamente, contextualizados e dialogados; quando se presencia a ação coletiva e o trabalho cooperativo entre os pares (professor-professor/criança-criança/professor-criança) que, com a ajuda de sujeitos mais experientes, terá favorecido o seu desenvolvimento para fazer sozinho. Percebe-se quando a criança tem voz ativa e é ouvida, estimulada a falar, expor suas ideias, pensamentos, argumentações e questionamentos. Enfim, quando a criança não é vista como um vir a ser, mas como alguém que já é – um ser humano em formação (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 30-31).

Cada criança é única e vive uma realidade social com peculiaridades que devem ser consideradas no espaço escolar:

[...] A pertença social da criança deixa as suas marcas, mas a formação de sua personalidade não é um reflexo direto da comunidade a que pertence, mas resultado de uma síntese dialética entre a personalidade e o meio em que a criança é elemento ativo na definição da influência do meio sobre o seu desenvolvimento. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 31).

A criança compreende e internaliza como seu o que é social, dando significados próprios e a seu modo às experiências coletivas. O processo de desenvolvimento da criança é, por assim dizer, em espiral, com evoluções, involuções, avanços, retrocessos e saltos. Não é linear.

O processo de desenvolvimento humano acontece em diferentes meios – família, igreja, trabalho... enfim, no convívio social em geral; mas por ora a questão se atém aos processos educativos escolares, que também são de suma importância para a formação integral do ser. Daí a importância de se pensar uma instituição de Educação Infantil fundamentada na perspectiva histórico-cultural, onde a criança seja um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, afinal, “[...] a criança é uma parte do meio vivo, esse meio nunca é externo para ela. Se a criança é um ser social e seu meio é social, se deduz, portanto, que a própria criança é parte do seu meio social” (VYGOTSKY, 1932, p. 382 apud TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 33). Sendo assim, o fenômeno do ensino e da aprendizagem encontra-se inserido na sociedade, porém, nem toda aprendizagem leva ao desenvolvimento e o desenvolvimento não ocorre da mesma forma para os sujeitos. O sujeito é um sujeito em processos e nesta pesquisa entende-se a criança como esse ser em processos.

Pensar na dimensão da Educação Infantil e nas múltiplas possibilidades presentes nas relações e vivências dos sujeitos e, em particular, das crianças nessa fase da vida leva a refletir sobre as propostas de atividades “oferecidas” às crianças. Essas propostas dizem muito e dizem principalmente sobre as concepções de infância e de criança que cada instituição educacional como um todo tem, levando também a refletir sobre o lugar que essa criança ocupa na sociedade e no sistema educacional.

As experiências propostas às crianças estão despertando-as em seus conhecimentos, vontades e sensibilidades, propiciando conexões de saberes e sentimentos com o mundo ou são apenas fazer por fazer? É urgente essa reflexão para dar maior caráter de cientificidade e visibilidade à Educação Infantil, visto que o trabalho com as crianças pequenas é desmerecido por não ser quantificado em conceitos ou valores numéricos (médias), em um sistema educacional e uma sociedade cada vez mais preocupados com resultados.

Reconhece-se que há uma grande ausência de reflexão teórica em práticas domesticadoras, que são muitas vezes vazias de significado, concebendo o conhecimento como algo fragmentado e mecânico, o que prejudica a aprendizagem e a infância das crianças. Pensando na concepção de infância a partir das ideias de Vygotsky, Teixeira e Barca (2017) afirmam:

Percebendo que a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas são fruto das vivências da criança como sujeito social ativo que atribui sentido ao que vive – e não manifestação hereditária de caráter biológico e espontâneo –, a infância passa a ser compreendida como o tempo de formação da personalidade. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 33).

A teoria Histórico-Cultural poderia ser um norte para se pensar não só a formação da personalidade da criança, mas o seu desenvolvimento integral, principalmente na Educação Infantil. Os professores são formadores de seres humanos e a teoria Histórico-Cultural abre um leque de possibilidades para outras visões, percepções, sentimentos e sensibilidade no decorrer do desenvolvimento humano, ensinando-os a valorizar não o produto final, mas o processo e a exploração de novos caminhos considerando a riqueza da cultura, da história e da diversidade humana.

2.4.2 Os processos de construção da linguagem escrita na Educação Infantil à luz da teoria Histórico-Cultural

Durante anos trabalhando com crianças pequenas, tornou-se fácil observar como os saberes das professoras e, muito deles intuitivos, dominam os espaços da educação da infância, muitas vezes com a ausência de intencionalidade, como se o ensino se resumisse a métodos e técnicas para dar aula. Assim, ressalta-se a necessidade de se compreender os processos que o ser humano utiliza para se apropriar dos conhecimentos.

As professoras transmitem muitos elementos de sua realidade durante as aulas, assim como também têm o poder de serem multiplicadoras de ideias e conhecimentos. Vivenciando o ambiente educacional infantil, pode-se afirmar com propriedade que muitas crianças são levadas à alienação de suas ações pela incapacidade de perceberem e compreenderem os objetivos das atividades que realizam, ou seja, muitas dessas atividades não têm significado. É o caso da construção da escrita na creche e, principalmente, na pré-escola, que preocupa sobremaneira.

A construção da linguagem escrita ainda tem sido vista por muitos como um fazer mecânico. Percebeu-se ao longo de toda uma trajetória docente que, em muitas instituições de Educação Infantil, há o discurso dominante de que a teoria Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural é a base teórica que orienta os trabalhos pedagógicos, inclusive com a construção da escrita, mas na verdade o que se vê são crianças aglomeradas, muitas vezes enfileiradas para contenção dos movimentos, apropriando-se primeiro do alfabeto e de maneira fragmentada,

com exercícios repetitivos que jamais levarão a reflexões significativas e emancipadoras. E o mais grave é que são inseridas na cultura escrita de maneira inversa: as técnicas de escrita aparecem antes do entendimento de sua necessidade.

A teoria Histórico-Cultural diverge dessa visão funcionalista de treino; visão mecanicista que acredita na reprodutibilidade do conhecimento por muito praticar. Para haver aprendizagem é necessário aprendizagens prolongadas e sucessivas, estabelecendo conexões interfuncionais, que não acontecem em apenas uma ou poucas aulas sobre determinada temática.

Um exemplo disso é quando se é trabalhado o tema identidade com as crianças, o que é feito preferencialmente no início do ano, em algumas aulas de curto período. Enfatiza-se primeiro o “eu”, depois a família, o bairro, a cidade e assim por diante, com cada item separado, fragmentando um conhecimento que é muito mais amplo do que isso. Partindo do pressuposto de que a identidade se constitui ao longo da vida, a criança não aprende o “eu” se não aprender os outros. A criança adquire a imagem de si mesma à medida que tem consciência do outro, só sendo possível saber quem se é a partir do momento que reconhece quem não se é. Essa concretude das relações dos contrários e a oposição são fontes de conhecimento. É uma forma de se comunicar com o outro e de constituir-se indivíduo, pensando as individualidades no coletivo.

Retomando a temática da construção da escrita, Vygotsky (1995) enfatiza a necessidade de compreender o caminho que a criança traça para apropriar-se da cultura escrita, investigação que identificou como o percurso da pré-história da escrita:

[...] fica claro que o desenvolvimento da linguagem escrita tem uma longa história, extremamente complexa, que começa muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola. A primeira tarefa da pesquisa científica é descobrir a pré-história da linguagem escrita da criança, mostrar o que leva a criança à escrita, os momentos importantíssimos pelos quais passa a pré-história, a relação que tem com a educação escolar [...]. (VYGOTSKY, 1995, p. 4).

A escrita assume importante papel na vida das pessoas de um modo geral, mas neste estudo se aborda a construção feita pela criança. Entende-se, assim, que a escrita tem diversificadas funções pessoais e sociais de comunicação: ajuda a comunicar com os outros; permite o autocontrole do pensamento – escrita com consciência; ajuda a organizar os pensamentos e outras funções psíquicas, como a memória – por exemplo, uma lista de sentimentos em determinado dia ou fatos ocorridos (a escrita é memória viva); auxilia na

formação de conceitos e autonomia intelectual; é mediadora – quando se quer algo, pode-se escrever, registrar uma ideia, desejo, etc.

Em muitas instituições de ensino a escrita deixa de assumir tais funções para exercer meramente funções de controle – treino repetitivo para aprimoramento das formas e controle comportamental, além de silenciamento –, como se costuma justificar: “hoje não é dia de escrever o X, se se está no B”. Ou seja, são muitas as funções da escrita na vida cotidiana, mas resta saber quais dessas estão sendo mostradas e construídas com as crianças na Educação Infantil, deixando claro que:

[...] a cultura escrita não é a atividade mais importante da educação infantil. A brincadeira de papéis sociais, a investigação e o conhecimento do mundo, a expressão das crianças por meio das tantas outras linguagens – como o desenho, a fala, o movimento, a música, o gesto –, o ouvir e o contar histórias, a relação com os adultos e as outras crianças são cruciais como atividades que promovem o desenvolvimento humano na infância. (SOUZA; MELLO, 2017, p. 199).

Mesmo não sendo a atividade mais importante nessa primeira etapa da Educação Básica, como afirma as autoras, a escrita é um importantíssimo elemento cultural, do qual as crianças convivem desde muito pequenas. O cerne da questão está em como se insere o mundo da escrita no mundo da criança.

Entende-se o aprendizado amplo e significativo da construção da escrita como um grande salto no desenvolvimento das pessoas, porém, Vygotsky (1995, p. 1) afirma que “na prática da educação escolar, a escrita ocupa até hoje um lugar muito restrito em comparação com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança”. Refletindo sobre essa “restrição” para os dias de hoje, é necessário discutir sobre como a escrita está sendo construída dia a dia nas instituições de Educação Infantil, públicas e privadas.

Em muitas das instituições de ensino do município de Anápolis, fica nítida nas atividades fixadas nas paredes a maneira mecânica, fragmentada e repetitiva com que muitos profissionais da educação, em especial os que atuam como professores, ainda enxergam a escrita. Atividades descontextualizadas da realidade das crianças, descontextualizadas do espaço e “soltas” em folhas xerocopiadas. Geralmente a escrita é trabalhada de maneira fragmentada, com letras soltas ou acompanhadas, com letras em formatos de “rostos” alegando se tratar de um aprendizado lúdico e divertido, mas na verdade não passa de tentativas camufladas para mera memorização.

Quando a escrita é apresentada às crianças como letras de um alfabeto a ser decorado e por meio de representações de sons, “ensinamos as crianças a oralizar e não a ler, isto é, a buscar as intenções de comunicação de quem escreveu o texto” (SOUZA; MELLO, 2017, p. 204). Segundo Souza e Mello (2017):

Quando apresentamos a escrita para as crianças começando pelo aspecto técnico – isto é, pela técnica de escrever e dedicamos tanto tempo a seu treino, deixamos de lado a função social para qual a escrita foi criada: nos esquecemos que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço. (SOUZA; MELLO, 2017, p. 204).

Vygotsky (1995, p. 1) afirma que “aos escolares não se ensina a língua escrita, mas sim a traçar as palavras e, por isso, a sua aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e caligrafia tradicionais”. E continua:

[...] a pedagogia prática, apesar da existência de numerosos métodos de ensino da leitura e da escrita, não elaborou, ainda, um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente. Assim, a problemática desse ensino permanece sem solução até hoje. (VIGOTSKI, 1995, p. 1).

O “até hoje” de Vygotsky se estende até hoje, ano de 2021. No texto mencionado, “A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita”, publicado no ano de 1931, o autor mostra o processo de desenvolvimento da escrita numa perspectiva psicológica, ou seja, por meio das atividades mentais e interações com o ambiente físico e social para que a escrita se desenvolva. É preciso perceber a historicidade e a contradição na construção da escrita da criança. Quando se fala em historicidade, não se refere apenas à história pessoal de cada um, mas à dos diferentes grupos culturais; à história da humanidade e como essa se liga ou se distancia por meio da língua falada e/ou escrita; às heranças culturais existentes em cada língua. Escrita é poder. A possibilidade da escrita é revolucionária.

Justamente pelo domínio da escrita representar uma transformação profunda em todo o desenvolvimento cultural da criança, esse domínio não pode lembrar “a aprendizagem de um hábito técnico, como por exemplo, tocar piano. Com essa abordagem, o aluno desenvolve a agilidade de seus dedos, mas não o introduzem na natureza da música” (VYGOTSKY, 1995, p. 2). Mecanicamente, a criança aprende a traçar as letras, soletrar e fazer a junção das sílabas que, posteriormente, formarão palavras e frases, porém, isso não lhes garante estarem imersas no mundo da escrita. O processo de desenvolvimento é algo muito maior do que isso e “é

evidente que o domínio desse complexo sistema de signos não pode se dar por uma via puramente mecânica [...] o domínio da linguagem escrita é o resultado de um longo desenvolvimento de funções superiores do comportamento infantil” (VYGOTSKY, 1995, p. 2).

Essa é a ideia de totalidade do processo de desenvolvimento da escrita. Cada vez que a criança escreve, ela está elaborando o seu pensar e, para Vygotsky (1995), não é só a escrita alfabética que é escrita, o desenho também é escrita e pode dizer muita coisa. Os gestos são escritas: “o gesto é a escrita no ar” (VYGOTSKY, 1995, p. 4) e é a primeira escrita da criança... não se pode subestimar suas potencialidades. Todas essas tentativas de escrita resultarão mais adiante na escrita convencional que é a alfabética, e que é histórica. A partir do momento que a criança se apropriar dessa escrita, estará reescrevendo essa história e, “para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento [...]” (VYGOTSKY, 1995, p. 4).

A verdadeira construção da escrita da criança não se dá pelo domínio do hábito de escrever traçados, mas por um processo “que passa do desenho de objetos para o desenho das palavras” (VYGOTSKY, 1995, p. 18) e o ensino da língua deve estar pautado na “preparação e organização adequada dessa passagem natural. Assim que acontece, a criança domina o mecanismo da linguagem escrita, resta como missão posterior aperfeiçoá-lo” (VYGOTSKY, 1995, p. 18). Seguindo esse raciocínio, Vygotsky (1995) complementa:

[...] todas as etapas analisadas por nós – brincadeira, desenho, escrita – podem ser apresentadas como diferentes momentos de desenvolvimento da linguagem escrita, único por sua essência. São muito grandes as rupturas e os saltos que ocorrem quando se passa de um mecanismo a outro [...] por mais complexo que possa parecer o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, por mais confuso, fragmentado e irregular que pareça quando visto superficialmente, trata-se, de fato, de uma linha única na história da escrita que leva às formas superiores da linguagem escrita. (VYGOTSKY, 1995, p. 18).

O importante é olhar para cada um desses processos não como fases que precisam encerrar para, à posteriori, outras surgirem. As etapas da vida da criança, assim como as etapas de construção da escrita, são interdependentes. A escrita precisa ser entendida pela criança como algo necessário, caso contrário, não terá sentido para ela, tornando-se por meio de variados métodos (fônico, silábico, ilustrativo, etc.) apenas hábito motor de escrita e não como uma atividade cultural complexa, como afirma Vygotsky (1995).

É importante entender que se pode apresentar a cultura escrita para as crianças sem querer escolarizá-las e sem esquecer que elas têm o direito de descobrir o mundo e viver a Educação Infantil brincando, ressaltando que até mesmo “as funções psíquicas superiores que as crianças precisam ter desenvolvidas para se apropriar da escrita se formam e se desenvolvem justamente na idade pré-escolar, enquanto as crianças brincam” (SOUZA; MELLO, 2017, p. 200). Portanto, que se ensine às crianças a linguagem escrita e não apenas letras fragmentadas e traçados sem sentido, pois apenas quando a criança convive com situações reais de leitura e de escrita é que ela cria para si a necessidade de escrever.

Enxergar as crianças e a Educação Infantil pela ótica da teoria Histórico-Cultural pode levar as professoras a uma prática mais crítica, emancipadora e consciente, concebendo o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, enfatizando a importância de suas interações e relações sociais.

2.4.3 A educação estética na Educação Infantil

Já que se está falando da educação de um ser histórico-cultural, não teria como não trazer a educação estética para a discussão. A educação estética refere-se ao desenvolvimento dos sentidos e por meio dela podemos nos tornar mais atentos e sensíveis aos acontecimentos à nossa volta (DUARTE JR., 1981).

A criação artística é um importante elemento de emancipação do pensamento e conhecimento humano, visto que está presente em diversos campos das experiências humanas. De acordo com Barbosa e Soares (2018):

[...] considerando que a dimensão estética existe em todos os campos da existência humana, os objetivos da educação estética voltam-se para a relação, a apropriação e a vivência dos sujeitos - em particular, as crianças - com as conquistas históricas e culturais acumuladas da humanidade, expressa em diferentes manifestações da cultura. [...] Se trata ainda de apoiar a criança na apropriação dos modos especiais de análise e de criação artística, para o qual as situações de aprendizagem partilhadas se mostram essenciais. (BARBOSA; SOARES, 2018, p. 150-151).

Refletindo sobre práticas sem intencionalidade com crianças pequenas e a ausência de vivências ricas de cultura em ambientes de Educação Infantil, afirma-se o quanto está ficando à margem o poder da criação e imaginação que, segundo Vygotsky (2018):

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VYGOTSKY, 2018, p. 16).

Ainda segundo o autor, “a imaginação é um processo extremamente complexo” (VYGOTSKY, 2018, p. 37), tendo em vista que esta é importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças. Em suma, a fantasia e a imaginação contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem humana e podem ser expressas de muitas maneiras por meio das criações e manifestações artísticas.

Diante disso, nota-se a dificuldade de se pensar uma educação para o despertar das sensibilidades, uma vez que são tão subjetivas e não podem ser quantificadas em conceitos ou valores numéricos em uma sociedade e sistema educacional cada vez mais preocupados com resultados e carentes de um pensamento emancipatório.

A partir dessa análise é justo se levantar alguns questionamentos a fim de se refletir sobre as propostas de atividades destinadas às crianças da Educação Infantil: qual o significado de se trabalhar com as crianças a pintura de desenhos estereotipados retirados da internet? Como atividades de manuseio de massa de modelar ou argila podem contribuir para a sua capacidade criadora e expressiva? O que deixa de acrescentar em sua realidade enquanto ser histórico cultural não (re)conhecer músicas, pinturas, poesias e tantas outras obras diversas produzidas historicamente pelos diferentes povos que as precederam? E o que dizer da riqueza da diversidade artística presente em cada região do país e do mundo como um todo, sendo essa riqueza um elemento de ligação (e/ou segregação) da humanidade e uma oportunidade de ampliar os conhecimentos e que, na maioria das vezes, não está contemplada nos currículos escolares? Essas são algumas perguntas que as professoras podem se fazer, caso queiram refletir acerca da construção cultural com as crianças.

Refletindo sobre a prática pedagógica, pode-se afirmar que é comum nas instituições de Educação Infantil as professoras entregarem desenhos prontos para que sejam coloridos (pedindo aos alunos que, de preferência, não ultrapassem os limites preestabelecidos), recortados ou preenchidos por bolas e retalhos de papéis diversificados e que sirvam para decorar cadernos, capas de algum trabalho ou as paredes das salas de aula. Os trabalhos manuais são intensificados durante as datas comemorativas como presentes, sem tomar consciência de que assim contribui-se para “uma ideologia de consumo que instituiu

semelhantes datas com fins estritamente lucrativos, mesmo às crianças de classes sociais extremamente carentes” (DUARTE JR., 1981, p. 133).

É também durante as datas comemorativas que a dança é lembrada no ambiente escolar como manifestação cultural. Os teatros e jograis são apresentações com finalidades festivas e a música, muitas vezes, usada para memorização, aprendizagem de conteúdos e até contenção dos corpos. “Apesar de muitos projetos tratarem da importância da arte e da cultura, essas aparecem como atividades secundárias, de apoio a ações tradicionais e, em certa medida, escolarizadoras” (BARBOSA; SOARES, 2018, p. 152).

Nessa lógica, encontra-se a arte literária, quase sempre utilizada não para apreciação e deleite, mas como meio para atingir outros conteúdos ou para fins de moralização das crianças. Um exemplo disso é o trabalho com os contos clássicos ou fábulas que são utilizados para doutrinar as crianças para o cumprimento de regras sociais e a domesticação de seus instintos: Chapeuzinho Vermelho – para aprender que se desobedecer terá consequências ruins; Pinóquio – para sempre falar a verdade; A cigarra e a formiga – para enxergar que o trabalho é necessário e é melhor ser como a formiga operária e trabalhar do que ficar cantando (a música apresentada como arte supérflua, luxo).

Com propostas assim, não é possível compreender e levar a criança a perceber o que a produção cultural humana traz em si do ponto de vista de sua vibração; o que representou e significa na história, no tempo de sua criação; não é possível entender a linguagem humana e a importância dessa dimensão ampla para a formação dos indivíduos de um modo geral.

A respeito dessas práticas, Barbosa e Soares (2018) afirmam que:

Observações realizadas em creches e pré-escolas têm permitido perceber que as atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças parecem ainda ser concebidas como um conjunto de tarefas [...] a fins de expressão do “potencial criativo” ou simplesmente de entretenimento. Parte dessas atividades é proposta de forma a aproveitar recursos materiais disponíveis, o que acarreta a realização de tarefas improvisadas [...]. Nelas, os educadores disponibilizam o material ao grupo de crianças e resumem suas ações em explicações sobre a forma de realização da tarefa e observações dos produtos que vão surgindo [...]. (BARBOSA; SOARES, 2018, p. 152).

A teoria Histórico-Cultural pode ajudar a compreender o quão rico pode ser o processo de desenvolvimento humano nas instituições de ensino e aqui se enfatiza a riqueza que é trabalhar com o outro, nesse caso, com as crianças, reconhecendo os seus muitos conhecimentos e não partindo dos conhecimentos delas, como comumente se diz, afinal, o conhecimento da criança ainda é raso, não tem uma teoria concreta que o fundamente. A

criança não é autora de sua aprendizagem sozinha; precisa da figura do professor, como ser mais experiente nos processos educacionais. O professor empresta um caminho explicativo para a criança assimilar e interiorizar conhecimentos. E é com esse professor que a criança também faz muitas trocas, inclusive afetivas, pois nos espaços da creche e pré-escola não se troca só conhecimento, afinal, não se conhece só pelo intelecto; há muita racionalidade nas emoções, nas atividades humanas.

Toda essa discussão leva ao entendimento de que, quando o professor, de maneira geral, tem consistência teórica e compreende o seu papel no espaço social e nas instituições em que está inserido, tem ele o poder de fazer escolhas e propostas pedagógicas mais conscientes relacionadas às diferentes realidades e sujeitos que com ele caminham. Um importante passo para o despertar dessa consciência crítica do professor está na formação, seja ela inicial e/ou continuada.

3 A FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem de se perguntar: que tipo de política estou fazendo em classe? Ou seja: estou sendo um professor a favor de quem?”. (Ira Shor e Paulo Freire. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor.*)

Nos capítulos anteriores ficou explicitado que, para se ter uma educação pública, libertadora e de qualidade social, muitos fatores são necessários. Um dos fatores está calcado na formação de professores, a qual que deve possibilitar ao professor uma visão ampla da educação e de sua complexidade.

Neste capítulo optamos em evidenciar visões de alguns autores acerca do conceito de formação, assinalando também o caráter polissêmico deste. Compreendendo a complexidade do trabalho pedagógico do professor, foi feito um movimento de pensar a (des)articulação entre a formação inicial – Pedagogia e a formação continuada desse profissional, a partir da Resolução nº2/2019.

Assim, foram apresentadas as políticas públicas educacionais que norteiam a formação docente no país. Para o entendimento da legislação vigente que ampara a formação de professores, foi feita uma síntese analítica das políticas que tratam dessa temática, mostrando como impulsionam e, ao mesmo tempo, limitam e conduzem o trabalho no âmbito educacional, dependendo das concepções que as sustentam.

Para finalizar, explicitou-se reflexões acerca das necessidades e desafios teórico-práticos dos professores, afirmando-se que a formação continuada é uma necessidade permanente no processo de constituição do profissional professor, que tem um trabalho social que não se restringe à sala de aula.

3.1 Formação de professores: o que versam as políticas públicas?

A formação de professores é uma temática que tem gerado grandes discussões no campo educacional. O próprio conceito de formação, por si só, já desperta muitas-questões:

De qual formação está se falando? Por qual perspectiva? Formação com qual finalidade? Esses são alguns questionamentos passíveis de reflexão e debate.

Formosinho (2009) conceitua formação de professores como:

[...] a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práxis, relações e afetos, valores e normas. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais. (FORMOSINHO, 2009, p. 9).

Já Alarcão (1996, p. 100 apud GOMES, 2013, p. 69) define formação como “o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Para Lima (2001, p. 30 apud GOMES, 2013, p. 69), a formação é contínua e pode ser entendida como a “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis”. Dourado (2013, p. 378), por sua vez, conclui: “Assim, formação inicial e continuada são momentos distintos e articulados, imprescindíveis para a formação e valorização dos profissionais da educação e do magistério”.

A partir desses conceitos apresentados por diferentes perspectivas é possível compreender a formação como um conceito polissêmico; um processo amplo que induz a um movimento constante de (re)construção do conhecimento, o que também leva à reflexão de que a formação de professores é da maior urgência. Nessa perspectiva de reconstrução, Freire e Shor (1986, p. 62) afirmam que: “Os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter nas mãos um processo permanente de formação”.

O compromisso com a transformação social poderá se efetivar quando a sociedade como um todo (sociedade essa que está em constantes mudanças), compreender o importante papel que têm os professores e a escola; escola que precisa de boa infraestrutura e acesso a todos, com investimentos e recursos pedagógicos. Pois, a compreensão da importância social do professor não é o suficiente, visto que são muitos os enfrentamentos e as amarras que se materializam “no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender essas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação” (FREITAS, 2007, p. 1204).

As políticas públicas educacionais podem ser caracterizadas como um desses enfrentamentos, visto que os professores têm suas ações conduzidas por políticas do campo

educacional. As leis que regem o trabalho docente são o resultado de negociações e disputas sociais e políticas, que impulsionam e, ao mesmo tempo, limitam e conduzem o trabalho no âmbito educacional, dependendo das concepções que as sustentam. Para Aguiar e Dourado (2019, p. 33), “as concepções e as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental”.

A partir do amplo entendimento de que a formação de professores acompanha os interesses políticos e que as políticas educacionais acompanham os interesses do sistema capitalista e reverberam na instituição social escola, Freire e Shor (1986) evidenciam como essas políticas estão a serviço de uma ideologia dominante:

O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isto significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49).

Assim, é preciso pensar que o projeto de formação de professores que se tem atualmente no Brasil, todo baseado em uma BNCC prescritiva e homogeneizadora, dentre outros interesses, aponta para a disseminação da ideologia dominante. O professor constitui um “personagem estratégico na manutenção e/ou mudanças no campo político-pedagógico a ser fomentado/implementado pelos grupos econômicos e hegemônicos que atuam no cenário brasileiro, e que se revezam há muito no poder” (BARBOSA, 2019, p. 4).

Esse projeto de formação, que segundo Freitas (2018, p. 518) “se reduzirá a como ensinar o que a base propõe como currículo” (im)posto, não é o que se defende nesta pesquisa. O projeto de formação de professores em que se acredita pode ser descrito na fala da Profa. Dra. Lucília Augusta Lino (2020), quando afirma que:

A nossa formação é aquela comprometida com a escola pública, laica, gratuita, inclusiva, para todos os cidadãos brasileiros, com qualidade referenciada no social e que ajude a construir um projeto de sociedade mais democrática, mais cidadã, mais justa socialmente. Em que o Estado seja patrimônio de todos¹⁰.

¹⁰ Trecho de palestra pronunciada em uma live intitulada “Que projeto de formação de professores queremos?”, transmitida pelo canal da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, na plataforma digital Youtube, no dia 20 jul. 2020.

Pesquisadores que fazem parte da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – têm reafirmado a necessidade de tratar “a formação como prioridade enquanto política pública de Estado, desde a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e carreira e remuneração dos profissionais da educação” (FREITAS, 2018, p. 521).

Nesse sentido, compreender o processo sócio-histórico das políticas de formação de professores no Brasil ajuda a entender por quais mudanças sociais se luta, percebendo os avanços e retrocessos que já foram vivenciados até o momento. É essencial compreender os contextos políticos em que as leis são criadas e quais projetos políticos estão em disputa, enxergando, por exemplo, que “o processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população” (GATTI *et al.*, 2019, p. 20).

As autoras Gatti *et al.* (2019, p. 20) afirmam que a dificuldade em ter professores habilitados “é um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história” e fazem uma breve trajetória dessa formação, mostrando que, no início do século XX, “as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as primeiras letras”. Além disso, ressaltam que:

[...] Os primeiros ensaios relativos à formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2009), vão se dar a partir do primeiro quarto do século XIX, com a instalação das escolas de ensino mútuo (método de ensino da época, onde os professores trabalhavam com os mais capacitados e estes ensinavam aos demais) [...] o que será mudado apenas com a criação das escolas normais por iniciativa das Províncias depois da reforma constitucional de 1834 [...] Em 1867 registrava-se a existência de apenas quatro escolas normais, com grandes deficiências, sendo consideradas pouco efetivas [...] As escolas normais tiveram uma trajetória complicada, com criações e extinções contínuas. (GATTI *et al.*, 2019, p. 21).

As autoras enfatizam a importância do papel que as escolas normais de nível primário e secundário, que mais tarde foram agregadas ao ensino médio, desempenharam na “formação de professores para os primeiros anos da educação básica durante o século vinte, até o momento em que, após a promulgação da Lei nº 9.394/96 – LDBEN que propôs que a formação dos professores fosse feita em nível superior, elas começaram a ser extintas” (GATTI *et al.*, 2019, p. 23).

A LDBEN/96 foi, sem dúvida, um avanço na organização do sistema educacional brasileiro, reafirmando o direito humano à educação, já garantido pela CF/88. O Art. 62 mostra que, para atuar na Educação Básica, é necessário que o professor tenha, no mínimo, um curso de graduação, estabelecendo que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Ao propor uma graduação como pré-requisito para atuar na carreira docente, a LDBEN/96 reafirma a importância da formação inicial para o bom desempenho dessa profissão, mas também deixa brechas para o entendimento de que basta ao professor a formação oferecida em nível médio para desenvolver o trabalho com crianças, expressando a confusa ideia de que para crianças pequenas admite-se uma formação menor.

Não basta, porém, que se tenha a proposição de uma graduação para ser professor. É preciso dar condições para que esse futuro professor se forme. É preciso ampliar as vagas nas universidades públicas e cobrar dos governantes para que o direito das crianças e jovens de serem atendidos por professores habilitados no sistema educacional se cumpra. Freitas (2018), referindo-se a dados do Censo de 2016, aponta um número alarmante de professores leigos em exercício no país que, segundo a autora, são incompatíveis com as necessidades formativas da infância e juventude:

Dados do Censo de 2016 apontam que do total de 2.196.397 docentes na educação básica, 6.043 têm formação no ensino fundamental e 488.064, em nível médio. Ou seja, temos exatamente 22,49% de professores leigos, o mesmo quadro denunciado pela Carta de Goiânia, após 30 anos de Constituição e 22 anos de LDB 9394/96, que estabeleceu que até 2011, final da década da educação, somente seriam contratados professores com formação superior. Temos ainda 95.401 docentes com formação superior, mas sem licenciaturas, ou seja, sem habilitação para a docência, o que eleva esse índice para 26,83%. Nos anos iniciais, o quadro é mais grave: dos 440.506 professores efetivos, 55,4% têm formação em pedagogia, e 44,6% têm outras formações. (FREITAS, 2018, p. 514).

Esses dados evidenciam o quanto é necessária, urgente e justa a luta por políticas de formação de professores e por transformações no cenário da educação brasileira, ao mesmo tempo em que reforçam a lentidão com que as problemáticas educacionais são tratadas.

Com relação à formação continuada, no Art. 63, no inciso 3º, a LDBEN/96 afirma a necessidade de ofertar “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, Art. 63). Somente a formação inicial não é capaz de abarcar as necessidades dos professores na sociedade contemporânea, tendo-se em vista as constantes transformações nas mais diversas áreas, o que requer do professor um maior preparo para transformar informações em formação de seres humanos, em uma era que se sabe cada vez mais tecnológica.

A formação continuada pretende contribuir para a garantia de um ensino de qualidade. Para que essa formação aconteça, é necessário o envolvimento do poder público e de seus órgãos competentes; a implementação de políticas públicas que viabilizem essas ações; o apoio da sociedade e da comunidade no auxílio à fiscalização do cumprimento das leis; e, também, do reconhecimento, por parte dos professores, do seu direito à formação, uma vez que a formação é um meio de aprimoramento e aperfeiçoamento do trabalho docente.

Tanto a LDBEN, de 1996, quanto o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 – preveem “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim” (BRASIL, 1996, Art. 67) e garantia “a todos (as) os (as) profissionais da educação básica à formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, PNE 2014-2024, meta 16).

O artigo 214 da CF/88 contempla a obrigatoriedade do PNE:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

O atual PNE apresenta 20 metas e muitas estratégias que contemplam a Educação Básica e a Educação Superior. Eis algumas dessas metas:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

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

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, PNE 2014-2024, metas 12 e 15 a 18).

As metas acima citadas são consideradas basilares para o processo de formação de professores, objetivando cada qual com suas estratégias, a melhoria e a expansão da educação de nível superior. Considerando as metas do PNE, Dourado (2015, p. 301) afirma que “inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Além das diretrizes que são sinalizadoras na busca de maior organicidade para a educação nacional”. Essas diretrizes têm mudado no decorrer dos anos e impactam a formação dos professores de diferentes formas, como se pode observar a seguir.

3.2 A formação inicial dos professores de Educação Infantil – A pedagogia

Para atender a grande demanda de alunos da Educação Básica brasileira, tem-se aumentado consideravelmente o número de pedagogos a partir de cursos superiores de pedagogia, como bem aponta Freitas (2018):

Dados de 2016 mostram-nos que, as matrículas nas licenciaturas, que somavam 1.520.494 estudantes, 62% estão em instituições de ensino superior privadas. Nos cursos de pedagogia, de um total de 690.780

estudantes, 80% estão igualmente em instituições privadas, compostas, em grande parte, por faculdades isoladas e não em universidades, em cursos oferecidos em período noturno, na modalidade a distância. (FREITAS, 2018, p. 514).

Esses dados ilustram a expansão do ensino superior privado, evidenciando que a maioria dos cursos de licenciatura e de pedagogia não está nas universidades públicas. É importante refletir acerca das condições dessa formação que, geralmente, ocorrendo em cursos aligeirados, dificilmente consegue atender às necessidades teórico-práticas de um futuro professor da Educação Infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental.

Corroborando essa afirmativa, Freitas (2018) faz alguns apontamentos sobre a flexibilização na formação de professores que acontece em instituições não universitárias, descrevendo o cenário atual:

[...] professores horistas, sem dedicação integral, ausência da pesquisa, ausência da carreira docente e, via de regra, sem coordenações de curso, condições que, combinadas ao tempo dos estudantes trabalhadores em cursos noturnos e grande parte à distância, tendem a rebaixar as exigências, o que muitas vezes pode significar desresponsabilizar-se em relação ao projeto formativo. (FREITAS, 2018, p. 156).

Não há como não fazer menção aos prejuízos de uma formação que não ocorre em uma universidade. A universidade sustenta suas bases formativas em uma tríade indissociável – ensino, pesquisa e extensão, tendo sua autonomia didático-científica garantida pela CF/88 (Art. 207). De acordo com Andrade (2019), o movimento que se dá dentro das universidades “é de embate das epistemologias para se pensar a ciência e a educação”.¹¹ A pesquisadora defende que essas instituições precisam ter garantidas a sua autonomia para fazer aquilo para o qual foram criadas – a formação ampla e integral dos sujeitos. E completa: “Precisamos dessa instituição para que a cultura viva e para que haja o crescimento intelectual das novas gerações” (ANDRADE, 2019).

Pensando na necessidade de se ter profissionais com uma formação sólida e conhecimentos específicos para atuar na educação das crianças pequenas, Barbosa, Alves e Silveira (2017) afirmam que:

[...] a formação inicial ampla, a que os/as estudantes dos cursos de pedagogia e os professores de Educação Infantil têm direito, necessita se articular

¹¹ Palestra proferida pela professora Dr^a Maria Eugênia de Andrade durante o V Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias – V SELT (UEG), em Anápolis, realizado no dia 26 set. 2019.

organicamente à formação específica visando compreender questões próprias das crianças de zero até seis anos e de sua educação. (BARBOSA; ALVES; SILVEIRA, 2017, p. 360).

A partir dessa discussão concernente à formação inicial – pedagogia, 10 professoras que atuam na Educação Infantil foram perguntadas em entrevista sobre o que pensam a respeito do seu curso de formação inicial (graduação) em termos de atuação prática para o que hoje vivenciam nessa etapa da educação. A seguir, trechos das entrevistas de 7 professoras são citados. Em adição às respostas, foram descritas as participantes, para se situar quem fala, além do tempo/espaço da formação inicial, por ser um elemento importante para o debate reflexivo que ora se propõe.

Minha formação me deu base sim para a minha prática docente. Tive excelentes professores na minha graduação; muitos procuravam associar teoria e prática e refletiam sobre elas, além do estágio supervisionado que foi de grande importância nessa época. (Matilda – 31 anos de idade e há 5 anos na Educação Infantil; Formação inicial: Pedagogia presencial/Universidade pública – 2013, entrevista, maio, 2020).

Minha graduação não me ofereceu uma formação específica para atuar na Educação Infantil, mas, me proporcionou condições de buscar conhecimentos que me orientam na prática docente; assim, eu compreendo que me foi dada a base. (Cris – 37 anos de idade e há 12 anos na Educação Infantil; Formação inicial: Pedagogia presencial/Universidade pública – 2007, entrevista, maio, 2020).

Eu acho que a graduação te dá uma base, com certeza. Apesar que a prática é bem diferente da teoria. (Brena – 35 anos de idade e há 9 anos na Educação Infantil; Formação inicial: Pedagogia presencial/Universidade pública – 2007, entrevista, maio, 2020).

A minha formação praticamente não me deu muita base para atuar na educação infantil. Na realidade foi pouca base para qualquer etapa, porque foi uma formação à distância e na época que eu fiz, a educação infantil não era vista com muita importância. (Flor – 41 anos de idade e há 9 anos na Educação Infantil; Formação inicial: Pedagogia à distância/Universidade privada – 2008, entrevista, maio, 2020).

Não me deu base para a prática docente. A gente encontra mais ajuda, para falar a verdade, é na internet. (Nina – 57 anos de idade e há 30 anos na Educação Infantil; Formação inicial: Pedagogia presencial/Centro Universitário privado – 1989, entrevista, maio, 2020).

Toda formação é importante e sempre traz algo sim, mas na versão que é hoje, eu acho que é muita teoria e pouca prática [...] Então, eu acho que teria que ter sim a teoria, mas tinha que ter prática também. Exemplos práticos,

alunos fictícios, temas para que pudéssemos vivenciar isso num conteúdo de planejamento. (Juliana – 48 anos de idade e há 5 anos na Educação Infantil; Formação inicial: Pedagogia à distância/Universidade privada – 2008, entrevista, maio, 2020).

As falas das professoras sugerem pontos importantes e passíveis de um olhar mais criterioso. Em primeiro lugar, foi importante mostrar qual o universo dessas formações iniciais, o lugar onde essas professoras tiveram suas primeiras experiências acadêmicas. Daí se torna notório a diferença das respostas entre as professoras que passaram por uma universidade pública e as que são oriundas de instituições privadas. As primeiras demonstraram que a formação inicial recebida lhes forneceu uma base para o exercício docente, ainda que tenham enfrentado dificuldades ao ingressarem como profissionais, ou seja, na prática cotidiana.

Ademais, percebe-se que as instituições precisam se preparar melhor para uma formação mais ampla, crítica, que pense as novas conjunturas sociais e os impasses característicos das relações humanas. Daí se explica as tantas faltas e porquês sentidos pelas professoras entrevistadas, ao que a fala de Lino (2020) complementa:

A maioria dos professores que se forma todos os anos vem de instituições privadas que não são universidades, são faculdades isoladas, no máximo, são centros universitários. A universidade tem obrigatoriedade de ter, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses professores não estão sendo formados nem presencialmente, porque a gente teve uma avalanche de formação de professores à distância [...] em instituições que, às vezes, tem um tutor para um número efetivamente absurdo de alunos. (LINO, 2020).

Assim, constata-se que, ainda que a formação das entrevistadas tenha ocorrido em tempos e espaços diferentes, com objetivos distintos, em todos os casos essa formação deixou lacunas e interrogações sobre o trabalho do professor em turmas da Educação Infantil, principalmente acerca da teoria e prática, e nos cursos de formação à distância, em instituições privadas, essas lacunas são ainda maiores. Os cursos tendem a ser aligeirados e mais fragmentados que os presenciais, fazendo com que os professores tenham maior dificuldade na construção de conhecimentos teórico-práticos, que reflete no exercício de sua profissão.

Quanto às diretrizes curriculares que são norteadoras dos cursos de graduação, com destaque às licenciaturas que estão em pauta nesta discussão, estas assumem papel basilar nos projetos de formação de professores, como exposto a seguir.

3.2.1 A sutil diferença ou o abismo que separa as Resoluções nº 2/2015 e nº 2/2019

A reflexão que ora se propõe a fazer tem como pauta central as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação dos profissionais do magistério. “É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 304). As DCN são normas obrigatórias, fixadas pelo CNE e orientam o planejamento curricular e o trabalho das instituições de ensino.

A resolução CNE/CP nº 2/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores para a educação básica. De acordo com Bazzo e Scheibe (2019):

O conteúdo que embasa a Resolução CNE/CP nº 02/2015 fora discutido amplamente com a comunidade educacional e entendido pelos educadores mais envolvidos com as questões relativas às políticas nacionais de formação de professores como sendo uma importante e bem elaborada síntese das lutas históricas da área em torno do tema. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).

Para Freitas (2018, p. 520), “A construção das DCN se deu no contexto de um processo de consolidação de normatizações em um documento orientador [...] de modo a fortalecer a concepção da educação como um bem público e um direito universal”. O processo de construção de tal Resolução se concretizou a partir de um pensamento coletivo do meio educacional, apresentando clareza de ideias, amplitude de princípios e apontando conceitos bem definidos de docência, educação e do que é ser profissional do magistério, embasados pela LDBEN/96. Os conceitos são:

Art. 2º § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Art. 3º § 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, Art. 2º, 3º e 4º).

A resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta, no cerne de seus artigos, a articulação entre formação inicial e continuada, ensino superior e educação básica, inculcando a ideia de professor como agente formador de cultura e por isso a necessidade de seu aprimoramento permanente, como se pode ver em seu artigo 3º, que explicita o objetivo da formação inicial e continuada de professores da educação básica:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, Art. 3º).

Ainda de acordo com a articulação entre a formação inicial e a continuada, o artigo 6º da Resolução 02/2015 aponta seis princípios que estas devem contemplar e, de acordo com Dourado (2015, p. 306), tais princípios “sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica”. São eles:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da

formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, Art. 6º).

Quando se além a essa sólida formação teórica e interdisciplinar, é possível refletir no quanto importante é a existência da concepção de uma educação de caráter sócio-histórico nos cursos desde a formação inicial; de uma educação emancipadora, que auxilie os discentes na leitura das realidades, na busca pela transformação destas; de uma educação articulada aos movimentos sociais, principalmente aos movimentos da educação e dos educadores; de uma formação ampla que garanta os conhecimentos do campo da educação, articulando teoria às práticas, às experiências de sala de aula. Essa relação entre teoria e prática é reveladora de qual concepção de formação se acredita e, na verdade, deveria ser unidade teoria e prática, como bem aponta Curado Silva (2020):

Se eu trabalho na unidade teoria e prática, eu estou falando da formação de um sujeito que tenha a capacidade de ler a sua prática; de teorizar sobre a prática, ou mesmo de utilizar o processo de teorização já construído na produção do conhecimento humano para que possa compreender a sua prática.¹²

Seguindo essa mesma lógica de raciocínio, Lino (2020) enfatiza que “não tem como dissociar teoria e prática e nem maximizar uma em detrimento da outra. Ambas são importantes e são importantes em unidade”. Nessa unidade, o professor é um profissional da cultura, um intelectual; é um sujeito com condições autônomas, capaz de compreender o elemento que produz o seu trabalho e de “fazer análises da sua prática fundamentada em referenciais teóricos” (CURADO SILVA, 2020).

Esse princípio de articulação e possível unidade teoria e prática está presente na Base Comum Nacional (BCN), base esta prevista na LDBEN/96, coletivamente construída, mas que se difere, em suas concepções e intenções, da Base Nacional Comum (BNC). Com relação à BCN, Dourado (2015) afirma:

Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo

¹² Trecho da palestra “As novas DCN para a formação de professores: retrocessos e resistências”, proferida pela professora Dra. Kátia Curado Silva (UNB/ANFOPE/ANPED) em live transmitida pelo canal da Anfope na plataforma Youtube, no dia 15 jun. 2020.

emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (DOURADO, 2015, p. 307).

Corroborando essa ideia, Lino (2020) afirma, com relação à BCN, que esta contempla uma formação de professores “que tem por base a docência e a identidade profissional do professor. Essa base não se confunde com currículo ou com elenco de disciplinas. São princípios que devem estar contemplados em todos os cursos de formação de professores”. Esses princípios são defendidos há muitos anos por associações constituídas por profissionais da educação que lutam por avanços nas políticas públicas educacionais e por mais qualidade na formação de professores e na educação como um todo.

Por essa defesa de uma luta histórica, entidades nacionais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional De Política e Administração da Educação (ANPAE), dentre muitas outras se manifestaram contra a revogação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e por meio de Notas emitidas ao CNE, publicadas na revista *Formação em Movimento*, solicitaram que o órgão tomasse as providências necessárias para “a imediata implementação desta”, afirmando que a nova proposta contida na Resolução CNE/CP nº 02/2019 era contrária à luta e aos interesses da educação pública e da docência, como se vê no excerto:

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades. (ANFOPE *et al.*, 2019, p. 508).

Porém, o CNE nada fez em prol dessas reivindicações, pois a configuração do cenário político educacional já era outro, assim como os membros do Conselho Nacional de

Educação, que já haviam sido substituídos no ano de 2016, “inclusive, foi retirado do conselho o relator da resolução 02/2015” (LINO, 2020). Assim, a BNCC tornou-se a mola propulsora para todas as discussões políticas e tomadas de decisões no campo educacional, ao que Freitas (2018, p. 517) denominou de “carrochefe das políticas educacionais no âmbito da formação de professores”.

Na visão de Lino (2020), o CNE desrespeitou a caminhada crescente dos professores e seus movimentos em busca de uma formação de qualidade quando desconsiderou que a maioria das universidades já tinha aprovado ou estava em vias de aprovar a reformulação de seus cursos à luz da resolução 02/2015, “pois nas universidades públicas, que são democráticas, não é feito nenhum projeto vertical, de cima para baixo. A gente discute os projetos por várias câmaras, até ser aprovado nas instâncias superiores” (LINO, 2020). E continua:

Uma reformulação curricular é algo sério demais, complexo demais, importante demais para ser feito de forma acelerada e sem ouvir os principais interessados que são os professores da escola e os formadores que estão na universidade; sem ouvir as entidades nacionais que agregam um conjunto imenso de professores que discutem essas questões. (LINO, 2020).

Mesmo com todo um movimento contrário à versão 02/2019, esta foi aprovada e publicada em dezembro de 2019, (re)definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Percebe-se, nesse momento, uma ruptura entre formação inicial e continuada, pois agora são resoluções diferentes, separadas, ou seja, uma resolução para cada etapa da formação docente. A resolução que define as diretrizes (BNC) da Formação continuada foi aprovada no ano de 2020 e muitos pesquisadores apontam que ela tem “uma ênfase ainda maior no privado; na apropriação de recursos públicos para instituições privadas e o que está implícito é que as redes vão contratar treinamentos de como aplicar a base e não formações” (LINO, 2020).

A Resolução nº 02/2019, por si só, já descaracteriza o projeto de formação que durante décadas se lutou para construir e retrocede, trazendo no cerne de sua existência, o objetivo de se atingir competências, desenvolvidas nos futuros professores, formados na graduação, e também nos estudantes, em toda a educação básica. Este objetivo é explicitado no artigo 2º dessa Resolução:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, Art. 2º).

Tal diretriz foi aprovada com a “justificativa de que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 precisaria ser reformulada para incorporar como referência norteadora para os cursos de formação de professores a BNCC, aprovada em 2017” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681). Ou seja, esse projeto de formação foi aprovado única e exclusivamente para a difusão, articulação e execução da BNCC, imposta aos professores. Lino (2020) afirma que essa resolução “é fraca conceitualmente, não diz que concepção realmente tem e é confusa”. Curado Silva (2020) corrobora essa afirmativa e conclui que tal diretriz assume uma centralidade na prática e “por isso a noção de competência é latente; é o saber fazer”.

A aprovação da BNCC, que nasce travestida da falsa ideia de igualdade de oportunidades do Norte ao Sul do Brasil, conduz à reflexão sobre as muitas ações oficiais na história da educação brasileira que “tiveram por finalidade controlar e, por isso, regular os projetos e suas expressões práticas no campo educacional, podendo fazer isso de modo eficiente com a homogeneização de currículos e de avaliação” (BARBOSA, 2019, p. 14).

Sobre essa constatação, Lino (2020) afirma que a BNCC padroniza todos os currículos da educação básica, desprezando as DCN da educação básica de 2010 para todas as etapas e modalidades. “E não falta na escola currículo. O problema escolar, o problema da educação brasileira não é um problema de currículo. A escola tem currículo. O problema da educação brasileira é falta de investimento” (LINO, 2020).

Nesse sentido, pode-se pensar nas afirmativas e comparações apresentadas na Resolução nº 02/2019 que, para se promover, utiliza como referência os índices de qualidade de outros países, mas que “esquecem de mencionar qual é o custo aluno/qualidade nestes países, quanto se investe no aluno e quanto se paga à um professor. Afinal, não existe o milagre de produzir boa educação sem financiamento” (LINO, 2020). A análise da pesquisadora ainda leva à compreensão de que a questão central não é pedagógica e nem curricular, mas sim de “caminhos para implementar a privatização e a mercantilização na educação, desmontando o estado e a educação pública, reduzindo a escola ao conteúdo e reduzindo as chances de crianças pobres chegarem à universidade” (LINO, 2020).

Para Freitas (2018):

Todas estas iniciativas anunciam mudanças significativas no processo educativo, marcadas por profundo retrocesso, com a retomada das políticas neoliberais regressivas, excludentes, que aprofundam a desigualdade, instituem o individualismo, reforçam a meritocracia e o empreendedorismo individual como formas de sobrevivência e sucesso. (FREITAS, 2018, p. 523).

Tem-se, dessa maneira, um cenário excludente e de total empobrecimento da formação dos professores, tanto inicial como continuada, visto que o caminho tende a ser a um único destino: a padronização por meio da BNCC, que se fecha no que Freitas (2018) denomina “círculo de alinhamento”, que se materializa na “destruição da profissão como a conhecemos hoje, transformando os profissionais em tutores práticos da BNCC” (FREITAS, 2018, p. 519).

A conclusão que ora se tira de toda essa discussão é que os princípios econômicos e o ideário de privatização estão fortemente presentes nas políticas públicas educacionais atuais, muitas vezes camuflados em suas entrelinhas, disfarçados de mudanças necessárias para atingir a necessária qualidade da educação. Assim, a formação de professores é uma política que precisa ser compreendida como pública, de responsabilidade do Estado, mas se os próprios professores não tiverem condições de construir a consciência de todo esse sistema engendrado pelos diferentes governos e suas várias e inconstantes concepções, dificilmente conseguirão questionar, lutar e buscar condições melhores para si, para a sua profissão e para a educação.

É preciso que os professores compreendam as políticas públicas que balizam a sua formação e a sua atuação docente. Somente o conhecimento destas poderá permitir um olhar crítico e reflexivo sobre sua própria profissão, sobre o porquê se aprende o que se aprende na graduação, o porquê se ensina o que se ensina nas salas de aula da Educação Básica e como tudo isso reflete na formação humana e social de um país.

Kramer (1994, p. 23) amplia a percepção acerca das políticas quando afirma que as políticas de formação precisam estar articuladas ao avanço profissional, concebendo a formação “não só como objetivo do Estado, mas também como direito dos profissionais [...] se pretende favorecer o aprimoramento do trabalho, o pensar sobre o mundo do trabalho e a construção da cidadania”. Esse entendimento de formação enquanto direito pode favorecer a compreensão do professor acerca dos impactos das leis em suas ações, do ponto de vista não só político, mas também pedagógico.

Se o professor não tiver uma sólida formação teórico-prática, emancipadora, que o possibilite fazer reflexões amplas, para além de saberes isolados, será mais difícil de enxergar que não é um mero executor de manobras políticas, pois estas tendem a pender para o lado da

conveniência do mercado econômico. Os profissionais, intelectuais, precisam dominar suas ferramentas de trabalho: o conhecimento sistematizado e científico voltado para a coletividade.

3.2.2 O que falta à formação inicial do pedagogo? A BNC formação é a solução?

São bem conhecidas no meio educacional as grandes lutas políticas que professores e entidades educacionais têm travado ao longo dos anos para conseguir consolidar um curso de Pedagogia que tenha como eixo central a docência e, apesar dos avanços, muito ainda precisa ser revisto e feito. Saviani (2012), corroborando a discussão, afirma que o espaço acadêmico da pedagogia deveria ser um lugar:

[...] apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados. É esse o espaço adequado para acolher os jovens com genuíno interesse em tornar-se educadores e colocá-los num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. (SAVIANI, 2012, p. XV).

Os conhecimentos, os temas/conteúdos trabalhados no dia a dia das instituições de Educação Infantil, são produtos de uma investigação humana, ou pelo menos deveriam ser. Enquanto sujeitos histórico-culturais, as crianças têm o direito a esses conhecimentos históricos, e o professor, como o organizador desse processo, precisa compreender isso. A prática pedagógica na Educação Infantil pode fazer a ponte entre os saberes do mundo atual e os contextos em que estes surgiram, sua intencionalidade, entre outros fatores, podendo se configurar em uma atividade de pesquisa.

A prática pedagógica vai muito além do trabalho com letras fragmentadas, repetição de números, músicas sem sentido, pinturas de desenhos estereotipados, enfim, atividades de passatempo que ainda dominam os espaços da educação da infância e que podem não ser prazerosas e significativas para as crianças. Sem uma formação ampla, diversa, bem fundamentada e específica para atuar na Educação Infantil, o professor continua a reproduzir essas atividades sem tomar consciência da sua atuação.

O ato educativo intencional não pode ser confundido com ato intuitivo e só é possível pensar nessa prática educativa para e pelo desenvolvimento humano a partir de uma educação emancipatória, onde os sujeitos tenham condições de compreender a sociedade que estão inseridos e suas relações sociais, históricas e culturais, inclusive as relações de poder e dominação. Essa criticidade só é possível ser construída e despertada “porque a consciência

não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p.25).

Os conhecimentos sócio-históricos podem ser libertadores quando proporcionam o movimento de fazer pensar e pensar principalmente o lugar de onde se fala, sua realidade, espaço e papel social, ou seja, para se pensar como ser humano, como membro de uma sociedade e os processos pelos quais se dá a sua formação, seja enquanto estudante ou enquanto sujeito-formador. Dialogando com Freire (2008), não basta estar no mundo; é preciso agir; é o mover-me no mundo que fará a diferença rumo a uma “educação libertadora”.

Com relação à formação do professor que atuará na Educação Infantil, a inclusão de disciplinas relacionadas a essa etapa da Educação Básica nos currículos dos cursos de formação de professores que atuarão em creches e pré-escolas se consolidou em 2006, com a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Ou seja, esse movimento de pensar a formação do formador de crianças é algo ainda novo no país, mas que perde seus avanços com a Resolução nº 02/2019, que revoga, além da Resolução de 2006, a Resolução nº 2/2015, como apontado anteriormente, e que tem como pano de fundo a formação de um especialista, como nos anos 1930, porém, agora especialista em Base Nacional Comum Curricular – BNCC. De acordo com Gatti *et al.* (2019):

Com o advento das licenciaturas, em nível superior, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação (bacharelado) e professores destinados a atuar nas escolas normais (licenciatura) completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3 + 1, um ano apenas destinado à formação para ser docente na educação básica. Cultura de formação que se enraizou nas instituições até nossos dias, voltando a consagrar a separação entre área do conhecimento específicos e área do conhecimento para a docência. (GATTI *et al.*, 2019, p. 23).

Com relação a esse modelo de formação, Lino (2020) complementa essa ideia, afirmando:

Esse curso não formava um professor. A pessoa começava a estudar somente matemática, somente letras, somente história, somente geografia e, lá no último ano, tinha pinceladas pedagógicas. Faziam um corpo de disciplinas

mínimo para obter licenciatura. O professor se formava e ele não se sentia professor. Assim, não se tinha uma identidade com o magistério, mesmo sendo professor. Essa identidade com o magistério, ela é construída na formação pelo exercício com a profissão. (LINO, 2020).

Essa identidade, que durante décadas lutou-se para transformar, tem ganhado espaço novamente no cenário da formação de professores. Uma identidade reducionista que remete à volta do modelo 3 + 1, proposto nas entrelinhas da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que fragmenta a formação inicial e continuada do professor, que dicotomiza teoria e prática e que sequer define a que fins se destina a formação do pedagogo, anteriormente tão bem explicitada na Resolução CNE/CP nº 1/2006, em seu artigo 4º, ao afirmar que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, Art. 4º).

As diretrizes de 2019 apontam para a formação dos docentes da Educação Básica de maneira ampla, enquanto as diretrizes de 2006 forneciam um caráter de especificidade à formação do pedagogo, que já lutava por uma formação menos fragmentada e agora se vê diante de “uma formação que separa a formação continuada da inicial e as faz em cima da BNCC, que é um reducionismo curricular” (LINO, 2020).

Refletindo sobre a nova organização dos cursos de formação inicial, que em momento algum fazem menção aos pedagogos, e sim a “professores multidisciplinares”, entretanto, essa denominação pode ser entendida como da alçada destes, a BNC-Formação propõe:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática

pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, Art. 11).

Lino (2020) tece críticas a essa divisão de carga horária e afirma que, das 3.200 horas de curso de formação de professores, “1.600 horas serão para a BNCC. Então metade do curso, única e exclusivamente para a BNCC, que fere também a necessidade do pluralismo de concepções pedagógicas. Reserva apenas 800 horas para sólida formação teórica. É o mínimo, do mínimo”. Assim, fica o questionamento: como se pensar em tantas questões basilares para a formação com uma carga horária tão curta, onde o que verdadeiramente precisa ganhar tempo e espaço está sendo comprimido em detrimento de uma Base Nacional Comum Curricular?

Lino (2020) ainda levanta uma questão concernente à exploração do trabalho que requer muita reflexão. Referindo-se às 400 horas práticas, segundo ela, haverá uma “precarização do trabalho escolar, onde o aluno em formação será usado como mão de obra barata, dando aula durante todo um semestre na escola” (LINO, 2020), sendo essa a situação real do aluno travestida de experiência prática. E continua:

Esse é o esvaziamento curricular da formação de professores do curso de licenciatura, porque tira a sólida formação teórica em detrimento de ficar decorando e aprendendo a implementar a BNCC, que é para atender a um efetivo interesse das instituições e fundações privadas, que estão com materiais prontos para a implementação da BNCC. Então, basta que o professor seja um mero ledor de manuais e que tenha competências e habilidades para implementar isso. (LINO, 2020).

Freire e Shor (1986), refletindo sobre essa questão curricular, afirmam:

Esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita. Os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade. Isto impede uma análise política das forças que constroem os currículos. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 24).

Toda essa análise que tem o currículo no cerne dos projetos formativos leva ao questionamento: se mesmo com tantas lutas e conquistas ao longo dos anos, após o surgimento do curso de Pedagogia, ainda se tinha uma formação inicial deficitária, mas que

caminhava para a construção de uma identidade docente que tinha os fundamentos da educação e sua finalidade como eixo central, o que esperar dessa nova formação que vem como “atualização” das políticas de formação de professores e que substitui a docência pela execução de uma BNCC? Responder a essa questão poderá custar à sociedade anos de retrocesso, mas essa reflexão é emergente.

3.3 Formação continuada de professores: competências em detrimento do conhecimento

Em sua pesquisa de mestrado, Carniello (2014)¹³ faz um apanhado de diferentes termos que já foram e/ou ainda são utilizados em vários momentos e discursos na área educacional para referenciar os processos de formação pelos quais os professores passam após a graduação. Apropriando-se dos estudos de Marin (1995), Carniello (2014) apresenta os seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação e formação continuada.

Na visão de Marin (1995, p. 14 apud CARNIELLO, 2014, p. 61), “reciclagem se relaciona com o conceito de atualização pedagógica, cultural, para se obter melhores resultados”, porém, a autora aponta que a concepção do senso comum também atribui a esse termo a ideia de destruição para que aconteça nova forma ou nova funcionalidade.

Já o termo treinamento “está ligado ao processo de tornar uma pessoa apta/capaz de executar certa tarefa, cujo foco principal está na modelagem dos comportamentos” (MARIN, 1995, p. 15 apud CARNIELLO, 2014, p. 61). A autora considera inadequado tratar os processos de educação continuada como treinamentos, visto que, dada a amplitude desses processos, eles não podem se resumir a ações mecânicas.

Marin (1995 apud CARNIELLO, 2014, p. 61) “relaciona o termo aperfeiçoamento ao ato de se completar ou acabar com perfeição o que se encontra incompleto”, mas sinaliza que esse termo é inadequado, pois o processo educativo não torna alguém perfeito. De acordo com a autora, só é possível pensar nessa terminologia a partir de um aperfeiçoamento para corrigir falhas, buscando maior grau de instrução.

O termo capacitação é defendido por Marin (1995 apud CARNIELLO, 2014, p. 62) sob duas vertentes, sendo a primeira mais adaptável à ideia de formação continuada, porque se relaciona ao ato de tornar capaz, habilitar. Já a segunda, refere-se ao ato de convencer,

¹³ Dissertação intitulada Políticas de formação continuada de professores: um estudo de caso da Rede municipal de ensino de Anápolis, defendida no ano de 2014 no PPGE da Faculdade de Educação da UFG, pela professora Luciana Barbosa Candido Carniello.

persuadir. Sobre a primeira vertente, Marin (1985 apud CARNIELLO, 2014, p. 62) diz que “se torna muito possível o ato de adotar a capacitação como um conceito que representa ações para obter níveis mais elevados de profissionalidade”.

Para se aproximar de termos que são mais empregados na atualidade, a autora cita educação continuada e formação continuada, que “podem ser agrupados por causa da grande similaridade que há entre eles, justamente pelo fato de fazerem parte de um eixo de formação continuada de professores onde a centralidade do processo está no conhecimento” (MARIN, 1985 apud CARNIELLO, 2014, p. 62). E conclui afirmando que o uso do termo educação continuada é fundamental para o entendimento de que a educação incorpora as vivências dos professores ao conjunto de saberes de sua profissão.

Vale salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN) – Resolução nº 1/2020, que têm como pano de fundo a BNCC, trazem os termos que se ocupam da construção de competências e se aproximam muito dos apresentados na pesquisa de Carniello (2014), e não têm o conhecimento nem a articulação com a formação inicial como eixo central. Pelo contrário, apresentam “três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional” (BRASIL, 2020, Art. 3º).

O foco nas competências, na prática e no conhecimento pedagógico do conteúdo fica claro na definição de formação continuada que a diretriz traz:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, Art. 4º).

Essa visão restrita de formação compromete a concepção libertadora de educação e formação emancipatória, pois a formação continuada, dentre outros casos, deve servir para ampliar as análises dos professores sobre o trabalho docente e seus determinantes; deve servir para despertar os profissionais para a análise sobre suas práticas, favorecendo a apropriação de novas bases teóricas, aprofundando e ampliando o conhecimento sobre a educação e outras práticas sociais. Assim, formação continuada pode ir além da visão pragmatista, utilitarista e instrumental de treino, aperfeiçoamento, reciclagem e competências.

3.3.1 A formação continuada pela perspectiva das professoras da Educação Infantil

A Educação Infantil é uma formação humana basilar e a formação dos professores é essencial nesse contexto. Amparando-se na lógica de que a formação se dá durante todo o processo de construção e desenvolvimento profissional do professor, pode-se afirmar que as ações de formação continuada são de suma importância para a ampliação do capital cultural de cada indivíduo, assim, assume-se nesta pesquisa o compromisso de refletir sobre a formação de professores sob a ótica da continuidade, da formação permanente, como bem define Freire (2014):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2014, p. 25).

Pensar em formação continuada significa, primeiramente, compreender que a maior parte do processo de formação do professor se dá nas instituições de ensino. É principalmente no espaço escolar que o professor dá significado às teorias aprendidas, aprende tantas outras, ressignifica sua práxis e vê surgir tantas questões que carecem estudos profundos e que apresentam maior significado justamente por serem carregadas de vivências. Para Bortoni-Ricardo (2008):

[...] O docente que consegue associar trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das políticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

O processo de maior compreensão de suas ações, enquanto sujeito formador, também pode vir a ser resultado do seu investimento profissional, “que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional [...] Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos” (PIMENTA, 2013, p. 13).

São muitos e diversos os fatores que levam os professores à busca pela formação continuada, tais como: exigências do mercado de trabalho, tendências de outros países, mudanças históricas e sociais, enfrentamentos e dificuldades no exercício de sua função e com os estudantes, sede de aprender, etc.

Gatti, Barreto e André (2011) destacam que:

No que tange os **tipos de ações de formação continuada**, os dados revelaram que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 198, grifo das autoras).

Na tentativa de compreender como as professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Anápolis entendem o processo de formação continuada, foi perguntado às professoras cursistas participantes da pesquisa o que significava formação continuada para cada uma e qual o sentido dessa formação para a atuação delas na Educação Infantil, ao que se obteve as seguintes respostas:

A formação continuada, o nome já diz; a gente tem que continuar aprendendo, num estudo contínuo e a gente tem que estar sempre fazendo para acompanhar a nossa prática, para que tenhamos uma prática significativa no nosso trabalho. (Aline, entrevista, maio, 2020).

Formação continuada para mim é estar em constante processo de aperfeiçoamento dos saberes que são necessários para a atuação na educação como professora. E acredito que essa formação nos ajuda a melhorar cada vez mais a nossa prática pedagógica. (Matilda, entrevista, maio, 2020).

Para mim, formação continuada tem que ser aquela que te dá auxílio na sua atuação em sala de aula e não aquela coisa de ficar na mesmice, ficar lendo conteúdos, tipos de coisas que você já viu na sua graduação. Hoje em dia temos muitas coisas importantes para ver sobre a BNCC, porque é uma coisa que foi aplicada agora, mas também não acho que tenha que ser só isso. Eu acho que tem que ser uma coisa que te motiva, que te auxilia na sua sala de aula. (Flor, entrevista, maio, 2020).

Significa vivenciar a prática, buscando continuamente os conhecimentos de maneira a fundamentá-la e aprimorá-la. Para minha atuação ela tem sido essencialmente importante, pois tem contribuído genuinamente para eu conseguir realizar a práxis pedagógica. (Cris, entrevista, maio, 2020).

Significa a renovação, ou a reconstrução da profissão docente. E a formação continuada tem que atender e oferecer conhecimentos que possam ser aplicados para a melhoria da prática em sala de aula ou para a vida, como um todo. (Larissa, entrevista, maio, 2020).

A formação continuada é você estar buscando novos cursos, pós-graduação, etc., porque o professor tem que estar sempre em movimento, sempre se adequando, se reformando para ter uma educação de qualidade. (Brena, entrevista, maio, 2020).

Todo conhecimento é muito bem-vindo, mas essa formação, trazendo para a nossa vivência de Educação Infantil, ela tinha que realmente tocar nos pontos que de certa forma temos mais dificuldade. Então, ela teria que nos colocar à par das mudanças e trazer contribuições para a nossa prática diária, porque eu volto a dizer, tinha mais necessidade de aulas práticas envolvendo teorias. Aí sim a gente iria vivenciar isso no dia a dia, porque no dia a dia é diferente. O dia a dia de uma Educação Infantil é bem diferente do que é colocado numa aula. Teria que basear na atualidade e partir para a prática. (Juliana, entrevista, maio, 2020).

Formação continuada para mim é um processo permanente de aprendizagem dos saberes necessários à prática pedagógica. Ela nos oferece e agrega conhecimentos para potencializar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem. (Marcela, entrevista, maio, 2020).

Formação continuada é a gente estar sempre aprendendo; a gente todo dia tem alguma coisa nova para aprender. Nos cursos do CEFOPE, no da Hora Atividade, especificamente, a gente tem visto muita teoria e que realmente na prática ajuda pouco; contribui pouco na minha prática docente. (Nina, entrevista, maio, 2020).

Percebe-se pelas falas que o sentido de formação continuada para as professoras está intrinsecamente ligado à prática pedagógica utilitarista. A ideia de continuidade, permanência e necessidade para o exercício docente, também emergiu das respostas, porém, mais timidamente. Os termos renovação, adequação e reforma aparecem várias vezes nas diferentes respostas, o que tende a apontar para um entendimento das professoras acerca de suas necessidades em acompanhar as políticas e as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais.

Na resposta de Flor, ao se referir à “mesmice de conteúdos da graduação” presentes na formação continuada, o que a faz desejar ações de formação que a motivem mais, se percebe que essa ausência de sentido atribuída aos conteúdos abordados nos cursos que ela já frequentou, inclusive na graduação, pode ter estreita relação com a incompreensão das teorias, uma reclamação apresentada pela participante em outros momentos da entrevista.

Outra questão importante que a mesma participante relata é que espera que qualquer ação de formação continuada vá além da BNCC, que tem sido o foco para todas as discussões concernentes ao trabalho do professor. Corroborando sua fala, afirma-se uma vez mais que as formações e diálogos sobre a profissão docente não podem estar pautados apenas acerca da BNCC. O professor e sua atuação existem para além e apesar dessa Base.

A participante Cris apresenta um entendimento mais amplo sobre a formação continuada, demonstrando uma compreensão mais profunda acerca da relação teoria e prática ao utilizar o conceito de práxis para definir a sua atuação.

Juliana, outra professora cursista, afirma que qualquer formação continuada deveria apresentar uma relação mais profunda entre teoria e prática e reforça a ideia da maioria das participantes da pesquisa, ou seja, que as formações devem dar ênfase às necessidades teórico-práticas do cotidiano do professor, que deveriam ser contempladas com frequência nos cursos.

Já a participante Nina, entendendo a importância do CEFOPE para a formação continuada dos professores, articula a sua visão sobre formação continuada ao Centro, realizando uma crítica ao curso “Hora atividade em ação” ao afirmar que ele contribui muito pouco à sua prática pedagógica.

A partir da análise dessas falas, é preciso reafirmar que a educação é então um processo permanente das ciências humanas e a formação dos professores também deve(ria) ser. A reflexão crítica sobre a própria prática é fundamental para a compreensão do trabalho do professor e da realidade em que está inserido. De acordo com Freire (2014, p. 25): “Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.

A formação de professores é um desafio na contemporaneidade, principalmente uma formação que supere estudos desconexos e se conecte às práticas dos professores. Quando se fala em formação, pensa-se em continuidade; pensa-se naquela caracterizada não só pelo “como fazer”, mas pela reflexão acerca dos enfrentamentos nos processos históricos e educativos e nas possibilidades para atingir uma educação mais humanizadora, crítica, libertadora; mais democrática, rica cultural e intelectualmente

Ademais, a formação continuada pode propiciar às professoras da Educação Infantil a análise sobre suas práticas, mas não só isso. Deve ir além da visão pragmática, utilitarista e

instrumental. Deve possibilitar a apropriação de novas bases teóricas, aprofundando e ampliando o conhecimento sobre a educação e outras práticas sociais.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA À LUZ DO CURSO “HORA ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA”

“O processo libertador não é só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos”.
(Ira Shor e Paulo Freire. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor.*)

Pelo exposto no capítulo anterior, a formação dos professores consiste em um campo de disputas e contradições que acompanha os interesses políticos e econômicos do sistema capitalista. Neste capítulo, será discutido como as políticas de formação são planejadas e executadas no município de Anápolis, principalmente por meio do CEFOPE.

O CEFOPE é o lócus de concretização das políticas de formação no município e é o local que oferta o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, curso obrigatório a todas as professoras da Educação Infantil que trabalham no regime de 40 horas semanais e objeto de estudo desta pesquisa, juntamente com a formação continuada de professoras que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

A caracterização do curso supracitado foi feita a partir das leituras dos projetos do curso, bem como pela percepção das professoras formadoras, do gestor e das professoras cursistas, expressas em suas respostas ao questionário e à entrevista. A análise documental e das falas foram feitas com o intuito de compreender em que medida esse curso reverbera na prática pedagógica das professoras e de que maneira, compreendendo assim a opinião dos participantes sobre ele e sobre o processo de formação continuada de professoras da Educação Infantil. Como o próprio nome do curso já versa, “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” discorreu-se sobre a relação teoria/prática na busca de maior entendimento do domínio teórico das professoras e sobre como o curso as tem despertado para isso.

Somente a formação inicial pode não conseguir abarcar a amplitude de conhecimentos que devem se articular à profissão docente. Daí a necessidade permanente de uma formação continuada, que “se define como um processo que permite àqueles que nela se inserem um repensar de sua prática docente” (SILVA, Y.; SILVA, N.; SOUSA, R., 2018, p. 44). Portanto, a formação continuada não é somente para o preenchimento de lacunas deixadas por uma

formação inicial, mas para ampliação dos conhecimentos e constructos teórico-práticos dos professores.

4.1 A articulação teoria/prática

A busca do conhecimento teórico pode auxiliar nas respostas para o exercício do trabalho docente, no entendimento e direcionamento desse trabalho. Porém, é muito comum ouvir de alguns professores que “a teoria na prática é outra coisa”. Será?

A ação de ensinar exige uma formação ampla, a partir da qual o professor tenha domínio dos conhecimentos teórico-práticos de sua profissão e das diferentes ciências, porém, “ainda é comum uma visão dicotômica do trabalho docente e da pesquisa, como se fossem atividades dissociáveis, assim como a teoria e a prática pedagógica” (FERREIRA, 2014, p. 34). Para Ferreira (2014), refletindo as ideias de Behrens (2005), essa dicotomização segue a influência do pensamento cartesiano, fortemente presente em nossa sociedade, no qual “há a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados” e que leva a uma mentalidade reducionista e a uma visão de mundo fragmentada (BEHRENS, 2005, p. 17 apud FERREIRA, 2014, p. 34).

O professor da Educação Infantil precisa ter um arcabouço teórico para compreender os processos de desenvolvimento da criança. Pesquisas, textos e autores são fundantes para as discussões que os ajudam na compreensão dos fatos. Assim, não pode haver sobreposição entre teoria e prática, como enfatiza Ferreira (2014):

A sobreposição entre teoria e prática pedagógica na formação de professores precisa estar relacionada a perspectivas que possam formar um professor que tenha conhecimento teórico sobre epistemologias educacionais, a fim de estabelecer uma ponte entre teoria e prática diante da realidade profissional, fomentar conexões que possam incrementar o aporte teórico e prático, favorecer a pesquisa como fonte de busca a novas dimensões da teoria e da prática e estar em constante formação, aprender ao longo de sua profissionalidade como docente. (FERREIRA, 2014, p. 39).

Entende-se assim que, sem uma sólida formação teórica no campo das Ciências, torna-se difícil a compreensão do professor acerca de sua profissão na totalidade. O professor precisa de meios para compreender, desde a sua formação inicial, as muitas concepções de educação, dentre elas a de caráter sócio-histórico, emancipadora, para que essas concepções reverberem no seu trabalho pedagógico, por meio de ações críticas e libertadoras.

Com relação a essa temática, Kramer (1994) afirma que:

[...] como decorrência do entendimento de que educação é prática social produtora de saber, cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica. Essa observação é necessária para deixar claro que, embora não possamos ter uma visão utilitária que nos faça esperar consequências práticas diretas ou lineares de toda e qualquer discussão teórica, não podemos perder de vista que teoria e prática são indissociáveis, se e quando o fazer pedagógico é entendido como dinâmico, contraditório, vivo. (KRAMER, 1994, p. 17).

Essa distinção entre teoria e prática, de acordo com Dourado (2013, p. 376), “tem resultado em práticas diversas no campo e, de maneira geral, pouco tem contribuído para o avanço da formação e para a atuação profissional do professor”. O que se pode perceber são professores confusos no entendimento das teorias que abarcam os currículos e guiados por práticas intuitivas, pouco fundamentadas ou copiadas de sites, como receitas prontas para serem executadas, o que não leva a reflexões sobre como ensinar e aprender.

Entende-se assim que o ensino não é prescritivo, que somente se executa. A teoria não se sobrepõe à prática e nem vice-versa. A teoria orienta a prática e esta (re)constrói teorias. É preciso romper com a ideia pragmática de que a teoria é a prescrição do como fazer, como se as coisas prescritas fossem mais rápidas, eficazes. O importante é dizer uma vez mais que professores não são só executores. Não existem soluções pedagógicas para o professor. Existe uma formação contínua, capaz de ampará-lo no seu fazer pedagógico, formação essa que deveria ser teórico-prática.

Essa afirmativa ficou nítida quando foi questionado às professoras cursistas se elas achavam possível haver uma prática sem uma teoria, ao que 50 professoras responderam não ser possível e apenas 3 disseram que sim, é possível. Ainda que o número de respostas tenha sido favorável ao entendimento da articulação entre teoria e prática, as suas justificativas não foram condizentes. Algumas professoras afirmaram que: *“há a possibilidade disto, mas não acho correto”*; *“Mas muitas vezes essa teoria não bate com a prática”*; *“Porém às vezes a teoria é romantizada criada por quem não tem experiência de sala para adaptar o que pode dar certo e fazer análise do que não dá, e repensar”*; *“A prática é o concreto da teoria por mais que não seja 100%”*; *“Mas a teoria muita das vezes não condiz com a prática”*; *“Sempre tem que haver uma teoria, mas que seja condizente com a realidade”*; *“A teoria nos conscientiza sobre a importância de cada conteúdo ser ministrado e do planejamento em geral”*.

Fica nítido nas respostas que muitas professoras ainda se sentem perdidas no entendimento da articulação teoria/prática e confusas diante da complexidade do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 6 anos. É preciso discutir os princípios do trabalho na

Educação Infantil, fundamentando as práticas para que não sejam vazias de intencionalidade e de sentido tanto para as crianças quanto para as professoras.

Assim, como afirmam Barbosa, Alves e Martins (2011, p. 142), “as mediações podem ganhar caráter alienante, quando constituídas em paradigmas que defendem o conhecimento de forma linear, quando encaram o processo de formação da criança de modo unilateral”, justamente por não compreender que as teorias ajudam a pensar as concepções que se tem, de qual criança e de qual Educação Infantil está se falando.

A educação não é um favor, é um direito, mas a muitas crianças esse direito é negado, pois quando o professor não sabe o que propor às crianças na instituição, quando não sabe o que se está fazendo com a criança, isso também é negar a ela o direito de vivenciar experiências que poderiam enriquecer o seu desenvolvimento. Reduzir a prática pedagógica a técnicas de ensino limita e empobrece a visão do trabalho docente e isso precisa ser melhor problematizado no curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, ofertado às professoras de Educação Infantil no CEFOPE de Anápolis.

4.2 CEFOPE: *locus* de concretização das políticas de formação dos profissionais em educação do município de Anápolis

O CEFOPE é o órgão responsável pela formação continuada dos professores de Anápolis. De acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, o Centro é “um setor da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Anápolis que tem a responsabilidade de propor, viabilizar e executar a política de formação continuada dos professores e dos profissionais não docentes das unidades de ensino vinculadas à pasta”¹⁴. É uma instituição que busca aprimorar a formação dos profissionais em educação, especialmente dos professores, por meio de cursos de formação continuada que são oferecidos gratuitamente no decorrer do ano.

O Centro não possui Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Interno e nem qualquer documento que retrate sua historicidade, concepções políticas, educacionais, enfim, documentos que permitam aos professores cursistas, formadores e demais funcionários, pesquisadores ou mesmo visitantes a compreensão da proposta política, sociológica, filosófica e os fios condutores do trabalho do CEFOPE, concretizados em dados formalizados e documentados.

¹⁴ Conforme consta no site da Secretaria, www.anapolis.go.gov.br.

As informações que se obteve sobre a historicidade desse Centro, referência em formação no município, foram extraídas da pesquisa de Carniello (2014). A pesquisadora, por sua vez, obteve dados históricos de um documento elaborado em 2010 pela então gestora do CEFOPE, a professora Eliane Gonçalves da Costa Anderi. No ano em que Carniello (2014) desenvolveu sua pesquisa – 2013, afirmou que o documento estava disponível no CEFOPE, mas sem catalogação. Porém, em 2020, ao ser realizada a presente pesquisa, tal documento não foi encontrado e nenhum outro que sistematize a história desse centro de formação.

De acordo com Carniello (2014):

O surgimento do Centro de Formação está vinculado à criação dos Telepostos – centros de educação a distância –, por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. A abertura destes Telepostos pela Rede Estadual de Educação fez com que os professores da Rede Municipal de Educação de Anápolis também reivindicassem a criação de um Teleposto especificamente para atendê-los, uma vez que a participação destes professores seria bastante limitada, pois as vagas para os cursos seriam compartilhadas com todos os professores das redes estaduais e municipais de todos os municípios que faziam parte da subsecretaria Estadual de Educação de Anápolis – antiga Delegacia Regional de Educação de Anápolis (DRE-Anápolis). A partir disto buscou-se junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria Estadual de Educação a Distância (SEED), um convênio que possibilitaria o atendimento específico aos professores da Rede Municipal de Anápolis.

Então em 21 de fevereiro de 1997 inaugura-se o Teleposto da Superintendência de Educação de Anápolis e desde então se conseguiu junto à Procuradoria Geral do Município que os certificados de participação dos cursos fossem expedidos pelo próprio Teleposto, garantindo então que a certificação do curso desse ao professor o direito de usá-lo para solicitar o benefício da titularidade, que é assegurado ao docente que compõe o quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Anápolis por participar de cursos de aperfeiçoamento e aprimoramento, como está previsto no Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Municipal. (CARNIELLO, 2014, p. 83-84).

Ainda de acordo com Carniello (2014), a reforma educacional trazida pela LDBEN/96, dentre muitos feitos, trouxe também a implantação de um novo currículo para a Educação Básica, o que favoreceu novos projetos de formação de professores para atender a esse currículo. Assim, no ano de 2001, “o Teleposto deixa de ministrar apenas os cursos do TV Escola e começa a oferecer cursos para atender a essa demanda, como o PROFA (Programa de Formação do Professor Alfabetizador) e Parâmetros Curriculares em Ação” (CARNIELLO, 2014, p. 84). E foi com a chegada desses cursos que nasceu o Centro de Formação.

Foi possível conhecer um pouco mais sobre o Centro, em sua recente configuração, a partir da visão de seu atual gestor, de pseudônimo Gil, das professoras formadoras e pela perspectiva das professoras cursistas. Com relação ao funcionamento do CEFOPE, Gil afirmou que o CEFOPE não tem natureza própria, ele está ligado à SEMED: “Quando este contexto ocorre, quem determina as nossas demandas são as realidades das 106 unidades escolares. São elas que trazem para nós as nossas demandas, os nossos contextos de formação” (Gil, entrevista, junho, 2020).

O CEFOPE não recebe qualquer verba específica para o seu funcionamento e Gil não mencionou acerca da verba para formação destinada pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)¹⁵. De acordo com o gestor, “na primeira quinzena de cada mês, elenca-se uma lista de materiais que serão utilizados ao longo do mês, indo do café ao papel, papel higiênico, etc., e a SEMED dota o Centro desses materiais”. E continua:

Aqui não tem verba específica, porque não tem censo. É diferente do CEMAD [Centro Municipal de Atendimento à Diversidade], porque o CEMAD tem censo. Lá atende crianças, logo, ele pode contabilizar essas crianças e ele recebe verba específica para isso. A natureza do CEFOPE e do CEMAD é muito parecida, porém, há essa pequena diferença. O censo do adulto não vale para o censo da criança. São censos diferentes. O censo do CEFOPE serve para dizer que no final do ano atendemos tantas dezenas ou centenas de professores; mas não serve para, no final do ano, o governo federal liberar verba para a formação continuada. Mas em compensação, o município não nos deixa faltar nada. (Gil, entrevista, junho, 2020).

É a SEMED, inclusive, que disponibiliza os professores formadores que, segundo Gil, no presente ano, são todos efetivos da rede municipal. Alguns trabalham por 30 e outros por 40 horas, e ainda tem professores que fazem substituição, ou seja, já têm a sua carga horária de trabalho em outra instituição e cumprem uma carga horária extra.

Para que os cursos do CEFOPE tenham validade a nível nacional de formação, é preciso três elementos básicos, como afirma Gil. São eles: controle rigoroso de presença, controle rigoroso de notas e o resultado de aprovação ou reprovação ao término do curso. “Isso é credibilidade, legalidade. Ou seja, nós trabalhamos com esse contexto que é exigência da LDBEN de 1996, que pede para que os municípios se organizem para a formação

¹⁵ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

continuada e com o nosso estatuto de 2009, sendo o nosso artigo 105 muito utilizado” (Gil, entrevista, junho, 2020).

O professor em efetiva regência de classe terá a cota de 30% (trinta por cento) de sua jornada de trabalho considerada como horas-atividades, benefício que consiste em uma reserva de tempo destinada a trabalhos de planejamento das tarefas docentes, assistência e atendimento individual aos alunos, pais ou responsáveis e, formação continuada, que será cumprida, preferencialmente, de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar.

Parágrafo único: No mínimo, um terço do tempo destinado às horas-atividades será cumprido, obrigatoriamente, na unidade escolar em que o professor estiver lotado ou em local destinado pela direção escolar, com o fim de participar de atividades de planejamento coletivo, formação continuada, recuperação e outras atividades pedagógicas. (ANÁPOLIS-GO, 2009, p. 27).

Sendo o CEFOPE o lócus de concretização das políticas públicas de formação continuada de professores do município, o Centro oferece formação em forma de palestras, seminários, além de uma vasta gama de possibilidades de cursos para atender às necessidades dos interessados. No ano de 2020, por exemplo, o Centro disponibilizou 22 cursos para a formação dos profissionais da rede municipal. Gil informou que as vagas são, preferencialmente, para os profissionais efetivos da SEMED, “mas tendo disponibilidade de vagas, os profissionais da rede privada também podem se matricular e, em casos raros, quando essas vagas não são preenchidas, os cursos atendem até mesmo profissionais das cidades circunvizinhas à Anápolis” (Gil, entrevista, junho, 2020).

Sobre a variedade dos cursos, Gil afirma:

Temos cursos de todas as áreas do conhecimento – humanas, matemática, linguagens e natureza. Todas as áreas da educação e educação infantil. Não conseguimos avançar ainda em Ensino Religioso, que hoje é um componente curricular na área de humanas, e nem na área de Artes, porque são dois profissionais que o Centro ainda está carente. Os cursos estão seguindo a proposta da BNCC e nesse ano estamos com quase 1.500 cursistas matriculados. O objetivo do Centro é abordar todas as possíveis formações, oferecendo processos de desenvolvimento humano e profissional. (Gil, entrevista, junho, 2020).

Quando Gil aborda a inexistência da formação em Artes por não ter um profissional qualificado nessa área, reforça a necessidade da Arte, da educação estética para uma formação mais ampla, humana, sensível e reflexiva. Enfatiza-se, desse modo, que se trata de uma formação emergente para os professores de Educação Infantil, pois, no contexto das

instituições que atendem crianças, muitas propostas estão sendo chamadas de “arte”, mas na verdade podem estar tolhendo as capacidades criativas das crianças.

4.2.1 A implementação dos cursos no CEFOPE

De acordo com Gil, “a demanda de cursos é a junção das necessidades que aparecem em nossa rede, apontadas pelos próprios professores, com a visão dos assessores, a visão dos diretores e, sobretudo, a visão da SEMED, que deseja um professor cada vez mais preparado para os desafios da atualidade” (Gil, entrevista, junho, 2020).

Os assessores pedagógicos são um grupo de 12 professores que acompanham, *in loco*, as 106 unidades escolares da rede municipal, dando suporte aos professores e à equipe gestora. “Esses assessores têm um papel muito importante para o CEFOPE. Eles apontam quais são as fragilidades em termos de rede, pois acompanham, diretamente, quase três mil professores” (Gil, entrevista, junho, 2020).

Assim, Gil explicou que o processo de implementação dos cursos passa por algumas etapas. Primeiramente, o professor que ministrará o curso elabora o projeto para a formação, apresentando a quantidade de encontros, os objetivos claros e definidos, descrevendo o pressuposto metodológico, avaliativo e os referenciais que serão a base do curso. Tal projeto é enviado para o CEFOPE e passa pela análise da coordenadora pedagógica e do próprio gestor, que verificam se está de acordo com as exigências do Conselho Municipal de Educação (CME). Se o projeto de formação estiver descrito de maneira clara e objetiva, é encaminhado para a secretária de Educação que, ao assinar concordando com a sua execução, encaminha o documento para o CME.

O Conselho, formado por conselheiros que são professores da rede municipal, privada e da universidade, lê a proposta recebida e, se concordar com a mesma, cria uma resolução de autorização para a formação. Assim, são os conselheiros que fazem a leitura dos projetos de formação e dão o parecer de autorização.

O CME foi criado a partir da Lei nº 2699, de 1 de setembro de 2000, e em seus artigos 1º, 6º e 10º ficam esclarecidas a sua função, as competências em âmbito municipal e a obrigatoriedade de manutenção de recursos financeiros, como se segue:

Art. 1º Fica criado o Conselho Municipal de Educação de Anápolis, ente político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter consultivo, normativo e deliberativo acerca dos temas e questões inerentes à educação pública municipal.

Art. 6º Ao Conselho Municipal de Educação compete:

- a) elaborar o seu regimento interno, bem como proceder sua reformulação, quando necessário;
- b) subsidiar a elaboração, acompanhar a execução e manter atualizado o Plano Municipal de Educação, conforme inciso I, art. 274, da Lei Orgânica do Município de Anápolis;
- c) avaliar o desempenho das unidades escolares do Sistema Municipal e incentivar o aprimoramento da qualidade do ensino no Município, em consonância com o Inc. II, art. 274, da Lei Org. do Município de Anápolis;
- d) posicionar-se sobre as questões atinentes à educação infantil, fundamental, especial e de jovens e adultos;
- e) prestar assessoria ao Secretário Municipal de Educação no diagnóstico de problemas; deliberar sobre medidas, estudar e formular propostas que visem o aperfeiçoamento do sistema municipal de educação (inciso V, art. 274, Lei Orgânica do Município de Anápolis);
- f) promover estudos interativos com a comunidade com vistas às questões educacionais;
- g) emitir pareceres, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Secretário Municipal de Educação, sobre:

I – assuntos e questões de natureza educacional que lhe forem submetidos pelos Poderes Executivo e Legislativo Municipais;

II – questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre a educação infantil, fundamental, especial e de jovens e adultos.

- h) estabelecer normas e condições para autorização de funcionamento, reconhecimento e inspeção de estabelecimentos de ensino de educação infantil, fundamental, especial e de jovens adultos no âmbito do Município de Anápolis;
- i) emitir parecer para reconhecer e renovar o reconhecimento das unidades de ensino que ministram a educação infantil, fundamental, especial e de jovens e adultos, bem como validar estudos;
- j) aprovar grades curriculares, regimentos e calendários escolares dos estabelecimentos de ensino de educação básica;
- l) baixar normas relativas à observância da frequência do aluno, conforme o disposto no inciso VI, do art. 24, da Lei nº 9.394/96.
- m) manter intercâmbio com o sistema de ensino do Estado, Conselho Nacional de Educação e com os demais Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, visando a consecução de seus objetivos;
- n) articular-se com órgãos e entidades federais, estaduais e municipais, para assegurar a coordenação, a divulgação e/ou execução de planos e programas educacionais;
- o) sugerir às autoridades, providências para a organização e o funcionamento do sistema nacional de ensino que possam promover sua melhoria e expansão;
- p) exercer e executar as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 10º A Secretaria Municipal de Educação dotará o Conselho Municipal de Educação dos recursos humanos e materiais necessários para o desempenho de suas atividades. (Lei nº 2699, de 1 de setembro de 2000).

Dentro das competências do CME de autorizar os cursos de formação continuada no município, Gil afirma que “o prazo que o CME pede para ler e autorizar o curso é de pelo menos 30 dias” (Gil, entrevista, junho, 2020). Após a autorização, o CEFOPE oferece a formação e apenas ao seu final encaminha novamente ao CME, juntamente com o projeto do curso, o seu processo avaliativo.

Quanto à carga horária de cada curso e o número de vagas para participantes, o CEFOPE oferta cursos com cargas horárias específicas, podendo ser de 60, 80 ou 120 horas, porém, Gil afirma que, pela sua experiência ao longo desses quatro anos enquanto gestor, os cursos mais longos têm uma maior chance de desistência por parte dos cursistas e por isso optam por viabilizar cursos com uma carga horária menor. Quem define a carga horária dos cursos são os professores formadores e os cursos são divulgados para conhecimento dos interessados por meio de grupos de *WhatsApp* de professores, coordenadores e gestores, e-mail das equipes gestoras das instituições e site do CEFOPE já com a disponibilização do link de inscrição.

Com relação a essa divulgação dos cursos, as professoras cursistas, participantes da pesquisa, ao serem questionadas se o CEFOPE tem promovido divulgação dos cursos que realiza, 49 responderam que “sim”, 1 respondeu que “não” e 3 responderam que “parcialmente”. Na análise das justificativas das participantes que responderam que sim, confirma-se a fala de Gil sobre a ampla divulgação por diferentes meios.

Ao serem questionadas sobre a participação delas em outras ações de formação continuada no CEFOPE além do curso “Hora atividade em ação”, 42 professoras cursistas afirmaram já ter participado de outros cursos e 11 afirmaram ser a primeira vez que estão participando de uma formação no Centro.

Quando questionadas se o CEFOPE tem atendido às suas necessidades enquanto professoras da Educação Infantil em relação à formação continuada, 25 professoras responderam que “sim”, que o Centro está atendendo às suas necessidades; 1 respondeu que “não” e 27 responderam que “parcialmente”. Ao se analisar as justificativas das respostas “parcialmente”, foi percebido que a maioria das professoras (re)clama por temáticas e, como elas mesmas disseram: “encontros mais direcionados”, que “as auxiliem mais em sala de aula, na prática com as crianças”, “unindo teoria e prática”.

Essa necessidade de maior tempo para discussões práticas já foi percebida pela equipe formadora do CEFOPE e, de acordo com Gil, dentro do quantitativo de horas de cada curso,

“nós criamos uma carga horária destinada à prática aplicada, que gira em torno de 25 a 50% do curso” (Gil, entrevista, junho, 2020). Segundo ele:

A prática aplicada é a transposição didática daquilo que é feito de forma teórica para a realidade prática do professor de sala de aula. Ou seja, a gente não dá o material pronto, mas promove meios para que ele construa, aplique na sua realidade e devolva para nós enquanto caracterização de uma perspectiva de formação da criança. A gente cria situações com práticas aplicadas para que o professor possa verdadeiramente se desenvolver. (Gil, entrevista, junho, 2020).

Ainda que Gil afirme ter esse tempo disponível em cada curso para as questões práticas (discussões e partilha de vivências), parece que não tem sido suficiente para atender às reais necessidades apresentadas pelas professoras cursistas. Essa também foi uma reclamação predominante ao ser analisado, especificamente, o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, como se vê a seguir.

4.3 O curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”

Lançando o olhar para ações de formação continuada em âmbito municipal, foi analisado o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, que acontece há quatro anos no CEFOPÉ. O curso foi escolhido para esta pesquisa por ser uma ação formativa de caráter obrigatório a todas as professoras da Educação Infantil da rede municipal que trabalham no regime de 40 horas semanais. A cada três semanas, as professoras da Educação Infantil têm um período de sua carga horária de trabalho destinado à efetiva participação no curso. As aulas ocorrem em turmas separadas por creche e pré-escola (respectivamente à turma em que a professora leciona) e, no início do ano, as professoras cursistas optam pelo horário de sua participação – matutino, vespertino ou noturno, acompanhando a mesma turma durante todo o ano letivo.

É o curso com o maior número de alunas inscritas do Centro – 400 participantes neste ano de 2020 – e, justamente por ser obrigatório, há maior assiduidade e poucas chances de desistência, o que pode ser um diferencial dentre os outros cursos ofertados. Essa obrigatoriedade acontece porque a carga horária de trabalho das professoras cursistas já prevê um quantitativo destinado às horas para atividades, sendo um terço destas no cumprimento de atividades de planejamento e formação continuada, dentre outras atividades, como prevê o Art. 105 do Estatuto do Magistério da Prefeitura Municipal de Anápolis. Assim, a pesquisa

teve como ponto inicial, portanto, o entendimento de como surgiu a ideia do curso supracitado.

Ao questionar as professoras formadoras sobre como, por quê e por quem foi criado o curso “Hora atividade em ação”, as quatro formadoras responderam com sincronismo de ideias, afirmando que o curso surgiu “a partir das necessidades das professoras da Educação Infantil e para compor as 40 horas de trabalho, implantadas no município a partir de 2015”. De acordo com a professora formadora Mercedes:

Desde 2015 foi implantada a carga horária de 40 horas para as professoras da Educação Infantil. Durante os anos de 2015 e 2016, as professoras ficavam nas unidades de ensino cumprindo esse momento de estudo. Depois de muitas conversas, percebemos a necessidade de levar essas professoras para um estudo mais aprofundado das temáticas pertinentes para o avanço da aprendizagem dessas crianças, pois os ambientes escolares nem sempre disponibilizavam de espaços e material de estudo. Com isso, a equipe do CEFOPE, juntamente com o Departamento de Educação Infantil, decidiu que essa carga horária seria uma formação que aconteceria no CEFOPE. Então, a partir de 2017, iniciou-se esse curso. (Mercedes, questionário via e-mail, março, 2020).

Complementando essa fala, Gil afirma que o curso surgiu para:

ensinar o professor o fazer pedagógico, didático, de melhoria da atuação dos profissionais com as crianças, até porque a gente tinha a educação infantil muito ligada com o social e precisa se preocupar com o todo: educar, cuidar e brincar. Agora com a BNCC já traz os campos de experiências, que é uma abrangência um pouco maior nesse processo. (Gil, entrevista, junho, 2020).

Quando Gil se refere “agora com a BNCC”, significa que após a implementação da Base Nacional Comum Curricular, as formações no CEFOPE passaram a ter também a orientação desse documento, o que pode-se interpretar especialmente que o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, no ano de 2020 foi pensado com base na BNCC e para a BNCC.

Analisando os projetos dos últimos dois anos dessa formação, constatou-se que eles receberam algumas alterações substanciais em sua constituição, principalmente no que se refere ao aprofundamento da BNCC no ano de 2020. Para reafirmar essa constatação, começamos pela observação do nome do curso que no ano de 2019 se chamava “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica III”,¹⁶ e no ano de 2020 o nome passou a ser:

¹⁶ O “III” no nome do curso se refere ao fato de sua edição, que estava sendo ofertado pelo terceiro ano consecutivo.

“Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica IV com foco nos campos de experiências”.

Com relação à caracterização do curso, a proposta para o ano de 2019 foi a seguinte:

Para o ano letivo de 2019 a proposta é trabalhar os módulos de acordo com os agrupamentos 1 e 2, sendo o primeiro voltado a estudos teóricos práticos que atendam Bebês (0 a 3 anos e 11 meses) e Crianças bem pequenas e o segundo que atenda especificidades de Crianças Pequenas (4 e 5 anos). (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2019, p.2).

Já no ano de 2020, a proposta permaneceu a mesma, porém acrescida do foco nos campos de experiências explicitados na BNCC:

Para o ano letivo de 2020 a proposta é trabalhar as temáticas de acordo com os agrupamentos 1 e 2, sendo o primeiro voltado a estudos teóricos práticos que atendam Bebês (0 a 3 anos e 11 meses) e Crianças bem pequenas e o segundo atendendo as especificidades de Crianças Pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses) com foco nos campos de experiências de acordo com o Documento Curricular para Goiás – DC/GO – Ampliado e com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2020, p.2).

Tanto a versão do projeto do ano de 2019, quanto do ano de 2020 não apresenta um conceito de formação continuada adotado pelo CEFOPE. Na justificativa do projeto de 2019 é destacada a intencionalidade da formação continuada de professores, referenciada nos estudos de Libâneo:

De forma mais específica, Libâneo (2010, 2012), destaca a importância de a formação continuada dotar os professores de uma bagagem sólida por meio da reflexão das ações, de modo que possam assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, apoiando suas ações em uma fundamentação válida, para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2019, p. 3).

Sobre a importância da formação continuada em serviço, é apontado no projeto de 2019 que “o trabalho com o conhecimento científico não pode ocorrer sem a devida observância às normas de conduta, de organização e de sistematização, é preciso debruçar sobre os livros, estudar e refletir teoricamente os temas, daí a importância da formação continuada em serviço” (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2019, p. 5).

Já na versão de 2020, a justificativa do projeto inicia não falando da formação em si, mas trazendo, desde o primeiro parágrafo, uma explicação sobre a BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2020, p. 2).

Em todo o projeto do curso para o ano de 2020 há referências e explicações acerca da BNCC. Os objetivos geral e específicos (transcritos *ipsis litteris*) deixam claro qual a natureza dessa formação para o ano de 2020:

Geral: Proporcionar aos Professores dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI’s, Centros de Educação Infantil (CEI’s) e das Escolas Municipais de Anápolis, que atuam com a Educação Infantil, conhecimentos teóricos, práticos e reflexões, a partir da BNCC e do DC-GO Ampliado, eficazes nos processos educativos, cognitivos, avaliativos e de planejamento próprios da atividade que irão desempenhar, relacionando tais conhecimentos à realidade da educação local, compreendendo o seu papel social e da escola pública na formação do cidadão crítico, protagonista e consciente de sua função na sociedade atual.

Específicos: Refletir sobre os desafios da educação infantil na contemporaneidade, caracterizando o espaço escolar da educação infantil como meio para a formação humana cidadã, por meio de práticas pedagógicas significativas em conformidade com as especificidades da Educação Infantil tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular - BNCC o Documento Curricular para Goiás – DC-GO Ampliado; Elaborar e desenvolver propostas de intervenções didático-pedagógicas voltadas para a melhoria no modo de pensar das crianças na educação infantil, utilizando os campos de experiências como objetivos macros da Educação Infantil, que devem ser materializados nos planos de aulas e desenvolvidos no plano de aula do professor a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Documento Curricular para Goiás – DC/GO Ampliado; Melhorar a qualidade de ensino da educação infantil no município de Anápolis – GO, por meio da capacitação dos professores para atuarem na educação infantil, tendo como atividade principal a aprendizagem lúdica que impulse o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Documento Curricular para Goiás – DC-GO Ampliado. (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2020, p. 5-6).

No ano de 2019 o projeto do curso tinha os mesmos objetivos, porém, sem o viés constante da BNCC, como se pode ver:

Geral: Proporcionar aos Professores dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI's, Centros de Educação Infantil (CEI's) e das Escolas Municipais de Anápolis, que atuam com a Educação Infantil, conhecimentos teóricos, práticos e reflexões eficazes dos processos educativos, cognitivos, avaliativos e de planejamento próprios da atividade que irão desempenhar, relacionando tais conhecimentos à realidade da educação local, compreendendo o seu papel social e da escola pública na formação do cidadão crítico e consciente frente à sociedade atual.

Específicos: Refletir sobre os desafios da educação infantil na contemporaneidade, caracterizando o espaço escolar da educação infantil como meio para a formação humana cidadã, por meio de práticas pedagógicas significativas em conformidade com as especificidades da Educação Infantil; Elaborar e desenvolver propostas de intervenções didático-pedagógicas voltadas para a melhoria no modo de pensar das crianças na educação infantil, utilizando “o interagir, o brincar, o cuidar e o educar”, como objetivos macros da Educação Infantil, que devem ser materializados nos planos de aulas e desenvolvidos na sequência diária do professor; Melhorar a qualidade de ensino da educação infantil no município de Anápolis – GO, por meio da capacitação dos professores para atuarem na educação infantil, tendo como atividade principal a prática lúdica no processo ensino-aprendizagem. (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2019, p. 6).

Quanto às ementas do curso do ano de 2019 e de 2020, percebe-se que também sofreram poucas alterações:

Ementa: Formação docente; Especificidades da Educação Infantil; Currículo da Educação Infantil; BNCC-Educação Infantil; Campos de Experiências; Direitos e aprendizagem integral das crianças; Inclusão na Educação Infantil; Diversidade, cultura e tecnologia na Educação Infantil; Alfabetização cultural docente; Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; Avaliação na Educação Infantil. (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2019, p. 9).

Ementa: Formação docente; Especificidades da Educação Infantil; Currículo da Educação Infantil; Documento Curricular para Goiás – DC/GO Ampliado; BNCC – Educação Infantil; Campos de Experiências; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças; Inclusão na Educação Infantil; Diversidade, cultura e tecnologia na Educação Infantil; Alfabetização cultural docente; Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil; Avaliação na Educação Infantil. (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2020, p. 8-9).

No intuito de delinear os caminhos percorridos nessa formação continuada, foi analisada a divisão de módulos/temáticas trabalhados no ano de 2019 e os que foram propostos para o ano de 2020:

MÓDULO 1- A formação docente e os desafios do profissional da educação infantil na atualidade; as relações humanas e a ética profissional; (abordar instrumentos avaliativos);

MÓDULO 2- Contextos e especificidades da(s) criança(s), infância(s) e cultura(s) na educação infantil vinculadas aos direitos de aprender, brincar, interagir e viver a infância;

MÓDULO 3- O currículo da educação infantil e a BNCC: Competências; Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento; Matriz de Referência da Educação Infantil;

MÓDULO 4- Os Campos de Experiências e a compreensão dos processos de humanização e da formação das crianças em sua integralidade, como, as interações, a autonomia, o autocuidado e a identidade Educação Infantil; Os Campos de Experiências e suas Implicações para a Ação Pedagógica considerando os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças;

MÓDULO 5- Análise detalhada da organização curricular por campos de experiências de acordo com os agrupamentos;

MÓDULO 6- Educação Inclusiva: Fundamentos da educação inclusiva: abrangência e pressupostos legais e seu papel social. Atendimento Educacional Especializado;

MÓDULO 7- Educação Infantil, diversidade, cultura e tecnologia;

MÓDULO 8- Alfabetização cultural docente na perspectiva da Educação Patrimonial;

MÓDULO 9- A organização da ação pedagógica, contemplando o planejamento dos espaços, dos tempos, dos materiais e das atividades culturalmente significativas aos agrupamentos (oficinas);

MÓDULO 10- Avaliar na Educação Infantil: instrumentos avaliativos processuais; coerência na escrita de relatórios avaliativos acerca do desenvolvimento integral da criança. (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2019, p. 8-9).

TEMÁTICA 1: Português Instrumental e Elaboração de Relatórios. Habilidades linguísticas básicas de produção textual oral e de escrita. A argumentação oral e escrita. Coesão e Coerência na construção de relatórios.

TEMÁTICA 2: O Documento Curricular para Goiás – DC/GO Ampliado e o Currículo da Educação Infantil com ênfase na formação docente e nos desafios do profissional da educação infantil na atualidade; as relações humanas e a ética profissional.

TEMÁTICA 3: Contextos e especificidades da(s) criança(s), infância(s) e cultura(s) na educação infantil vinculadas aos direitos de conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se. Educação Infantil como Direito das Crianças viverem suas Infâncias.

TEMÁTICA 4: O currículo da educação infantil e a BNCC: Competências Gerais. Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento. Os Campos de Experiências e suas Implicações na Ação Didática e Pedagógica do Professor.

TEMÁTICA 5: Os Campos de Experiências e a compreensão dos processos de humanização e da formação das crianças em sua integralidade, como, as interações, a autonomia, o autocuidado e a identidade Educação Infantil. Os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento.

TEMÁTICA 6: Análise detalhada da organização curricular por campos de experiências de acordo com os agrupamentos. Organização Curricular por Campos de Experiências.

TEMÁTICA 7: Educação Inclusiva: Fundamentos da educação inclusiva: abrangência e pressupostos legais e seu papel social. Atendimento Educacional Especializado.

TEMÁTICA 8: Educação Infantil, diversidade, cultura e tecnologia. Organização da Ação Pedagógica.

TEMÁTICA 9: Alfabetização cultural docente na perspectiva da Educação Patrimonial. Manifestações Artísticas. Manifestações Culturais.

TEMÁTICA 10: A organização da ação pedagógica, contemplando o planejamento dos espaços, dos tempos, dos materiais e das atividades culturalmente significativas aos agrupamentos. Práticas Exitosas.

TEMÁTICA 11: Avaliação na Educação Infantil: instrumentos avaliativos processuais; coerência na escrita de relatórios avaliativos acerca do desenvolvimento integral da criança. (Projeto do curso “Hora atividade em ação”, CEFOPE, 2020, p. 7-8).

Analisando as temáticas propostas no ano de 2020, constata-se que, de 11 temáticas, 5 têm ligação direta com a BNCC, sendo elas: temática 2, 3, 4, 5 e 6. No ano de 2019, de 10 temáticas propostas, 3 tinham como eixo central a BNCC. Dentre outras modificações sofridas nos dois últimos anos do curso, uma que se destaca é a ampliação do número de vagas para professoras cursistas. Em 2019 eram 300 vagas, e em 2020 passou a ser 400 vagas.

4.3.1 A escolha das professoras formadoras e suas funções frente ao curso

Com relação à escolha das professoras formadoras, de acordo com Gil, quando assumiu a direção do Centro, este já tinha uma equipe de formadores, e para o curso “Hora atividade” apenas foram reconduzidas professoras que se identificavam com a Educação Infantil, para assim assumir essa formação. Das quatro professoras que já estavam à frente de outros cursos no CEFOPE, duas são especialistas em Educação Infantil e já atuavam nessa etapa da educação. Outras duas formadoras já estavam à frente da formação de professores alfabetizadores e foram escolhidas para atuarem na transição da criança da pré-escola para o Ensino Fundamental. Apenas duas professoras foram convidadas a partir do ano de 2020 e sendo elas assessoras pedagógicas da Educação Infantil, foram escolhidas por já estarem envolvidas no processo de discussão da Educação Infantil do município, do qual já conhecem bem a realidade.

Sobre as funções desempenhadas, Gil assume uma função de coordenador do curso. As seis professoras formadoras ficam, cada uma, responsável por uma turma de cursistas, turmas que, por sua vez, se dividem em creche e pré-escola, sendo essas denominações respectivas à turma de atuação das professoras cursistas. Toda a formação é pensada junto com as professoras formadoras, desde os temas trabalhados até as atividades avaliativas para

se atingir os objetivos. Segundo Gil: “nós definimos juntos os temas e esses precisam ser rigorosamente cumpridos, porque se assim não for, o CME pode questionar. Tudo o que é previsto precisa ser dado e todo o processo passa por mim” (Gil, entrevista, junho, 2020).

Gabi, professora formadora no curso, afirmou em resposta ao questionário que “todas as professoras formadoras são capacitadas, com formação na área em que atuam, sendo que 3, das 6 formadoras, são assessoras pedagógicas da Educação Infantil, o que favorece saber mais diretamente das necessidades das professoras em sala de aula” (Gabi, questionário via e-mail, março 2020).

4.3.2 O que pensam os elaboradores (formadoras/gestor) e as professoras cursistas sobre o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”?

Das 53 professoras cursistas respondentes do questionário, 24 estão participando do curso “Hora atividade” há 4 anos, 12 participam há 3 anos, 7 participam há 2 anos e 10 estão participando pela primeira vez. Ao serem questionadas sobre como avaliam a própria participação neste curso, 9 disseram estar muito satisfeitas, 25 satisfeitas, 15 gostariam de compreender melhor as temáticas abordadas e 4 não gostam de participar. Por mais que o número de professoras que se mostrou satisfeita com o curso seja maior do que as que não estão satisfeitas, emergiram das justificativas das respostas falas que merecem uma reflexão mais profunda, tais como: “as aulas são desinteressantes”, “precisamos de mais técnicas para usar em sala de aula”, “a gente vem para o curso meio que por obrigação”, “mais prática e menos teoria”, etc.

Como se pode ver, a relação teoria e prática é mencionada em praticamente todas as respostas aos questionamentos e o anseio por técnicas para serem executadas em sala de aula também é grande, o que corrobora a afirmativa de Gil que, ao discorrer sobre os motivos que levam os professores a buscarem cursos no CEFOPE, afirmou que:

A maioria dos professores que procura o CEFOPE busca algo que dê para utilizar na prática, como receitas prontas. Será que não está faltando esses professores fazerem a transposição didática? O que está ocorrendo hoje no CEFOPE, em termos de formação, é uma consequência da formação inicial. (Gil, entrevista, junho, 2020).

A fala de Gil dialoga com as reflexões feitas sobre a fragilidade da formação inicial das professoras da Educação Infantil; fragilidade essa que muitas vezes se estende à formação

continuada, como é possível perceber nas falas das professoras cursistas em relação às teorias e às prática pedagógicas.

Ao questionar às professoras formadoras se as professoras cursistas conseguem relacionar teoria à prática no decorrer do curso, elegeu-se a resposta da formadora Úrsula como a mais completa em termos de ideias concretas para o que realmente se consegue perceber e delinear desse curso até o momento. Ela afirma:

A articulação teoria-prática não é uma ação fácil. Espera-se, na maioria das vezes, receitas prontas no fazer pedagógico. Percebemos avanços nessa direção quando as professoras cursistas se comportam de maneira mais receptiva ao que é oferecido no curso (atividades, leituras, perguntas, trocas de experiência). Acreditamos que esse seja um longo caminho, pois a formação específica para professores de educação infantil é tão nova como o perfil delineado para a própria Educação Infantil no Brasil. (Úrsula, questionário via e-mail, março 2020).

Com a referência de Úrsula à formação específica do professor de Educação Infantil, acredita-se que essa, apesar das fragilidades, avançou significativamente até então, principalmente quando se refere à formação em instituições universitárias; porém, a formação pode estar ameaçada, pois é preocupante os rumos que tomará após a Resolução nº 02/2019, que descaracteriza a formação do professor, reduz o currículo da graduação e retira a base que é a formação teórica em detrimento de aprender a implementar uma BNCC.

Se já foi constatado, a partir das falas que emergiram dos questionários e entrevistas, que grande parte das professoras da Educação Infantil do município tem frágeis conhecimentos acerca do seu campo de atuação, não dominam teorias do desenvolvimento e conhecimento humano, e partem do princípio de que práticas são técnicas mecânicas, etc., como será a formação docente após ela passar a ter como princípios norteadores os fundamentos da BNCC ao invés dos fundamentos da educação?

O próprio curso “Hora atividade”, que poderia ser uma ação formativa esclarecedora e emancipadora de ideias e conhecimentos para as professoras, tem se direcionado a um apanhado de temáticas diversas com o foco em uma BNCC prescritiva que deixa pouco tempo para dedicação ao que verdadeiramente importa e que talvez desse maior sentido à participação dessas professoras: os processos de desenvolvimento humano, o papel social da Educação Infantil, os fundamentos da educação de crianças e para qual projeto de sociedade se quer formar os sujeitos e ser formado.

Ao se criticar a BNCC, o que está em pauta é também a crítica ao sistema educacional e às políticas governamentais que mais uma vez querem engessar a escola pública, a educação

pública. E é por isso que o curso poderia discutir com as professoras não só a leitura e execução da BNCC, mas a sua gênese, como, quando e porquê surgiu. Só assim poderia se alcançar uma “transição da passividade, ou ingenuidade, para certa percepção crítica” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 47). É importantíssimo que se desperte a percepção crítica das professoras, porque é essa criticidade que permite a leitura das realidades em que estão inseridas, o que acrescenta profundidade aos diversos conhecimentos.

Na tentativa de compreender como pensam os elaboradores desse curso, questionou-se às professoras formadoras qual seria, na opinião delas, o papel fundamental desse curso para as professoras da Educação Infantil e se ele tem atendido às necessidades dessas professoras. As quatro formadoras responderam:

Oferecer embasamento e formação para a realização das ações necessárias à prática cotidiana da educação infantil, com maior segurança, compromisso e responsabilidade, assegurando assim a oferta desta etapa escolar com qualidade. A cada ano o curso tem procurado se reinventar de modo a atender as necessidades/dificuldades apresentadas pela maioria das professoras, por isso acredito que sim, pelo menos buscado atender a essas necessidades. (Formadora Aprendiz, questionário via e-mail, março 2020).

O curso foi organizado para oferecer formação continuada para os professores da educação infantil em horário de trabalho, de acordo com a legislação. Na minha opinião, o principal objetivo é oferecer condições intelectuais, práticas, de trocas de experiências para que os professores desempenhem melhor suas funções. Acredito que, desde sua implementação, o projeto tem sido aprimorado para atender essas necessidades. (Formadora Úrsula, questionário via e-mail, março, 2020).

O objetivo do curso é munir professores de teoria para que sua prática tenha maior embasamento. É também dar suporte com práticas exitosas que são compartilhadas ao longo das aulas, mostrando que é possível ensinar na educação infantil de maneira lúdica e eficiente. (Formadora Gabi, questionário, via e-mail, março, 2020).

Refletir sobre os desafios da educação infantil na contemporaneidade, caracterizando o espaço escolar da educação infantil como meio para a formação humana cidadã, por meio de práticas pedagógicas significativas para as nossas crianças. Com certeza tem atendido a essas necessidades, pois as práticas dos professores têm tido um avanço considerável nas metodologias inovadoras, tendo como eixo norteador as interações e brincadeiras. (Formadora Mercedes, questionário via e-mail, março, 2020).

Como apontado pelas respostas das formadoras, a compreensão acerca da relação teoria e prática aparece como o objetivo primeiro do curso e as formadoras já conseguem ver resultado na prática das professoras cursistas, mas entendendo que esse é um objetivo contínuo, percebe-se pelas falas das professoras cursistas que ainda há muito o que se fazer

para que a formação esteja alinhada à prática das professoras e contribua de maneira mais significativa com o fazer pedagógico.

Quando a formadora Mercedes afirma que “as práticas dos professores têm tido um avanço considerável nas metodologias inovadoras, tendo como eixo norteador as interações e brincadeiras” (Mercedes, questionário via e-mail, março, 2020), a qualidade dessas interações e brincadeiras propostas pelas professoras, pode configurar um eixo de discussões e reflexões valiosas no curso.

Uma vez mais é preciso enfatizar a questão do repensar a prática, pois é uma necessidade emergente na Educação Infantil. A pandemia causada pela covid-19, vivenciada no ano de 2020 e que trouxe consigo a existência de aulas remotas na educação, foi reveladora da necessidade do domínio de ferramentas tecnológicas e da revisão das propostas na Educação Infantil. Por meio dos vídeos produzidos por muitas professoras (que se tornaram ferramentas de trabalho), como aulas destinadas às crianças, são perceptíveis propostas repetitivas, fragmentadas e escolarizantes. O curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” também passou a ser desenvolvido nessa modalidade, à distância, o que pode ser uma sinalização para ampliar sua qualidade para abarcar de maneira crítica e reflexiva apontamentos necessários como os que aqui se fez, levando às professoras a repensarem suas propostas. Importa enfatizar que ao invés de se problematizar o novo formato remoto de educação e as propostas pedagógicas, o curso seguiu normalmente a sua proposta inicial, já descrita.

Um exemplo prático disso pode ser percebido no mês de setembro do ano de 2020. Foi noticiado via tv, rádio, celular, jornal, enfim, pelos mais diferentes meios de comunicação, reportagens referentes às queimadas no Pantanal, um importantíssimo bioma do Brasil e do mundo. E o que muitas instituições de Educação Infantil estavam trabalhando como tema gerador? A primavera. Desenhos de flores retirados da internet para serem coloridos, alfabeto com nomes de flores, música de flores, flores, flores, flores... Mas seguindo o dito popular, “nem tudo são flores”, e como despertar o senso crítico das crianças se não começar a se discutir com elas os diferentes contextos, condições e destruição de vidas? Não dá para se pensar em mudanças significativas na Educação Infantil sem considerar as crianças como sujeitos ativos, partícipes ativos das propostas pedagógicas.

A criança tem direito a aprendizagens mais amplas, ao acesso a conhecimentos históricos, culturais e reais. Com toda uma riqueza natural sendo queimada, riqueza essa indispensável para a sobrevivência humana, não dá para simplesmente ficar na alienação de

atividades desconexas com a realidade. Se o que se busca são mudanças, elas devem começar pelo despertar das mentalidades; devem começar pelas ações de cidadania em casa, expandindo-as para a vida na coletividade. Por que essas questões tão significativas não poderiam ser a mola propulsora para as discussões do curso “Hora atividade”? Não seria essa a relação teoria (Histórico-Cultural) e prática tão mencionada durante toda esta pesquisa? E de qual prática se está falando? Prática de vida; atos sociais intencionais. Não seria isso o que falta para dar maior sentido à formação das professoras?

Assim, pode-se afirmar com propriedade o quão difícil tem sido pensar uma Educação Infantil para além de atividades xerocopiadas. Se as professoras tivessem um entendimento maior do todo, talvez fosse mais fácil repensar as partes, como os temas abordados nas propostas pedagógicas nos dias em que se vive o isolamento social. Essa, talvez, poderia ser uma grande oportunidade de mostrar às famílias como se pode desenvolver um trabalho significativo com as crianças, por meio de propostas que valorizem as situações por elas vividas, com ênfase na própria casa, que tem sido o principal contexto de desenvolvimento das crianças.

Essa poderia ser uma oportunidade de mostrar as potencialidades da Educação Infantil; da riqueza das relações que se dão nas instituições, mostrando a todos a importância das leituras diversificadas, da leitura como acesso à cultura; do desenho como elemento constitutivo da criatividade, imaginação e expressão e como fase constituinte no processo de escrita; da fala como expressão de um ser humano em formação, organizadora do pensamento e elaborada pelo pensar; da arte como construção humana histórica; das brincadeiras como necessidade inerente à infância, etc. Mas ao invés disso tem-se muitas professoras que se desdobram numa tentativa de transformar a sua casa em um ambiente ora letrado, ora reprodutor de uma sala de aula, com uma suposta alfabetização como pano de fundo. Leituras de alfabetos, números, cores e formas fragmentadas... a verdadeira transposição da sala de aula da Educação Infantil para as telas dos celulares e televisores.

Como essa ação de formação continuada terá prosseguimento nos próximos anos, acredita-se que muito ainda poderá ser feito e muitas reflexões também poderão surgir após o ano de 2020, que será um marco na vida de todos que passaram pela pandemia. O curso está se reinventando; as professoras da Educação Infantil estão se redescobrendo e construindo novos meios para o pensar e fazer pedagógicos. E é justamente por meio das avaliações das próprias ações que se poderá repensar novos caminhos.

Sobre o repensar e a avaliação do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, foram questionadas as professoras formadoras e também foi entrevistado o gestor Gil na busca pela compreensão de como essa ação formativa tem sido avaliada no decorrer dos anos. As formadoras foram unânimes em dizer que a avaliação tem sido contínua, no decorrer das aulas, por meio das propostas de atividades realizadas e pelas dificuldades apresentadas pelas cursistas, pela socialização de práticas exitosas, etc. Outro meio interessante de avaliar e repensar o curso é a partir do olhar da equipe gestora que, segundo Gil, é uma das maneiras mais eficazes de constatar os efeitos dessa formação.

Os gestores apontam com muito gosto as mudanças nas escolas, até porque uma escola que consegue realmente colocar em prática uma formação que melhorou o modo de pensar das crianças, isso é uma prática exitosa e essa prática volta para nós. (Gil, entrevista, junho, 2020).

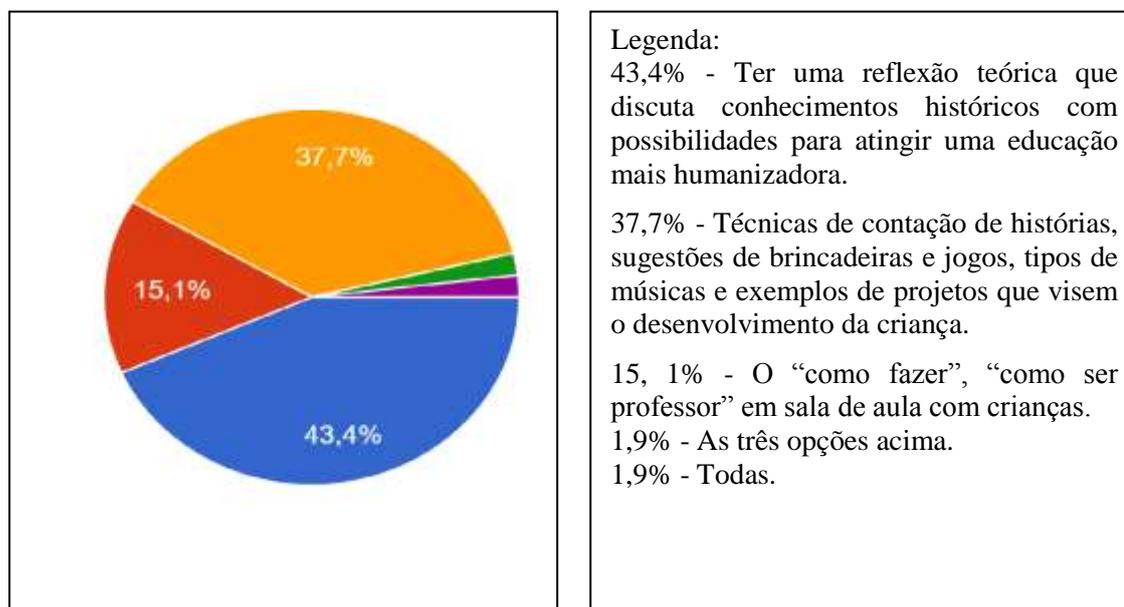
Segundo Gil, pelas falas das diretoras é possível perceber que “o professor da Educação Infantil está melhor que em 2017, porque afinal de contas já é o 4º ano do curso, fazendo perspectivas de pensamento, de desenvolvimento do conhecimento” (Gil, entrevista, junho, 2020).

Ao final de cada ano do curso é feita também uma avaliação pelas próprias professoras cursistas, que, de acordo com o entrevistado:

Às vezes elas fazem umas avaliações que a gente fica extremamente feliz. Outras a gente pensa: será que isso aqui é verdade mesmo? Será que esse professor é um professor que trouxe um elemento importante para nós? E às vezes entra muito em contradição. A gente observa nas avaliações se tem muitos elementos repetidos. Se tiver, aí sim indica alguma coisa. Mas na maior parte as nossas avaliações são positivas. (Gil, entrevista, junho, 2020).

Sobre essa contradição apresentada pelas professoras cursistas, percebida nas avaliações do curso e citada por Gil, ficou nítido durante a análise do questionário que há vários momentos de incongruências nas respostas. Por exemplo, durante todo o questionário e entrevista, as professoras reclamaram que há excesso de discussões teóricas e que faltam mais discussões práticas no curso, mas quando questionadas sobre o que acham que um curso de formação continuada deve contemplar, obteve-se as seguintes respostas, expressas no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Respostas sobre o que um curso de formação continuada deve contemplar



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir dessas contradições é possível afirmar o quanto os pontos divergentes podem e devem servir de reflexão para provocações futuras, apresentando-se como possibilidades de expansão do olhar, assim como a percepção das fragilidades e desafios do curso pode se transformar em probabilidades de novos rumos e proposições.

Ao se questionar às professoras formadoras sobre os principais desafios que encontram no curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, a falta de interesse e de entendimento da importância da formação continuada por parte das cursistas foi a ideia que emergiu com maior intensidade nas respostas. Gil, comungando dessa ideia, afirma que:

Muitas professoras vão para a Educação Infantil porque acham que é um trabalho mais fácil e é isso que nós fazemos durante o curso, de tentar mostrar para elas que ali está um dos principais pontos de desenvolvimento psicomotor, afetivo, social e relacional dessa criança. A educação infantil é um dos espaços mais difíceis de se trabalhar, onde exige do professor uma maior formação; onde efetivamente não se está ali só para brincar. Uma expressão importantíssima é: intencionalidade didático-pedagógica. E muitas vezes a professora não consegue ter isso claro. A professora de Educação Infantil precisa estudar muito e essa também é uma dificuldade. Precisa repensar a sua prática. E efetivamente é o que precisamos para dotar essas professoras na formação continuada, para que essas professoras fiquem melhores, lendo, refletindo, fazendo transposição didática, inovando a sua prática. (GIL, entrevista, junho, 2020).

A partir da visão e também dos enfrentamentos apontados pelo gestor do CEFOPE, acredita-se que essa realidade por ele evidenciada, possa talvez ser modificada, começando pela própria dinâmica do curso, que poderia propor mais situações de discussão e reflexão do que é e pode vir a ser a Educação Infantil. Como afirmado por Freire (2014):

[...] não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade e com os homens concretos que nela estão, se desta realidade temos uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. (FREIRE, 2014, p. 26).

Somente em uma sala de aula libertadora, com discussões emancipadoras, é que as professoras poderão verdadeiramente compreender o seu papel social. A seguir, apresenta-se a percepção das professoras cursistas sobre as contribuições do curso para a sua formação continuada e para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

4.4 Quais as motivações/contribuições desse curso para as professoras cursistas?

Compreender o que motiva as professoras na busca por formação e como esta reverbera em seu trabalho pedagógico é essencial para entender o seu processo de formação continuada e, como afirmam Freire e Shor (1986, p. 15), “a motivação tem que estar dentro do próprio ato de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele”.

A fim de perceber a importância que o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” tem para participantes, questionou-se às professoras cursistas se elas participariam do curso “Hora atividade” caso ele não fosse obrigatório. Das 53 respondentes, 27 afirmaram que sim, que participariam e 26 afirmaram que não, não participariam.

Na busca por compreender essa possível recusa na participação, foi perguntado a 10 professoras qual seria a motivação para que participassem do curso. Dessas, 5 responderam que só participam porque são obrigadas e, entre elas, 2 afirmaram temer pelo corte salarial; 2 professoras argumentaram que o curso é um importante momento de troca entre os pares, e 3 professoras afirmaram que essa formação é importante para o aprimoramento profissional e pessoal. A partir dessas, foi eleita a fala da professora cursista Brena, por apresentar uma sugestão de como o curso poderia ser mais motivador:

Eu acho que ele deveria ser mais dinâmico, para ser mais motivacional, porque eu falo por mim e por muita gente que eu escuto. A gente vai lá e fica escutando, lendo e apresentando. Eu acho que às vezes é cansativo. Poderia ter algumas oficinas, algumas coisas mais legais para a gente estar interagindo com o curso. Lógico que tem que ter a parte teórica, mas você colocar em prática de uma forma mais dinâmica também seria mais interessante. (Brena, entrevista, maio, 2020).

Buscando compreender quais as contribuições do curso para as práticas das professoras da Educação Infantil, foi feita essa pergunta às professoras cursistas entrevistadas e obteve-se as seguintes respostas:

Acho que a contribuição do curso para a minha prática em sala de aula é a troca de experiências com outras professoras, porque na rotina, ali na sala de aula, nós não temos tempo de trocar experiências, de discutir sobre algo que aconteceu e que foi significativo. O curso proporciona esse momento, que além de ter esse viés teórico que é importante para o nosso fazer diário, para a nossa prática pedagógica, também tem esses momentos de trocas e até desabafos. (Matilda, entrevista, maio, 2020).

Agora, parece que eles estão começando a fazer coisas mais significativas para a nossa sala de aula, mas muitas vezes eu já participei e parecia mais aquela coisa para cumprir horário. Então eu acho que se for para você ir cumprir horário é melhor você ficar na sua unidade de trabalho que vai ser mais produtivo do que ficar ali fazendo uma coisa que não te auxilia em nada na sua atuação. (Flor, entrevista, maio, 2020).

Só ajuda se tiver trocas de experiências também. Seria mais válido se fossem práticas. Quando era troca de experiências com os outros CMEIS era melhor. Agora, ultimamente, o que a gente tem visto é o que a gente viu na faculdade. (Nina, entrevista, maio, 2020).

A reflexão apresentada por Tardiff (2002) vem ao encontro da crítica que Nina faz sobre as contribuições do curso para a sua prática:

A formação se torna contínua e não pode limitar-se a retomar conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a Formação Contínua e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos. Em última instância, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores da própria formação, que eles vão definir em sua própria linguagem e em função de seus próprios objetivos. (TARDIF, 2002, p. 292 apud GOMES, 2013, p. 63).

De fato, se a formação continuada ou contínua, como dito por Tardif (2002), não apresentar estreita relação com a prática cotidiana das professoras, não terá significado para elas, como reafirmado pela participante Larissa:

Penso que as horas que passamos nesse curso poderiam ser melhor aproveitadas, com uma grade curricular com mais profundidade e com coisas para levarmos para o nosso dia a dia de sala de aula. Não é que o curso seja de total inutilidade, mas já tivemos aulas de formadoras que demonstraram na prática, coisas ultrapassadas, que já estamos fazendo há muito tempo. Nada de novo. Mas as formadoras usam a desculpa que temos na rede professores novos e de contrato, que precisam de tais conhecimentos. (Larissa, entrevista, maio, 2020).

Ainda sobre as contribuições do curso para a prática cotidiana, as professoras cursistas afirmaram:

Para mim, as contribuições são as novidades, as propostas atuais. Basicamente só isso. (Juliana, entrevista, maio, 2020).

As aulas contribuem para que eu faça as minhas aulas mais dinâmicas, pense em novas estratégias para elaborar aulas e também a partilha de experiências vividas em sala. (Marcela, entrevista, maio, 2020).

Para mim a contribuição é só a troca de experiência entre os professores. (Raquel, entrevista, maio, 2020).

Esse curso tem me orientado na elaboração dos planos de atividades (de acordo com a BNCC), dos registros e relatórios de desenvolvimento individual das crianças; tem contribuído também com ideias de temas geradores e atividades significativas. Nesse curso eu tenho aprendido histórias, músicas, brincadeiras, jogos, etc., sobretudo, a observar as crianças de maneira mais sensível, e assim, contribuir melhor na formação integral de cada uma delas. (Cris, entrevista, maio, 2020).

Esse curso me ajuda porque é uma formação continuada e é importantíssimo para a nossa prática. (Aline, entrevista, maio, 2020).

Como se percebe pelas respostas diversas das professoras cursistas, cada uma enxerga as contribuições do curso de uma maneira. Algumas veem o curso como oportunidade de aprimoramento profissional e outras como obrigação, pois ainda que a experiência proposta seja coletiva, a forma como a vivenciam é singular. A experiência é proposta a todas da mesma maneira, mas o sentido que atribuem é particular. Entretanto, de todas essas respostas há algo incontestável e que merece ser enfatizado: a formação do professor se dá durante a

sua caminhada. Enquanto ensina, aprende, muda posicionamentos, posturas, formas de pensar e é por isso que a formação de um professor é contínua.

É por isso que ações formativas como as ofertadas pelo CEFOPE precisam ser também continuamente repensadas e revistas na busca pelo engrandecimento intelectual, humano e formativo dos profissionais. O CEFOPE não pode ser apenas um apêndice da SEMED, pois a função social que lhe cabe é de extrema importância para os professores e para a educação como um todo e esse espaço precisa ser fortalecido, articulando-se cada vez mais às universidades e à pesquisa.

De acordo com Gatti (2015):

Assumimos um pressuposto: que os professores, para serem profissionais e não repentistas, ensaístas ou quebra-galhos, necessitam ser portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de sua formação científica, uma formação humanista, de tal forma que possam tornar-se professores-mestres. (GATTI, 2015, p. 231).

Pensando pelo prisma dessa formação ampla, humanista e que reverbera em práticas relevantes para as crianças e para os professores, afirma-se uma vez mais, que a prática das professoras poderia ser um ponto de partida para a formação continuada aqui estudada – o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, de maneira que as professoras pudessem compreender e traduzir concepções teóricas em suas atividades docentes, que deveriam estar em consonância com uma proposta pedagógica clara, construída coletivamente para a rede de ensino municipal. Pelo que já foi apresentado, constata-se que o ecletismo teórico em que as professoras estão imersas não tem possibilitado a transformação de suas práticas e tampouco lhes explicado essas.

Assim, é preciso se discutir mais com as professoras quando surgem questionamentos como os que por vezes foram presenciados durante as aulas no curso. Certo dia uma professora questionou se levar as crianças ao pula-pula seria um trabalho de psicomotricidade. Nesse momento, a professora cursista demonstrou pouco entendimento sobre o corpo e os processos de desenvolvimento humano. Não seria esse o momento de a professora formadora, em conjunto com a turma, adentrar numa discussão mais profunda e propor mais estudos sobre a unidade corpo, emoção, cognição e desenvolvimento humano?

Numa dada discussão sobre letramento e alfabetização, também durante a aula no curso, outra professora trouxe como exemplo de prática exitosa a ‘arte’ realizada com as crianças de sua turma, utilizando aparas de lápis para cobrir o “L” do leão. Quais as

concepções implícitas nesse exemplo acerca da arte, da educação estética e da construção da escrita? Essa não poderia ser uma discussão riquíssima e engrandecedora a se fazer com as professoras cursistas?

Propostas como trabalhar a independência do Brasil com as crianças, cantando músicas de marcha soldado com chapéu de dobradura e espada de jornal, tem sido uma constante... algo que se repete todos os anos em determinada data comemorativa do mês de setembro. O que se dizer sobre isso? O que se dizer sobre esses conteúdos trabalhados como temas geradores de atividades e que resultam em construção de conhecimentos rasos, muitas vezes sem sentido para as crianças e até em conhecimentos errôneos? O Brasil se tornou independente de quê? De quem? O que dizer sobre a escravização dos índios, dos negros e dos pobres? Por que não apresentar às crianças, ao invés da história falaciosa de descobrimento e independência, como realmente se constituiu a rica diversidade cultural brasileira? Por que não problematizar situações de reconhecimento e respeito às diferenças desde tenra idade, para quem sabe um dia se consiga romper com o racismo estrutural na sociedade?

Como é possível refletir no trabalho com as estações do ano, onde sempre se é enfatizada a primavera como a estação das flores lindas e coloridas; razão essa para se trabalhar cores (cada dia se aprende uma) e músicas relacionadas à temática? Como pensar para além da estação das flores, visto que se vive na atualidade um intenso desequilíbrio planetário, causado pela ação humana, que dificulta aos seres humanos estabelecer parâmetros para realmente se definir uma estação através de suas características?

O que se pode dizer sobre as artes com recicláveis, temática importantíssima a ser trabalhada para o entendimento do consumo, da preservação das espécies, da degradação da natureza, mas que se resumem em maior produção de resíduos?

Tem-se, ainda, múltiplas propostas que geralmente são enriquecidas pelo teor religioso, demonstrando tendências a certas religiões em detrimento de outras. Onde está a valorização das culturas? Onde está o respeito ao pluralismo?

Esses breves exemplos, que são o retrato vivo do cotidiano das instituições de Educação Infantil, não seriam indícios do que realmente as professoras necessitam como formação continuada? Não seriam aspectos relevantes para um direcionamento do curso, visto que o próprio curso tem como objetivo a “melhoria da prática pedagógica das professoras”, como afirmado por Gil?

A metodologia do trabalho do curso poderia incluir mais avaliações durante o processo, no intuito de conhecer as conquistas e necessidades das professoras no seu trabalho pedagógico nos CMEIs, levando em consideração que “os saberes são conquistados quando os atores têm acesso ao conhecimento, às práticas sociais e culturais e à reflexão partilhada” (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013, p. 24).

Outra alternativa pensada seria a de maior participação das coordenadoras pedagógicas no curso. São essas profissionais que acompanham de perto o trabalho das professoras, desde o planejamento até a concretização das propostas, e são elas que podem sinalizar com maior propriedade as necessidades das professoras, que são percebidas no dia a dia.

Ademais, entende-se que “a formação em serviço é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para orientar e agregar valor à profissão docente, já que é no diálogo que esses educadores constroem saberes e ressignificam a prática” (NUNES; KRAMER, 2013, p. 40). Assim, acredita-se que o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, que foi uma conquista do município, visto que é uma formação inclusa na carga horária de trabalho das professoras, precisa e pode se redesenhar, de maneira a ter maior significado teórico-prático para as professoras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nota-se, com o decorrer da pesquisa, que a Educação Infantil, historicamente, já avançou de modo significativo em aspectos educacionais, políticos e sociais, porém, o passo foi pequeno para o tamanho da caminhada. Para atingir a sonhada educação de qualidade para todos, principalmente no que se refere às redes públicas de ensino que atendem à maior parte da demanda de crianças brasileiras, muitos fatores, além da formação de professores, devem ser estudados minuciosamente como, por exemplo, aumentar a verba para o financiamento da educação; aumentar o número de vagas para as crianças; diminuir a quantidade de crianças por turma; olhar com afinco para o trabalho do professor, suas condições para exercer a profissão, materiais pedagógicos, infraestrutura, salários, planos de carreira, etc. Pensar na formação continuada dos agentes principais da educação é um caminho, dentre tantos outros que precisam ser trilhados, rumo à transformação social que se almeja.

É preciso destacar uma vez mais que, quando se refere à transformação social, essa “luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança” (FREIRE; SHOR, 1986, p.47). A escola e a educação não são as únicas responsáveis pela transformação da sociedade; os professores não são os responsáveis pela mudança das realidades, mas podem sim ser os “iluminadores” dessas, como bem pontuou Freire e Shor (1986). Podem aprender e ensinar como pensar e ler criticamente as diferentes realidades, as desigualdades e os condicionantes sociais. Essa emancipação do pensamento pode ser pelo professor aprendida ao mesmo tempo em que é ensinada; é uma construção coletiva e contínua.

Mesmo reconhecendo todos os avanços históricos já alcançados na educação, pode-se afirmar que a idealização ainda está distante da realidade profissional encontrada. Tratando-se especificamente sobre a Educação Infantil, que é parte do objeto de estudo desta pesquisa, considera-se que propor uma discussão sobre formação nessa área faz evidenciar muitas necessidades desse campo, principalmente no que concerne a aprofundamentos de conhecimentos por parte dos professores, para que se avance enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais, formadores e em permanente formação; conhecimentos esses que perpassam pelas especificidades do trabalho pedagógico com crianças, pelos objetivos desse trabalho e pelos processos de formação da criança e do professor.

O professor precisa compreender o papel social da educação, os seus fundamentos bem como a singularidade do trabalho docente com crianças de 0 a 6 anos, só assim perceberá

a Educação Infantil como um campo de lutas e de direitos garantidos por uma legislação construída e modificada historicamente; precisa refletir sobre os documentos curriculares que direcionam suas práticas, pois a compreensão e/ou a ausência da mesma, pode contribuir para uma formação libertadora ou alienadora. É por isso que neste trabalho se assume a postura de defesa por uma formação de professores inicial/continuada como um par dialético, que se articulam, dialogam, que se entrecruzam na busca da construção de uma educação e sociedade de caráter emancipatório.

As concepções de educação, infância e de criança que o professor tem, bem como o seu fazer pedagógico, estão intrinsecamente ligados à formação que recebeu, seja ela acadêmica ou por meio das próprias experiências, como aluno e como profissional ao longo da vida, seguindo, muitas vezes, modelos ditos mais experientes e é por isso que, durante a trajetória profissional, o professor pode (e deveria) realizar muitas (des)construções e rupturas.

A tarefa docente não pode se resumir a apenas ensinar os conteúdos, “mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico uma vez que, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (FREIRE, 2019, p. 29). E como ensinar a pensar certo se o próprio professor não o souber?

É por isso que a formação, a educação libertadora é tão importante e faz parte de um processo contínuo de lutas e resistências, visto que “as escolas estão montadas como sistemas de distribuição para comercializar as ideias oficiais e não para desenvolver o pensamento crítico” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 19).

Aí está o cerne da formação. Formação essa que desafie o professor a contestar os modelos vigentes; a ser um desafiador de mentes, de conceitos, de conhecimentos. Formação essa que desequilibre o professor para querer saber os fundamentos daquilo que está ensinando e ao mesmo tempo aprendendo; que promova um diálogo constante entre os conteúdos e as realidades encontradas nas instituições de ensino, nas cidades e no país; que rompa com o pensar e fazer mecânicos; que desperte, em todos os envolvidos no processo educacional, o que Freire (2019, p. 31) chamou de “curiosidade epistemológica”.

Partir das realidades das crianças e jovens para construir possíveis caminhos de descobertas é mostrar-lhes que ainda que a sociedade tenha muitos condicionantes, como a desigualdade, eles não são determinantes para as buscas e conquistas de conhecimentos. Daí a importância de ensiná-los a ler o mundo, interpretando, questionando, deslumbrando-se com o

poder das palavras e das descobertas que são construções históricas e humanas. Daí a importância da educação estética e das manifestações culturais por meio das várias linguagens, despertando os seres para a sensibilidade, emoção e reflexão, o que também tentou-se trazer neste estudo.

Foi mostrado, ainda que brevemente, que se precisa com urgência de políticas públicas que se preocupem verdadeiramente com a formação ampla e cultural do professor, pois na realidade atual o que se tem são políticas que se preocupam em instituir e executar uma BNCC que, de certo modo, apequena ainda mais essa formação. A BNCC é prescritiva e tira do professor a necessidade de buscar seus próprios conteúdos e conhecimentos. Já vem escrito tudo o que deve ser trabalhado e quais competências desenvolver. Isso até seria positivo se não fosse tão limitador para as crianças e jovens, que passam a ter um currículo mínimo, e para o professor, que não precisa buscar, não precisa se interrogar e nem ter curiosidade epistemológica, visto que o que precisa ser trabalhado em sala de aula já está posto como documento normativo. Qual o espaço que sobra para os interesses de pesquisa que surgem a partir das experiências coletivas? Tudo isso pode se resumir de fato à vivência concreta de uma educação também pequena para os sujeitos da escola pública.

Seguindo a BNCC, será que realmente as crianças e jovens estarão nas instituições de ensino, de Norte a Sul do país, enriquecendo-se dos saberes históricos, das manifestações culturais, de conhecimentos mais amplos que tentam compreender o fundamento das coisas, da ciência, da vida em si? Será que os professores estão preparados para serem avaliados na execução da BNCC, pois um currículo baseado em competências traz implícito a necessidade de se comprovar o domínio das competências de quem o executa. Pode a educação formal se reduzir a isso? Cremos com muita propriedade que não!

Enquanto as formações de professores estão preocupadas em dar meios para aprenderem como colocar a BNCC na prática, os holofotes não mais se voltam para a necessidade de uma formação mais ampla, sólida e culturalmente diversa desse professor. E como ensinar o que não se sabe? Como indagar o que não se apresenta como dúvida? Como discordar se não souber com o que se concorda?

É muito difícil pensar numa educação integral, libertadora, ampla e mais humana quando só se tem as migalhas do que essa formação poderia ser. O exercício de resistência, de busca por uma educação pública de maior qualidade, começando pela infância, passa por esse movimento: o de pesquisar e disseminar as descobertas, não como verdades, mas como pontos de partida para novos olhares e debates.

Foi esse o movimento que esta pesquisa se propôs a fazer, mostrando a importância de uma formação que dê condições ao professor de compreender o fundamento e o movimento contraditório das coisas, despertando-o para a essência, para a natureza de suas escolhas e de suas ações político-práticas. Essa é a relação teoria-prática da qual as professoras, participantes da pesquisa, demonstraram sentir tantas ausências – O que eu faço, como faço e por que assim o faço?

Assim como as crianças precisam de propostas que as engrandecem para a vida, as professoras precisam de uma formação que as emancipe profissional, cultural e intelectualmente. A formação de umas reverbera na formação das outras – professoras e crianças.

Buscando entender as necessidades teórico-práticas das professoras da Educação Infantil do município de Anápolis, ousou-se fazer alguns apontamentos de alternativas não homogeneizadoras, para que o CEFOPE, enquanto importantíssimo lócus de concretização das políticas de formação continuada no município, possa repensar o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, de maneira que seja uma ferramenta ainda mais efetiva no auxílio de compreensões mais profundas acerca do campo de atuação das professoras, reverberando em práticas significativas, intencionais e reflexivas com as crianças.

Destacando uma vez mais que o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”, inaugurou no município uma nova visão de formação continuada; formação essa, gratuita e contemplada na carga horária de trabalho das professoras, buscou-se responder à pergunta de pesquisa sobre em que medida o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” reverbera na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil. Assim, pode-se afirmar que o curso, em certa medida, tem despertado as professoras para questões importantes sobre a Educação Infantil, a prática pedagógica com crianças e a relevância da formação continuada, mas ainda pode atingir melhores resultados, pois grande parte das professoras cursistas sinalizaram para a necessidade de se ter esclarecidos e definidos os fundamentos desse curso, como as concepções de criança, de prática, de Educação Infantil e de ser professor alinhados a uma proposta pedagógica clara que deveria partir da SEMED. Como percebido por meio das respostas das professoras cursistas, o curso reflete com pouca consistência teórica às questões basilares e específicas do trabalho com crianças de 0 a 6 anos e as professoras precisam compreender melhor o aporte teórico.

É preciso avaliar, repensar e emancipar as práticas vivenciadas com e pelas crianças na Educação Infantil e o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” pode e

deve oportunizar diálogos e reflexões como os que aqui se fez sobre os mais variados temas concernentes à infância, pois esse é um grande anseio das professoras cursistas.

Percebeu-se que há contradições no modo como as professoras enxergam a articulação desse curso ao seu fazer pedagógico. Algumas o veem como oportunidade de aprimoramento de conhecimentos, outras como cumprimento de carga horária e outras ainda como busca de receitas para melhoria das práticas.

Constatou-se pelas falas das professoras que elas carecem sim de maior direcionamento teórico-prático para o exercício de sua profissão; de reflexões mais amplas para além de saberes isolados e é nesse quesito que o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” poderia estabelecer uma relação mais profunda com a prática pedagógica das professoras, mas não só isso.

É preciso que se tenha claro que a formação continuada se destina a aprender a estudar, a investigar. A formação continuada, por si só, não vai salvar a qualidade da Educação Infantil e da prática pedagógica. É um dos elementos que pode fazê-lo, mas não o único. De maneira geral, pôde-se compreender pelas falas das professoras cursistas que ainda há muito o que se fazer para que essa ação formativa esteja alinhada ao trabalho docente, que vai além da sala de aula.

As diversas práticas pedagógicas poderiam ser o ponto de partida para as discussões e reflexões desse curso, mas não o ponto de chegada. Outro ponto que julgamos importante destacar é que nos preocupa uma formação anual voltada para a BNCC, e que pode não refletir a origem e o contexto em que essa nasceu. Ademais, acredita-se que, pelo prisma da BNCC, pode não ser possível refletir a natureza da educação. Ao se perceber que às crianças da Educação Infantil estão sendo propostas atividades mecânicas, fragmentadas e apartadas de um contexto social e ao invés de se discutir isso mais profundamente com as professoras, opta-se por temáticas voltadas à BNCC, esses fatores podem configurar-se como uma fragilidade do curso.

Assim, é preciso dar maior espaço ao que realmente importa às professoras: aprenderem o que estão fazendo na Educação Infantil e aprenderem a estudar o que faz parte de suas ações – as especificidades do desenvolvimento humano. Para isso, é preciso maior espaço de diálogo com as professoras cursistas, pois mais do que aulas em um curso de formação continuada, estas precisam de encontros entre os pares para partilhar as experiências, dificuldades e desafios do dia a dia. Vale frisar que “a educação dialógica é uma

posição epistemológica” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 125) e precisa ser considerada em uma formação de formadores de seres humanos.

Percebendo a importância social do CEFOPE no município de Anápolis como instituição formativa que dialoga diretamente com a universidade e suas pesquisas e que estende suas ações na busca por melhorias no ensino da Educação Básica, acredita-se também que esta pesquisa possa promover novos olhares para o curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica” e quem sabe contribua também para a formação continuada das atuais professoras e de futuros professores da Educação Infantil.

Enquanto professoras de crianças que estão na fase dos porquês e das tantas descobertas do mundo e do seu eu neste mundo, que não se perca a boniteza da curiosidade; que sejam elas constantes incentivadoras da criatividade e criativas a tal ponto que consigam propor as ações, mas deixar que as crianças as conduzam. O processo formativo e de desenvolvimento é de todos; a luta por políticas públicas de formação de professores e por uma educação de qualidade é de todos; a riqueza da construção do conhecimento e da partilha dos bens culturais é de todos; as marcas que ficam na história e no mundo são deixadas por todos; mas a responsabilidade na construção de experiências, significativas ou não, propostas às crianças na Educação Infantil é, especificamente, das professoras que conhecem o chão das instituições de ensino e que têm o poder de, a partir dele, apontar tantos outros caminhos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n, 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.
- ANÁPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Centro de formação dos profissionais em educação (CEFOPE)** Disponível em: <http://anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/centro-de-formacao-de-profissionais-da-educacao/>. Acesso em: maio. 2019.
- ANÁPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE). **Projeto do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica III”**. 2019.
- ANÁPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE). **Projeto do curso “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica IV com foco nos campos de experiência”**. 2020.
- ANÁPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de orientações pedagógicas: Educação Infantil 2020**. SEMED. Anápolis, 2020. 115p.
- ANÁPOLIS. Estatuto do Magistério. **Lei Complementar nº 211 de dezembro de 2009**. Prefeitura Municipal de Anápolis, 2009.
- ANÁPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 005, de 23 de janeiro de 2019**. Fixa normas para Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e dá outras providências. Anápolis: Conselho Municipal de Educação, 2019.
- ANÁPOLIS. **Lei de Criação do Conselho Municipal de Educação nº 2699**, de 1 de setembro de 2000.
- ANFOPE. Documento contra a descaracterização da formação de professores: Nota das Entidades Nacionais em defesa da Resolução 02/2015. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 507-510, jul./dez. 2019.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; SILVEIRA, T. A. T. M. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. *In*: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org). **Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 133-149.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; SILVEIRA, T. A. T. M. A Educação Infantil no Curso de Pedagogia: lições do estágio. **Educativa Goiânia**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 357-372, maio/ago. 2017.
- BARBOSA, I. G.; SOARES, M. A. Educação estética na perspectiva histórico-cultural: contribuições à educação infantil de orientação dialética. *In*: BARROS, D.; PEDERIVA, P. L. M.; PEQUENO, S. **Educar na perspectiva histórico-cultural**. Campinas: Mercado das letras, 2018. p. 137-160.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. 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.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação Infantil e formação de professores: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *In*: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. p. 1-24.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter *et al.* **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Tradução de Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 9-40.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, educação é a base, Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun., 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 25 dez., 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompliado.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6. ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. Brasília: Inep/MEC, 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **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, 13 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: mar. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

DOURADO, L. F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBP**, Brasília, v. 29, p. 367-388, mai/ago. 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE JR., J. F. Breve visão da arte no ensino brasileiro. *In*: DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. SP: Cortez, 1981. p. 119-136.

FERREIRA, J. de L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. *In* FERREIRA, J. de L. (org). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto editora, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 30. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos de Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de informação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013. **Anais [...]**. Florianópolis: COEB/Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: mar. 2020.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. A. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

GATTI, B. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. Organização Bernadete Angelina; Gatti...[*et al.*] 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GATTI, B. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GOIÁS. Secretaria da Educação. **Documento Curricular para Goiás – DC/GO**. Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. Goiânia, GO, 2018.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. *In*: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF, 1994. p. 16-31.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. Apresentação: infância, formação e cultura. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org). **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 9-28.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In: Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev.* **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018. p. 15-37.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. *In: MERISSE, A; JUSTO, J. S.; VASCONCELOS, M. S.* **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato.** São Paulo: Arte Ciência, 1997. p. 25-51.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org).* **Educação Infantil: Formação e responsabilidade.** 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 31-47.

OLIVEIRA, Z. de M. Um campo de disputa de concepções. *In: OLIVEIRA, Z. de M. et al.* **O trabalho do professor na educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019. p. 17-34.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; CRUZ, V. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais, 1, 2010, Belo Horizonte.* **Anais [...].** Belo Horizonte: UFMG; Belo Horizonte, 2010.

PEDERIVA, P. L. M.; COSTA, S. A. da; MELLO, S. A.. Uma teoria para orientar nosso pensar e agir docentes na educação infantil. *In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (org.).* **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 11-24.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S.G. (org.)* **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, S. G. Apresentação. *In: GOMES, M. de O.* **Formação de professores na educação infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 11-19.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REIS, M. B. de F.; LOPES, C. R. Educação e diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. *In: SUANNO, Marilza V. R.; FREITAS, Carla C. de. (org.)* **Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares.** Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 151-165.

ROSA SUANNO, M. V.; PINHO, M. J. de.; SUANNO, J. H. BNCC um jogo de cartas marcadas: a ordem é implantar a todo custo as políticas anunciadas. **Revista Sodebras**, v. 13, n. 154, outubro/2018. p. 15-19.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A. O lugar da cultura escrita na educação da infância. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A (orgs.). **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 199-215.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Nalva dos Santos Camargo; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e; SOUZA, Rosemeire Soares de. Formação continuada de professores no stricto sensu: conceitos, características e desafios da construção da identidade docente nos cursos de pós-graduação. *In*: ANDRADE, Darly Fernando. **Educação no século XXI** – volume 25. Belo Horizonte: editora Poisson, 2019. p. 42-51.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de. Teoria Histórico-cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A (orgs.). **Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 29-39.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. Tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Cláudia da Costa Guimarães Santana. *In*: VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. VIGOTSKI sobre os fundamentos da pedologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018. p. 73-92.

VYGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. Tradução de Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza. *In*: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. 3v. 2015. (mimeo).

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

 **ANAPOLIS**
ALCREJAMENTO F. ACER

AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento e na melhor forma de direito, o Secretário Municipal de Educação, **Alex de Araújo Martins**, tem conhecimento, comunica e autoriza, que a acadêmica **Luciana Ribeiro Alves Vieira** na condição de pesquisadora, acadêmica do curso de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias – PPG-IELT da Universidade Estadual de Goiás –UEG – Campus Anápolis.

A pesquisadora estará sob orientação da docente **Prof. Dr^a Yara Fonseca de Oliveira e Silva**, a ser realizada no Centro de Profissionais em Educação (CEFOPE).

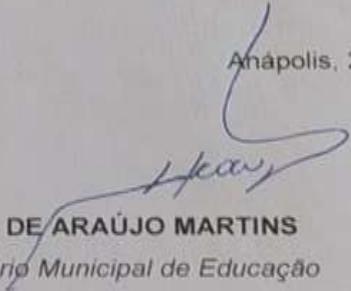
A proposta de pesquisa desse estudo, aborda a formação continuada como necessidade emergente e inerente à prática do professor, com ênfase na análise de um curso intitulado 'Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica', ofertado aos professores da educação infantil da rede municipal de Anápolis-GO.

O objetivo central dessa pesquisa é analisar a proposta política e pedagógica de formação continuada de professores do CEFOPE e a relação do curso, com a prática do professor de educação infantil.

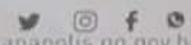
A pesquisadora responsável se compromete pelo resguardo das informações coletadas, evitando assim, prejuízos a esta Secretaria, seus Departamentos, Unidades Escolares e pessoas envolvidas, garantindo o zelo e anonimato de informações que possam causar qualquer tipo de dano.

Para que este trabalho seja feito, solicitamos vossa compreensão e atenção no sentido de que **não** seja prejudicado o cumprimento dos eventos, bem como o andamento da rotina laboral da unidade.

Anápolis, 21 de outubro de 2019.



ALEX DE ARAÚJO MARTINS
Secretário Municipal de Educação


anapolis.go.gov.br

Secretaria Municipal de Educação
Rua Professor Roberto Mange, nº 152, Vila Santana - 75113-630

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTOSENSU*
 INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
 CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANA (CCSEH)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Hora atividade em ação: formação continuada e contribuições para os professores da educação infantil de Anápolis”. Meu nome é Luciana Ribeiro Alves Vieira, sou professora de educação infantil há dez anos. Sou também a pesquisadora responsável por esta pesquisa e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubricue todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à mim. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas por mim, enquanto pesquisadora responsável, via e-mail (lucianarav@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 99235-2687. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefones: (62) 3328-1439 e (62) 98325-0342, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título da pesquisa é “Hora atividade em ação: formação continuada e contribuições para os professores da educação infantil de Anápolis”.

A pesquisa aborda a formação continuada como necessidade emergente e inerente à prática do professor, com ênfase na análise de um curso intitulado *Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica*, ofertado aos professores da educação infantil da rede municipal de Anápolis pelo CEFOPE (Centro de Formação dos Profissionais em Educação), localizado na Avenida São Francisco nº 880 – Jundiá – Anápolis-Go, CEP: 75110-810. Pensando no papel ímpar que os professores têm na formação de outros seres humanos, sua matéria prima de trabalho, e na formação continuada, como um caminho para atingir a disciplina intelectual tão necessária para um trabalho competente, será feita uma análise minuciosa do curso mencionado no intuito de verificar se este tem atendido às necessidades dos professores, melhorando a qualidade da formação desses e, consequentemente, aperfeiçoando o serviço educacional oferecido às crianças das instituições de educação infantil do município. Buscar-se-á, assim, estabelecer uma relação entre o cotidiano dos professores e as discussões teóricas que embasam essa formação (teoria e prática) na tentativa de compreender as realidades desses professores e quais são suas concepções de educação, formação e do ser-professor antes e durante esse curso de formação continuada.

Os objetivos da pesquisa são:

MESTRADA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTOSENSU*
 INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
 CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANA (CCSEH)

- Analisar, no CEFOPE, a proposta política e pedagógica de formação continuada de professores da educação infantil e a relação do curso Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica com a prática desse professor em sala de aula;
- Compreender o que é formação continuada de professores e a relevância dessa para os professores de educação infantil;
- Conhecer no CEFOPE a estrutura curricular, a concepção pedagógica e a forma que ocorre a execução das políticas públicas para a formação continuada dos professores que atuam na educação infantil, contextualizando o curso de formação continuada “Hora atividade em ação” no cenário das políticas sociais e educacionais;
- Compreender como tem sido desenvolvido o curso Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica e qual a percepção dos participantes de pesquisa sobre a relação desse com a prática pedagógica do professor de educação infantil;
- Analisar os dados apresentados pelos participantes de pesquisa a fim de repensar e melhorar a formação dos professores de educação infantil.

Os Procedimentos utilizados na pesquisa serão a aplicação de questionário impresso com perguntas estruturadas aos professores de educação infantil, alunos do curso que se interessarem pela pesquisa; questionário impresso proposto ao gestor e aos professores-formadores do CEFOPE, além de visita à CMEIS e entrevistas com alguns professores de educação infantil que se dispuserem a compartilhar relatos de sua formação e de sua prática pedagógica (entre 10 e 15 professores). As mesmas serão registradas via áudio e posteriormente transcritas; também serão feitas anotações relevantes para a pesquisa em um diário de campo. Não haverá registro fotográfico em nenhum momento da pesquisa. Também não será divulgada a voz dos participantes de pesquisa. Contudo, a opinião expressa pelo participante deverá ser publicada na pesquisa, sendo assim, necessita-se da concessão do uso de sua opinião na pesquisa. Por isso, preencha o box abaixo antes de assinar este termo.

A pesquisa poderá gerar riscos e desconfortos como tomar o tempo do participante ao responder ao questionário e/ou constrangimento ou insatisfação com alguma pergunta feita. Contudo, esses riscos são transitórios e fáceis de serem sanados caso ocorram, por meio de garantia de tempo e local reservado para ler e responder os questionários, além de total liberdade para não responder questões que possam ser julgadas constrangedoras.

O maior benefício da sua participação nesta pesquisa, que não tem fins lucrativos, é a avaliação do curso de formação continuada “Hora atividade em ação”, verificando se essa formação continuada, está ou não contribuindo para o aperfeiçoamento do seu exercício pedagógico e aprimoramento intelectual.

Informo que todas as informações disponibilizadas nos questionários serão utilizadas somente para uso acadêmico sem identificação dos respondentes/participantes. Cada participante será identificado por seu pseudônimo (nome fictício), escolhido por cada um. Informo também que você poderá a qualquer tempo, em qualquer fase da pesquisa, recusar participar ou retirar o seu consentimento, sem penalização alguma. Bem como, para garantia

MESTRADA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTOSENSU*
 INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
 CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANA (CCSEH)

de sua liberdade, poderá também, a qualquer momento na aplicação dos questionários, se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional e/ou constrangimento*. Declaro que os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não. Serão possivelmente publicados em artigos de revistas digitais ou impressas, e até publicação de livros ou capítulos de livros, preservando sempre a identidade dos participantes da pesquisa.

O participante terá o direito de receber assistência integral, gratuita, por tempo indeterminado, por danos imediatos ou tardios decorrentes da participação na pesquisa e receber indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Os dados coletados poderão gerar novas investigações e estudos no futuro, sendo relevante o processo contínuo de pesquisas em educação. Informo também que todos os dados coletados nos questionários serão armazenados em banco de dados pessoal e passarão pelo processo de autorização do participante e também serão submetidos novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Por isso, preencha o box abaixo sobre a autorização da guarda do material em banco de dados.

Informo que a manutenção dos dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, ficará sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e reciclado.

1.1 Autorização à guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras: **(rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida)**

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

1.2 Autorização para concessão do uso de opinião expressa por participante em questionários ou entrevista: **(rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida)**

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Declaração do pesquisador responsável:

Eu, Luciana Ribeiro Alves Vieira, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

1.3 Consentimento do Participante de Pesquisa/Responsável legal:

MESTRADA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTOSENSU*
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANA (CCSEH)

Eu,, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Luciana Ribeiro Alves Vieira sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Anápolis, de de

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ENVIADO POR E-MAIL ÀS PROFESSORAS FORMADORAS DO CURSO HORA “ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOLÁS
 UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E
 HUMANAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
 LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - PPGIELT

Prezadas professoras formadoras, participantes do curso de formação continuada *Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica*, solicito a colaboração de vocês na pesquisa que subsidiará minha Dissertação de Mestrado que trata da formação continuada dos professores que atuam na educação infantil do município de Anápolis. Todas as informações são relevantes para o alcance dos resultados almejados. Vale citar que os dados gerados da pesquisa poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos participantes envolvidos. Antecipadamente, agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário

Questionário sobre Atuação no CEFOPE – Professoras formadoras

I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

1. Pseudônimo/ função que exerce no CEFOPE:

2. Idade:

- () 20 a 29 anos
 () 30 a 39 anos
 () 40 a 49 anos
 () 50 a 60 anos
 () Mais de 60 anos

3. Há quanto tempo você trabalha como profissional da educação?

4. Há quanto tempo está na rede municipal de educação?

5. Quais funções já exerceu dentro de uma instituição de ensino?

6. Já trabalhou como professor regente em uma sala de aula da educação infantil?

() Sim () Não

7. Qual sua carga horária de trabalho atual?

8. Há quanto tempo está nessa função no CEFOPE?

9. Trabalha em qual(is) rede(s) de ensino:

() Particular

() Municipal

() Estadual

() Federal

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Graduação

Nome do(s) curso(s):

2. Pós-graduação *Lato Sensu*

Nome do(s) curso(s):

3. Pós-graduação *Stricto Sensu*

Nome do(s) curso(s):

III – Campo de atuação: CEFOPE

1. Como são definidas as ações formativas do CEFOPE? Quem participa do processo de escolha?

2. As professoras participam dessa definição? Se sim, de que forma?

3. Como é feita a escolha dos temas/cursos?

4. Como é definida a carga horária de cada curso e o número de vagas para participantes?

5. Como se dá a implementação desses cursos e como acontece a divulgação para os professores?

IV – CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ‘HORA ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

1. Como, por quê e por quem foi criado o curso de formação continuada “Hora atividade em ação”?

2. Como é composta a equipe de formadores para esse curso? (Como esses são escolhidos?)

3. Qual a sua função no curso de formação continuada dos professores “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”?

4. Quais os principais pesquisadores e teorias de desenvolvimento humano e aprendizagem que embasam o curso “Hora atividade em ação”?

5. Qual seria, na sua opinião, o papel fundamental desse curso para as professoras de educação infantil? Tem atendido às necessidades dessas?

6. De que maneira o curso pensa os aspectos pessoais e sociais do professor que está na base do desenvolvimento humano – a educação infantil?

7. Como professora formadora, o que você acha que falta para que as professoras da educação infantil tenham uma formação sólida e consistente, voltada para essa etapa da educação básica?

8. Quais são as principais dificuldades das professoras relacionadas à educação infantil percebidas durante o curso 'Hora atividade em ação'?

9. Quais os principais enfrentamentos que você encontra nessa formação?

10. Como esse curso é pensado de forma a se articular às reais necessidades de formação das professoras que estão na sala de aula da educação infantil?

11. As professoras cursistas estão conseguindo fazer a relação teoria-prática no decorrer do curso?

12. Alarcão (1996, p.100) define Formação continuada como "o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional". Para Lima (2001, p.30), Formação Contínua é a "articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis". Já Nóvoa (2002) afirma que "formar é formar-se". Esse é um conceito polissêmico, sabemos, mas para você, enquanto

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROPOSTO VIA *GOOGLE FORM* ÀS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, CURSISTAS DO CURSO “HORA ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS -
CCSEH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - PPGIELT

Prezado(a) professor(a), participante do curso de formação continuada *Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica*, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha Dissertação de Mestrado que trata da formação continuada dos professores que atuam na educação infantil do município de Anápolis. Todas as informações são relevantes para o alcance dos resultados almejados. Vale citar que os dados gerados da pesquisa poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos participantes envolvidos. Antecipadamente, agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

BLOCO I – IDENTIFICAÇÃO

1. Pseudônimo adotado para a identificação na pesquisa:

2. Idade:

- () 20 a 29 anos
() 30 a 39 anos
() 40 a 49 anos
() 50 a 60 anos
() mais de 60 anos

3. Formação acadêmica:

* Graduação (ões):

Curso(s) : _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

* Pós-graduação *Lato Sensu* / ano de conclusão/instituição:

1 - _____

2 - _____

3 - _____

* Pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado/doutorado) / ano de conclusão/instituição:

1 - _____

2 - _____

4. Atuação profissional:

- Rede municipal
 Rede municipal e estadual
 Rede municipal e privada
 Rede municipal, estadual e privada

5. Tempo de docência:

- De 1 à 5 anos
 De 6 à 10 anos
 De 11 à 15 anos
 De 16 à 20 anos
 Mais de 20 anos.

6. Carga horária de trabalho semanal na rede municipal:

- 20 horas
 30 horas
 40 horas
 60 horas

BLOCO II – FORMAÇÃO CONTINUADA E CEFOPE

7. Para você o que um curso de formação continuada precisa contemplar? (Pode marcar mais de uma opção nessa questão).

- Ter uma reflexão teórica que discuta conhecimentos históricos com possibilidades para atingir uma educação mais humanizadora.
 O “como fazer”, “como ser professor” em sala de aula com crianças.
 Técnicas de contação de histórias, sugestões de brincadeiras e jogos, tipos de músicas e exemplos de projetos que visem o desenvolvimento da criança.
 Outra: _____

8. Já participou de outras ações de formação continuada além das oferecidas pelo CEFOPE (palestras, seminários, congressos, cursos em geral)?

- Não
 Sim. Quantas nos últimos três anos?
 De uma à 3
 De 4 à 6
 Mais de seis.

Por quê? _____

9. Já participou de outras ações formativas no CEFOPE além do curso *Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica*?

- Não
 Sim. Quantas nos últimos três anos? _____

10. Na sua visão o CEFOPE tem:

a) Atendido às necessidades dos professores da educação infantil em relação à formação continuada?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Justifique: _____

b) Ouvido os professores na elaboração da matriz curricular dos cursos (levantamento de temáticas e conteúdos a serem abordados)?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Explique: _____

c) Promovido divulgação dos cursos que realiza?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Comente: _____

d) Contribuído como espaço de estudo e troca entre os pares (professores)?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Explique: _____

11. Há quanto tempo participa do curso *Hora atividade em ação*?

- É meu primeiro ano no curso.
 É meu segundo ano no curso.
 É meu terceiro ano no curso.

12. Como avalia a sua participação nesse curso?

- Muito satisfatória
 Satisfatória
 Gostaria de compreender melhor as temáticas abordadas para contribuir mais nas aulas
 Não gosto de participar

Comente sua resposta: _____

13. Esse curso tem atendido às necessidades dos professores na prática diária em sala de aula com crianças da educação infantil?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Justifique: _____

14. Para você, o que ainda precisa melhorar no curso “Hora atividade em ação”? (Pode marcar mais de uma opção nessa questão).

- () Os conteúdos e temas abordados.
 () Os professores formadores.
 () O tempo de duração das aulas.
 () O espaço físico e acomodações.
 () Outra: _____

15. Como você avalia o curso como um todo (temas/conteúdos, formadores, tempo de duração, etc)?

- () É um ótimo curso. Assuntos atuais, necessários e com ótimos professores formadores.
 () É um bom curso. Mas não vejo muita conexão entre os temas levantados e o meu trabalho em sala de aula.
 () É um bom curso, mas os professores-formadores não estão conseguindo trabalhar as temáticas de maneira a facilitar o entendimento dos professores-alunos.
 () O curso está deixando a desejar.
 () Outra/Justifique: _____

16. O curso hora atividade em ação é **obrigatório** àqueles professores que trabalham por quarenta horas semanais na rede municipal. Se não fosse obrigatório, você participaria?

- () Sim
 () Não

Comente: _____

17. Visto que esse curso é uma proposta que terá continuidade, você sente que o mesmo pensa as nuances pessoais e sociais do seu trabalho docente?

- () Sim
 () Não

Justifique: _____

18. Ao propor o curso de formação continuada *hora atividade em ação*, você acredita que o CEFOPÉ, enquanto instituição formadora, juntamente com a secretaria municipal de educação, têm o quê como objeto central no bojo das discussões e políticas de formação?

- () A criança – o desenvolvimento infantil
 () A formação continuada do professor – aprimoramento intelectual
 () A sala de aula – as práticas pedagógicas na educação infantil
 () Outra: _____

19. Você está conseguindo relacionar a significação desse curso – Hora atividade em ação – com o seu trabalho na educação infantil, dando sentido às aprendizagens?

- () Sim
 () Não
 () Em partes

Comente: _____

BOCO III: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

20. O que é prática pedagógica para você?

- Conjunto de técnicas estruturadas realizadas no cotidiano da educação infantil.
 Atos sociais e culturais intencionais.
 Conjunto de ações, muitas vezes intuitivas e/ou elaboradas a partir da minha experiência em sala de aula.
 Outra: _____

21. É muito comum ouvirmos em espaços escolares que “na prática a teoria é outra coisa”; que essas são dissociáveis. Você acha possível haver uma prática sem teoria?

- Sim
 Não

Explique: _____

22. Qual a teoria (ou teorias) e pesquisadores que embasam sua prática pedagógica?

23. O que falta para que você dê mais qualidade às suas práticas em sala de aula?

- Livros e/ou modelos de atividades interessantes para realizar com as crianças.
 Debates com os pares para maior compreensão do que fazer e como fazer atividades produtivas com as crianças.
 Leituras teóricas que me possibilitem maior compreensão acerca do desenvolvimento humano e do processo ensino-aprendizagem.
 Outra: _____

24. Como tem sido discutida a dimensão prática no curso *Hora atividade em ação*?

- Satisfatoriamente
 Poderia abordar mais
 Não é feita a relação das teorias com as práticas pedagógicas.
 Justifique: _____

BLOCO IV – O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

25. O que é necessário para ser professor da educação infantil?

- gostar de criança e ter vocação para ensinar.
 compreender o processo ensino-aprendizagem em cada etapa do ensino.
 dominar técnicas de música, dança, contação de histórias, desenho, etc., necessárias para um trabalho voltado para a ludicidade.

26. Por que você optou por trabalhar na educação infantil?

- Pelas 40 horas
 Creio que seja mais fácil do que trabalhar no ensino fundamental
 Vocação para crianças pequenas
 Outra: _____

27. O que você julga necessário para melhorar a qualidade do seu trabalho na educação infantil?

- Melhor remuneração.
 Mais cursos de capacitação (formação continuada).
 Menor número de crianças por turma.
 Maior apoio técnico na prática pedagógica.
 Outra: _____

28. Você se sente preparado(a) para lidar com a complexidade de situações presentes na educação infantil, cumprindo a função social desta (formação integral da criança em seus aspectos afetivo, cognitivo, social)?

- Sim
 Não
 Razoavelmente

Comente: _____

29. Quanto à sua formação cultural, qual é o tipo de leitura que você realiza com maior frequência?

- Livros técnicos e didáticos
 Revistas diversas
 Jornais
 Artigos de revistas acadêmicas
 Sites e páginas da internet
 Outra: _____

30. O que é ser professor para você?

Muito obrigada pela participação!

APÊNDICE C – ENTREVISTA REALIZADA COM O GESTOR DO CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO – CEFOPE

I – IDENTIFICAÇÃO / PERFIL

- 1 - Pseudônimo/ função que exerce no CEFOPE.
- 2 - Idade:
- 3 - Há quanto tempo você trabalha como profissional da educação?
- 4 - Há quanto tempo está na rede municipal de educação?
- 5 - Quais funções já exerceu dentro de uma instituição de ensino?
- 6 - Já trabalhou como professor regente em uma sala de aula da educação infantil?
- 7 - Qual sua carga horária de trabalho anual?
- 8 - Há quanto tempo está nessa função no CEFOPE?
- 9 - Trabalha em qual(is) rede(s) de ensino?

II – FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Graduação
2. Pós-graduação *Lato Sensu*
3. Pós-graduação *Stricto Sensu*

III – Campo de atuação: CEFOPE

- 1 - Como são definidas as ações formativas do CEFOPE? Quem participa do processo de escolha?
- 2 - Como é feita a escolha dos temas/cursos?
- 3 - Como é definida a carga horária de cada curso e o número de vagas para participantes?
- 4 - Como se dá a implementação desses cursos e como acontece a divulgação para os professores?

IV – CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ‘HORA ATIVIDADE EM AÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

- 1 - Como, por quê e por quem foi criado o curso de formação continuada “Hora atividade em ação”?
- 2 - Como é composta a equipe de formadores para esse curso? (Como esses são escolhidos?)
- 3 - Qual a sua função no curso de formação continuada dos professores “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica”?

4 - Qual seria, na sua opinião, o papel fundamental desse curso para os professores de educação infantil? Tem atendido às necessidades desses?

5 - Como gestor e/ou professor formador, o que você acha que falta para que os professores da educação infantil tenham uma formação sólida e consistente, voltada para essa etapa da educação básica?

6 - Quais são as principais dificuldades dos professores relacionadas à educação infantil percebidas durante o curso 'Hora atividade em ação'?

7 - As professoras cursistas estão conseguindo fazer a relação teoria-prática no decorrer do curso?

8 - Essa ação formativa está sendo avaliada? De que forma?

9 - O CEFOPE acompanha os efeitos dessa ação na prática do professor em sala de aula? De que maneira?

APÊNDICE D – ENTREVISTA REALIZADA VIA WHATSAPP COM 10 PROFESSORAS CURSISTAS QUE TAMBÉM PARTICIPARAM DO QUESTIONÁRIO VIA *GOOGLE FORM*

Prezada professora, participante do curso de formação continuada *Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica*, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha Dissertação de Mestrado que trata da formação continuada dos professores que atuam na educação infantil do município de Anápolis. Todas as informações são relevantes para o alcance dos resultados almejados. Vale citar que os dados gerados da pesquisa poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos participantes envolvidos. Antecipadamente, agradeço sua colaboração na participação dessa entrevista.

- Pseudônimo escolhido por você: (nome fictício)

Roteiro da entrevista:

- 1 – O que você pensa sobre o seu curso de formação inicial (graduação) em termos de atuação prática para o que hoje você vivencia na educação infantil? Essa formação te deu base ou não para essa prática docente?
- 2 – O que significa formação continuada para você e qual o sentido dessa formação para a sua atuação na educação infantil?
- 3 – Quais as contribuições do curso 'Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica' para as suas práticas em sala de aula na educação infantil?
- 4 – Como você considera que esse curso seja pensado e posto em prática no Centro de Formações dos profissionais em educação (CEFOPE)?
- 5 – Qual a sua motivação para participar desse curso?
- 6 – O que te trouxe para a primeira etapa da educação básica (a educação infantil)?
- 7 – Como você acha que o professor de educação infantil é visto pela sociedade?
- 8 – Até que nível de formação você considera necessário que um professor alcance para atuar na educação infantil?
- 9 – Você está satisfeito com a sua formação e com sua atuação enquanto profissional da educação da infância?