

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SARAH HONÓRIO FERNANDES

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
REGIONAL DE ANÁPOLIS-GO**

**GOIÂNIA
2023**

SARAH HONÓRIO FERNANDES

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
REGIONAL DE ANÁPOLIS-GO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás como
requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em
Educação, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Helena
Rincón Afonso.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições
Educativas.

**GOIÂNIA
2023**

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

F363e Fernandes, Sarah Honório
Educação infantil e formação continuada de professores
na regional de Anápolis-GO / Sarah Honório Fernandes.
-- 2023.
182 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 159-176.

1. Educação infantil - Anápolis (GO). 2. Professores
de educação infantil - Formação - Anápolis (GO). 3.
Educação e Estado - Anápolis (GO). I. Rincón Afonso,
Lúcia Helena. II. Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
11/04/2023. III. Título.

CDU: 373.2(043)

373.2(817.3)(043)



**PUC
GOIÁS**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIONAL DE ANÁPOLIS-GO.

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
aprovada em 11 de abril de 2023.

SARAH HONORIO DA LUZ

BANCA EXAMINADORA

Lúcia Rincón

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Presidente)

Maria S F C

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás

Renato Barros de Almeida

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida/PUC Goiás

Eliane Goncalves Costa Anderi

Profa. Dra. Eliane Gonçalves Costa Anderi / UEG

Solange Cardoso

Profa. Dra Solange Cardoso /UnB

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Divina Ferreira de Queiróz / SME (Suplente)

À minha mãe, Maria José; ao meu sogro, Wilsom; meu amigo, Levi e ao meu irmão, Cláudio, que, infelizmente não estão presentes para participarem desse momento único. Essa conquista é fruto de um sonho idealizado e vivenciado de forma intensa e fragmentada pela perda. De você, mãe, herdei a coragem necessária para lutar as batalhas que a vida sempre impõe e, a pior de todas foi perder vocês. E para essa, está sendo um processo. Ao meu sogro, apreendi com a sua alegria de vivenciar cada minuto com grande entusiasmo e intensidade. Ao meu amigo Levi, quantos louveres, amizade e parceria. A meu irmão como se perguntava sempre “como está o curso?”, respondia “caminhando”. Agora digo: “terminando”. Sei que ficaríamos felizes por compartilhar esse momento único. Ao meu pai e ao meu esposo e à minha sogra, obrigada pelo carinho, compreensão e companheirismo. Ao meu filho como sempre me perguntava - “Mãe, terminou o trabalho?” “Agora sim terminei”. Obrigada pela compreensão do tempo, as vezes não dedicado totalmente a você. À minha orientadora, referência de “mulher”. Quanta aprendizagem, sabedoria, conhecimento e humanidade.

Eu sou feliz por ter pessoas tão especiais na minha vida. Àqueles que se foram: Saudades, saudades. Aos que se fazem presentes gratidão.

AGRADECIMENTOS

Criar laços?

— *Exatamente - disse a raposa.*

— *Tu não és nada para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E Não tenho necessidade de ti. E tu também não tem necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. Eu serei para ti única no mundo...*

— *Começo a compreender - disse o pequeno príncipe.*

— *Existe uma flôr... eu creio que ela me cativou...*

Antoine de Saint-Exupéry

O Pequeno Príncipe

Concluir o curso de Doutorado em Educação foi a realização de um sonho. Foram muitas perdas e enfrentamentos. Mas também muito crescimento, alegrias, risos, brincadeiras, amizades, novas aprendizagens, construção e desconstrução e novos recomeços e grandes laços.

A Deus, pelas oportunidades e cuidado que tem comigo e com aqueles que amo. Confio e agradeço!

Aos meus pais, Irom Honório e Maria Jose (*in memoriam*), pelo incentivo e apoio incondicional nessa e em todas as áreas da minha vida e por não medirem esforços pela minha formação, acreditando que por meio da Educação há mudança social e transformação das pessoas.

Aos meus pastores, Claudía e Leonel, pelas orações, apoio incondicional nos momentos de alegria e tristeza, sempre juntos.

Ao Dr. Jamil Justiniano pelos cuidados médicos. Obrigada pelas palavras de incentivo e encorajamento.

Aos meus colegas de trabalho e às crianças do Centro de Educação Infantil Presbiteriana Renovada Central, local de constituição da minha formação e de práxis docente. Aos mantenedores dessa instituição, Pr. Wendel Antônio Porto e Gislene Gomes Camboim Porto, bem como à equipe gestora na qual integrei - Márcia Andrade e Jeanne Brigida, muito obrigada pela confiança no trabalho desenvolvido ao longo desses anos. Gratidão!

À leitura atenta e sugestivas das Prof^{as}. Márcia Andrade e Miriam Rocha.

À Secretária Municipal de Educação de Anápolis-GO - SEMED em nome do secretário municipal de educação Alex de Araújo Martins e da diretora de Ensino Flavia Fernanda Silva, agradeço as contribuições e o espaço concedido.

Às profissionais do Departamento de Educação Infantil, ao Departamento de Recursos Humanos, estatística, pela disponibilidade e contribuição com dados e informações.

À Prof.^a Idelma Ramos de Oliveira, obrigada pela contribuições disponibilizando seu arquivo pessoal constituído ao longo da sua prática e formação.

À Secretaria Estadual de Educação, CRE – Anápolis, agradeço a licença concedida e a colaboração dos municípios pesquisados na regional de Anápolis sob a supervisão da Prof.^a. Rogéria Silva.

Meus sinceros agradecimentos aos professores, equipe gestoras das unidades, diretores da educação infantil e conselheiros dos municípios de Alexânia, Pirenópolis, Abadiânia, Nerópolis e Ouro Verde e Anápolis.

À Prof.^a. Mara Andreia Fernandes Peixoto, gratidão pelo apoio e colaboração.

Aos meus colegas de trabalho no Centro de Formação dos Profissionais da Educação, equipe de currículo pela oportunidade de crescimento diário e pelo diálogo, pelas contribuições, por todo apoio, Prof.^a Tânia Torres, Prof. Ma Emanuela Celestino Almeida Ramos, Prof.^a Bárbara Gratão, Prof. Dr. Márcio Leite de Bessa, Prof.^a Josiane N. Pereira Fernandes e, Prof.^a Jane Ayre O. Diniz Serbeto, Prof. Ms. Tallitom Tulio Leonel, e Prof.^a Dra. Kesia Rodrigues dos Santos e Prof.^a Ma. Itair Regina Carvalho Diogo e Prof.^a Ma. Keyla Maria Bastos Gonçalves Silva.

Às profissionais que trabalham nas instituições pesquisadas, obrigada pela colaboração.

Às amigas Ângela, Danutha e Nara Ligia: agradecida pela amizade constituída em todos os momentos.

Aos amigos do curso: Ana Maria, Ancha, Karla Vitorino, Daniela, Aleandro, Gessione, Romes, Fabiana e Ana Karolina, obrigada pela convivência, parceria e amizade pelo convívio alegre, horas de estudos, palavras de motivações nas horas difíceis e companheirismo.

Aos professores Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, Dr. Romilson Martins Siqueira, Dra. Cláudia Valente Cavalcante Dr. Aldimar Jacinto Duarte, Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, muito contribuíram para a minha formação

Ao professor Dr. José Carlos Libâneo, Dra. Iria Brzezinski, Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, aos ensinamentos e ao desejo de aprender.

À minha orientadora de pesquisa, Professora Dra. Lúcia Helena Rincón por todas as suas orientações na produção deste trabalho, pela paciência e por acreditar que eu seria capaz. Obrigada por tudo!

Aos professores que, gentilmente, se dispuseram a participar desta banca - Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro; Prof. Dr. Renato Barros de Almeida; Profa. Dra. Eliane Gonçalves Costa Anderi e Profa. Dra Solange Cardoso; muito obrigada pelas contribuições.

RESUMO

Esta investigação, filiada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás apresenta como tema a formação continuada de professores voltada para a educação infantil na regional de Anápolis-Go. O problema que motivou à realização desta pesquisa foi: Os municípios da regional de Anápolis têm proporcionado uma formação continuada aos professores da educação infantil em uma perspectiva reflexiva e emancipatória? O objetivo geral da pesquisa foi: compreender a formação continuada de professoras da educação infantil na regional de Anápolis, tendo como base documentos legais norteadores desta etapa da educação básica e da formação dos profissionais que nela atuam. E, os objetivos específicos foram: a) Identificar as relações entre as políticas educacionais e o neoliberalismo, situando a análise da realidade da educação infantil na Regional de Anápolis, estado de Goiás, incluindo nesse contexto a compreensão sobre essa etapa; b) Analisar como a educação infantil é materializada nas políticas públicas educacionais apresentadas a partir dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e seus desdobramentos fundamentados nos documentos legais para a educação infantil; c) Conhecer e analisar o processo de formação continuada oferecidas para os professores da educação infantil dos municípios da região de Anápolis no aspecto das políticas públicas educacionais dentro de uma proposta emancipatória. Para fundamentar o estudo, foram utilizados vários pesquisadores no campo da educação infantil, seja na área do desenvolvimento humano, da pesquisa e formação de professores, com destaque a autores clássicos amplamente discutidos na área acadêmica, tais como: Vygotsky (1991a, 1991b); Freire (2011a; 2011b; 2011c; 2008) Barbosa, Alves, Silveira (2017); Barbosa e Soares (2018); Dourado (2007, 2016); Carniello (2014); Freitas (2007; 2002); Libâneo (2004, 2010); Saviani (2008); Brzezinski (2015); Curado Silva (2011); Kuhlmann Jr. (2015). E, dentre os documentos utilizados: Planos Nacional de Educação (PNE); Planos Municipais de Educação (PME); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); os projetos das ações desenvolvidas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação; entre outros. Foi realizada uma pesquisa documental que teve como eixo norteador as políticas nacionais de formação de professores. A partir das leis e documentos oficiais analisou-se o projeto do curso de formação continuada durante os cinco anos de funcionamento no CEFOPÉ e outros programas como o Pnaic e o Alfamaís oferecido no período. O método que guia essa pesquisa é o materialismo histórico-dialético. Quanto aos instrumentos de coleta de dados foi utilizado um questionário digital para professores e diretores que atuam, especialmente, na educação infantil na regional de Anápolis. O trabalho está estruturado em três seções. No capítulo um evidenciam-se as políticas educacionais e o neoliberalismo, visando situar a análise da realidade da educação infantil na Regional de Anápolis, estado de Goiás. No capítulo dois destacam-se os Planos – Nacional, Estadual e Municipal - de Educação. E, no capítulo três apresentam-se as políticas de formação continuada de professores na regional Anápolis junto às análises dos documentos, bem como da coleta de dados. Observou-se que a educação infantil é um campo de estudos e pesquisa profissão docente, um campo em construção. E, nessa construção, é preciso perceber a necessidade não apenas do diálogo e da socialização, mas da formação continuada como possibilidade de construir uma educação infantil de qualidade pautada na formação e valorização do professor.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Infantil. Formação de Professores.

ABSTRACT

This investigation, affiliated to the Line of Research State, Policies and Educational Institutions, of the Graduate Program in Education, of the Pontifical Catholic University of Goiás, presents as its theme the continuing education of teachers focused on early childhood education in the region of Anápolis-Go. The problem that motivated this research was: Have the municipalities of the Anápolis region provided continuing education to early childhood education teachers from a reflective and emancipatory perspective? The general objective of the research was: to understand the continuing education of early childhood education teachers in the region of Anápolis, based on legal documents that guide this stage of basic education and the training of professionals who work in it. And, the specific objectives were: a) To identify the relations between educational policies and neoliberalism, situating the analysis of the reality of early childhood education in the Region of Anápolis, state of Goiás, including in this context the understanding of this stage; b) Analyze how early childhood education is materialized in educational public policies presented from the National, State and Municipal Education Plans and their developments based on legal documents for early childhood education; c) Know and analyze the process of continuing education offered to early childhood education teachers in the municipalities of the Anápolis region in terms of educational public policies within an emancipatory proposal. To base the study, several researchers in the field of early childhood education were used, whether in the area of human development, research and teacher training, with emphasis on classic authors widely discussed in the academic area, such as: Vygotsky (1991a, 1991b); Freire (2011a; 2011b; 2011c; 2008) Barbosa, Alves, Silveira (2017); Barbosa and Soares (2018); Golden (2007, 2016); Carniello (2014); Freitas (2007; 2002); Lebanese (2004, 2010); Saviani (2008); Brzezinski (2015); Curado Silva (2011); Kuhlmann Jr. (2015). And, among the documents used: National Education Plans (PNE); Municipal Education Plans (PME); Law of Directives and Bases of Education (1996); the projects of actions developed by the Training Center for Education Professionals; between others. A documental research was carried out, which had as its guiding axis the national teacher training policies. From the laws and official documents, the project of the continuing education course was analyzed during the five years of operation in CEFOPE and other programs such as Pnaic and Alfamais offered in the period. The method that guides this research is historical-dialectical materialism. As for the data collection instruments, a digital questionnaire was used for teachers and directors who work, especially, in early childhood education in the Anápolis region. The work is structured in three sections. In section one, educational policies and neoliberalism are highlighted, aiming to situate the analysis of the reality of early childhood education in the Regional of Anápolis, state of Goiás. In the second section, the Education Plans – National, State and Municipal – are highlighted. And, in section three, the continuing education policies for teachers in the Anápolis region are presented, together with the analyzes of the documents, as well as the data collection. It was observed that early childhood education is a field of studies and research in the teaching profession, a field under construction. And, in this construction, it is necessary to perceive the need not only for dialogue and socialization, but for continuing education as a possibility of building a quality early childhood education based on the training and appreciation of the teacher.

Keywords: Public policy. Child education. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trama conceitual.....	36
Figura 2 – Infográfico sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho.....	154

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Municípios participantes.....	89
Gráfico 2: Formação acadêmica, da Regional de Anápolis Goiás.....	94
Gráfico 3 – Formação remota.....	114
Gráfico 4 – Como seu deu a formação no período presencial.....	115
Gráfico 5 – Monitoramento do CME.....	136
Gráfico 6: Acesso de cargo nos últimos 5 anos.....	150
Gráfico 7: Carga horária de trabalho semanal.....	150
Quadro 1 - Cursos e Programas.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas da educação básica por dependência administrativa, segundo o ano – 2018-2022.....	52
Tabela 2 – Número de matrículas da educação infantil por rede e etapa de ensino, segundo o ano – 2018-2022.....	55
Tabela 3 - Demonstrativo Estados/planos de carreira docente.....	60
Tabela 4 – População dos municípios da regional analisados com quantitativo de crianças matriculadas em 2021.....	88
Tabela 5 - Número de professoras atuantes na Educação Infantil e respectivos CMEIs/ CEIs e Escola).....	113
Tabela 6 - Cursos e programas oferecidos pelos municípios da regional de Anápolis.....	115
Tabela 7 – Relatório do número de matrícula nos cursos.....	134
Tabela 8 - Modelo elaborado Huberman (2000).....	138
Tabela 9 - Modelo síntese elaborado por Gonçalves (2000).....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- AVAMEC - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério Da Educação
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- BNC-FORMAÇÃO - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
- CEB - Câmara da Educação Básica
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEFOPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação
- CMAS - Conselho Municipal de Assistência Social
- CME - Conselho Estadual de Educação
- CMEI - Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CMAS - Conselho Municipal de Assistência Social
- CRE - Coordenação Regional de Educação
- DC-GO - Documento Curricular para Goiás – Ampliado
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em Nível Superior
- DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- DF - Distrito Federal
- DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- EC - Ementa Constitucional
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EI - educação infantil
- FME - Fórum Municipal de Educação de Anápolis
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNCAD-GO - Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente do Estado de Goiás
- FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFG - Instituto Federal Goiano

IFG - Instituto Federal Goiano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARC - Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração

PCR - plano de carreira e remuneração

PIB - Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

Proinfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PSNP - piso salarial nacional profissional

QPM - Quadro Permanente do Magistério

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RH - Recurso Humanos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretarias da Educação Básica

SEDUCE - acrescentar

SEE - Secretaria Estadual da Educação

SEED - Educação a Distância

SEMECT - Secretaria Municipal de Educação

SEMECT - Secretaria Municipal de Educação Cultura e Tecnologia de Anápolis

SER - Subsecretaria Regional de Educação

SINPMA- Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Anápolis

STF - Supremo Tribunal Federal

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UNA - União Assistencial Anapolina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS	22
1.1 Políticas públicas educacionais em tempos de neoliberalismo.....	22
1.1.1 O papel do Estado e do Município e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.....	27
1.2 Escola e Educação - contexto das políticas neoliberais.....	32
1.2.1 Contribuições de Paulo Freire, Lev Vygotsky e Dermeval Saviani para a abordagem da Educação Infantil.....	34
2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	45
2.1 Trajetória histórica da educação infantil e a teoria histórico-cultural.....	45
2.2 A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação.....	50
2.3 A Educação Infantil no Plano Estadual de Educação.....	61
2.4 A Educação Infantil no Plano Municipal de Educação - Anápolis.....	66
2.5 Marcos legais das Diretrizes para a Educação Infantil: BNCC, DCNEI e Documentos curriculares para Goiás.....	74
3. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REGIONAL ANÁPOLIS	80
3.1 A organização da Educação Infantil na Regional de Anápolis-GO.....	80
3.1.1 Históricos e acesso da organização da educação infantil em cada um dos municípios na regional de Anápolis.....	88
3.1.2 Análise dos Planos Municipais de Educação dos municípios goianos analisados.....	93
3.2 Formação de professores no Plano Municipal de Educação.....	97
3.3 Formação continuada de professores: conceitos e concepções das participantes da pesquisa.....	104
3.4 Formação continuada oferecida nos diferentes municípios.....	112
3.5 Valorização dos profissionais da educação Infantil.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A	177
APÊNDICE B	179
APÊNDICE C	182

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa apresentamos como tema a formação continuada de professores voltada para a educação infantil na regional de Anápolis-Go. Esse tema surgiu a partir do interesse em observar como as políticas públicas de formação continuada de professores são implementadas nos municípios da regional de Anápolis e se essas formações têm o objetivo de contribuir com o professor da educação infantil oportunizando espaços em que possam interagir, buscando os sentidos da profissão. Consideramos que a formação continuada permite reflexões sobre os saberes construídos a partir das dimensões políticas e pedagógicas, bem como sobre os elementos para sua formação atuando sob uma perspectiva reflexiva, emancipatória e dialógica.

O interesse por pesquisar esse tema veio com a vivência e a prática na educação infantil. Senti-me instigada a pesquisar mais sobre o assunto após participar de um grupo de estudo no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOPE) e fazer parte de comissões para a elaboração do Plano Municipal de Educação, cursos de formações como o Pacto Nacional pela alfabetização na idade Certa e outros. Sendo assim, o lócus da pesquisa são os municípios vinculados à Regional Anápolis: Abadiânia, Alexânia, Nerópolis, Ouro Verde de Goiás, Pirenópolis.

Para selecionar esses municípios utilizamos dois critérios: primeiro diz respeito aos municípios que possuem Conselho Municipais de Educação, e o segundo critério, os municípios com maior número de população. Dentre os municípios que possuem CME estão: Anápolis, Corumbá de Goiás, Pirenópolis e Ouro Verde de Goiás, e, os municípios com maior número populacional, estão - Anápolis, Abadiânia Alexânia e Nerópolis.

Nesta pesquisa perpassamos pelo percurso histórico das políticas públicas de educação infantil no cenário da educação brasileira e como a concepção de criança e infância foi se transformando. Sabemos que o direito e acesso à educação foi uma luta de movimentos sociais organizados por mães operárias que buscavam uma forma de poder trabalhar e deixar seus filhos em um local em que poderiam ficar em segurança. Sabemos, ainda, que foi um processo longo de lutas para que esta etapa da educação fosse considerada parte da educação básica.

Nesse sentido, foram elaborados diversos documentos norteadores em âmbito nacional que buscaram alinhar a prática pedagógica do professor que atua na educação infantil. Dentre esses documentos, podemos elencar: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999); Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017); dentre outros.

Após a aprovação da LDB (96) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio da Resolução CNE N. 2, de 1 de Julho de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em Nível Superior (DCN n2 de 2019), percebemos a necessidade de compreender a maneira pela qual as políticas nacionais incidem na propositura e efetivação da formação continuada das professoras da educação infantil.

Para realizar a pesquisa, do ponto de vista teórico, fizemos o recorte temporal de 2010 a 2022. Esse recorte se faz necessário em função de (serem anos que revelam) revelar marcos importantes na trajetória da Formação Continuada das professoras da educação infantil. Após o ano de 2010, alguns documentos importantes foram aprovados e direcionaram o trabalho na educação básica, dentre eles: Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei nº13. 005/2014); Plano Municipal de Educação (PME Lei nº 9.606/ 2015); Parecer e Resolução CNE/CEB nº02/2015, BNCC (2017); Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO/2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em Nível Superior (DCN n2 de 2019). Todos esses documentos fizeram parte da análise que desenvolvemos nesta pesquisa.

O problema que motivou à realização desta pesquisa tem o seguinte questionamento: Os municípios da regional de Anápolis têm proporcionado uma formação continuada aos professores da educação infantil em uma perspectiva reflexiva e crítica-emancipatória?

Nesse sentido, este trabalho é o resultado de uma pesquisa que teve como objetivo compreender a formação continuada de professoras da educação infantil na regional de Anápolis, tendo como base documentos legais norteadores desta etapa da educação básica e da formação dos profissionais que nela atuam. E, os objetivos específicos foram: a) Identificar as relações entre as políticas educacionais e o neoliberalismo, situando a análise da realidade da educação infantil na Regional de Anápolis, estado de Goiás, incluindo nesse contexto a compreensão sobre essa etapa; b) Analisar como a educação infantil é materializada nas políticas públicas educacionais apresentadas a partir dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e seus desdobramentos fundamentados nos documentos legais para a educação infantil; c) Conhecer e analisar o processo de formação continuada oferecidas para os professores da educação infantil dos municípios da região de Anápolis no aspecto das políticas públicas educacionais dentro de uma proposta emancipatória.

Para fundamentar a pesquisa, utilizamos vários pesquisadores no campo da educação infantil e da formação continuada de professores, com destaque a autores clássicos amplamente discutidos na área acadêmica, tais como: concepções e educação, desenvolvimento da criança e educação dialógica: Freire (2011a; 2011b; 2011c; 2008); e alguns de seus intérpretes, a

exemplo Barbosa, Alves, Silveira (2017); Barbosa e Soares (2018); Vygotsky (2001; 1991a; 1991b); no que se referem às políticas educacionais, utilizamos: Dourado (2007; 2016); Carniello (2014); Freitas (2007; 2002); Libâneo (2004, 2010); Saviani (2008); Brzezinski (2015); e, quanto à educação infantil: Kishimoto Jr. (2005). Em relação à formação continuada, os principais autores foram: Curado Silva (2011); Ibernón (2010); Nóvoa (2002) Libâneo (2004).

Dentre os documentos que analisamos temos: Planos Nacional de Educação (PNE); Planos Municipais de Educação (PME); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); os cursos desenvolvidos pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação; e os programas estaduais. Na primeira etapa desta investigação focamos na perspectiva documental e tivemos como eixo norteador as políticas nacionais de formação de professores, nas quais estudamos algumas leis e documentos oficiais normativos. A partir das leis e documentos oficiais realizamos a análise do projeto dos cursos de formação continuada durante os cinco últimos anos de funcionamento no CEFPE, e os programas de formação nacionais e estaduais Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e ALFAMAIS/Goiás.

Para esta análise nos apoiamos no entendimento de formação continuada de Curado Silva (2011), que evidencia a formação de professores sob uma perspectiva crítica-emancipadora. Para esta autora, teoria e prática são indissociáveis para se construir a práxis. Sob essa concepção é possível compreender a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas.

O método que guia essa pesquisa é o materialismo histórico-dialético. É um método por meio do qual se percebe a história. As principais categorias que fundamentam o método são: a materialidade, a historicidade e a contradição. É um método que percebe a relação entre sujeito e objeto como dinâmica, considerando sempre a existência de contradições que geram contextos histórico-culturais em constante mudança.

As discussões na área da educação infantil evidenciam a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca das especificidades das crianças. Esse trabalho vinculado ao modelo de educação liberal, é percebido como um trabalho para ensinar habilidades e competências às crianças. Em um modelo progressista, o trabalho docente na educação infantil parte de uma análise crítica da realidade social, mediante a possibilidade de ensinar à criança os conteúdos científicos, conforme afirmam Saviani (2008b), Libâneo (2006) a partir de uma perspectiva

histórico-crítica.

Diversos documentos, desde a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) garantem o atendimento às crianças, mas as políticas de implementação dessa garantia nos municípios estão distantes da realidade das políticas educacionais, como Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME). Isso porque, a educação infantil amplia as suas demandas com metas e estratégias para a garantia das especificidades dessa etapa da educação básica; o que nem sempre é atendido pelos municípios.

Durante a pesquisa bibliográfica identificamos trabalhos os quais consideramos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Realizamos ainda, um levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – mais especificamente, no Grupo de trabalhos sobre Formação de Professores (GT 08) – e, considerando também o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para esta parte da pesquisa, utilizamos os descritores: “educação infantil e formação de professores”; “formação continuada de professores na educação infantil”; “Formação de professores e educação infantil”; “Formação continuada de professores na educação infantil em Goiás”. Sendo assim, dentre os diversos trabalhos que encontramos, listamos no quadro que consta no apêndice C deste texto, a quantidade de trabalhos que identificamos ao iniciar a pesquisa:

Um desses trabalhos foi a dissertação - Políticas de formação continuada de professores: um estudo de caso da rede municipal de ensino de Anápolis. Esta pesquisa foi defendida no ano de 2014 por Luciana Barbosa Candido Carniello, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O objetivo geral foi analisar as políticas públicas de formação continuada oferecidas aos docentes dessa rede de ensino, por meio das ações formativas desenvolvidas pelo Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Anápolis (CEFOPE), principal ambiente de concretização destas políticas públicas no município e

A dissertação - A Formação continuada das professoras da educação infantil em Anápolis-Go - de Edna Aparecida de Oliveira, realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás - defendida em 2014 teve como objetivo analisar as políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis-GO. Esse trabalho também foi importante para o direcionamento da nossa pesquisa. Essa dissertação teve como objetivo analisar as políticas públicas de formação continuada dos profissionais da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis-GO.

Outro trabalho que identificamos foi a dissertação defendida em 2021, pela

Universidade Estadual de Goiás. A pesquisa intitulada: Curso “Hora Atividade em ação: teoria e prática pedagógica” - Formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOPE de Anápolis-GO, de Luciana Ribeiro Alves Vieira teve como objetivo: 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.

E, o último trabalho que consideramos fundamental no processo de entendimento do nosso objeto de estudo e, ainda, para que pudéssemos direcionar nosso olhar, foi a pesquisa intitulada - A pós-graduação *stricto sensu* como um espaço de formação continuada e de desenvolvimento profissional de professores – realizada por Itair Regina Carvalho Diogo defendida em 2022, pela Universidade Estadual de Goiás.

No que se refere ao levantamento de dados para esta pesquisa, para iniciar esse processo contatamos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) via *e-mail* direcionado ao secretário da Educação, em 2019. Foi necessária outra tentativa no ano de 2022. Sendo assim, encaminhamos, juntamente o termo de autorização para as secretárias e para o Departamento de Educação Infantil dos municípios de Pirenópolis, Alexânia, Abadiânia, Ouro Verde, Nerópolis, Anápolis.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados optamos por: aplicação de questionários; realização de entrevistas semiestruturadas; e, análise documental. A análise documental, conforme já sinalizamos, foi desenvolvida a partir de documentos de caráter nacional, estadual e municipal, além da identificação de relatórios e documentos das secretarias de educação dos municípios os quais fizeram parte da pesquisa.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, realizamos nove entrevistas com pessoas que estão ligadas a diferentes momentos da pesquisa, a saber: quatro entrevistas com profissionais que atuavam na educação infantil do município de Anápolis no período de transição entre o assistencialismo e a municipalização e institucionalização da educação infantil enquanto política pública; e, cinco pessoas ligadas à gestão, coordenação e/ou formação continuada dos municípios pesquisados.

No que se referem aos questionários, após a elaboração das perguntas com base nos objetivos da pesquisa, organizamos as perguntas na plataforma *Google Forms* e enviamos o link aos professores via aplicativo *Whatsapp* ou *forms*. Formatamos um roteiro de entrevistas de duas formas: uma para ser enviado; outra, uma entrevista feita *in loco*, na Coordenação Regional de Educação em Anápolis (CRE – ANÁPOLIS), na SEMED e CEFOPE. Em relação

à devolutiva dos questionários: distribuímos para 350 professores dos 834 que hoje atuam na educação infantil na regional de Anápolis, obtivemos respostas de 103 ou seja, uma taxa de amostragem de 41,97%. Essas respostas nos permitiram realizar as análises que apresentamos nesta pesquisa.

Estruturamos o trabalho em três capítulos.

No capítulo um apresentamos considerações sobre as políticas educacionais e o neoliberalismo, visando situar a análise da realidade da educação infantil na Regional de Anápolis, estado de Goiás, incluindo nesse contexto a compreensão sobre essa etapa na formação das pessoas. Para tanto, perpassamos pelos aspectos teóricos, evidenciando as contribuições de Paulo Freire, Lev Vygotsky e Demerval Saviani sobre o tema, que orientam a leitura dos documentos e das entrevistas.

No capítulo dois evidenciamos as políticas públicas para a educação infantil fundamentada nos Planos Nacionais de Educação. Para isso, realizamos uma breve descrição da perspectiva histórica das políticas públicas com viés crítico de suas trajetórias e seus desdobramentos na educação brasileira, trazendo uma discussão da problemática relativa ao descompasso entre sua elaboração e implementação das mesmas.

Para abordar a temática refletimos sobre o conceito de educação sob uma percepção histórica da educação infantil, sustentando-nos na teoria histórico cultural. Nesse sentido, analisamos, neste capítulo, as formas como a educação infantil (EI) é materializada nas políticas públicas educacionais apresentadas a partir dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e seus desdobramentos fundamentados nos documentos legais para a educação infantil. E, como nesta pesquisa temos como foco a educação na regional de Anápolis, evidenciamos alguns dados específicos da rede municipal de educação desses municípios.

No terceiro capítulo apresentamos as Políticas de Formação Continuada de professores na regional Anápolis. Para isso, perpassamos pela trajetória dos PME e das formações oferecidas para os docentes da educação infantil. Apresentamos um breve percurso sobre a concepção de formação continuada, na abordagem marxista. Na sequência, evidenciamos as capacitações e cursos oferecidos e materializados nos municípios na perspectiva da sociedade liberal capitalista. E, por fim, abordamos a valorização do professor voltado para a educação infantil e as políticas educacionais correspondentes.

CAPÍTULO I - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS

Neste capítulo apresentamos considerações sobre as políticas educacionais e o neoliberalismo, visando situar a análise da realidade da educação infantil na Regional de Anápolis, estado de Goiás, incluindo nesse contexto a compreensão sobre essa etapa na formação das pessoas. Para tanto, perpassamos pelos aspectos teóricos, evidenciando as contribuições de Paulo Freire, Lev Vygotsky e Dermeval Saviani sobre o tema, que orientam a leitura dos documentos e das entrevistas.

1.1 Políticas públicas educacionais em tempos de neoliberalismo

Para se identificar o sentido da política e sua relação com a educação vigente sob orientações neoliberais, primeiramente é necessário considerar o conceito de política e suas diferentes dimensões. O conceito de política, conforme destaca Brzezinski (2020, p. 1), é um “conceito complexo que decorre de uma interpretação contextualizada e, recorre às palavras da Hanna Arendt, para identificar a condição de pluralidade entre os homens como a premissa de existência da política”. Em outras palavras, a política trata da convivência entre os homens, e o ser político só se define na relação entre seus iguais.

Assim, aceitar que a política não possui um sentido seria o mesmo que negar a própria existência. Segundo Arendt (2013, p. 167), “o homem só pode estar em harmonia consigo mesmo quando há um segundo som ou vários sons; portanto, para ser um ele precisa dos outros; é só no trato com os outros que ele pode ‘experimentar’ a liberdade”. A ideia de política, portanto, está entrelaçada à ideia de liberdade para a autora, liberdade essa entendida como na *polis* grega, que é sinônimo de espontaneidade. No entendimento da filósofa, consiste na capacidade do homem de começar uma série de novo por si mesmo, estabelecer um início e começar algo, ou seja, agir.

Uma das condições de existência humana postuladas por Marx é essa pluralidade também conceituada por Arendt. Para Marx (2013), o homem renova diariamente sua própria vida, começa a criar outros homens, a procriar, e, com a constituição da família, novas relações sociais são estabelecidas a partir das necessidades humanas ampliadas e do trabalho (ENGELS, 2012). Arendt (2013) corrobora com essa postulação de Marx e ainda diferencia o labor, o trabalho e a ação. Conforme a autora o labor garante a sobrevivência do indivíduo e da espécie;

o trabalho gera a sensação de durabilidade frente à efemeridade do tempo; e, a ação é capaz de criar um legado para a história (BRZEZINSKI; SANTOS, 2015).

Uma política pública busca identificar problemas e meios legais para resolvê-los. Conforme Teixeira (2002) políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado.

Segundo Afonso (2018, p. 242) “a política pública pode ser dividida em duas modalidades ‘políticas de Estado’ é ‘política de Governo’”, quando a política está definida na forma da lei, que deve ser implementada, independente dos agentes públicos que estão no governo em determinado período, tem caráter contínuo. Já a ‘política de Governo’ é definida em formas de programas e/ou projetos que expressam os ideais dos agentes públicos que estão no governo em determinado período, tem caráter descontínuo em virtude das mudanças de pessoas que estão à frente do governo.

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada e as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Nas sociedades capitalistas, a intervenção do Estado promove o ordenamento hierárquico de opções entre interesses e necessidades, em um processo marcado por tensões, negociações, conflitos e coalizões (ROSEMBERG, 2001). Uma política pública surge para atender a uma política social, visando cumprir com alguma ação do Estado e as suas atribuições perante a sociedade alcançando uma finalidade da coletividade. São, nesse caso, políticas sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que envolvem aplicações de recursos públicos.

Políticas públicas são um conjunto de ações e iniciativas por parte do governo, seja ele no âmbito municipal, estadual e federal. Iniciativas e ações com o objetivo de identificar mecanismos e promover e soluções para as problemáticas sociais.

Já as políticas públicas educacionais buscam resolver problemas por meio das leis e programas vigentes. São desenvolvidas buscando cumprir o art. 205 da Constituição da educação para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, em consonância com a Constituição Federal de 1988 destaca que o ensino gratuito passa a ser obrigatório nas instituições oficiais a partir dos

quatro anos de idade e estabelece a colaboração monetária da União de 18% e a dos Estados e municípios em 25% que seriam direcionadas ao desenvolvimento educacional no país, entre outras determinações. Essas formam medidas que possibilitaram maior acesso à educação.

Conforme a Lei nº 9.394: Art. 4º - “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996).

As políticas públicas de financiamento proporcionam o suporte legal aos programas desenvolvidos pelo setor público para serem efetuados nas instituições de ensino público. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o responsável pela execução das Políticas Públicas do Ministério da Educação (MEC) e distribuição dos recursos financeiros para os estados e municípios. A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb) para atender as demandas econômicas da educação da Creche ao Ensino Médio. O Fundeb amplia o atendimento, mas é bom ter em conta que o Fundeb não é dinheiro federal, mas um fundo contábil.

Sendo assim, as políticas públicas educacionais são o caminho a ser percorrido para a realização de ações que tomarão forma e se materializarão efetivamente no espaço educacional possibilitando o acesso ao ensino como direito fundamental e individual garantido pelos documentos normativos e reguladores da educação brasileira.

Assim, política educacional aqui é entendida como uma dimensão da existência humana pela qual o homem é capaz de agir em meio a outros homens (práxis). Nas palavras de Carvalho (2017, p. 19), “é a ação – a teia de relações que os homens estabelecem entre si ao se inserirem num espaço comum – que é capaz de conferir um sentido ao mundo”.

Diante disso, observamos que política pública é aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, e políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Isso quer dizer que as políticas educacionais possuem um foco mais específico do tratamento da educação. Então, as políticas públicas dizem respeito às decisões do governo que envolvem questões como: construção de prédios, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, dentre outros (VIEIRA, 2007). Nas sociedades capitalistas o Estado é submetido ao interesse do capital na administração do público, as políticas públicas são produtos das lutas, conflitos entre os grupos e classes que constituem a sociedade.

São objeto de interesse e de análise da política educacional as iniciativas do Poder Público, em suas diferentes instâncias (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) e espaços

(órgãos centrais e intermediários do sistema e unidades escolares). A escola nesta perspectiva se configura como um espaço de reconstrução e de inovação, oferecendo elementos para a formulação de novas políticas. Sob esse ponto de vista, a análise da (s) política (s) de educação requer uma compreensão que não se contenta com o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, Estados, Municípios). Esta deve alcançar a escola e seus agentes e, em um movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações (PADILHA, 2005).

No sentido público, a política educacional estabelece medidas que deve ser de alcance geral na sociedade a saber,

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...)se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRO; PUIG, 1998, p. 55-56).

As políticas devem ser compreendidas observando como os atores interpretam e atuam na política dentro do contexto escolar. Segundo Dourado (2007) as políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

1.1.1 O papel do Estado e do Município e dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação

Desde a década de 1990 os movimentos internacionais têm influenciado de forma significativa as políticas de educação. A articulações políticas e educacionais seguem as orientações neoliberais das agências internacionais do sistema das Organizações das Nações Unidas (ONU), em especial, o Banco Mundial, conceito este que mais à frente desenvolvemos melhor. Com a crise do capital, novas estratégias foram sendo criadas e passaram a englobar a educação como parte de sua agenda atribuindo-lhe a função de solucionar os problemas econômicos e sociais da sociedade visando a regulação/controlar dos pobres e evitando conflitos sociais. A educação infantil nesse período passa a ser concebida como um modelo de uma política de assistencialista ao trabalhador. As mudanças nas políticas educacionais no Brasil estão inseridas em um contexto de reforma do Estado, no período da redemocratização e anos seguintes. Essas mudanças deram continuidade às políticas neoliberais. Muitas delas

aconteceram no mandato de Fernando Henrique Cardoso. Inúmeras ações foram implementadas no sentido de reduzir o aparato do Estado. Sendo assim, a reforma educacional brasileira dos anos de 1990 apresentou as seguintes características:

[...] focalização dos gastos sociais no ensino fundamental, em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da EI; - descentralização, que se traduz em municipalização; - privatização, através da constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais; - desregulamentação, no sentido de que o governo federal “abre mão do processo” (financiamento e gestão municipal no caso do ensino fundamental e EI) mas “controla o produto”, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados (HADDAD, 1998, p. 49).

O neoliberalismo passou a fazer parte das políticas sociais focalizadas na educação brasileira por meio das orientações advindas das agências multilaterais ligadas ao sistema ONU. E, sob as premissas neoliberais, o Estado é responsável apenas por normas gerais e o mercado é capaz de promover a regulação do capital e do trabalho. Os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades com o setor privado como um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, enfraquecendo o monopólio estatal, diminuindo os gastos públicos.

O modelo neoliberal defende um Estado Mínimo, fortalece o capital deixando de lado o social e implanta políticas de governo e não de estado. As políticas de governo favorecem o capital. A partir das privatizações, o governo transfere a responsabilidade da educação para iniciativa privada.

A concepção do Estado para Marx (2013) surge da propriedade privada e da divisão social do trabalho. O Estado cria condições para o desenvolvimento das relações capitalistas. Para Marx (1996, p. 96) “[...] o poder político do Estado representativo moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comum de toda a classe burguesa”. O Estado se caracteriza como uma organização de uma sociedade capitalista, em que a classe dominante dispõe do controle para preservar os interesses.

De acordo com a Constituição e a LDB, a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado.

Desse modo, no âmbito do poder público, a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, sendo organizada sob a forma de

regime de colaboração (BRASIL, 1988; 1996). As competências e atribuições dos diferentes entes federativos foram explicitadas através de Emenda Constitucional (EC n. 14/96, Art. 3º) e detalhadas pela LDB (Art. 9º, 10, 11, 16, 17, 18 e 67). A educação básica é uma atribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma os princípios educacionais e prevê que:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1996).

Com a Constituição de 1988, os municípios adquirem a autonomia política por meio da elaboração de sua própria lei orgânica e demais leis e da escolha direta de seus governantes. Segundo Teixeira (2002), as competências municipais são responsabilidades e encargos atribuídos a cada esfera governamental para realizar sua gestão. São definidas na Constituição Federal e, no caso dos municípios, detalhadas nas Leis Orgânicas. O município tem autonomia para definir suas políticas e aplicar seus recursos. No caso das competências privativas ou exclusivas, elas são definidas no art. 30 da Constituição Federal (1988).

Com a reforma da educação brasileira nos anos de 1990 a influência dos organismos internacionais, a descentralização das políticas públicas era uma estratégia defendida na qual o Estado deixa de assumir as responsabilidades e transfere sua responsabilidade para o terceiro setor, ou seja, as instituições privadas

A Emenda Constitucional nº 14/1996 criou o Fundef e estabeleceu uma reorganização das competências dos entes federados atribuindo que, além do ensino fundamental, a competência da educação infantil como um todo não só do ensino pré-escolar. É importante lembrar que o Fundef reconhece a Educação Infantil, mas impede o uso dos recursos desse Fundo para financiar a Educação Infantil e a EJA. Os estados e municípios precisam assegurar o ensino obrigatório.

Posteriormente, a LDB n. 9.394/96, na qualidade da lei nacional, reforçou a descentralização. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam organizar um regime de colaboração os sistemas de ensino (BRASIL, 1996b). A LDB, em seu artigo 11 estabelece as atribuições do município em relação à educação das quais destacamos:

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

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

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

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996, p. 13 e 14).

Sendo assim, a educação infantil sai de um processo histórico do assistencialismo e filantropia, da educação destinada somente às crianças pobres e passa a fazer parte dos sistemas de ensino, em uma perspectiva de reforma democrática do Estado. Desta forma, sob os pressupostos desta legislação, fica estabelecido que a educação infantil deve ocorrer dentro de uma parceria com todas as instâncias que operam na esfera pública local no sentido da sua ampliação, fortalecimento e democratização.

O Conselho Estadual de Educação em Goiás, por meio da Lei Estadual nº 4.009/1962 passou a ser referência direta aos demais municípios, seja fornecendo assessoria, documentação ou visitas para orientação e articulação entre os Centros Municipais de Educação (CMEs). Nos demais municípios do estado a Lei do Fundef, a Lei Estadual nº 13.609/2000, que trata da redistribuição dos recursos do salário educação pelo governo do estado aos municípios foi a primeira grande indutora da municipalização do ensino.

A lei determinou às Secretarias Municipais de Educação (SMEs) a criação de respectivos conselhos com a função normativa. A partir da desvinculação do sistema estadual, passaram a não seguir mais as normas deste, devendo baixar normas segundo as características da própria localidade e orientar e fiscalizar as instituições educacionais jurisdicionadas ao Sistema Municipal de Educação SME, ou seja, as escolas públicas municipais e as filantrópicas e privadas de educação infantil, conforme artigo 18 da LDB nº 9.394/1996.

A SEE/Goiás atualmente não possui política específica para a educação infantil e não atende este nível da Educação Básica em nenhuma escola da rede. Essa tarefa tem sido responsabilidade dos municípios do Estado. Além disso, desde a aprovação da LDB e do FUNDEF, em 1996, o estado vem promovendo um processo de municipalização do ensino.

A municipalização do ensino no Estado de Goiás tem ocorrido a partir da esfera estadual e municipal. Os municípios têm a responsabilidade de gerenciar e manter o ensino fundamental por meio dos recursos. Segundo Flores (2005) a municipalização é uma modalidade de descentralização.

Conforme Anderi e Suanno (2009) o processo de municipalização, em Anápolis/GO, se deu a partir do Convênio nº 20674260, celebrado em 4 de julho de 2002 entre a Secretaria Estadual da Educação (SEE) e prefeitura de Anápolis. Por meio desse documento ficou efetivado o processo de municipalização do Ensino Fundamental de 1º a 4º série. A cada ano o município se comprometera em assumir uma série do ensino fundamental até complementar todo o processo de municipalização da primeira fase. Somente em 2006 o município concretizou o processo de municipalização das referidas séries, momento em que toda a demanda da pré-escola pública já era atendida pela rede municipal. O município se responsabilizaria pela educação infantil e pela primeira etapa do ensino fundamental dividindo com o Estado a responsabilidade da segunda fase do Ensino Fundamental.

O sistema de ensino é composto pelas seguintes instituições e órgãos: a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Tecnologia de Anápolis (Semect)¹ - que já foi extinta e hoje é identificada como Semed o Conselho Municipal de Educação (CME); os órgãos municipais as instituições de ensino fundamental e Educação Infantil, criadas/incorporadas/mantidas e administradas pelo poder público municipal; e as instituições de Educação Infantil criada/mantidas e ou administrada pela iniciativa privada.

A Lei Orgânica do município de Anápolis foi promulgada em 5 de abril de 1990 e contém 317 artigos em 10 capítulos. Esse documento dispõe sobre a organização política do município. No art. 274 estabelece que deverá ser organizado como órgão normativo consultivo e deliberativo Conselho Municipal de Educação.

A Lei nº 2.699, de 01 de setembro de 2000,

Institui O Conselho Municipal de Educação órgão político, financeiro e administrativamente autônomo, de caráter consultivo, normativo e deliberativo acerca dos temas e questões inerentes à educação pública municipal. O Conselho Municipal de Educação será constituído por 11 (onze) membros, nomeados pelo chefe do Poder Executivo Municipal. O mandato de cada membro do Conselho Municipal de Educação terá duração de 04 (quatro) anos (ANÁPOLIS, 2000).

¹ O ano de 2010 por meio da Lei Complementar nº 230, dia 29 de junho de 2010, foi criada a (Semect) secretaria municipal de ciência tecnologia inovação com competências e atribuições para a formulação e execução de políticas de ciências e tecnologia voltada para o Desenvolvimento sustentável do município como preceitua o art. 17 que desse mundo a desmembrou a (Semed) secretaria municipal de Educação com finalidades distintas.

Ao Conselho Municipal de Educação compete:

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 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 (ANÁPOLIS, 2000).

O município, a partir da escolha do seu sistema próprio de ensino, assume a responsabilidade de autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino a oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas municipais e com prioridade ensino fundamental (VASCONCÉLOS, 2003).

O CME possui a função de emitir pareceres de estudo, aplicação da legislação educacional, autorização e reconhecimento de cursos, assim como aqueles relacionados às questões pertinentes à aplicação da legislação educacional, à elaboração do plano municipal de educação, dentre outros. Entre o período de 2015 a 2022, foram elaboradas 570 resoluções, 489 Pareceres, 08 Instrumento Normativo.

Ao verificar a criação do conselho, observamos a participação, concedida por meio de decreto/lei, pela necessidade de criação de um órgão normativo do sistema próprio de ensino e por ser condição para recebimento de recursos financeiros como foi o caso do Fundo Nacional de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef). O governo federal, a partir do ano de 1998, passou a fazer exigências institucionais para liberar recursos para os projetos educacionais dos municípios. No ano 2000 essas exigências tornam-se mais rigorosas, e como condição para o recebimento de recursos diretos pelo município foi criado o conselho a fim de servir de órgão fiscalizador destes.

De acordo com a Resolução Normativa CME n. 2, de 28 de abril de 2022, em Anápolis Fixa normas e estabelece critérios para proposição de projetos de cursos para a formação continuada dos profissionais da educação. A resolução estabelece a quantidade de Resoluções e Informações Técnicas que regulamentam a elaboração de projetos e reedições de cursos propostos pela Secretaria Municipal de Educação (Semed); a necessidade de facilitar a compreensão na elaboração, análise e aprovação dos cursos proposto; a evolução do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como aliadas na oferta dos cursos de formação continuada e capacitação profissional; a competência do Conselho Municipal de Educação (CME) para aprovar o funcionamento de cursos de formação continuada para os profissionais da educação; o cumprimento do parágrafo 1º do artigo 62 da LDB que define que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos professores de magistério”; e, ainda, da Meta 16 do PME que garante a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.

A Resolução CME n. 005, de 23 de janeiro de 2019, fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis e dá outras providências. Essa lei estabelece toda a organização e funcionamento da educação infantil no município, desde a rede pública e privada.

Os Fóruns de Educação têm um importante significado social e político, haja vista que representam um espaço de diálogo debate e encaminhamento de medidas para educação. Os

Fóruns permitem a ampliação das discussões sobre educação no acompanhamento das ações de proposições das políticas educacionais. Por meio deles, materializa-se a gestão democrática, conhece a participação social além de possibilitar o encontro da sociedade civil.

Os Fóruns são responsáveis por coordenar as conferências de educação, bem como efetuar o acompanhamento da execução do PNE e dos respectivos Planos de Educação. É fundamental promover a participação nos processos decisórios da gestão de políticas públicas e a implementação e execução das metas do Plano Municipal de Educação.

Conforme a Lei nº 13.005 de 2014 - Plano Nacional de Educação, Estratégia 19.3

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, como intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos e educação (BRASIL, 2014).

O Fórum Municipal de Educação de Anápolis (FME) foi instituído pela lei 3782/15 de 28 de setembro de 2015. E, pela Portaria 62 de 03 de março de 2016 foram nomeados representantes de diversos segmentos, porém de acordo com a Comissão de Monitoramento e Avaliação de PME - Anápolis/GO - 2016 a 2019 I não está em atividade. A comissão sugere a efetivação desse fórum, haja vista que muitas das metas têm em suas estratégias ações que dependem exclusivamente do mesmo.

Os conselhos Municipais e Educação asseguram os direitos educacionais nas leis em vigor, proporcionando à escola e aos estudantes uma educação de qualidade, assim como os Fóruns examinam o cumprimento da política local.

1.2 Escola e Educação - contexto das políticas neoliberais

Ao se refletir sobre a função social da educação e da escola, é possível entender a educação no sentido amplo, ou seja, enquanto prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre as diversas instituições e movimentos sociais (BRASIL, 2006).

A educação como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outras esferas, caracteriza-se “na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e mais amplamente nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes” (FRIGOTTO, 1999, p. 25).

Para Veiga (1998, p. 13), “político e pedagógico têm assim uma significação indissociável”. Essa autora evidencia que existe uma reciprocidade na vivência democrática da

escola, na qual a dimensão política e a dimensão pedagógica coexistem harmoniosamente. Ou seja, para que exista uma vivência democrática é necessária a existência de uma ação política e pedagógica da escola.

A escola por meio do seu projeto pedagógico adentra à esfera política, pois traça ações e planos para a obtenção de um objetivo comum, embora se compreenda que as escolas estejam vinculadas ao fato de serem submetidas às políticas neoliberais que preconizam a ideia de Estado Mínimo. Pontua-se que, sob esse princípio neoliberal, este Estado atua como gerente das ações ditadas por uma agenda política internacionalmente definida, priorizando o privado sobre o público (LIBÂNEO, 2004).

Na concepção neoliberal e mercantilista há uma orientação para que a escola se desenvolva de acordo com as forças do mercado, sendo levada a prestar conta por meio de avaliações externas.

Partindo de uma abordagem pluralista, Ball (2014, p. 25 - grifos do autor) considera que o neoliberalismo abrange “[...] tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a economização ‘da vida social e da criação’ de novas oportunidades de lucro”. Isto é, segundo o autor, o neoliberalismo assume diferentes dimensões da sociedade: econômica, cultural e política.

Portanto, no âmbito escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é o instrumento que norteia as ações, práticas, dinâmicas e decisões na instituição. Gadotti (1990, p. 25) ressalta o caráter político de tal instrumento quando aponta que “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Mesmo quando os atores educacionais abrem mão de sua autonomia e acatam de forma submissa as orientações contrárias aos interesses da classe trabalhadora. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político”. O PPP seria o instrumento que orientaria as ações da escola, mas que foi substituído, ou incorporou as orientações emanadas dos organismos multilaterais, que por meio dos seus intelectuais orgânicos assumem a defesa de um estado regulador de uma gestão do tipo gerencialista por meio das quais as finalidades educativas e as tarefas da escola passaram a ser definidas fora da escola de modo a atender os interesses dos capitalistas.

De acordo com Veiga (1998, p. 13), o PPP deve ser entendido como um processo de reflexão e discussão dos problemas da escola, “na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”. Portanto, implica em ações refletidas que geram práticas que novamente provocarão reflexão e novas práticas/ações, em um processo dialético. E é exatamente daí que resulta seu caráter político. Assim, os documentos direcionadores de ações pedagógicas necessitam atender à realidade social contemporânea atendendo o que aprende e o que ensina.

Tais aspectos relacionados ao caráter político da escola, por meio de seu projeto político pedagógico, remete às concepções de Paulo Freire, que evidencia que a educação é um ato político. Esse autor recomenda não dissociar política da educação para não correr o risco de se promover a desigualdade e injustiça social. Diante desse argumento é importante refletir que,

Para evitar, por exemplo, que nossas crianças, jovens e adultos possam ser vitimadas por um processo educativo que acentue o preconceito, a violência, a intolerância, a ingenuidade, o individualismo, a não participação nos processos decisórios e até mesmo a desinformação e, enfim, aceitem uma sociedade desigual. Por isso ele propõe uma educação política (PADILHA, 2005, p. 20-21).

Para Libâneo (2006), as concepções de educação podem ser classificadas em cinco tendências. A tendência Humanista Tradicional, que está relacionada ao conhecimento; a tendência Humanista Moderna voltada para a compreensão da existência humana; a tendência Tecnicista que se fundamenta nos princípios positivistas como racionalidade; a tendência Crítico Reprodutivista, que representa uma crítica ao tecnicismo; a tendência Dialética, da qual surge da necessidade de apropriação do conhecimento pela classe trabalhadora, expressando a capacidade de transformação da educação por meio das contradições; e, a partir daí surgiu a Pedagogia histórico crítica ou crítica social.

Segundo Libâneo (2006, p. 35), “a educação compreende o conjunto dos processos formativos que ocorre no meio social, seja ela intencional ou não-intencionais, sistematizados ou não institucionalizados ou não”.

Ao investigar sobre educação infantil, buscamos nos fundamentar em autores que perpassam não apenas a educação infantil em si, mas especialmente a perspectiva educacional que adotamos nesta pesquisa. Nesse sentido, no próximo tópico, evidenciamos as percepções de e contribuições de Paulo Freire, Lev Vygotsky e Dermeval Saviani no que refere à educação. Assim, é pertinente apresentá-los a partir do contexto histórico em que lançaram e defenderam suas concepções de educação.

1.2.1 Contribuições de Paulo Freire, Lev Vygotsky e Dermeval Saviani para a abordagem da Educação Infantil

Com a perspectiva de um projeto emancipatório de educação realizamos a leitura do entendimento sobre as concepções de Paulo Freire, Lev Vygotski e Dermeval Saviani. Freire (2011a) apresenta considerações sobre a dialogicidade, evidenciando-a como sendo a essência da educação como prática da liberdade. Saviani (2008a) defende que a educação deve

possibilitar a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo. E, para Vygotsky (1991b), a educação acontece por meio da interação social na qual os sujeitos estabelecem trocas de experiências e ideias.

Paulo Freire (2011a) expõe que, por meio de uma pedagogia crítica, é possível resgatar a utopia de uma concepção de educação crítica, libertadora e emancipatória, em que haja a possibilidade de diálogo, interação e mudança. Freire (2011a) evidencia que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Para esse autor, o fundamento do diálogo é o amor, concebido como dimensão política que implica em dialogar, conviver e respeitar o outro. Esse diálogo deve promover em cada um a consciência de sua humanidade enquanto sujeito que cria as suas condições de existência.

Nesse sentido, o diálogo é utilizado para libertar os oprimidos. Nos últimos anos temos observado o avanço de ações de opressão: aumento de crime de racismo, homofobia, feminicídio, estupro, pedofilia, intolerância, visto que as relações de respeito, conscientização e ética desafiam a ressignificação dos papéis entre educadores e educandos. E, é justamente esse o diferencial para estabelecer uma prática social transformadora. Esse “diálogo” deve promover em cada um a consciência de sua humanidade enquanto sujeito que cria as suas condições de existência.

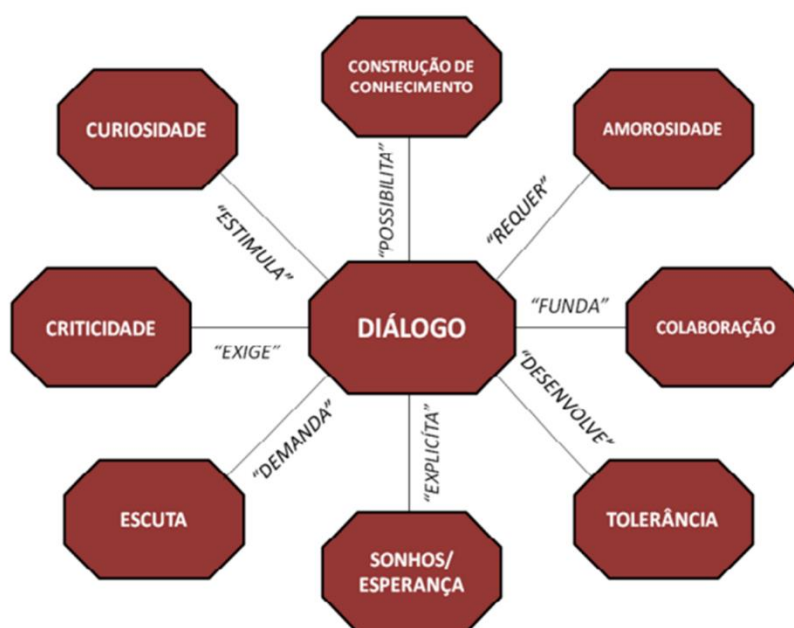
A característica da pedagogia da libertação popular é a dialogicidade da relação entre educador e educando, que implica na interação entre as pessoas. Na prática dialógica, o educando é tratado com igualdade, promovendo a transformação e construção do saber, espaço para desenvolvimento da criticidade, possibilitando ao educando se tornar um sujeito autônomo na sociedade em que vive. Sob essa perspectiva, a educação bancária em que o professor deposita o conhecimento e o aluno recebe de forma homogênea e sem crítica, é substituída por uma concepção de educação na qual o professor promove o diálogo, a troca de saberes; e, mais ainda, que liberta o educando da condição de oprimido (FREIRE, 2005).

A relação dialógica, o ouvir e o fazer-se ouvir é a essência da Educação. Nesse contexto, quando se trata de educação infantil o diálogo é muito mais que uma simples conversa. É muito importante promover essa escuta atenta das crianças na educação infantil.

O diálogo implica uma troca de saberes, mas não se esgota nela. É condição para a construção de conhecimento, porque na situação dialógica a comunicação entre os sujeitos que estão dialogando problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido (SAUL; SILVA, 2011, p. 4).

É por meio desse diálogo que há troca de saberes, construção coletiva de conhecimento, considerando a individualidade. Como forma de ilustração desses pressupostos, Saul e Silva (2011) elaboraram uma figura a qual intitularam como – Trama conceitual – em que destacam como as perspectivas de Freire podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil.

Figura 1 – Trama conceitual (SAUL; SILVA, 2011).



Fonte: Saul e Silva (2011, p. 3).

No livro - Pedagogia do Oprimido - Freire (2005) apresenta a perspectiva do opressor e oprimido e a relação entre professor e aluno, destacando que os indivíduos devem se tornar emancipados com pensamento crítico, libertário. A liberdade para Freire (2005) é a consciência da situação real vivida pelo educando. Freire (2011a) enfatiza que os que se lançam na marcha da liberdade não se acomodam, não se ajustam à sociedade, mas a transforma e nessa transformação, educam-se.

Conforme esse autor, a educação é uma prática de libertação que não se restringe a alguns, mas a todos que se põem em marcha e não sacrificam sua capacidade criadora em ações sectárias, mas antes, descobrem-se inacabados. A prática da liberdade dá-se pela práxis transformadora, em que criam ao mesmo tempo “a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2005, p. 106).

A consciência é algo que nos configura integralmente na relação com o mundo. Se não há consciência sem mundo, nem mundo sem consciência, como afirma Freire em diálogo com

Sartre (SANTOS, 2017). Podemos dizer que não há verdadeiramente corpo sem consciência, nem consciência sem corpo engajado. A conscientização se torna uma das categorias mais importantes de sua obra no processo de compreensão de que o ser humano é histórico e inacabado, que está sempre em formação.

Freire (2011a) afirma que a humanização e a desumanização são possibilidades para os homens, já que esses são seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, apesar do processo humanizador ser considerado pelo autor a vocação maior dos homens. Já a humanização é um processo que ocorre quando há liberdade, justiça, possibilidades de resistência e de luta dos oprimidos. Para o autor, a desumanização é uma realidade tanto para aqueles que tiveram sua humanidade roubada, como para aqueles que roubam a humanidade alheia. Se a humanização é o processo no qual o homem procura ser mais, a desumanização é a distorção dessa vocação que decorre da história, mas não é uma vocação histórica, ou seja, não é um destino dado, mas o resultado de uma dinâmica injusta que gera a violência dos opressores e, esta, a desumanização dos homens oprimidos.

A pedagogia do oprimido de Freire (2005) pensa na educação como uma prática libertadora no sentido de, como método de alfabetização, permitir ao homem escrever sua própria história. A conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso. Esse é mais um motivo que faz importante para uma abordagem sobre educação infantil. Alfabetizar é conscientizar. E, sob esse princípio, na perspectiva de Freire (2005), as palavras geradoras, as que têm sentido para o alfabetizando, dão origem a outras palavras permitindo assim um aprendizado constante e permanente. O homem se faz homem, aprende a dizer a sua palavra e a ouvir a palavra do outro, passa a produzir e transmitir a sua cultura, torná-la visível, audível, perceptível.

Abrem-se os horizontes, a consciência se faz reflexiva e crítica. A criança elabora, constrói e vivencia a sua história sendo reprodutora da sua cultura local. Sendo assim, a cultura é o meio de expressão de um povo, se caracteriza pelo falar, fazer, vestir, comer entre outros que o povo constrói; de forma generalizada é o conjunto de ações comportamentais, costumes, práticas criadas por determinado grupo para se distinguir dos demais grupos (MATTA, 1981).

Paulo Freire é visto no cenário nacional bem como no internacional como agente modificador da história política e cultural da educação para os menos favorecidos.

No contexto atual, Paulo Freire vem sendo demonizado. Houve um grande movimento de bani-lo como patrono da educação brasileira. Conforme o autor, “não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 2011b, p. 85).

Uma educação libertadora, que visa a uma formação voltada para a democracia e a cidadania, não é caracterizada somente pelos conteúdos e sim pelo caráter crítico e que exige a participação a que demanda o diálogo, a contextualização, tem em vista uma formação política. Para que essa educação seja alcançada, é necessário que a pedagogia da infância se afaste da perspectiva instrucional e preparatória e se aproxime cada vez mais da educação que liberta e emancipa o educando e desenvolve sua criticidade.

Para que uma criança seja sujeito de sua própria história, é necessário muito mais que um espaço acolhedor; é preciso um espaço estimulador, desafiador, pensado e organizado de maneira significativa com a experimentação da criança. Dessa forma, a educação deve ser problematizadora e significativa, bem como criar condições que denotam a transição da ingenuidade à criticidade, pois todas as pessoas são desafiadas a descobrirem que pouco sabem de si. Paulo Freire (2000) nos ajuda a compreender o ser humano como ser histórico e produtor de cultura. Assim, as crianças também são “[...] seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40).

A característica relacional perpassa a obra de Paulo Freire. Para esse autor educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças.

Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação (ARROYO, 2001, p. 47).

Além da cultura, autonomia, cidadania e democracia são conceitos desenvolvidos pelo autor e também são citados em vários documentos na educação infantil.

Segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010),

A cidadania implica um processo de participação. A cidadania é uma prática histórica e socialmente construída e é a capacidade de decisão das pessoas, em um contexto democrático. É necessário que seja consciente de sua situação e de seus direitos e deveres como pessoa humana (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 130).

A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Desenvolver uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres de vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e de intervir no meio em que vivem. Assim, autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente,

a partir de várias, inúmeras decisões que tomamos ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. “A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2000, p. 120). “A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser” (FREIRE, 2000, p. 121). Por isso a autonomia é experiência da liberdade. Na prática a autonomia é materializada na rotina dos Centros de Educação Infantil, percebemos no momento das refeições, na escolha de um brinquedo ou brincadeiras.

Saviani (2008a) desenvolve um pensamento educacional partindo da discussão sobre as teorias da educação e o problema da marginalidade. O autor explica as contradições da escola e a educação na sociedade capitalista a partir dos fundamentos das teorias críticas. Saviani (2008a) defende que a educação deve possibilitar a formação do homem livre, democrático, cidadão e autônomo.

Segundo Saviani (2008a, p. 66), “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. Dessa forma, inferimos que os marginalizados são os grupos ou classes dos dominados. O autor apresenta uma concepção que articula educação e sociedade, partindo da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos.

Conforme Saviani (2008a), a cultura burguesa escolarizou os homens como condição para converter os servos em cidadãos para que participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática da democracia burguesa, mostrando assim o papel político da escola. A escola, portanto, é compreendida sob a concepção do autor como condição para a consolidação da ordem democrática, de forma reprodutivista. A democracia defendida pelo capital é a democracia burguesa, a que atende aos seus interesses de classe e de perpetuação no poder.

E, para romper com essa perspectiva de educação reprodutora dos interesses do capital, Saviani (2008b) destaca a pedagogia histórico crítica. A pedagogia histórico-crítica nos apresenta a possibilidade da escola para todos e, para isso, Saviani (2008b) evidencia que é necessário que algumas medidas sejam levadas em consideração; por exemplo, o processo de construção de saberes científicos com participação das crianças por meio de suas práticas sociais, de suas vivências primárias, como também a participação dos professores como um agente transformador, com o planejamento bem ordenado e alinhado com as demandas sociais, apresentadas no processo de reconhecimento social, com o aprimoramento do conhecimento, a formação continuada.

De acordo com Saviani (2008b).

[...] serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008b, p. 69).

Vinculando a psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica é possível adequar o conhecimento a cada faixa etária, desenvolvendo a atividade-guia que auxilia no desenvolvimento do sujeito. Desde a aprendizagem da linguagem e comunicação emocional até os jogos, o adulto tem papel importante nesse processo. É com a mediação do adulto que a criança avança e tem seu papel social cada vez mais atuante. Na concepção da pedagogia histórico-crítica, a criança não se apropria do conhecimento sozinha; ela precisa estar diretamente ligada ao adulto, o qual já tem a apropriação, anteriormente adquirida, do conhecimento científico

Já na concepção histórico-cultural de Vygotsky (2001), são promovidos novos conhecimentos a partir do desenvolvimento cognitivo que acontece por meio da interação social em que os sujeitos estabelecem trocas de experiências e ideias. Para esse autor, a educação infantil, eixo central do desenvolvimento da problemática colocada para esta pesquisa, está diretamente ligada ao desenvolvimento humano, uma vez que a criança se desenvolve com as interações. Desta forma, o ambiente em que ela está inserida atuará diretamente no seu desenvolvimento, bem como as pessoas com quem ela tem contato.

Oliveira (2005) evidencia que:

[...] aquisição de conhecimentos como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças as pressões do meio. Segundo ela, o desenvolvimento se constrói na e pela interação da criança com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado (OLIVEIRA, 2005, p. 30).

O desenvolvimento acontece, nesse sentido, nas relações entre as crianças com os adultos (sujeitos mais experientes) e com o meio.

A criança é um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 1999).

Para Vygotsky (2001), a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. Dois tipos de desenvolvimento foram identificados: o desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo. Habitualmente, costuma-se avaliar a criança somente neste nível, ou seja, somente o que ela já é capaz de realizar.

O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela (VYGOTSKY, 1991b, p. 97).

Já o desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) seria o nível de desenvolvimento entre o que a criança já construiu e consegue fazer sozinha, e o que ela virá a desenvolver. Para Vygotsky (1991b, p. 97),

[...] a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nesse caso as experiências são muito importantes, pois a criança aprende através do diálogo, colaboração, imitação. A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos chamamos de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, o período que a criança fica utilizando um 'apoio' até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal contribui para pensar e planejar o ensino escolar visando criar condições que ajudem a criança a atingir um novo nível de desenvolvimento, ou seja, não apenas prescreve determinados conteúdos adequados para cada etapa do desenvolvimento infantil (o que seria apropriado para cada faixa etária), mas pretende alcançar novos níveis de desenvolvimento, sem limitar-se aos períodos atuais determinados unicamente pela idade cronológica.

Para Vygotsky (1991b), a aprendizagem é um processo de apropriação do mundo pelo sujeito, não de uma maneira mecânica, mas de uma forma dinâmica; o que envolve o mundo

imaginário, o mundo das brincadeiras ou o ato de brincar. O mediador que ele encontra na escola, ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

O brinquedo é um mundo imaginário por meio do qual a criança pode realizar seus desejos. O ato de brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento, sendo muito valorizadas na zona proximal; e, nesse caso em especial as brincadeiras de ‘faz de conta’. Esse tipo de atividade é utilizada, em geral, na educação infantil, que é a fase na qual as crianças aprendem a falar e são capazes de envolver-se numa situação imaginária. Através do imaginário a criança estabelece regras do cotidiano real.

Conforme Vygotsky,

No brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e mais velhos (VYGOTSKY, 1991b, p. 85).

A concepção de desenvolvimento apresentada por Vygotsky (1991b) remete à ideia de que o sujeito é constituído em um ambiente histórico e cultural, por meio das interações estabelecidas na convivência com outros sujeitos. Nesse sentido,

A interação é o elemento crucial no processo de aprendizagem. Daí as situações pedagógicas constituírem-se por meio das trocas simbólicas, ou de significados, entre sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento. Além das interações entre adultos e crianças, as interações que as crianças estabelecem entre si oferecem ricas oportunidades de aprendizagem por causa da proximidade, mas não da igualdade, de competências entre crianças de idades próximas e pela possibilidade de cada uma delas identificar-se com os parceiros: outros bebês ou crianças maiores (OLIVEIRA, 2005, p. 111).

Diante disso, para que o conhecimento seja produzido, é necessário permitir à criança conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças; expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens, rodas de conversas. Nas rodas de conversa, as crianças se tornam sujeitos da conversa, bem como estabelecem uma relação dialógica e interativa que contribui para que elas se desenvolvam, e se humanizem, sendo sujeitos das suas próprias experiências.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma

imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. Os momentos de banho, alimentação e troca de fraldas também são ricos para essa aprendizagem. Ao se sentir cuidado e ao aprender a cuidar de si, a criança conscientiza sobre seu corpo.

Vygotsky (1991b) explica como o conhecimento se processa na mente do sujeito, dando ênfase à psicogênese. Sua preocupação central girava em torno da constituição do sujeito e seu desenvolvimento pela aprendizagem e na evolução da relação pensamento e linguagem.

Além da interação com adultos, a interação com outras crianças proporciona à criança vivências que permitem se identificar com as outras crianças. Na relação com os outros o ser humano constitui como ser cultural. Para ele a cultura é toda obra socialmente humana.

Na concepção de Vygotsky (1991b) o professor não apenas realiza uma “mediação” ou é um mero “meio” técnico ou simbólico; ele é um ser humano vivo, ativo, consciente, um intelectual organizador do meio social educativo. Sob essa perspectiva, o professor não é um simples intermediário entre a criança e o conhecimento; mas sim, o intelectual dirigente do processo educativo, um condutor, regulador e controlador das relações próprias do meio social educativo escolar. Para o autor a mediação é o processo e o ato de “uso de mediadores”, a saber: a mediação técnica (mediação por instrumentos técnicos) e a mediação simbólica (mediação por signos).

Sabemos que o professor não é um objeto, uma ferramenta, para ser “usada” pelo aluno; ele é um ser humano, uma personalidade humana consciente. Em consonância com a teoria de Vygotsky (1991b), a mediação pedagógica realizada pelo professor seria uma modalidade de mediação simbólica e o mediador não seria o professor, mas a linguagem (sistema de signos) utilizada por ele para mediar semioticamente as relações sociais que se processam na escola. A mediação pedagógica favorece a aprendizagem das crianças quando lhes possibilita a mediação com o meio dos signos e instrumentos, pela interação nas brincadeiras e em outras atividades.

Tais proposições assinalam a necessidade de uma formação científica específica do professor. É isso que o possibilitará ser um intelectual de sua própria prática. Alguém que pensa, planeja, executa, registra, avalia e modifica a sua prática juntamente com seus alunos, tendo uma teoria ou teorias como fundamento.

Considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor da educação infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis, como destaca Oliveira (2005):

[...] o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e matérias, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola (OLIVEIRA, 2005, p. 204).

O homem é considerado um ser social e histórico que se desenvolve por meio de uma atividade. Assim, a atividade humana é social; logo, ela é sempre mediatizada por relações sociais e pela linguagem.

Nessa perspectiva, o homem se constitui socialmente e historicamente mediante a herança cultural de seu povo, ou seja, diante da sociedade e do contexto histórico vivido, as relações e a atividade são transformadas e apreendidas por cada indivíduo (GIMENES; LONGAREZI, 2011). Apesar do exposto, entendemos que a atividade somente se constitui como tal a partir de uma necessidade, é por meio dela que o sujeito conduz ações que concordarão com seu objeto. Nesse sentido, o motivo é o que impulsiona uma atividade.

Vygotsky (1991a) enfatizou a consciência, destacando a importância da linguagem em seu processo de constituição. A consciência seria, portanto, dialeticamente formada na relação do sujeito com o outro e com o mundo; ela é construída no contato social e historicamente originada. Existe um caráter de dualidade na formação da consciência nessa perspectiva.

Nas palavras de Molon (2003, p. 86), Vygotsky “enfatizou a dualidade da consciência, a ideia do duplo, confirmada na relação eu e outro na própria consciência, ou seja, a consciência como um contato consigo mesmo garantida no contato com os outros”. A concepção de consciência de Vygotsky leva a uma nova concepção de “eu”, na qual a vertente individual é construída a partir da base social como um modelo da sociedade. Assim, só há eu no contexto com o outro, sendo ambos (eu e outro) mediados socialmente. É nessa relação com o outro que as interações sociais se fazem fundamentais na formação da consciência. O desenvolvimento das qualidades humanas é fruto das vivências das crianças como sujeito social ativo que atribui sentido no que vive (VYGOTSKY, 1991a). Viver através da situação concreta é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada. A experiência é o motor do desenvolvimento na cultura e envolve a experiência individual, social e histórica.

No próximo capítulo evidenciamos a trajetória das políticas públicas voltadas para a educação infantil no Brasil.

CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo apresentamos como tema as políticas públicas para a educação infantil fundamentada nos Planos Nacionais de Educação. Para isso realizamos uma breve descrição da perspectiva histórica das políticas públicas com viés crítico de suas trajetórias e seus desdobramentos na educação brasileira, trazendo uma discussão da problemática relativa ao descompasso entre sua elaboração e implementação das mesmas.

Para abordar a temática refletimos sobre o conceito de educação sob uma perspectiva histórica da educação infantil, sustentando-nos na teoria histórico cultural. Nesse sentido, analisamos, neste capítulo, as formas como a educação infantil (EI) é materializada nas políticas públicas educacionais apresentadas a partir dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e seus desdobramentos fundamentados nos documentos legais para a educação infantil. E, como nesta pesquisa temos como foco da formação continuada dos professores da educação infantil na regional de Anápolis, evidenciamos alguns dados específicos da rede municipal de educação desse município.

2.1 Trajetória histórica da educação infantil e a teoria histórico-cultural

Através dos tempos, a concepção de criança tem ocupado lugares diferentes na nossa sociedade. A concepção de criança, historicamente construída, apresenta-se heterogênea em uma mesma sociedade, a partir de sua classe social, do grupo étnico do qual faz parte, da crença religiosa na qual acreditam.

Conforme Machado (1993, p. 62), a criança é um ser que:

[...] nasce e cresce interagindo num ambiente social, cujo pensamento e forma de agir são qualitativamente diferenciados do adulto. É também um ser individual: biológico e social, histórico e geográfico. Um ser que se constitui no presente, em atividade e desenvolvimento permanente, um cidadão com lugar definido na sociedade, um sujeito cognoscente desde que nasce.

Trabalhar com uma concepção histórica do conceito de criança significa percebê-la como um sujeito que precisa ser respeitado e valorizado em cada movimento que realiza, na conquista de sua autonomia, no desenvolvimento de seu espírito crítico e criativo, no estímulo à ação cooperativa, responsável e solidária. É interagindo com o outro e com o constructo da humanidade que a criança vai aprendendo a ser gente. Assim, Kramer (1994) considera que:

Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e que é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Parte-se do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e tem) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais e, do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade. Como conceber no Brasil um modelo de criança que não corresponde sequer à maioria das crianças? Como deixar de lado o fato de existirem crianças que já trabalham efetivamente (KRAMER, 1994, p. 20).

A criança necessita de profissionais qualificados, que considerem a educação como um processo histórico e social e que estejam preocupados com a mudança da sociedade – mais justa, humana e igualitária. Desta forma, é importante considerar que a concepção de educação - homem e sociedade - adotada perpassa pela formação de professores.

Sob tais pressupostos, compreendemos que a educação infantil assume um papel educacional tão importante quanto o das séries iniciais do Ensino Fundamental, como podemos perceber na LDB nº 9394/1996, em seu Título V, seção II, da Educação Infantil (p. 21):

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Anterior à LDB/1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 –, estabeleceu a escolarização, com qualidade, a todas as crianças, em seu artigo 54, parágrafo IV, assegurando o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Posterior a esses documentos, surgiu, em 1998, um documento orientador, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a fim de contribuir com as políticas nas mudanças curriculares e os programas de educação infantil. Esse documento considera e respeita a pluralidade e a diversidade da sociedade brasileira, e está fundamentado nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento à ética e à estética;

- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições (BRASIL, 1998, p. 13-14).

Toda criança tem infância, mas não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica, social. Nesse sentido,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN JR., 2015, p. 31).

A infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos. Sarmiento (2004, p. 62) entende que as crianças, “sendo atores sociais, devem ser consideradas como capazes de construir seus próprios mundos sociais”. Elas constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem,

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 2005, p. 277).

A educação infantil é um campo social complexo, que precisa considerar como atender aos direitos da criança e, dessa forma, como efetivar o dever do Estado. Sendo assim, é necessário compreender as concepções de infância e de criança de acordo com o contexto de cada época, da cultura e da sociedade. Isto porque, elas variam de acordo com a forma como a família é organizada, com o lugar da mulher na família e na sociedade. Assim, organizar os espaços e os tempos nas instituições infantis de modo que favoreçam esse desenvolvimento, tanto das crianças como dos adultos que com elas trabalham, é o grande desafio de uma proposta educativa para a educação infantil.

É nesses espaços que devem ser proporcionados às crianças, as vivências e as experiências, por meio de um currículo diversificado. Esse currículo precisa atender dimensões biológicas, cognitivas, sociais, culturais e lúdicas da criança em pleno desenvolvimento, como um sujeito de direito, vivenciando a infância em sua plenitude.

Portanto, a concepção de criança compreendida por essa pesquisa e registrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) é a de um:

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, 2010a, p. 12).

Tais pressupostos apresentados no referido documento, que é um norteador das atividades a serem desenvolvidas na EI, estão em consonância com as percepções de Lima, Silva e Ribeiro (2010) que evidenciam que, ao fazer de conta, a criança reproduz para si e em si, as aptidões, habilidades e capacidades humanas. Assim, o faz-de-conta representa sua atividade principal. Nessa atividade, a criança aprende a controlar a conduta, exercita a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento e aprende a viver em sociedade. Além disso, desenvolve a função simbólica, compreendendo outros conceitos.

Por meio da brincadeira a criança consegue elaborar conceitos, exteriorizar o que pensa da realidade. Desta maneira, as crianças trabalham a imaginação e a criatividade, organizam o pensamento através de vivências, enfim, criam um vínculo entre o imaginário e o real. “Toda brincadeira é uma imitação transformadora, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998, p. 27).

A criança em seu processo natural de crescimento e evolução torna-se mais ativa e consciente de si mesma. Seu universo social e individual amplia-se, querendo descobrir que tipo de pessoa poderá vir a ser. O jogo do “faz-de-conta” domina todas as suas atividades. Assim, a criança passa a se servir de seu corpo e de seus gestos para representar os objetivos, a fim de expressar em atos a imagem mental que faz desses objetos.

Desse modo, através da imitação, a criança interpreta a realidade e interage com o seu mundo. Por meio das atividades lúdicas, a criança aprende a reconhecer as diferenças corporais entre meninos e meninas, passa a utilizar palavras e a reconhecer e descrever seus próprios sentimentos. Segundo Vygotsky (1991b, p. 109), a imaginação “representa uma forma especificamente humana de atividade consciente”. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta, seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças.

O compromisso maior da educação infantil, hoje, é desenvolver uma prática pedagógica que possibilite a ampliação dos conhecimentos sobre a natureza, a cultura, a sociedade e todo o processo que envolve o dia a dia dessas crianças. “Em consequência, o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de instrumentos” (VYGOTSKY, 1991b, p. 28).

Conforme o autor, a sociedade se constrói partindo da cultura do seu povo e suas relações com a natureza. Assim, o conhecimento se evidencia nas inter-relações da emoção, da imitação e representação, do movimento, da linguagem, do outro e suas interações. Dessa maneira, possibilita-se à educação infantil uma prática pedagógica que leva em consideração as particularidades das crianças de 0 a 6 anos.

A criança que frequenta uma instituição de educação infantil pode se desenvolver além daquilo que sabe, a partir do momento que for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos. Esta metodologia é denominada por Vygotsky (1991b) de “formação de conceitos”, pois os conceitos espontâneos são formulados no processo de interação em momentos do cotidiano, nas experiências vividas, partindo sempre do concreto para o abstrato. O conhecimento científico é aprendido em situações de educação sistematizada, ou seja, dependem de uma pauta interacional específica, partindo da abstração para o concreto. Essa construção de conceitos na educação infantil por meio da troca de experiências possibilitará à criança a compreensão da sociedade e do mundo.

De acordo com Vygotsky (1991a),

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo da formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade (VYGOTSKY, 1991a, p. 49-50).

Portanto, nessa perspectiva, formar novos conceitos, construir conhecimentos, resulta em uma interação, pois, é por meio dos outros que as relações sujeito-objeto de conhecimento são estabelecidas. Os conceitos são intrinsecamente motivadores porque aproveitam o que a criança sabe e o que ela tem para oferecer. Dessa forma, a criança amplia o seu conhecimento científico.

“A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte” (VYGOTSKY, 1991a, p. 50). É através do processo de formação de conceitos durante a primeira infância que a educação infantil adquire grande relevância, pois é na mediação determinada durante os momentos que a criança convive com o professor, que os conhecimentos sistematizados são assimilados como forma de representação, apresentação e leitura do real. São esses conhecimentos que vão dizer como o ser humano apreendeu, compreendeu, interpretou e se modificou, conforme sujeito da história e da cultura.

A partir do momento que a criança começa a agrupar alguns objetos dá seu primeiro passo para a formação de conceitos. Dessa maneira, a criança passa a ser considerada como um

sujeito ativo e interativo no seu processo de conhecimento, graças à intervenção do professor que permite que a interação ocorra, assim como, intencionalmente, promove outras no cotidiano das salas de aula.

Ante o exposto, destacamos a necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam na educação infantil, considerando o contexto histórico, social, econômico e a diversidade cultural que permeia o processo de construção do conhecimento nesta etapa de formação escolar.

2.2 A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação

Há um histórico de luta na trajetória da educação infantil dentro das políticas educacionais; uma luta que buscou, ao longo dos anos, acima de tudo, reconhecer a criança de 0 a 5 anos como cidadã e a formação e valorização do profissional da educação. É fundamental compreender o processo histórico para entender e analisar os planos, as políticas e ações de governo, no que se referem às políticas de Estado. Nesse sentido, apresentamos uma breve descrição, situando o período, os acontecimentos e a contextualização histórica dentro da educação.

Na década 1930 Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Cultura e, na sequência, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a proposta de elaboração de um plano nacional de educação, que objetivasse o desenvolvimento socioeconômico do país, diminuindo os níveis de desemprego, pobreza e desigualdade (FERREIRA, 2011). Foi somente em 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros e da Educação Nova, que se reivindicou a criação de um sistema que organizasse a educação conforme a demanda do país.

A Constituição de 1934 previa um Plano Nacional de Educação (PNE) que garantisse o ensino primário gratuito e obrigatório. Esse PNE era entendido pelos educadores como algo renovador, que agregava diversos benefícios aos cidadãos por meio das políticas educacionais. A importância do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, destacando neste, com base em Saviani (2010, p. 75), a visão peculiar e pioneira de plano enquanto ideia de plano de educação, “trata-se no caso em questão do conceito de plano entendido como um instrumento de racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista”

Dourado (2016) sinaliza que o plano, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, foi negligenciado pelo advento do Estado Novo. Segundo Horta (1997):

O projeto de Plano Nacional de Educação foi encaminhado por Vargas à Câmara dos Deputados, ainda no primeiro semestre de 1937. (...) Mas a tramitação é lenta e o debate será interrompido pelo fechamento do Congresso, em 10 de novembro de 1937. A partir deste momento, o Plano Nacional de Educação preparado pelo Conselho Nacional de Educação será esquecido (HORTA, 1997, p. 149).

A partir do Estado Novo, articulou-se com a teoria do capital humano, segundo a qual o desenvolvimento dos recursos humanos pelo sistema educacional é um requisito essencial para o crescimento econômico dos países. A educação deveria, portanto, produzir competências técnicas para o emprego, de forma a agregar valor aos recursos humanos no mercado.

Conforme a primeira Lei de Diretrizes e Bases - Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro, de 1961 - implementou-se em 1962/1963, os primeiros planos educacionais. No período de 1962 até 1985, ocorreram significativas mudanças no cenário político e educacional, transformando a educação em um instrumento de racionalidade tecnicista, sem qualquer interferência ou participação da sociedade no processo ou sistema de educação.

Os esforços de Anísio Teixeira refletiam a resistência nacional quanto às metas internacionais. O Conselho Federal de Educação elaborou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), dispondo sobre a aplicação de recursos federais para a educação, em uma tentativa de adaptar as metas ao contexto brasileiro.

No começo da década de 1980, a mobilização social fortaleceu-se pela ação de fóruns científicos e acadêmicos, como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped). O planejamento educacional passou a sofrer influência direta da cooperação do Banco Mundial. De acordo com o estudo de Fonseca (2009), por meio de uma série de acordos com o MEC para o financiamento da Educação Básica, as diretrizes políticas fixadas pelo Banco passaram a compor os planos educacionais.

Em 1990, sob a coordenação de organismos internacionais (UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e Banco Mundial), resultou na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, a qual passou a orientar as políticas educativas. Nesse período, foi confirmado pela prioridade ao ensino fundamental, marcada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e a institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

A Lei no 10.172/2001, que instituiu o PNE, determinou no seu artigo 2 aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios a elaboração de planos decenais correspondentes e em sintonia com o plano nacional. No período de 2003 a 2010, foi criado o Plano de Ações

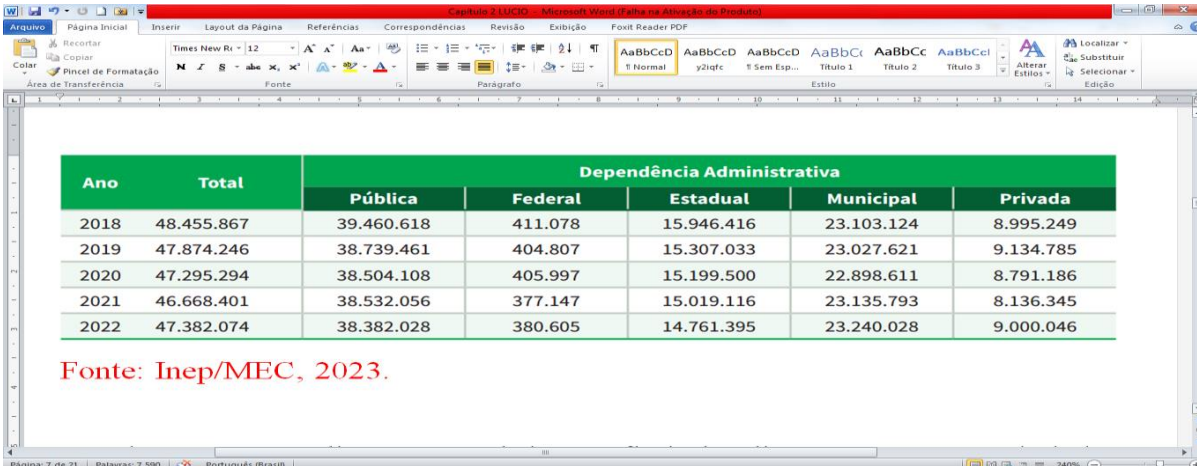
Articuladas (PAR), com a finalidade de viabilizar a autonomia institucional e a qualidade da educação brasileira. Mesmo diante dessas ações, persistiram os problemas de falta de docentes, baixos salários, prédios improvisados, falta de material didáticos

O projeto foi enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010 e foi aprovado pela Câmara dos Deputados em outubro de 2012. Os temas abordados por este novo Plano Nacional de Educação (PNE) eram diversos e contemplavam todos os níveis de ensino, desde creche, alfabetização, até a pós-graduação.

A educação básica brasileira está apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 9.394/1996, que estabelece no art. 21 a formação pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, oferecendo às crianças, formação escolar, vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais.

No cenário educacional brasileiro vigente, estão registrados mais de 50 milhões de estudantes matriculados na educação básica nas redes públicas e particulares. Esses dados são importantes para se compreender que no Brasil, a educação avança, embora ainda exista a necessidade de maior qualificação profissional com a formação continuada, aprimorando o ensino oferecido as crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2010b). E, recentemente, após a pandemia ocasionada pelo Corona vírus, esse número chegou a aproximadamente a 47 milhões ou 47.382.074 conforme os dados da tabela abaixo do MEC 2021 e do Censo da Educação Básica 2022 (INEP, 2023).

Tabela 1 – Número de matrículas da educação básica por dependência administrativa, segundo o ano – 2018-2022



Ano	Total	Dependência Administrativa				
		Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2018	48.455.867	39.460.618	411.078	15.946.416	23.103.124	8.995.249
2019	47.874.246	38.739.461	404.807	15.307.033	23.027.621	9.134.785
2020	47.295.294	38.504.108	405.997	15.199.500	22.898.611	8.791.186
2021	46.668.401	38.532.056	377.147	15.019.116	23.135.793	8.136.345
2022	47.382.074	38.382.028	380.605	14.761.395	23.240.028	9.000.046

Fonte: Inep/MEC, 2023.

Fonte: Inep/MEC, 2023.

Podemos atribuir essa queda do número de matriculados à pandemia e à reforma na educação. Cabe ao Estado e os municípios a responsabilidade de disponibilizar as vagas da

Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental conforme o regime de colaboração. A Educação Infantil é responsabilidade do município. Na modalidade da pré-escola esse direito é garantido por lei, e, uma vez que não tendo instituições em CEMEIS suficiente, ampliou-se o número de vagas nas escolas. Há uma grande demanda não atendida na modalidade creche, como não há vagas suficiente nas creches observou-se o grande aumento na rede privada.

Assim, o PNE, dentre outras demandas, possui o intuito de reforçar o art. 214 da Constituição Federal/1988 que estabelece uma articulação entre o sistema nacional de educação em regime de colaboração, por meio de ações integradoras dos poderes públicos das diferentes esferas federativas

O PNE/2014-2024 se enquadra em uma política regulatória. Tomando como base a Constituição Federal de 1988 e a LDB vigente, o PNE atua como norteador das políticas públicas de caráter distributivas e redistributivas no que se refere à educação brasileira.

A Lei no 13.005, sancionada pela presidente Dilma Rousseff no dia 25 de junho de 2014, aprovou o PNE. Esse documento determina metas e estratégias para a educação brasileira para os o decênio 2014-2024.

O PNE/2014-2024 surgiu, entre outros motivos, com o intuito de reforçar o art. 214 da Constituição Federal/1988 que estabelece uma articulação entre o sistema nacional de educação em regime de colaboração, por meio de ações integradoras dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País.

O objetivo do PNE/2014-2024 ao 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 das diferentes esferas federativas.

A execução do PNE/2014-2024 e o cumprimento de suas metas e estratégias são e serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por quatro instâncias: o Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. Apesar de as metas e estratégias serem executadas tendo como princípio o regime de colaboração entre as esferas do poder público, fica a cargo da União e, conseqüentemente, de seus órgãos reguladores, desenvolver a avaliação do acompanhamento de materialização do PNE (BRASIL, 2014).

Desse modo, observa-se a função do Estado, enquanto elemento responsável de avaliação das políticas públicas, algo que atualmente se articula com o propósito do Estado mínimo na sociedade capitalista. Entretanto, esse Estado é mínimo para as questões que interessam à classe trabalhadora, mas, máximo para os interesses dos capitalistas.

A partir dessas constatações, percebemos que o PNE 2014-2024 estabelece um regime de colaboração para materializar as metas e as estratégias. Entretanto, no que tange ao desenvolvimento das avaliações do PNE 2014-2024, observamos que os órgãos da União é que desenvolvem essa função, algo que se mistura com a própria finalidade do Estado, uma vez que este é instrumento regulatório e avaliativo das políticas públicas.

No Art. 5º do PNE (2014-2024), inciso II, destaca-se que é dever das instâncias regulatórias analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas. As políticas públicas para materialização desta Lei são desenvolvidas pelo MEC, CNE e o Fórum Nacional de Educação.

O PNE/2014-2024 está organizado em um quantitativo de vinte metas (Apêndice A) para a educação brasileira. Para alcançá-las são estabelecidas estratégias, que apresentam as especificidades as quais coadunam com o propósito da meta, bem como deixa mais evidente as ações que deverão ser realizadas para alcançar o objetivo maior.

As metas que se relacionam à discussão aqui proposta são a Meta 1 – educação infantil, e as metas 15, 16, 17 e 18, que tratam da formação de professores da Educação Básica.

A Meta 1 trata da universalização da educação infantil e estipula 17 estratégias de ação para o seu cumprimento até o final da vigência deste plano decenal da educação brasileira.

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL/, 2014).

Ao buscar informações no Censo de 2021 (IBGE, 2020-2021) em relação ao percentual de atendimento desta faixa etária, que é equivalente à creche (até 3 anos de idade), o último dado disponível sobre o atendimento escolar é de 2019, que aponta frequência de 35,6%¹, mas a queda na matrícula de 2019 a 2021 indica redução desse atendimento. Na faixa etária adequada à pré-escola (4 e 5 anos), o atendimento escolar referente a 2019 aponta frequência de 92,9%² (2021). Por esses dados observamos que na creche esses índices não foram alcançados e na pré-escola houve a ampliação dessas matrículas.

Conforme o Censo Escolar, em 2022 o número de matrícula total da educação infantil foi de 6.628.969, sendo 2.613.843 na modalidade creche e 4.015.126 na pré-escola. Percebemos na tabela abaixo que, apesar da queda de 5,8% das matrículas na Educação Infantil entre os anos de 2020 e 2021, houve uma retomada em 2022, com crescimento de 8,5% em relação ao ano anterior. Esse crescimento ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve aumento de 25,3% no último ano (altas de 29,9% na creche e de 20,0% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou aumento de 3,5% (altas de 8,9% na creche e de 0,3% na pré-escola).

O aumento na rede privada se deve também à falta de vagas na rede pública. O aumento da procura pela rede privada não é uma escolha e sim a única opção para muitas famílias que não conseguem vaga na rede pública. Isso indica falta de investimento e secundarização com esse segmento de ensino, marcas presentes desde o início da sua história.

Podemos observar essa análise também na tabela abaixo.

Tabela 2 – Número de matrículas da educação infantil por rede e etapa de ensino, segundo o ano – 2018-2022

2022	47.382.074	38.382.028	380.605	14.761.395	23.240.028	9.000.046
------	------------	------------	---------	------------	------------	-----------

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2022c).

TABELA M2

NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR REDE E ETAPA DE ENSINO, SEGUNDO O ANO – 2018-2022

Ano	Rede e etapa de Ensino					
	Rede pública			Rede privada		
	Total EI	Creche	Pré-escola	Total EI	Creche	Pré-escola
2018	6.321.951	2.352.032	3.969.919	2.423.233	1.235.260	1.187.973
2019	6.466.941	2.456.583	4.010.358	2.505.837	1.298.509	1.207.328
2020	6.500.878	2.443.303	4.057.575	2.328.917	1.208.686	1.120.231
2021	6.403.866	2.399.766	4.004.100	1.915.533	1.017.444	898.089
2022	6.628.969	2.613.843	4.015.126	2.399.795	1.321.846	1.077.949

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2022c).

Fonte: Inep/MEC, 2023.

É urgente que, para além da universalização da pré-escola, devido à sua obrigatoriedade, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, em 50%, até 2024 deixe de ser apenas uma meta do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) e efetivamente se torne uma prática, assegurando também o direito dos bebês e crianças bem pequenas a uma educação infantil pública e de qualidade. A obrigatoriedade da pré-escola serve de argumento aos governantes para que a creche destinada a crianças de 0 a 3 anos acabe sendo negligenciada, comprovado pelo fato de a faixa etária dos 0 aos 3 anos ainda ser a que tem apresentado o menor índice de atendimento no país (CRAIDY, 2014).

Essa situação vem ocasionando historicamente um crescente deslocamento do atendimento das crianças de 0 a 3 anos para a esfera privada filantrópica. É importante que as

políticas educacionais coloquem em foco promover a universalização do atendimento da educação infantil, e não apenas da pré-escola (CAMPOS; BARBOSA, 2015). Muitas instituições de educação infantil que atualmente atendem crianças de 0 até 3 anos, no Brasil, mesmo sabendo que as crianças pequenas devem ser cuidadas e educadas em concepções que não separem cuidar de educar², ainda adotam práticas assistencialistas, e as que atuam com crianças de 4 a 5 anos trazem no seu cotidiano práticas de formação escolar. O acesso das crianças à educação infantil é outro aspecto e também a questão das práticas pedagógicas que são empregadas. Se não for garantido o acesso das crianças às instituições escolares, a prática pedagógica não se realiza.

Com base nisso, entendemos que esta situação somente pode ser mudada com a conscientização e a reflexão de todos os envolvidos no que tange a repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas, podendo, assim, possibilitar transformações das mesmas, seguindo pareceres que orientem as diretrizes específicas para a educação infantil, creches e pré-escola, uma vez que contribua na elaboração da atual proposta (SALLES; FARIA, 2012).

Dentre as estratégias previstas, a 1.8 e 1.9 estão diretamente relacionadas à formação dos profissionais da educação infantil:

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; [...] (BRASIL, 2014).

Além da Meta 1, o PNE discorre a respeito do professor da Educação Básica em quatro metas: 15 (Formação de Professores), 16 (Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores), 17 (Valorização do Professor), 18 (Plano de Carreira Docente). Observamos, portanto, um expressivo número de metas voltadas especificamente ao principal profissional responsável pelo processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, o professor. Se levado em consideração o quantitativo total de metas (20), observamos que 20% destas estão voltadas ao professor, sua formação e valorização.

A Meta 15 trata da formação docente, tendo como objetivo:

² O conceito de cuidar e educar no cotidiano da Educação Infantil não pode ser compreendido com um sentido fragmentado, pois o trabalho a ser desenvolvido deve ser voltado para a unicidade e indissociabilidade dos mesmos.

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, garantindo a 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 da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

No que concerne ao regime de colaboração, o documento estabelece, a partir das estratégias constantes na Meta 15, que este apresente um caráter de diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento por parte de instituições públicas e comunitárias de Educação Superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios e defina obrigações recíprocas entre os partícipes. À União cabe a função de financiar essa formação e avaliá-la. Em suas estratégias, a Lei não evidencia se essa formação é prioritariamente pública. Ao contrário, nas estratégias 15.2 (financiamento estudantil) e 15.3 (iniciação à docência) abre espaço para a iniciativa privada receber dinheiro público para que o estudante financie a licenciatura em instituições privadas, bem como estas mesmas instituições recebam verba advinda do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

As estratégias da meta em questão evidenciam o regime de colaboração entre os entes federativos como mecanismo para se materializar a formação do professor.

O regime de colaboração, portanto, é colaboração no processo de formulação e implementação de ações e programas educacionais entre os entes federativos, surgiu na Constituição Federal de 1988 dentro do Artigo 211 para abordar a relação entre os entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios), na elaboração de políticas voltadas à educação.

Além da Constituição Federal, o regime de colaboração é previsto na Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). De acordo com a Constituição Federal 1988,

Art. 211 'A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (...) § 5º (...) o Plano Nacional de Educação como articulador do sistema nacional de educação em regime de colaboração com os entes federados:

Art. 241 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios disciplinarão por meio de lei os consórcios públicos e os convênios de cooperação entre os entes federados, autorizando a gestão associada de serviços públicos, bem como a transferência total ou parcial de encargos, serviços, pessoal e bens essenciais à continuidade dos serviços transferidos (regulamentação por meio

de legislação complementar - Resolução CNE/CEB nº 1/2012 (BRASIL, 1988).

A LDB 9394/1996 ainda traz em seu Artigo 62 a necessidade de políticas de formação de professores em Regime de Colaboração entre os entes federados. Essas políticas devem abranger, não somente a formação inicial, mas também, “a formação continuada e conjuntamente de capacitação dos profissionais que já atuam no magistério, formação, inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Esse termo, que também é citado no PNE 2014-2024, poderia indicar uma tendência para a construção de relações federativas e intergovernamentais mais cooperativas.

Conforme Oliveira e Haddad (2001) as fundações e as ONG ou as empresas de consultoria educacional têm exercido um grande papel na operacionalização dessa colaboração. Elas passam a desenvolver ações de assessoria aos setores públicos, ou, ainda, adotam a luta pelo acesso e qualificação dos serviços públicos de ensino direcionados aos interesses populares. São entidades filantrópicas ou de caráter assistencial, que passam a colaborar com o Estado, deslocando parte da responsabilidade.

É necessário ressaltar o aumento de institutos e fundações de empresas privadas, muitas delas recebendo isenções fiscais, mantendo a educação como uma das suas atividades principais, colaborando na oferta da elaboração de materiais pedagógicos, recursos técnicos e humanos, capacitação de professores e assessoria pedagógicas, assumindo a responsabilização que é o papel do Estado, favorecendo a política de descentralização do Estado.

A Meta 16 do PNE propõe

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Essa meta é amparada em 6 estratégias que evidenciam, em suma, regime de colaboração entre os entes federativos ressaltando que essa formação deveria acontecer em instituições públicas. Isso fica evidente já na estratégia 16.1, que visa realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para o dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014).

A Meta 17 propõe “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Para isso, evidencia em suas estratégias um piso salarial nacional e um plano de carreira. A questão do plano de carreira chama a atenção por evidenciar que os professores sejam de qualquer rede pública de ensino, tenham um plano de cargo e carreira, e que nele, seja decretado que o trabalho do professor deva acontecer em uma única instituição de ensino. Mais adiante abordamos as ações que acontecem nos municípios neste sentido.

No que se refere à Meta 18, ela trata da realização de políticas públicas que assegurem,

[...] no prazo de 2 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, 2014).

A Meta 18 do PNE volta-se aos planos de carreira e ao piso salarial para os profissionais da educação pública. Seu monitoramento envolve a verificação: i) da existência de plano de carreira e remuneração (PCR) para o magistério; ii) do cumprimento da Lei nº 11.738/2008, que estabelece a aplicação do piso salarial nacional profissional (PSNP) como valor mínimo proporcional do vencimento básico para jornada de 40 horas semanais e o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos pelos profissionais do magistério e; iii) da existência de um PCR para profissionais da educação que não integram o magistério

Conforme o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016 (INEP, 2016)

A Meta 18 do PNE estabeleceu prazo de dois anos para que todos os entes federativos aprovassem planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, bem como adotassem, no caso dos planos de carreira dos profissionais da educação básica, o piso salarial profissional nacional, como definido na Lei nº 11.738/2008. A análise das informações disponíveis mostra que mais da metade dos municípios (64%), em junho de 2016, ainda não havia informado o status do seu PCR no Simec. Outros 22% declaram ter o PCR e cumprir integralmente a Lei nº 11.738/08, contemplando o piso nacional do magistério público e o mínimo de um terço de hora-atividade na jornada semanal do professor, não superior a 40 horas semanais. O restante dos municípios (14%) não possui PCR ou possui e não cumpre as exigências do piso nacional e/ou da jornada mínima em hora-atividade.

Conforme Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022 (INEP 2022),

Todas as unidades da Federação apresentam, atualmente, plano de carreira e remuneração (PCR) para os profissionais do magistério, de modo que o Indicador 18A apresenta o valor de 100%. No que se refere ao Indicador 18B, 23 unidades federativas preveem o limite máximo de 2/3 da carga horária docente para atividades de interação com os educandos, o que representa 85% dos entes analisados. Apenas os estados de Goiás, Pará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não possuem essa previsão

Tabela 3 - Demonstrativo Estados/planos de carreira docente.

PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS QUE POSSUEM PCR PARA A CARREIRA DO MAGISTÉRIO E DOS NÃO DOCENTES, LIMITE DE CARGA HORÁRIA PARA O DESEMPENHO DE ATIVIDADES DE INTERAÇÃO COM ALUNOS E PISO SALARIAL DO MAGISTÉRIO PÚBLICO, POR UNIDADES FEDERATIVAS – BRASIL – 2018
(conclusão)

UF	Indicadores			
	18E Possuem Planos de Carreira para o Magistério	18F Preveem limite de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos	18G Atendem ao Piso salarial da carreira do magistério público definido em lei municipal	18H Possuem Planos de Carreira vigentes para os profissionais da educação não docentes
Centro-Oeste	96,4%	87,8%	77,7%	41,5%
Goiás	94,7%	83,7%	72,8%	22,4%
Mato Grosso	98,6%	92,9%	83,0%	75,9%
Mato Grosso do Sul	97,5%	91,1%	83,5%	39,2%

Fonte: Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Munic/IBGE (2018).

Conforme o quadro acima, no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação, houve uma evolução do plano de carreira. A tabela apresenta o percentual de municípios da região Centro Oeste que oferecem plano de carreira aos docentes e profissionais da educação não docentes. As unidades da federação possuem plano de carreira e remuneração³ dos profissionais do magistério no ano de 2018 (Indicador 18A).

³ LEI Nº 21.959, DE 25 DE MAIO DE 2023

Art. 1º Em decorrência da Lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, bem como da Portaria Ministerial nº 17, de 16 de janeiro de 2023, que homologou o Parecer nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB, de 13 de janeiro de 2023, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que dispõe sobre a definição do piso salarial nacional dos profissionais do magistério da educação básica pública para o exercício de 2023, ficam reajustados a partir de 1º de janeiro de 2023 os vencimentos dos ocupantes do cargo de Professor dos Quadros Permanente e Transitório do Magistério Público estadual com a carga de 40 (quarenta) horas semanais, nos seguintes valores: I – R\$ 4.420,55 (quatro mil, quatrocentos e vinte reais e cinquenta e cinco centavos) para o cargo de Professor, Níveis I e II, nas Referências de “A” a “G”, – R\$ 4.420,55 (quatro mil, quatrocentos e vinte reais e cinquenta e cinco centavos) para o cargo de Professor, Níveis I e II, nas Referências de “A” a “G”, e Nível III nas Referências de “A” a “F”, do Quadro Permanente do Magistério, e para o cargo de Professor Assistente, Níveis “A” a “D”, nas Referências “A” a “G”, do Quadro Transitório do Magistério; II – R\$ 4.704,22 (quatro mil, setecentos e quatro reais e vinte e dois centavos) para o cargo de Professor, Nível III, Referência “G”, do Quadro Permanente do Magistério; e

Quase 100% dos municípios oferecem plano de carreira aos professores com magistério. Com três estados apresentando o índice de municípios que oferecem PCR aos não docentes. Vale destacar que menos de 20% dos municípios da região Centro Oeste não atendem o piso salarial da carreira do magistério. E, em todos os índices acima, Goiás está em desvantagem. A remuneração dos profissionais do magistério nos “interiores” e mesmo em outros municípios do Brasil estão abaixo do piso. Os dados da tabela 3 mostram que na região Centro Oeste, Goiás é o estado com os índices mais baixos, o que pode indicar que por aqui a valorização dos professores não tem se concretizado a contento.

O PNE estabelece as intenções de políticas públicas do decênio 2014-2024 para a educação brasileira e, sobretudo, para a formação e valorização do professor da Educação Básica. Sua função enquanto uma política de caráter regulatório apresenta especificidades muito bem delimitadas, com objetivos que se coadunam com as principais problemáticas da educação brasileira.

2.3 A Educação Infantil no Plano Estadual de Educação

No âmbito da LDB de 1996, (BRASIL, 1996a, art. 10, III), verifica-se a determinação de que as políticas e os planos estaduais, além de consoantes ao PNE, devem visar não apenas à integração e coordenação de suas ações, mas também as relativas ao âmbito municipal, embora não aponte a obrigatoriedade de os municípios elaborarem os seus PMEs. Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) devem fornecer elementos que subsidiem, de modo integrado e articulado, a elaboração dos PMEs (BRASIL, 2001, Capítulo VI).

Para Monlevade (2002, p. 58), os PEEs desempenham função estratégica para a efetiva implantação do PNE, na medida em que suas metas somente poderão ser atingidas se “os Planos Estaduais as compatibilizarem pela média de seus Municípios” – motivo pelo qual o envolvimento dessas localidades na elaboração do PEE foi fundamental –, ou então cada município se responsabiliza “por alcançar ou ultrapassar as metas nacionais” (MONLEVADE, 2002, p. 58).

De um modo ou de outro, é por meio do PME que a localidade poderá diagnosticar a sua realidade educacional e, conseqüentemente, prever ações planejadas e sistemáticas que visem ao atendimento das demandas identificadas, consoante ao PNE e ao PEE.

III – R\$ 4.709,81 (quatro mil, setecentos e nove reais e oitenta e um centavos) para o cargo de Professor, Nível IV, Referência “A”, do Quadro Permanente do Magistério.

O PEE-GO foi aprovado para o decênio 2008/2017, entretanto, não permaneceu em vigor até seu término, pois foi substituído pelo atual PEE-GO 2015-2025. Esse fato se deu, porque, durante a avaliação do PEE-GO (2008/2017), realizada no decorrer do ano de 2014, a comissão decidiu pela elaboração de outro Plano, considerando-o defasado, não mais atendendo as exigências.

O PEE-GO 2015-2025, aprovado pela Lei nº 18.969/2015, é o segundo Plano. Teve sua origem no momento da avaliação do PEE-GO 2008/2017, no ano de 2014, visto que foi verificada a necessidade de outras metas. Esse documento possui 21 metas e 216 estratégias que deverão ser alcançadas até o ano de 2025. Em relação ao Plano anterior, as principais mudanças estão relacionadas ao aumento do investimento do Produto Interno Bruto (PIB) até 2024, à criação de metas específicas para a Educação do Campo e à articulação entre as políticas públicas de educação, saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos. O PEE-GO 2015-2025 constitui um plano de Estado e não de governo. É um plano de Estado devido à sua duração que ultrapassa os mandatos de quatro anos de permanência no poder do Executivo e do Legislativo. O plano de governo limita-se apenas ao tempo em que o governo eleito pelo povo permanece.

Os planos de Estado decenais devem ter duração de dez (10) anos. Sua abrangência abarca diversos segmentos da Educação, de todas as regiões com suas redes de ensino. A elaboração do PEE-GO 2015-2025 seguiu as determinações da Constituição Federal/1988, LDB/1996, as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010), a avaliação do PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024, além de publicações acadêmicas de elevada relevância para o debate.

Os PEEs são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades.

O plano teve alguma influência da sociedade, representou situações de lutas e insatisfação e o anseio por mudanças das atitudes políticas. Conforme PEE (GOIÁS, 2008), o Estado de Goiás, diante da legislação vigente, preocupa-se em cumprir todos os dispositivos legais citados; e, em 2008, ao aprovar a Lei Complementar nº 062 de 2008, o PEE 2008/2017, estabeleceu vinte (20) objetivos e metas para a educação infantil, visando oferecer o aporte necessário à oferta desta etapa da Educação Básica, respeitando suas especificidades e particularidades. Todavia, é preciso cumprir a Meta 1 do PNE 2014/2024, que prevê:

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

O Estado de Goiás tem grandes desafios no que se refere à oferta da educação infantil, em cumprimento ao já estabelecido no PEE2008/2017, o qual prevê o atendimento de 30% da população de até três (3) anos, meta que o Estado não cumpriu. Conforme 1º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Goiás 2016 alcançou 21,25%. Em 2018 subiu para 26,4%. Como o objetivo estipulado é atingir 50% até o final deste plano, percebemos que é necessário um melhor desempenho do estado durante os próximos anos.

Em relação à pré-escola e ao atendimento das crianças de quatro (4) a cinco (5) anos, o PEE 2008/2017 estabelecia o atendimento em 90%. Segundo o 1º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Goiás a taxa foi de 84,6% em 2016. De acordo com o 2º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Goiás MB-2019, em 2018, o percentual de alunos nessas idades alcançou 87,5% do total de crianças, deixando aproximadamente 23 mil fora da escola. Além disso, como se percebe, houve queda na proporção de crianças atendidas nos dois últimos anos (2017 e 2018). Se esta evolução persistir, o estado conseguirá atingir o objetivo em 2022, três anos antes do fim do Plano, mas 6 depois do prazo estipulado.

No ano de 2019 o percentual de atendimento desta faixa etária foi de acordo com o Programa todos pela educação em Goiás: de crianças de 0 a 3 anos (26,8%) e de 4 a 5 anos (86,6%). Desse modo, em Goiás, esses índices foram significativamente inferiores à média do país (37,9% e 94,2%, respectivamente). Além disso, a taxa de atendimento escolar de crianças de 4 a 5 anos, em 2019, foi inferior ao observado em 2016 (89,1%). Segundo a Emenda Constitucional nº 59/2009, e o atual PNE 2014/2024, este atendimento se tornaria obrigatório até 2016.

Ao tratar da Meta 1, sobre a educação infantil, um dos maiores desafios é alcançar a universalização do atendimento de crianças de 4 e 5 anos, cuja inserção na escola passa a ser obrigatória. Dessa forma, cabe à família e ao Estado garantir o atendimento a essas crianças. Diante deste quadro, é preciso investir na ampliação da oferta da educação infantil. Inclusive com os mecanismos de busca ativa de crianças, em âmbito municipal, projetando o apoio do Estado e da União para a expansão da rede física, no que se refere ao financiamento, para reestruturação e aparelhagem da rede e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação e sua valorização, estabelecendo planos de carreira.

O PEE (2008-2017) apresenta a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Esse documento deixa claro que tal nível fica a cargo dos municípios:

Dessa forma, tal atendimento educacional deve ser efetivado, para garantir o que está explicitado no art. 208, inciso IV, da Constituição Federal, que estabelece também, no art. 211, a oferta da educação infantil como uma das prioridades dos municípios, sendo esse nível obrigação e prioridade municipal (GOIÁS, 2008, p. 18).

Em relação à valorização dos profissionais da educação, o PEE 2008/2017 estabeleceu dez metas referentes à formação e valorização dos profissionais da educação escolar, das escolas públicas e privadas. A organização e a gestão dos sistemas de ensino e das escolas também são fatores fundamentais. Nesse aspecto, garantir remuneração condigna e a formação continuada, os planos de carreira, as condições adequadas de trabalho e a opção pela dedicação exclusiva, são desafios para o Estado e os municípios.

Um dos avanços obtidos com as políticas implantadas a partir do Plano 2008/2017, relaciona-se com a Lei nº 12.796/2013, que estabelece que todas as crianças a partir dos 4 anos de idade devem frequentar um estabelecimento de ensino. Por isso, o PEE estipulou a universalização escolar desse grupo já para 2016. As metas 18 do PEE-GO preveem os mesmos objetivos do PNE, isto é: valorizar os profissionais do magistério de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente. No entanto, não é o que tem acontecido; o que vemos, no geral, é a ampliação de jornadas de trabalhos, ampliação de contratos precários e com formação inadequada para a função que exerce, ausência de concurso público e precarização das relações de trabalho.

Em 2007, ainda não havia piso salarial para os docentes do magistério público, o que foi regulamentado pela Lei Nº 11.738/2008, considerada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), Nº 4167; o que a torna obrigatória para todos os entes federados. A referida Lei constituiu-se em um dos maiores avanços para a valorização profissional, porém restringindo-se à rede pública.

Conforme o relatório da SEDUCE (2019).

No universo dos duzentos e quarenta e seis (246) municípios, apenas nove (9) já aprovaram os seus Planos Municipais de Educação; trinta e um (31) implantaram a gestão democrática; sessenta (60) pagam o piso nacional de salários, sendo que em outros setenta e oito (78) busca-se o seu cumprimento e em cento e vinte (120) nem sequer se o cogita; cento e cinquenta e dois (152) possuem planos de carreira; e sessenta e nove (69) contam com Conselhos Municipais de Educação, dotados de poderes normativos e fiscalizadores.

Uma das principais metas estabelecidas no PEE- GO 2015-2025 refere-se à garantia que todos os professores que atuam na Educação Básica possuam licenciatura plena. Conforme o Inep (2013-2018), o percentual de professores com formação adequada para a educação infantil, chegou a 54,8% em 2016. Em 2013, a taxa de adequação era de 50,5% e, desde então, cresceu 7,3 p.p., logo, atingindo a 57,7% em 2018 (INDICADORES EDUCACIONAIS/INEP, 2013-2018).

Por outro lado, o indicador que mede o percentual de docentes que fizeram curso de formação continuada ainda não alcançou os 30% do total de professores e pouco avançou nesses seis anos.

Os programas de formação já citados, foram ofertados para os professores da Educação Básica para lhes garantir uma formação adequada ao seu atual exercício do magistério. Assim, não obstante a atualidade do PEE, alguns pontos podem ser destacados no documento:

Garantir da implantação dos planos de carreiras para docentes e técnicos administrativos em todos os municípios goianos e em escolas privadas, de forma isonômica garantindo o Piso Nacional, Lei Nº 11738/2008 e as progressões horizontais e verticais; Implantar mecanismos de dedicação exclusiva, carga horária em uma única escola; Ampliar a oferta de cursos de especialização, mestrados e doutorados visando à formação continuada dos docentes (Meta 16, do PNE); Garantir a formação continuada dos servidores técnicos administrativos; Realizar concursos públicos para docentes e técnicos administrativos, em todos os municípios, de modo a atender à demanda social (GOIÁS, 2015).

Ao tratar da Meta 1, sobre a educação infantil, um dos maiores desafios é alcançar a universalização do atendimento de crianças de 4 e 5 anos, cuja inserção na escola passa a ser obrigatória. Dessa forma, cabe à família e ao Estado garantir o atendimento a essas crianças. As estratégias estipuladas para a Meta 1 não são capazes de garantir por si os avanços dessa meta, uma vez que o seu sucesso está interligado ao sucesso de outras metas previstas no PNE. São elas, Meta 15 e 16, que tratam da formação inicial e continuada; Meta 17, que se refere à valorização dos profissionais do magistério; a Meta 18, que assegura o plano de carreira; e, por fim, a Meta 20, que trata da ampliação dos investimentos públicos em educação pública.

Portanto, todas as metas referem-se ao trabalho docente e ao financiamento da educação básica. A valorização profissional e a formação para professores são essenciais para uma mudança significativa, entretanto, é preciso que ocorram transformações na educação infantil. As mudanças necessárias na primeira fase da educação básica são influenciadas por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais do país. Sendo assim, a educação na infância apresenta muitos desafios propostos pelo dinamismo do processo de educar.

Segundo Amaral (2014), é necessário superar as metas do PNE, mas a principal delas é a Meta 20, do financiamento, tendo em vista os cortes que a pasta da educação sofreu nas verbas para a efetivação das capacitações ou cursos destinados aos professores. Em conformidade com o Art. 212, caput, da Constituição Federal, os estados e os municípios, obrigatoriamente, devem destinar pelo menos 25%, de suas receitas de impostos, à educação⁴.

Segundo o INEP (2022) O Plano Nacional de Educação (PNE) já entrou vigência e a maior parte de suas metas não foi atendida. A começar pelo financiamento, que deveria estar em 7% do Produto Interno Bruto (PIB) desde 2019 e alcançar 10% em 2024, no entanto, a realidade é 5,6%, distante da meta.

Sendo assim, para que seja garantido o atendimento à criança, é preciso, antes disso, garantir qualidade; a partir de um ambiente seguro, materiais adequados e profissionais que sejam preparados para o atendimento das crianças de zero a cinco anos na educação infantil.

Os Planos Municipais e Estaduais respondem a uma tentativa de mobilizar Estados e Municípios para que, de maneira articulada com as diretrizes e estratégias do PNE, atinjam metas locais que contribuam para o cumprimento das metas nacionais.

2.4 A Educação Infantil no Plano Municipal de Educação - Anápolis

Mediante as políticas educacionais, como Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME), a educação infantil amplia as suas demandas com metas e estratégias para a garantia das especificidades dessa etapa da educação básica.

No caso do município de Anápolis, o PME foi elaborado coletivamente em um processo de participação representativa dos diferentes segmentos que compõem o quadro de servidores da educação municipal, como o próprio documento destaca, com a criação de uma Comissão Central, composta por doze representantes: do Conselho Estadual de Educação (CME), da Secretaria Municipal de Educação (SEMECT), da Subsecretaria Regional de Educação (SER) e de outras secretarias da administração municipal e com realização do Fórum Municipal sobre Políticas Educacionais, com a participação das faculdades e universidades locais e as escolas municipais. Anápolis aprovou seu Plano Municipal de Educação, por meio da Lei n. 120 3.218

⁴ É importante ressaltar que o ano de 2016 a PEC 241/2016 ou nº 95 (também conhecida como PEC da Morte) limitou os gastos da união em educação, saúde e programas sociais por 20 anos. E, isso acabou alterando, sobremaneira, as perspectivas pensadas no PNE.

no dia 29 de dezembro de 2006, aprovado quatro anos após o início de sua elaboração em 2002, por meio de audiência pública no dia 19 de setembro desse ano.

O PME orienta todo o sistema educacional nos níveis e etapas educacionais, com base no Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação. O Plano Municipal de Educação de Anápolis apresenta um número considerável de metas para a educação infantil, 20 metas e objetivos dos quais evidenciamos nesta pesquisa a educação infantil e a formação e a valorização dos profissionais.

O PME, em linhas gerais, segue a mesma proposta prevista nos documentos nacionais relativos à da educação infantil - ampliação maior para a pré-escola (60%) e menor ampliação para a creche (30%); em dados físicos significa uma diferença considerável no número de matrículas no primeiro semestre de 2013: 1.519 matrículas na creche e 3.449 matrículas na pré-escola. O índice de ampliação é menor que o proposto no PNE 2001-2010 que é de 50% para creche e 80% para pré-escola até o final da década de 2000.

No que diz respeito à estrutura física em que as unidades devem adequar-se no prazo mínimo de três anos, esse PME não esclarece de onde virão os recursos uma vez que cabe à prefeitura fazer essa adequação nas instituições públicas.

Os números de matrícula de crianças na creche e na pré-escola no período de 2000 a 2006 ano de elaboração do PME, apresentado por Anderi e Suanno (2009) foram de:

No ano 2000, a rede municipal de ensino matriculou 453 alunos em creches e 428 na pré-escola e, em 2006, matriculou 531 e 403, respectivamente. Um dos grandes desafios para a rede municipal de ensino é aumentar substancialmente o número de vagas na Educação Infantil, principalmente na creche, de 0 a 3 anos. De acordo com o Plano Diretor da cidade (2006), com base nos dados do censo escolar de 2004, somando-se as matrículas da rede privada e da rede pública, o município de Anápolis não chegou a atender 4% das crianças em idade de frequentar a creche. Há, na rede municipal, somente nove centros de Educação Infantil, em função do que a municipalidade deverá fazer enorme esforço para aumentar o número de matrículas nessa etapa. Esse esforço deve contar, necessariamente, com a assistência técnica e financeira da União e do Estado (ANDERI; SUANNO, 2009, p. 8).

A formação dos profissionais da educação infantil e a valorização do magistério é também orientada de acordo com LDB n. 9.394/96. No PME estão também previstas metas para melhoria das condições de trabalho dos professores do município, tais como: garantir a reformulação, já a partir do primeiro ano, do plano de carreira dos professores; implantar, gradativamente, a jornada de trabalho de tempo integral; destinar entre 20% e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões. O documento de

monitoramento do PME (2006) serviu como diagnóstico para a elaboração do PME (2014-2024).

O PNE (2014-2024) prevê, ao final do primeiro ano de sua aprovação, que os municípios se organizem para os seus planos municipais, buscando, nas suas vinte metas, a qualidade da educação.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

O processo de elaboração dos planos municipais de Educação em Goiás ocorreu com base na referência do PEE-GO 2015-2025 e da assessoria técnica e do relatório de monitoramento do plano anterior.

Segundo Monlevade (2004):

O PME não é um Plano do Sistema ou da Rede de Ensino do Município, mas um Plano de Educação do Município, é um Plano de Estado e não de governo. Por não ser dependente do Plano Estadual, deve conseguir integrar as demandas municipais com as diretrizes e metas do Plano Estadual de Educação (quando existir) e do Nacional, respeitando as particularidades locais e deve fortalecer a implementação ou as ações do Sistema Municipal de Ensino. A história, a geografia, a demografia do Município, e sua proposta de desenvolvimento é que determinam as metas e as estratégias de suas ações na educação escolar (MONLEVADE, 2004, p. 92).

O Plano Municipal de Educação deve definir as diretrizes e metas para cada modalidade de ensino; as diretrizes e metas para a gestão e financiamento da educação pública municipal; as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação pública municipal, nos próximos dez anos.

De acordo com a Lei nº 3.775, de 24 de junho de 2015, fica aprovado no âmbito do Município de Anápolis o Plano Municipal de Educação, para o decênio 2015/2025 São objetivos permanentes deste PME:

- I – universalização da alfabetização e erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - construção do padrão da qualidade social da educação;
- V - formação para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação em conformidade com o disposto no Art. 214, da Constituição Federal-(CF), visando a assegurar atendimento às necessidades de sua expansão, com padrão de qualidade e equidade de que trata o inciso IV, deste Artigo;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, com vistas à superação da segregação das pessoas com deficiência, das pessoas consideradas especiais e/ou doenças cônicas e degenerativas das desigualdades sociais e étnicos raciais e à sustentabilidade socioambiental.

Conforme os documentos consultados, os municípios que não alinharem os planos municipais e estaduais dentro do prazo estabelecido vai implicar no corte de programas do MEC, dificultando o repasse de recursos pelo Programa de Ações Articuladas (PAR). É um plano de Estado, não de governo, pois abrange um período de 10 anos, devendo, portanto, passar por sucessivas administrações. Mesmo Anápolis já contando com um Plano Municipal de Educação, que vigoraria até 2016, foi necessária a sua adequação às metas e estratégias do novo PNE, bem como ao Plano Estadual de Educação (PEE).

O atendimento institucionalizado às crianças de zero a cinco anos de idade no âmbito educacional na cidade foi implantado na rede pública, no ano de 2002. Contudo, sua ampliação tem sido acelerada, uma vez que no ano de sua implementação o município contava com nove (9) instituições de educação infantil, hoje conta com 23 instituições públicas municipais, 12 instituições conveniadas com organizações da sociedade civil e 84 instituições privadas, conforme o (ANÁPOLIS, 2015, p. 31).

As instituições de políticas públicas nacionais e municipais, pesquisadores e profissionais da educação vêm pensando as instâncias do processo de institucionalização educacional da criança pequena, como por exemplo, a formação de professores, currículo e proposta pedagógica adequados à educação infantil. A organização pedagógica e curricular da educação infantil deve ser pensada de forma a atender o processo de desenvolvimento global da criança. Nesse contexto, é fundamental a formação continuada dos professores da educação infantil e a sua valorização.

De acordo com PME (2015-2025), ao analisar a situação dos estados e municípios em relação à meta nacional

Percebe que em relação às crianças de 0 a 3 anos Anápolis está com quase 50% do que já foi alcançado no país todo, o que ainda é menos do que a metade da meta estabelecida. Em relação à pré-escola, que o município de Anápolis se vê mais próximo da previsão legal em relação à universalização do atendimento educacional a partir dos 4 anos de idade. As crianças na faixa etária de 4 e 5 anos é de 9.773 crianças e atualmente são atendidas 5.690

crianças sendo: 2.959 nas instituições privadas e 2.731 na rede pública, que equivale a 58,22% da população (ANÁPOLIS, 2015).

A seguir, evidenciamos as análises das principais metas as quais destacamos nesta pesquisa de acordo com o Relatório de Monitoramento e Avaliação das Metas do Plano Municipal de Educação de Anápolis 2016-2019⁵.

A Meta 16 – tem como objetivo formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, 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. Essa meta foi monitorada em 2014 e estava com 31,8%; em 2018 aumentou para 39,3%.

A Meta 17 - busca equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério com os demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º (sexto) ano de vigência deste PME, a fim de valorizá-los. De acordo com o monitoramento a meta prevista é de 100% e em 2018 alcançou 141%.

Para esta análise, consideramos a importância de conhecer as estratégias 17.1, 17.2, 17.3, 17.4, 17.5, para uma melhor compreensão da meta.

17.1 – Garantir a preservação do poder aquisitivo por meio de reposições e composições das perdas salariais e vantagens da carreira do magistério, reajustando os vencimentos no mês de janeiro de cada ano para todos os professores e professoras, conforme legislação específica. O reajuste salarial acontece no mês de janeiro anualmente.

17.2 – Criar comissões permanentes de profissionais da educação do sistema municipal de ensino, sob a coordenação do CME, para subsidiar os órgãos competentes na reestruturação e implementação do plano de carreira. O CME criado pela Lei Municipal de n. 2.699, em 01 de setembro de 2000, alterada pela Lei Municipal de n. 2.822/2001 e Lei Municipal de n. 3.341/2009.

17.3 – Reformular e aprovar, no primeiro ano de vigência deste PME, o Plano de Carreira para os Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal de Ensino, conforme

⁵ RELATÓRIO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DAS METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANÁPOLIS Apresenta relatório com base nos indicadores selecionados pelo Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. O documento disponibiliza levantamento acerca do trabalho realizado pela Comissão de Monitoramento e Avaliação de PME - Anápolis/GO - 2016 a 2019. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF

os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Conforme Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, Lei Complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009.

17.4 – Garantir planos de carreiras para os profissionais da rede pública da educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738/2008, implementando gradualmente a jornada de trabalho com dedicação exclusiva, preferencialmente, em um único estabelecimento escolar; o Plano de carreira está garantido desde o ano de 2009, conforme Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, Lei Complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009.

17.5 – Garantir o cumprimento de no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho semanal em atividades extraclasse, aos profissionais do magistério, conforme Lei nº 11.738/2008. Conforme Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, Lei Complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009, assegura-se em seu Art. 43 que “O professor poderá ser liberado da frequência por ato do Secretário Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia ou do Secretário Municipal de Gestão e Planejamento para participar de congressos, simpósios, encontros ou promoções similares, desde que tratem de temas ou assuntos referentes à educação ou à categoria” (ANÁPOLIS, 2009).

META 18 - Assegurar, no prazo máximo de 2 (dois) anos, a existência e cumprimento dos planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos 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.

Com relação a essa meta, o monitoramento foi pautado nas informações recebidas nas secretarias, municipal e estadual, de educação do município. A meta foi parcialmente atendida. Os professores da educação superior pública da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e do Instituto Federal Goiano (IFG) possuem plano de carreira, bem como os da educação básica pública, no âmbito municipal e estadual. Os demais profissionais da educação vinculados ao Estado possuem plano específico, contudo, os da administração municipal são regidos pelo plano de carreira geral da administração pública (Lei Complementar nº 346 de 30 de junho de 2016).

A cidade de Anápolis é um dos poucos municípios brasileiros que conta com um quadro docente com formação em nível superior. Isto porque, o professor da Rede Municipal de Educação de Anápolis já tem um Estatuto e um Plano de carreira aprovado desde 1985.

Para a compreensão dessa meta se faz necessário conhecer as estratégias 18.3, 18.6, 18.7, 18.9 do documento em análise.

18.3 – Estruturar a rede pública de educação básica de modo que, até o início do 3º (terceiro) ano de vigência deste PME, no mínimo 90% (noventa por cento) dos profissionais da educação sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes de ensino a que se encontram vinculados. Essa meta não foi atendida. Quanto à administração municipal o atendimento alcançava quase que 100% (cem por cento), visto que não constam contratos especiais nesta categoria. Os déficits⁶ eram supridos com dobra de carga horária, situação alterada em agosto/2019, quando foram suspensas as dobras e começaram a contratação de professores(as) não efetivos.

O déficit da categoria atinge um percentual maior que 50% na Ensino Fundamental e menor que 10% na educação infantil. Quanto à administração estadual, ainda conta com número significativo de contratos especiais (percentual não divulgado).

Recentemente, em entrevista com o setor de Recurso Humanos RH, verificamos que, atualmente esses índices se encontram da seguinte forma: o número de déficits de professores nos anos de 2021, 2022 e início de 2023 é de 245 professores, sendo que, no momento contamos com mais 25 profissionais (aguardando convocação do concurso de pedagogos), totalizando então 270 professores compreendendo 11,73 % o déficit de professores efetivos.

De acordo com o relato, esses déficits são compreendidos por turmas de 1º ao 5º ano, sendo que, houve uma redução significativa de turmas de 6º ao 9º ano na rede municipal de ensino do município, o que impactou também na diminuição de déficits de professores de áreas específicas. Esse quantitativo pode ser visto pelo Diário Oficial do município, através das convocações de professores para preenchimento de déficits.

18.6 – Realizar e fomentar a participação dos profissionais da educação em seminários e conferências de educação. Essa meta foi parcialmente atendida. Em março de 2019, foi realizado o primeiro seminário – Inovar -, voltado para os profissionais da educação municipal. Foram realizados, ainda, os cursos oferecidos no CEFOPPE, voltados para o aprimoramento dos profissionais da educação pública e, por vezes, privada, em realização individual ou em parceria com a UEG.

18.7 – Implantar nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, oferecendo curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor e professora, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela

⁶ Outro fator que foi citado relacionado aos déficits foram os atestados médicos e a licença para tratamento de saúde que é um direito do servidor, mas acaba contribuindo no aumento desses déficits.

efetivação ou não, após o estágio probatório. Parcialmente atendida, conforme o Relatório de Monitoramento e Avaliação das Metas do Plano Municipal de Educação de Anápolis 2016-2019. A estratégia não se aplica em função do grande período sem realização de concurso. Contudo, é praxe que as avaliações sejam efetivadas apenas pelos relatórios encaminhados pelos gestores, com o preenchimento de questionário padrão, não contando com o acompanhamento indicado.

18.9 – Valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação superior dos profissionais de educação, em um trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica, em sintonia com os fundamentos legais e as diretrizes curriculares nacionais. Estratégia atendida conforme o Relatório de Monitoramento e Avaliação das Metas do Plano Municipal de Educação de Anápolis 2016-2019. O CEFOPE⁷ atende as necessidades dos profissionais de educação do município, oferecendo cursos de formação continuada com certificação que atendem não somente os servidores públicos municipais, mas, todos os participantes do sistema educacional do Município e região.

A comissão⁸ pelo monitoramento I Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação – ANÁPOLIS Lei Municipal Nº 3775, de 24 de Junho de 2015 relata a dificuldade de obtenção dos dados oficiais, sugere o minicenso sendo uma poderosa ferramenta de planejamento, pois permite saber com precisão quais são as demandas da população em relação à educação básica e localizar geograficamente onde se concentram essas demandas. A importância do Fórum Municipal de Educação está nas discussões dos anseios educacionais do município, como o reajuste salarial e outras demandas. O Fórum Municipal de Educação de Anápolis foi instituído pela lei 3782/15 de 28 de setembro de 2015. E, pela Portaria 62 de 03 de março de 2016 foram nomeados os representantes de diversos segmentos, porém não está em atividade.

⁷ O Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOPE) 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. (PME -2015).

⁸ Comissão Coordenadora do Processo de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Anápolis-GO 1-Secretaria Municipal de Educação (SEMED): Titular: Alex de Araújo Martins Suplente: Ivanete Rosa de Lima Titular: Mary Aurora da Costa Marcon Suplente: Fernanda Ávila Santana Costa li - Representantes do Conselho Municipal de Educação CCME): Titular: Idelma Maria dos Reis Suplente: Jocilene dos Santos das Neves Titular: Marlene Rocha Ribeiro Suplente: Evelyne Moraes Lopes Ili-Câmara Municipal Titular: Maria Geli Sanches Suplente: Sueni Conceição Youssef IV-Fórum Municipal de Educação (FME): Titular: Raul Pedro de Barros Batista Suplente: Nádia Maria Vaz Titular: Lília de Oliveira Suplente: Jeane Ataídes Nascimento V-Coordenação Regional de Educação de Anápolis CCREI: Titular: Dalvani Alves de Oliveira Suplente: Clayton Pereira da Silva VI-Sindicato dos Professores em Estabelecimentos Privados de Anápolis e Região CSINPROR): Titular: Márcia Cristina Silva Mendonça Suplente: Jane de Oliveira Equipe Técnica Allan Marcks Rodrigues Barbosa (SEMED) Idelma Ramos de Oliveira (SEMED) Nicolai Rodrigues (SEMED).

A formação inicial docente em nível superior é fundamental, embora não suficiente, para que a “melhoria” da educação aconteça. É consensual a afirmação de que no processo de formação do professor deve-se também levar em conta a “criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores” (BRASIL, 1999, p. 17).

O Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE) tem sua origem vinculada ao Teleposto criado pela Rede Estadual no final da década de 1990. Em 1997 foi inaugurado o Teleposto da Superintendência Municipal de Educação de Anápolis. Como primeira ação, conseguiu-se junto à Procuradoria-Geral do Município que os certificados de participação nos cursos fossem expedidos pelo próprio Teleposto, de forma a assegurar ao professor o direito de usá-la para solicitar a titularidade. Hoje, o Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE), oferece mais que cursos, promove seminários, colóquios, congressos, oficinas de aperfeiçoamento e enriquecimento e grupos de estudos (ANÁPOLIS/PME, 2015, p. 92).

Diante das demandas atendidas pelo CEFOPE e demais entidades que se ocupam da formação de professores da educação básica no município de Anápolis, verificamos por meio dos documentos e do relatório de cursos apresentados pelo CME que há indícios de atendimento às metas do PME, conforme vimos nas análises apresentadas.

Assim, no próximo tópico, evidenciamos os marcos legais das Diretrizes para a Educação Infantil: BNCC, DCNEI e Documentos curriculares para Goiás.

2.5 Marcos legais das Diretrizes para a Educação Infantil: BNCC, DCNEI e Documentos curriculares para Goiás

A educação na primeira infância vem sendo abordada como assunto prioritário, mas, embora as lutas tenham trazido conquistas para esse segmento de ensino, a educação infantil ainda é secundarizada nas políticas públicas, os professores têm menores salários e menos prestígio social em relação aos demais docentes da Educação Básica.

Conforme salientam Campos e Barbosa (2015), a educação infantil como política pública educativa decorreu de um intenso e longo processo de lutas, no qual os movimentos sociais assumiram o protagonismo. Na mesma direção, ocorreu o reconhecimento legal da educação infantil a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998),

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001, 2014) e a BNCC (201

Trata-se de um marco legal importante pelo fato de ter reconhecido crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e definido o atendimento à criança pequena como responsabilidade do Estado para com a Educação.

Em 1990, em consequência de debates articulados entre o Estado e entidades da sociedade civil organizada, foi homologado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), o qual reafirmou o direito constituinte da criança pequena à educação. O ECA ratificou o direito constitucional à educação, “[...] a ser garantido à criança e ao adolescente, declarando também o dever do Estado em assegurar-lhes o direito mediante o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças menores de seis anos de idade” (BRASIL, 1990). A normativa reconheceu as crianças como pessoas em condições específicas de desenvolvimento e contribuiu potentemente para a construção da visão de criança como cidadã.

A primeira Política Nacional de Educação Infantil, em 1994, definiu que o currículo da educação infantil deveria ter como parâmetro o reconhecimento do nível de desenvolvimento das crianças, a diversidade social, cultural e os conhecimentos a serem abordados. E, a partir da aprovação da LDB, em 1996, a educação infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com Nascimento *et al.* (2017), toda a evolução ocorrida nas últimas décadas visando melhorias na educação infantil contribuiu para definir uma política nacional que resguarda o direito das crianças e se preocupa também com a preparação de profissionais para essa atuação. Desse modo, é possível compreender alguns aspectos da educação infantil.

Em 1994, o MEC definiu uma política nacional de Educação Infantil. A Secretaria de Educação Fundamental juntamente com Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), resolve publicar alguns documentos que serviram de referência para prática dos profissionais que atuavam nesse nível de educação, traçando objetivos e metodologias para serem aplicados nas creches e pré-escolas, com o intuito de viabilizar fundamentos mais concretos para a atuação docente nos espaços educacionais (NASCIMENTO *et al.*, 2017, p. 22108).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) foi um fator importante para a educação infantil porque acionou os municípios no sentido de fazer acontecer esta etapa da educação, estabelecendo um prazo para que eles assumissem esta responsabilidade (NASCIMENTO *et al.*, 2017). E, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) se mobilizou para

a elaboração das Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, vol. 1 p. 20). O RCNEI estabeleceu o que deveria ser ensinado. Entretanto, os volumes dos referenciais foram organizados de modo segmentado por faixa etária (0 a 3 anos e 4 a 6 anos), desconsiderando a existência de uma continuidade educativa que precisava ser abordada.

Em 2009, pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) foram criadas para colocar a criança no centro do processo educativo e aprofundar o ensino para garantir que a criança teria seu direito de aprender garantido. As DCNEI avançaram teoricamente no âmbito da concepção de currículo para a educação infantil, definindo-o 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, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014, também visou assegurar os direitos da infância, estabelecendo uma data limite para os municípios se adequarem para a oferta dessa modalidade de ensino, favorecendo às famílias que mais precisam.

A Lei nº 13.415/2017 altera a LDB para ampliar o atendimento às crianças em fase de educação infantil, permitindo que haja finalidades da educação que atendam esta área específica:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2017, p. 36).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, reforçou a concepção da criança como protagonista e instituiu os cinco Campos de Experiência e objetivos de aprendizagem fundamentados nos seis Direitos de Aprendizagem. Esse documento afirma que os direitos de aprendizagem devem ser garantidos a partir de um trabalho com os seguintes campos de experiências: 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos de experiências devem colocar no centro do projeto educativo os eixos das interações e das brincadeiras, definidos como estruturantes do currículo nas DCNEI (BRASIL, 2010).

Segundo Cardoso (2020), a BNCC e DCNEI foram criadas com propostas diferentes, em governos com concepções de educação antagônicas. Estudiosos do campo da educação infantil defendem que a BNCC nem precisaria existir, pois a DCNEI foi melhor elaborada.

Na avaliação de Cerisara (1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) devem ser seguidas, pois apresentam as diretrizes obrigatórias que guiam todas as instituições de educação infantil, as quais, de forma clara, definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar, como: Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; e Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. Apresenta, ainda, em seu Art. 3º, que:

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, 2009a, p. 1).

Nessa perspectiva, um currículo que se relaciona com a formação integral da criança e que deve ser aplicado pelos professores em seu fazer pedagógico. Sabemos que essas metas implicaram em formações aligeiradas e fragilizadas, pois o prazo estipulado (5 anos para concluir o Ensino Médio e 10 anos para concluir o Ensino Superior) implicou no retorno escolar dos profissionais de educação infantil, que não haviam concluído o Ensino Fundamental e Médio. E, implicou, também, na busca por programas supletivos especiais, e por programas de formação em serviço (CARDOSO, 2020)

A história da aprovação da BNCC nacional é carregada de estratégias autoritárias, quando a versão aprovada foi modificada em relação ao documento que vinha sendo discutido.

O Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO) foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017 e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica. Durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018.

Com a BNCC aprovada, os trabalhos nos Estados e municípios se intensificaram ainda mais, sempre com o apoio do MEC. Nessa etapa o processo passa a ter foco na implementação dela e em todos os passos que devem ser seguidos para que ela chegue às salas de aula de forma efetiva (GOIÁS, 2018, p. 7).

Em 2019, o documento foi finalizado e divulgado para sua efetivação nas secretarias de educação em Goiás.

O Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), representado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime GO), apresenta aos profissionais da educação e à comunidade em geral, como resultado do Regime de Colaboração iniciado em 2018 e efetivado de forma plena em 2019, o Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado) (GOIÁS, 2019, p. 37).

O documento mantém a organização estrutural da BNCC, destacando as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento.

A partir do DC-GO cada município que possui o Conselho Municipal fica livre para reestruturar a sua proposta ou o seu documento curricular de acordo com a realidade ou especificidade do seu município. Esse documento é objeto de reflexões críticas da parte de professores, pesquisadores, entidades e associações relacionadas à Educação

Além dos princípios políticos e pedagógicos orientadores de sua composição – dentre os quais os conceitos de educação, aprendizagem, ensino, criança, professor, um dos elementos que (...) [é] alvo de críticas e debates são os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem expressados por um código alfanumérico como elementos de avaliação, fazendo com que assim o processo de avaliação da criança – e do professor – ocorra de forma objetiva, desconsiderando o contexto e as relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e seus professores (OLIVEIRA, 2018, p. 45).

Esse documento engessa e vigia o trabalho docente. Além disso, por trás das suas orientações há concepções de homem como alguém que deve ser alienado e considerado apenas mais um para compor a mão de obra acrítica, etc.

Na sua estrutura, espaço e aspectos legais a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEIs (BRASIL, 2009), situam a trajetória histórica e integram a política nacional, sendo base para a formulação do currículo nos municípios. Esses documentos reverberam em diversos aspectos da formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais, bem como a oferta de infraestrutura para o desenvolvimento da educação. São características pontuadas em legislações e documentos anteriores e traz ao debate questões necessárias. Conforme Libâneo (2016, p. 53), também em documentos do Banco Mundial “[...], associa-se ao uso da escola para controle como político e social”.

A versão preliminar do documento foi divulgada no ano de 2015, aberta para recebimento de contribuições de professores, instituições, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais. Barbosa, Silveira e Soares (2019) explicitam que não houve retorno sobre as proposições por parte do Conselho Nacional de Educação, tornando motivo de questionamentos até a aprovação da versão final da BNCC (BRASIL, 2017).

Constituída com o intuito de unificar a educação, a versão final da BNCC (2017) pode ser caracterizada como uma forma de gerenciamento e controle da escola, por meio de estratégias de avaliação das crianças e da formação e dos trabalhos dos professores de interesses de grupos sociais que buscam a manutenção da ordem social e o domínio do capital.

Outro aspecto de controle do Estado é padronização dos conteúdos e formas de organização da educação infantil nas diferentes regiões do Brasil contrariando a autonomia garantida na LDB (BRASIL, 1996). Essas pontuações não estão visíveis no documento mas expressa a visão neoliberal (BARBOSA; SOARES, 2019).

O documento expressa conjunto de aprendizagens efetivada por meio de dez competências gerais. Essas competências desenvolve o ensino com vistas ao treinamento dos sujeitos para exercê-las em situações cotidianas. Portanto, a formação humana na infância não se limita a esses direitos de aprendizagem propostos pela BNCC para a educação infantil (BRASIL, 2017), vai além, haja vista que deve proporcionar à criança condições de tornar-se um protagonista nas relações com a produção cultural constituída historicamente, defendida por Vygotsky (1991a), e para a formação humana defendida por Paulo Freire.

CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REGIONAL ANÁPOLIS

Para compreender a formação continuada de professores na regional Anápolis é preciso entender a trajetória dos PME e das formações oferecidas para os profissionais que atuam na educação infantil. É importante, ainda, compreender o contexto histórico, social, político e econômico sob a perspectiva das políticas públicas educacionais voltadas para a primeira etapa da educação básica.

Considerando o século XX, as políticas educacionais foram marcadas pelas proposições de organismos internacionais, que elaboraram recomendações e diretrizes para o trabalho docente e a educação infantil. Por intermédio de uma pesquisa bibliográfica e documental, neste capítulo analisamos os PME e a formação continuada dos professores na educação infantil dos municípios, observando o aspecto das políticas públicas educacionais. Na sequência, evidenciamos as capacitações e cursos oferecidos e materializados nos municípios na perspectiva da sociedade liberal capitalista.

Ainda neste capítulo, apresentamos os dados coletados durante a pesquisa que vão além da análise documental, a saber: entrevistas semiestruturadas com profissionais ligados à Secretaria Municipal de Educação e aplicação de questionários por meio do *google forms*. Ao longo do texto identificamos as pessoas que participaram da pesquisa com nome de flores (os que concederam entrevista semiestruturada) e os que responderam aos questionários (os professores - P1, P2, P3). Por fim, realizamos uma reflexão com base teórica e documental sobre a valorização do professor voltado para a educação infantil e as políticas educacionais correspondentes.

3.1 A organização da Educação Infantil na Regional de Anápolis-GO

A educação em Anápolis se constitui na relação com sua própria história de construção e de consolidação. A partir de uma pesquisa em cartórios, documentos e jornais, Borges (2011, p. 7), evidencia que “a educação inicia-se com a aula de primeiras letras”⁹, em 1873, para adultos do sexo masculino, no período noturno; somente em 1891 iniciaram-se as aulas para a população do sexo feminino. Em 1926, considerando o crescente número de crianças em idade escolar, foi criado o primeiro grupo escolar¹⁰, denominado de Grupo Escolar Dr. Brasil Caiado.

⁹ Nesse período ainda não havia o termo escola, mas sim, aulas.

¹⁰ Ensino primário em turmas seriadas com duração de quatro anos.

O Grupo atendia cerca de 180 alunos de ambos os sexos. Em 1930, com a queda do governador, a escola passou a se chamar “Grupo Escolar 24 de Outubro”.

Após alguns anos, o prédio do Grupo já não comportava o número de alunos, e foi necessária a mudança para outro local. O lugar escolhido foi uma parte mais central da cidade e novamente modificou-se o nome para Grupo Escolar Antezina Santana, homenagem a uma professora que faleceu precocemente. A escola funciona até os dias atuais e seu prédio foi tombado pelo patrimônio histórico da cidade.

Segundo pesquisas nos materiais publicados sobre as escolas da cidade, percebemos a falta de dados quanto às escolas públicas de ensino primário, o que nos leva a concluir que o ensino nesse nível se dá, em sua maioria, via escola privada, ou seja, um ensino voltado para a elite, devido ao grande número destas instituições instaladas em nossa cidade.

O espaço escolar é um lugar onde memórias se entrecruzam, dialogam e entram em conflitos. Também é um lugar em que se busca a afirmação e o registro de determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, a educação, o mundo. As pessoas que trabalham ou trabalharam em instituições educativas ou ligadas a elas têm muitas lembranças que não estão registradas ou documentadas, mas que por meio do diálogo traz à tona explicações de várias situações.

Assim, como parte deste estudo, realizamos entrevistas no sentido de compreender as informações e levantar dados com alguns profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis que trabalharam no período da transição do assistencialismo para a municipalização. Todas as entrevistas foram agendadas com antecedência de acordo com a disponibilidade das profissionais, sendo este instrumento, elemento importante da história oral.

Desse modo, para realizar essa coleta de dados, consideramos a importância de criar um contexto agradável para que os entrevistados se sentissem confortáveis em compartilhar suas experiências e livres para narrar suas memórias. O tipo de entrevista usada foi a semiestruturada; haja vista que é “um espaço de produção de enunciados que se alternam e que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas” (FREITAS, 2002, p. 37). E, no decorrer das entrevistas percebemos que os profissionais, durante sua narrativa, iam se sentindo à vontade para expressar suas lembranças. Conforme Flick (2009), os entrevistados tendem a expressar melhor o seu ponto de vista em uma situação de entrevista do que ao responder um questionário. Desta forma, concordamos com o autor, pois, obtivemos falas importantes que não obteríamos por meio do questionário.

Assim, realizamos as entrevistas nos meses de dezembro de 2019 e outubro de 2020, com duração de, aproximadamente, 40 minutos cada uma; entrevistamos quatro profissionais.

O critério de seleção para a escolha das pessoas a serem entrevistadas nesta parte da pesquisa foi devido ao fato das profissionais pertencerem ao quadro de funcionários do município no período de transição do assistencialismo para a municipalização das primeiras instituições de educação infantil, atuando como assessora de departamento da educação infantil, coordenadora pedagógica ou professoras. Das quatro instituições desse período, apenas o CMEI José Epaminondas Roriz possuía registro de documentação relacionada ao período de assistencialismo e manifestou o interesse em colaborar com a pesquisa.

Durante a realização da pesquisa, identificamos que em eram, em média, quatro assessoras ou coordenadoras pedagógicas que trabalhavam visitando as unidades, duas ainda trabalham na rede municipal de Educação. Uma professora desse período colaborou com o seu acervo pessoal contendo: documentação, registro com relatórios semanais de orientações e formações e diário de bordo das unidades visitadas desse período.

Iniciamos as entrevistas com a professora Rosa (nome fictício), funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, que foi Assessora Pedagógica da Educação Infantil por muitos anos. Segundo o relato desta professora, no período do assistencialismo e, observando o documento histórico fornecido por ela, consta o resumo das atividades desenvolvidas pela União Assistencial Anapolina (UNA) nas creches no período de 1994 a 1996. São relatórios contendo o quadro de funcionários (lembrando que nesse período não tinha o professor em sala, mas, monitores), projetos e resumos das atividades desenvolvidas nas creches, tais como: projetos de saúde básica com palestras e encaminhamentos para assistência médica, psicólogos e aviamentos de receitas médicas, cursos de capacitação aos monitores, reuniões mensais com funcionários, pais, na parte cultural participação em todas as datas comemorativas, e seleções de conteúdos direcionados pelas Diretrizes Estadual de Goiás com a orientação e capacitação dos coordenadores e monitores pela Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente do Estado de Goiás (FUNCAD-GO)¹¹.

Em seguida, entrevistamos a Margarida que era professora no período de transição assistencialismo a municipalização e continua até os dias atuais. No período em que realizamos a pesquisa, esta participante estava atuando como coordenadora pedagógica do CMEI José Epaminondas Roriz. Segundo os relatos da professora, ela era monitora no período de 1994 a 1996, e considera que tudo era bem organizado. Conforme seus relatos, existia toda uma orientação pedagógica, com conteúdo em forma de apostila, com uma rotina diária, reunião de pais e apresentações para a comunidade.

¹¹ Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente do Estado de Goiás (FUNCAD-GO) tem como foco o segmento de institutos e fundações em Goiânia – GO.

Ao analisar as falas dessa participante, percebemos que já existia uma percepção de ensino e educação. Os relatos nos mostram que a rotina das creches caracteriza um atendimento à criança pautado em um modelo escolarizante, no qual predomina a ideia de manter a criança ocupada em atividades direcionadas pelo adulto, muitas vezes fragmentadas e sem conexão, enfatizando um trabalho pedagógico desenvolvido por áreas curriculares.

Entrevistamos, ainda, a participante - Camélia. Conforme o relato desta participante, não há documentos do CMEI onde ela atua relacionado ao período de transição do assistencialismo, mas, apenas lembranças de antigos funcionários. Ela citou outra funcionária que também trabalhou nesse período do assistencialismo e ainda faz parte da equipe do CMEI, com grandes contribuições, mas não disse o nome.

Os entrevistados contribuíram com relatos e informações de documentos significativos, auxiliando na construção da história da educação infantil em Anápolis. Segundo Cellard (2008, p. 296) “tudo que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte”.

A respeito da educação infantil no município de Anápolis, Ferreira (2011) registra que o primeiro jardim de infância denominado Jardim de D. Tarcila, foi fundado em 1943. Outro estabelecimento iniciado em 1952 foi a Escolinha de Dona Lena, que funcionou até 1979; ambos, da rede privada. Nesse mesmo período, surgiram instituições de caráter filantrópico: fundação da Casa da criança, que teve seu início em 1957, atendendo às mais variadas idades; instituição Patronato Madre Mazzarello¹², que atendia, a princípio, meninas órfãs; por volta do ano de 1955, o trabalho era realizado pelas irmãs salesianas (em 1987, a instituição deixou de atender em caráter de internato e passou a atender crianças e adolescentes em modo de semi-internato; hoje é uma escola conveniada de Anápolis).

Em 1967 foi fundada a Aliança Municipal Espírita de Anápolis com o intuito de incentivar a doutrina espírita nas áreas da infância e juventude. Apesar de o movimento ter sua organização registrada desde a década de 1920, a comunidade espírita teve significativa contribuição no âmbito da assistência. Dentre os trabalhos desenvolvidos na cidade estão: Creche Espírita de Anápolis (assistência às mães pobres na educação dos filhos); Lar da Criança “Humberto de Campos” (abrigo de crianças órfãs); Escola “Bezerra de Menezes” e o

¹² Vale dizer que o Patronato Madre Mazzarello pertencia a congregação das irmãs Salesianas, era um internato destinado a atender crianças órfãs e o Colégio Auxílio, também da Congregação das irmãs Salesianas, que ficava no centro da cidade e atendia as filhas da burguesia anapolina e que usava as órfãs do Madre Mazzarello como mão de obra. A mesma relação ocorria entre o Colégio São Francisco (atendia os meninos) e a Escola Nossa Senhora do Carmo que atendia as crianças pobres, que também eram usadas como mão de obra no Colégio São Francisco (ANDERÍ, 2022).

departamento de Assistência à infância; Casa da Criança de Anápolis (assistência à criança, algumas em regime de internato).

Conforme o Conselho Municipal de Assistência Social, a realidade delas é a seguinte: a instituição Lar Espírita, de auxílio aos velhinhos, não possui documentação no Conselho Municipal de Assistência Social não constando data do seu fechamento. A creche Espírita de Anápolis deixou de funcionar no ano de 2007 e não há registro do dia e mês do fechamento. O Lar da Criança Humberto de Campos atende atualmente crianças no contra turno escolar e não é mais abrigo de crianças órfãs. A Escola Bezerra de Menezes oferece ensino fundamental até o 7º ano, cursos de artesanatos e palestras para comunidade - essa instituição possui registro no conselho de Assistência Social para receber auxílio financeiro.

Como podemos perceber, as primeiras instituições gratuitas de educação da criança pequena em Anápolis foram implantadas por entidades de natureza filantrópica. Havia a concepção médico-higienista, que tinha por objetivo combater a mortalidade infantil, a jurídico-policial, de combater a criminalidade e a influência religiosa, que teve o intuito de melhora social e espiritual.

Cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 2015, p. 88). Vemos que a educação da criança pequena pobre estava situada no âmbito da assistência que perdura por um longo tempo.

As mudanças sobre a educação da criança pequena em Anápolis iniciaram-se com o processo de municipalização da educação e se estendeu a partir da década de 2000. Isso se deve às lutas históricas empreendidas na década de 1980, com as diferentes mobilizações pela democracia, pela garantia dos direitos sociais, inclusive pelo direito à educação das crianças pequenas em instituições educacionais. Isso se evidenciou na aprovação da Constituição Federal de 1988, que apresenta, em síntese, a conquista do campo da educação da criança pequena quando institui a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Ainda no que se refere à realização das entrevistas para esta pesquisa, no dia 26 de outubro de 2022, entrevistamos a Bromélia. A entrevista aconteceu na Universidade Estadual de Goiás (UEG), às 18:00h. Conforme a entrevistada, antes da aprovação da LDB nº 9394/1996 Anápolis já atendia as crianças da pré-escola, nas salas de alfabetização. Antes mesmo da aprovação do Ensino Fundamental de 9 anos em 2010, o município de Anápolis já garantia o ingresso da criança de 6 anos na escola, seguindo a tendência da pré-escola como preparatória para a escola.

O Conselho Estadual de Educação (CME) de Anápolis passou a existir, a funcionar no ano 2000, visto que a Rede Municipal de Educação de Anápolis tem uma história anterior. O 1º Estatuto de Magistério Público de Anápolis é datado de 1985 e nele já é possível identificar com uma série de políticas de valorização dos professores da Rede.

Conforme informações do Conselho Municipal de Anápolis (2012), até o ano de 2002 tinham oito instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos no âmbito da assistência social, sendo elas: CMEI Jandira Bretas, inaugurada em 02 de agosto de 1986; CMEI Dona Íris Araújo Rezende de Machado, inaugurada em maio de 1988; CMEI Maria Capuzzo Cremonez, inaugurada em outubro de 1986; CMEI Gracinda Maria da Silva, inaugurada em 18 de setembro 1989 (Antiga Creche Esperança); CMEI Professora Rettie Tipple Batista, inaugurada em fevereiro de 1990 (Antiga Creche Bairro Paraíso); CMEI José Epaminondas Roriz, inaugurada em 01 de junho de 1986 (Antiga Creche Vila Fabril); CMEI Cibele Teodoro Telles, inaugurada em 1987 (Antiga Creche Vila Jaiara); CMEI Desembargador Ari Borges de Almeida, inaugurada em 1991 (Antiga Creche Raio do Sol).

No ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação criou o Departamento de Educação Infantil; porém, só foi reconhecido oficialmente em 02 de abril de 2003 que incorporou as oito instituições que estavam ligadas à Assistência Social desde 1986 (ANÁPOLIS, 2001).

De acordo com a Lei nº 2822 de 28 de dezembro de 2001, “Fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, e estabelecidas as normas gerais para o seu funcionamento em consonância com o disposto na Lei Federal nº 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Ainda neste documento:

Art. 4º As responsabilidades do Município com a Educação Escolar Pública serão efetivadas mediante garantia de:

[...]

III - ampliação gradativa do atendimento à demanda da população infantil de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas, dentro dos prazos e metas estabelecidos nos Planos Municipal e Nacional de Educação; em cumprimento ao disposto no Art. 255, inc. XII, alínea c; Art. 265, inc. III, da Lei Orgânica do Município de Anápolis; Art. 208, da Lei Federal nº 8.069, de 13/07/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Art. 30, da Lei Federal nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Art. 208, da Constituição Federal (ANÁPOLIS, 2001).

Segundo a informação repassada pela Secretaria Social (Outubro 2021), ainda há duas instituições ligadas à filantropia da igreja católica que atendem, de forma assistencialista, a criança pequena com recurso próprio da igreja católica e dos vicentinos.

O Centro Comunitário Frederico Ozanam surgiu com a doação de um terreno pela Prefeitura Municipal de Anápolis, onde foram construídas algumas casas; e, em 01 de julho de

1973, foi inaugurado o prédio e sua construção se deu graças a voluntários que, em regime de mutirão, finalizaram a obra. Sua inauguração beneficiou várias pessoas.

Depois de muitos anos desenvolvendo atividades e prestando apoio à população carente, o Centro Comunitário Frederico Ozanam, Obra Unida à Sociedade São Vicente de Paulo, decidiu implantar a creche, oferecendo às mães um lugar seguro para que elas pudessem deixar seus filhos, e, assim, conseguir o sustento da família. Foi inaugurada em 05 de outubro de 1980, com o nome de Lar Infantil Frederico Ozanam. Essa entidade é filantrópica sem fins lucrativos e pertencente à Sociedade São Vicente de Paulo, que atende 130 crianças de 04 meses a 06 anos, desenvolvendo várias atividades educativas, com planejamento pedagógico, preparando as crianças para o futuro.

A creche Sagrada Família foi fundada em 13 de outubro de 2009. É uma instituição filantrópica que atende uma média de 68 crianças, sem cobrar mensalidade das mães que trabalham fora de casa. A creche é mantida através de doações da população.

Para finalizar as entrevistas, entrevistamos a assistente social Begônia, representante do Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS). Na ocasião, questionamos quais seriam as instituições que atualmente atendiam as crianças de forma assistencialista no município de Anápolis. A entrevistada nos enviou a listagem com várias entidades ligadas ao CMAS, com ou sem convênio. Mas apenas duas instituições, que foram mencionadas e atuam com recurso próprio das suas comunidades desenvolvem suas atividades crianças pequenas sob um viés assistencialista com. O Centro Comunitário Frederico Ozanam, obra Unida à Sociedade São Vicente de Paulo, que implantou a creche com o nome de Lar Infantil Frederico Ozanam, e a creche Sagrada Família, mantida através de doações da população.

O Plano municipal de Educação (PME) do município de Anápolis se constitui também como um documento que traz em cena a educação infantil, definindo concepções e finalidades acerca dessa etapa da Educação básica, como propunha a LDB nº 9394/1996, sendo elaborada em atendimento à Lei Federal de número 10.172 no ano de 2006. Esse documento, em consonância com a legislação nacional e estadual, destaca a educação infantil como direito da criança, sem qualquer tipo de distinção. Traz também a ideia de que o cuidar e o educar são elementos indissociáveis na promoção do desenvolvimento integral das crianças.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Anápolis traz oito metas para a Educação, exigindo a adequação das unidades em um prazo de 03 anos após a aprovação. Exigia-se também que para atuar na educação infantil o profissional deveria ter formação conforme preconizava a LDB nº 9394/1996. Segundo relato de uma participante da pesquisa (Orquídea), membro do Conselho Municipal de Educação, foram realizados concursos para provimento de

vagas para professores e auxiliares de educação, a fim de substituir gradativamente os servidores da assistência Social, no ano de 2003 - ano da transição da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação. Desta forma, conforme os relatos de Orquídea, nesse período, profissionais sem habilitação específica e os professores que estavam chegando, conviviam em um processo de transição.

De acordo com informações coletadas na Gerência de Educação Infantil e na estatística da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, no ano de 2020 encontravam-se em funcionamento: 32 (trinta e dois) Centro Municipal de Educação Infantil CMEIs, 12 (doze) CEIs e 25 (vinte e cinco) escolas (pré-escola), com o Departamento de Educação Infantil. Essas instituições atendiam 8.551 crianças (SEMED/CENSO, 2020). No ano de 2021 encontravam-se em funcionamento: 34 (trinta e quatro) CMEIs, 12 (doze) CEIs e 27 (vinte e sete) escolas (pré-escola); e, o departamento de educação infantil atendendo 8.637 crianças (SEMED/CENSO, 2021). Em 2022 encontravam-se em funcionamento: 32 (trinta e dois) CMEIs, 12 (doze) CEIs e 25 (vinte e cinco) escolas (pré-escola), com o Departamento de Educação Infantil atendendo 8.831 crianças. Em 2023: 33 (trinta e três) CMEIs, 11 (onze) CEIs e 28 (vinte e oito) escolas (pré-escola), com o Departamento de educação infantil atendendo 9.237 crianças.

Observamos três espaços diferentes de educação infantil (CMEI). CMEI é a sigla utilizada para identificar os Centros Municipais de Educação Infantil. Os CMEIs oferecem creche com Agrupamentos I, II e III para crianças de um a três anos e a Pré-Escola, Agrupamentos IV e V, para crianças de quatro e cinco anos. CEI é a sigla utilizada para identificar os Centros de Educação Infantil. Creches Conveniadas são as unidades que funcionam em prédios que não são da Prefeitura, mas têm administração e funcionários das instituições em parceria com o município. Os CEIs oferecem creche com Agrupamentos I, II e III para crianças de um a três anos e a Pré-Escola, Agrupamentos IV e V, para crianças de quatro e cinco anos. E, as escolas de Ensino Fundamental I que oferecem a Pré-Escola, Agrupamentos IV e V dentro dos seus espaços.

Há diferença entre uma escola que atende pré-escola, um Centro Municipal de Educação Infantil e um Centro de Educação Infantil, pois a estrutura organizativa dessas instituições diz muito sobre a especificidade do atendimento desse seguimento educacional.

Diante dessas percepções, ressaltamos a importância das instituições de educação infantil, pois se constituem em uma etapa de extrema relevância para o desenvolvimento completo da criança, sendo um local onde os educandos adquirem experiências novas e diferentes, aprendem a criar, descobrir, construir e reconstruir ideias, atitudes e valores. Para

tal, os profissionais que atuam nesta etapa necessitam de formação continuada, tema que está fundamentado e discutido nas próximas páginas.

3.1.1 Históricos e acesso da organização da educação infantil em cada um dos municípios na regional de Anápolis

A regional de Anápolis é composta por 12 municípios, a saber: Anápolis, Abadiânia, Alexânia, Campo Limpo de Goiás, Cocalzinho de Goiás, Corumbá de Goiás, Goianápolis, Nerópolis, Ouro Verde de Goiás, Petrolina de Goiás, Pirenópolis e Terezópolis de Goiás. A educação infantil é atribuição dos municípios. A secretaria Estadual de Educação também atua em colaboração com os municípios para a oferta da educação infantil e Ensino Fundamental nas redes municipais de educação. A Coordenação Regional de Educação (CRE) de Anápolis é responsável pelos seguintes municípios, conforme tabela abaixo:

Tabela 4 – População dos municípios da regional analisados com quantitativo de crianças matriculadas em 2021

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ESTIMADA		TOTAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS EM 2021 (ESCOLAS PÚBLICAS)			
	Censo 2010	Censo 2021	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais
Anápolis	334.613	396.526	2.265	5.305	21.095	17.276
Abadiânia	15.757	20.873	-	261	973	733
Alexânia	23.814	28.360	229	587	1.730	1.758
Cocalzinho de Goiás	17.407	20.771	126	574	1.573	1.549
Corumbá de Goiás	10.361	11.223	-	155	548	471
Goianápolis	10.695	11.217	110	354	870	916
Nerópolis	24.210	30.931	200	743	2.047	1.844
Ouro Verde de Goiás	4.034	3.679	50	102	295	200
Petrolina de Goiás	10.283	10.240	88	147	342	190
Pirenópolis	20.873	25.218	161	585	1.690	1.529
Terezópolis de Goiás	8.326	6.561	48	181	561	335
TOTAL	474.373	565.599	3.277	8.993	31.724	26.785

Fontes: Dados do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/> / Dados do Censo INEP – 2021. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/Acesso> em: 20 jun. 2022.

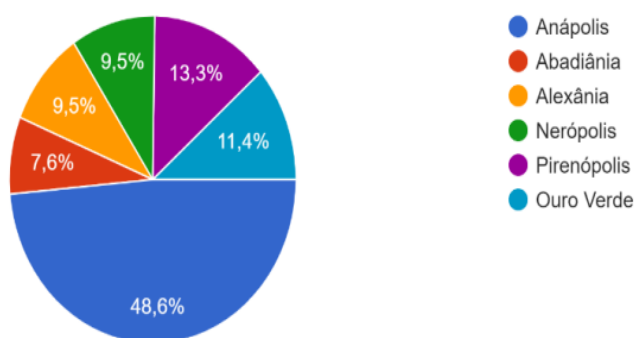
Ao realizarmos esta pesquisa foi necessário selecionar os municípios que fariam parte da mesma. Desse modo, utilizamos dois critérios para proceder essa seleção para a análise dos dados coletados: o primeiro diz respeito aos municípios que possuem Conselho Municipais de Educação, e o segundo critério, os municípios com maior número de população. Dentre os municípios que possuem CME estão: Anápolis, Corumbá de Goiás, Pirenópolis e Ouro Verde de Goiás, e, os municípios com maior número populacional, estão - Anápolis, Abadiânia Alexânia e Nerópolis. Além disso, à medida que os municípios ofereciam as repostas aos questionários enviados foram inclusos a pesquisa.

O gráfico abaixo representa o quantitativo de professores participantes de cada município da pesquisa.

Gráfico 1 – Municípios participantes

2- O município em que trabalha é:

105 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Diante dessa coleta de dados, consideramos importante apresentar, brevemente, a historicidade de cada um dos municípios selecionados para melhor compreensão da análise relacionada à formação de professores ali realizada.

Segundo dados do IBGE (1957), Nerópolis, em 1892, foi desmembrada do município de Pirenópolis, passando a pertencer ao município de Santana de Antas (hoje Anápolis-GO). Em 1894, Joaquim Taveira, anapolino, veio estabelecer-se com a sua família no local onde está situada a cidade de Nerópolis.

Em 1898, Fulgêncio Taveira, filho de Joaquim Taveira mudou o nome do núcleo para Campo Alegre, nome sugerido pela devastação da floresta. Em 1904, o povoado foi elevado a vila, e seu território passou a constituir o Distrito de Campo Alegre, sendo extinto em 1913. Foi

reestabelecido em 1918, com o nome de Cerrado; nome este que permaneceu até 1948, quando seus dirigentes políticos e administrativos resolveram mudar o nome para Nerópolis, em homenagem ao senador Nero Macedo. Em território fértil, com perspectivas promissoras, o então distrito de Anápolis, em 1º de agosto de 1948, pela Lei Estadual nº 104, tornou-se município sendo instalado em 1º de janeiro de 1949.

Atualmente, o município de Nerópolis atende, na educação infantil, 1002 crianças em 04 unidades escolares de educação infantil: Centro Municipal de Educação Infantil Manoel Rodrigues Viana, inaugurado em 01 de março de 2000, atende 341 crianças; Centro Municipal de Educação Infantil Paz e Amor, inaugurado em 4 de abril de 1986, atende 304 crianças; Centro Municipal de Educação Infantil Sandra Maria Magalhães Macedo Crispim, inaugurado em 03 de agosto de 2011, atende 183 crianças; Centro Municipal de Educação Infantil Elza Cerri e Silva, inaugurado em março de 2006, atende 174 crianças.

A cidade de Pirenópolis possui extensão territorial de 2.227.793 km² e conta com uma população total de 23.06 mil habitantes. De acordo com os dados do IBGE (2010), o município de Pirenópolis localiza-se na região central do estado de Goiás, pertence à mesorregião Leste goiano e à microrregião do entorno de Brasília. A cidade foi fundada como um pequeno arraial em 1727, quando Manoel Rodrigues Tomás, chefe de um grupo de garimpeiros submetidos ao bandeirante Anhanguera e guiado por Urbano do Couto Menezes, chegou à região com a missão de descobrir novas jazidas de ouro. O centro urbano desenvolveu-se em torno da Igreja Matriz até a construção das Igrejas do Bonfim e do Carmo. Em 1890, seu nome oficial passou a ser Pirenópolis, uma homenagem à serra dos Pireneus, que cerca toda a cidade. A serra, por sua vez, teve seu nome tirado da cadeia de montanhas que separa a França da Espanha.

A educação municipal contava, em dezembro de 2014, com 16 unidades escolares, atendendo os bairros da cidade, assim como povoados integrantes do município. Essas escolas abrigavam, segundo o consolidado final de 2014, 588 alunos em educação infantil, 1.814 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 2.402 alunos matriculados. As Unidades Escolares Municipais atendem as matrículas da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, contemplando o Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, 10 unidades e duas de extensão atendem a educação infantil, sendo 161 crianças matriculadas no Maternal II e III, 247 crianças no Jardim I e 304 crianças no Jardim II.

A fundação de Alexânia está ligada à construção de Brasília-DF. O povoamento iniciou-se em 1957, sob a direção de Alex Abdallah, sócio proprietário do loteamento. Com o advento de Brasília, as condições de desenvolvimento comercial, imobiliário e industrial despertaram o interesse geral para a formação do núcleo urbano, às margens da BR-101, entre Anápolis e

Brasília, em uma posição privilegiada. Foram realizados levantamentos aerofotogramétricos, climatológicos, hidrográficos e de salubridade, procedendo-se, como incentivo, a distribuição de lotes residenciais com prazo estipulado para a construção. Desde seu início, o povoado recebeu o nome de “Alexânia” em homenagem ao seu idealizador e fundador Alex Abdallah.

Atualmente é oferecida a educação infantil em 13 unidades CMEI Casulo Bem-Me-Quer, CMEI Professor Erico Camargo, Escola Municipal Bertolina Teixeira, Escola Municipal Elizabete Bernardes Davi, Escola Municipal Germiniano F. de Queiroz, Escola Municipal Laura Barbosa Coelho, Escola Municipal M. Tereza L. de Souza, Escola Municipal Nova Flórida, Escola Municipal Órnelia de Oliveira, Escola Municipal Padre Georiano S. Filho, Escola Municipal Parque Alvorada IV, Escola Municipal São Rafael, atendendo um total de 992 crianças.

Conforme os dados do IBGE (2010), a fundação do povoado de Abadiânia ocorreu em 1874, sob a direção de Dona Emerenciana, primeira moradora do local. As festividades religiosas transformaram-se em grandes romarias em louvor a Nossa Senhora da Abadia, um fator importante para o crescimento da povoação. Em 17 de agosto de 1895, após a realização da romaria, Dona Emerenciana obteve doação do terreno para a formação do patrimônio, cujo nome inicial foi “Posse”, decorrente do ato natural de posse dos primeiros moradores.

Em 1943, o povoado passou à condição de distrito do município de Corumbá de Goiás com a denominação de “Abadiânia”, em referência à padroeira Nossa Senhora da Abadia, sendo instalado em 1944. Com o advento da BR-153 (Belém-Brasília) e a má localização da Sede Municipal, decidiu-se a transferência para as margens da citada rodovia, pela Lei Municipal nº 11 de 1960, efetivando-se a mudança em 1963. A antiga sede retornou à condição de distrito, com a denominação de Posse d’Abadia, pela Lei Municipal nº 67 de 1963. De acordo com os dados recebidos da Secretaria de Educação do Município de Abadiânia, na educação infantil, são 243 crianças matriculadas, sendo 175 crianças na Creche Vovó Emília, 51 crianças na Creche Municipal Emília Oliveira e 17 crianças na Creche Virgílio Saleiro.

A cidade de Ouro Verde de Goiás iniciou-se com a formação do povoado “Boa Vista do Matão”, no mês de julho de 1935, quando João Gomes dos Santos doou uma área de terras da fazenda Matão, município de Anápolis, para a construção de uma capela sob a invocação de São Sebastião. E o povoado, inicialmente denominado Boa Vista do Matão, obteve acelerado crescimento no setor de agricultura e de criação de gado em decorrência da alta fertilidade das terras.

A princípio tudo foi muito difícil, pois não havia comunicação de espécie alguma. Como não havia acesso, foram abertas várias picadas que iam ter ao local onde iniciaram as derrubadas

de matas e lotearam terras a fim de abrirem o futuro povoado. Devido à falta de comunicação, tornava-se quase impossível o povoamento do lugar. Para acabar com essa dificuldade, abriram-se estradas ligando o povoamento às cidades vizinhas. Em face do grande e rápido progresso, Ouro Verde foi elevado à categoria de Distrito de Paz, com terras desmembradas do Distrito de Gracianópolis (hoje Tupi Paulista), em 21 de dezembro de 1948. Foi elevado a município da comarca de Dracena em 30 de dezembro de 1953, sendo instalado a 1º de janeiro de 1954. Como município, ficou constituído Arabela, distrito de Ouro Verde de Goiás. O seu primeiro prefeito foi o Sr. Antônio Ortega Criado.

No que se refere ao tema desta pesquisa, a Lei nº 685, de 01 de março de 2013, criou o Centro de Educação Infantil (CEI). Atualmente oferece a educação infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Professora Benedita Gomes dos Santos Bene, com 156 crianças matriculadas.

Segundo o IBGE (2013), a região onde surgiu a cidade de Anápolis era antiga passagem de tropeiros, onde pernoitavam e seguiam viagem para os grandes centros de exploração de ouro como: cidade de Meia Ponte (hoje Pirenópolis) ao norte; Bonfim (hoje Silvânia) a leste; e, Vila Boa (hoje Cidade de Goiás), a oeste, que era a capital da Província de Goiás. O ano era 1819 e o lugar era descrito pelo estudioso francês, a Fazenda das Antas. Por volta de 1833, os fazendeiros de há muito fixados às margens do Riacho das Antas, tinham por costume se reunir em casa de Manoel Rodrigues dos Santos, um dos primeiros moradores do lugar, e aí realizavam novenas e orações. Registros históricos da época confirmam que no ano de 1859, a área de terras que constituía propriedade de Manoel Rodrigues dos Santos era um aglomerado de quinze casas.

A 25 de abril de 1870 surgiu o primeiro documento oficial sobre Anápolis. Um grupo de moradores constituído por - Pedro Roiz dos Santos, Inácio José de Souza, Camilo Mendes de Moraes, Manoel Roiz dos Santos e Joaquim Rodrigues dos Santos - fez a doação de parte de suas terras para a formação do que se denominou de Patrimônio de Nossa Senhora de Santana. No ano seguinte, nas terras doadas, Gomes de Souza Ramos construiu a Capela de Santana, o que fez o lugar florescer rapidamente, pelo que foi elevado à Freguesia de Santana, sobrevivendo depois os estágios de vila e de cidade.

Conforme dados do Plano Municipal de Educação – PME (2014-2024), o município de Anápolis, elevado à condição de cidade pela Lei Estadual nº 320, de 31 de julho de 1907, vem sofrendo profundas mudanças no decorrer de sua história, especialmente nos últimos anos, sendo a principal cidade industrial e centro logístico do Centro-Oeste brasileiro. E, no que se

refere mais especificamente ao atendimento institucionalizado às crianças de zero a cinco anos, o tópico a seguir apresenta mais informações.

3.1.2 Análise dos Planos Municipais de Educação dos municípios goianos analisados

Para realizar a pesquisa dos PME dos municípios citados, utilizamos entrevista, envio de informações pelo *WhatsApp* ou e-mail do entrevistado, além do próprio portal do MEC, no banco de dados escolhido. Alguns municípios tiveram dificuldades em repassar muitas informações devido à falta arquivos relacionados às gestões anteriores.

A Lei nº 13.004/2014 indicava, no art. 8º, § 2º, que “os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]”. Ao se referir ao processo de formação continuada dos professores, Pimenta (1999) destaca que o aspecto mais evidenciado nesse tipo de formação tem sido a elaboração de cursos que priorizam a atualização de conteúdos do ensino. Devido às suas fragilidades, essas ações de formação contínua não têm contribuído de forma significativa para superar problemas que ainda persistem nos sistemas de ensino tais como as desigualdades escolares e o baixo desempenho nas aprendizagens dos alunos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “[...] serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (BRASIL, 2014).

Figura, portanto, no âmbito da legislação, a participação social como elemento fundante para os Planos de Educação. Todavia, o banco de dados escolhido (<http://pne.mec.gov.br/planos-deeducacao/situacao-dos-planos-de-educacao>) não apresenta registros públicos que permitam afirmar que são frutos de um debate ampliado, com participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil, tampouco que os PMEs sejam o resultado de consensos possíveis, pois não há registros completos sobre o processo de elaboração dos Planos e das descrições das equipes de elaboração.

No PME de Pirenópolis há uma equipe administrativa na descrição e não há uma especificidade de pessoas citadas da equipe da educação infantil; mas, no anexo traz na íntegra a carta do III Fórum Goiano de Educação Infantil, com a temática Planos Nacional e municípios de educação rumos à educação infantil em Goiás realizado na cidade que fundamentou a elaboração do PME.

No PME de Anápolis é possível perceber a descrição das comissões e dos Órgãos/entidades participantes da Comissão e Subcomissões de Elaboração e/ou Adequação do Plano Municipal de Educação – 2015/2025. No final do documento, observamos o anexo de

uma pesquisa com levantamento de dados para planejamento dos equipamentos de educação infantil e Ensino Fundamental para o Município de Anápolis. Há na sua descrição todas atas de reunião das equipes e audiências para a elaboração e aprovação do documento. Nele fica visível a gestão democrática participativa.

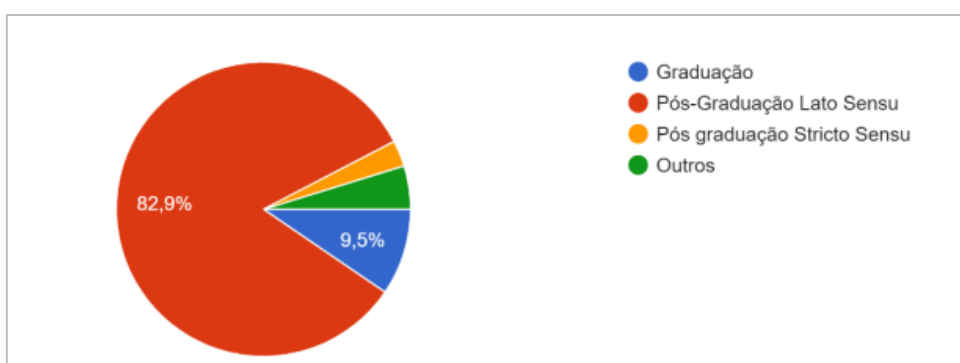
Quanto ao PME de Ouro Verde de Goiás, é possível perceber a descrição das suas comissões dos Órgãos/entidades participantes da Comissão e Subcomissões de Elaboração e/ou Adequação do Plano Municipal de Educação – 2015/2025.

Nos PME de Nerópolis, Abadiânia e Alexânia não foi possível perceber a descrição das comissões e dos Órgãos/entidades participantes da Comissão.

Ao analisar esses planos verificamos que existem professores na sua representatividade de constituição e elaboração. Alguns PME não trazem o diagnóstico atual; diagnósticos que justificam ou amparam a proposição de metas e estratégias como é o caso de Nerópolis, Alexânia e Abadiânia.

Em relação à Meta 15, atualmente, no quesito em licenciatura-graduação em Pedagogia, observamos que a maioria dos municípios já alcançaram 100%. A regional está em torno de 95% e isso é requisito mínimo para a efetivação da docência e plano de cargos e salários, conforme podemos ver no gráfico da regional.

Gráfico 2: Formação acadêmica, da Regional de Anápolis Goiás



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O município de Ouro Verde de Goiás traz na sua descrição que todos os professores já possuem Pós-Graduação *lato sensu*, assim como o município de Pirenópolis conforme podemos ver na tabela 4 da p. 89.

Em nossas análises observamos que nos PME as metas que compreendem as formações e plano de carreira, há muitas estratégias, às vezes repetidas, o que nos levou a refletir sobre a

problemática da formação em questão como uma fragilidade dos municípios ou até mesmo como uma questão não compreendida nas descrições, como no município de Nerópolis.

Dois municípios conseguiram fazer o seu primeiro relatório de monitoramento entre 2015 a 2019. A falta de dados ou fontes confiáveis dificultou os próximos monitoramento, além da pandemia. O município de Anápolis, conforme nos foi informado, está se organizando para a realização do próximo a partir de 2023. O município de Nerópolis não apresentou nenhum relatório e, devido a problemas técnicos com os computadores, não encontraram o documento e não conseguiram com a comissão de avaliação. Da mesma forma, o município de Abadiânia não deu a devolutiva acerca do documento solicitado e o mesmo não foi encontrado nos arquivos públicos. A secretaria municipal de Pirenópolis informou que não identificou esse documento nos arquivos da secretaria, visto que foi elaborado na gestão anterior. Posteriormente, solicitamos ao CME de Pirenópolis que informou a ausência da elaboração.

O município de Anápolis teve o seu 1º Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Anápolis (Relatório nº 0012016) em 18 de novembro de 2016. Após o 1º Relatório de Avaliação das Metas do Plano Municipal de Educação de Anápolis - PME Anápolis 2016-2019. Nele são expostos dados quantitativos e pontuais em relação às execuções das metas. A secretaria de Educação Ouro Verde encaminhou o Relatório Anual de monitoramento do Plano Municipal de Educação- PME de Ouro Verde período 2015 a 2017. Os municípios de Ouro Verde e Anápolis relataram a necessidade da realização de um Minicenso para levantamento preciso dos dados.

Em relação às metas 15,16,17 e 18, meta 18 assegurar, no prazo máximo de 2 (dois) anos, a existência e cumprimento dos planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos 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.

Na estratégia 18.3 – Estruturar a rede pública de educação básica de modo que, até o início do 3º (terceiro) ano de vigência deste PME, no mínimo 90% (noventa por cento) dos profissionais da educação sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes de ensino a que se encontram vinculados - não atendida. Quanto à administração municipal o atendimento alcançava quase que 100% (cem por cento), visto que não constam contratos especiais nesta categoria, os déficits eram supridos com dobra de carga horária, situação alterada em agosto/2019, quando foram suspensas as dobras e começaram a contratação de professores (as) não efetivos. O déficit da categoria atinge um percentual maior

que 50% na Ensino Fundamental e menor que 10% na educação infantil. Quanto à administração estadual, ainda conta com número significativo de contratos especiais (percentual não divulgado). Em 2022, melhorou esse percentual, após a convocação da lista do o concurso público, visto que foi sanado também com complementações de carga horário e dobrar a partir de março.

A dobra de carga horária docente em sala de aula é uma forma de precarização do trabalho, pois atuar em sala de aula na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é muito desgastante do ponto de vista físico e de energia emocional. Um professor que, para ter um salário melhor, precisa ampliar suas atividades em sala de aula tem seu trabalho precarizado.

Em entrevista com o RH Educação de Anápolis a participante (Caliandra - 20-01-22) informou que o número de déficits de professores nos anos de 2021, 2022 e início de 2023 é de um total de 245 professores sendo no momento há mais 25 aguardando convocação do concurso de pedagogos, totalizando então 270 professores. Caliandra nos informou, ainda, que esses déficits são compreendidos por turmas de 1º ao 5º ano, sendo que, houve uma redução significativa de turmas de 6º ao 9º ano na rede municipal de ensino do município, o que impactou também na diminuição de déficits de professores de áreas específicas. E no momento não há déficit na educação infantil. Esse quantitativo pode ser visto pelo Diário Oficial do município, através das convocações de professores para preenchimento de déficit.

Além das questões mencionadas acima, vários outros desafios estão postos ao Plano Nacional de Educação (PNE), dentre os quais merecem destaque: formação e valorização profissional, qualidade social, Plano de Estado e Sistema Articulado, gestão democrática, financiamentos e diversidades (DOURADO; AMARAL, 2011). Conforme apontam os autores, a necessidade da participação da sociedade brasileira parece clara, pois, uma educação de qualidade é de interesse de todos os cidadãos.

Ao analisar os documentos observamos textos escritos de forma fragmentada sem contextualização, escritos como aporte de outro texto central como PME. Segundo Shiroma (apud BALL, 2014, p. 6) “textos podem ser descontextualizados do local de origem e recontextualizados numa nova montagem”. Segundo a autora citada, os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, estão sujeitos a interpretação e recriação.

3.2 Formação de professores no Plano Municipal de Educação

A LDB de 1996, como destaca Dourado (2013), colabora com a ideia de que, para trabalhar com as crianças na educação infantil, o professor precisa de conhecimentos específicos. Além da formação inicial, ele precisa da formação continuada, necessita dos conhecimentos teóricos que orientam a sua prática, favorecendo o processo de ensino aprendizagem.

A formação inicial do profissional que atua na educação infantil é requisito básico para o exercício docente, assim como a formação continuada. Faz-se necessário pensar e repensar a sua prática diária com as crianças, buscar novas estratégias, metodologias que possam auxiliar no trabalho com as crianças. Sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica, está destacado na legislação nacional, como consta no Título VI “Dos profissionais da Educação” da LDB (BRASIL, 1996).

Para Dourado (2013) a formação docente refere-se às definições, fundamentos, princípios e diretrizes e sua conexão com o exercício profissional, à constituição da formação inicial e continuada, características da instituição formadora, à modalidade educativa, à conexão com os processos culturais amplos, os processos identitários, tensão entre unidade e diversidade, e outros.

Na formação é necessário conhecer as especificidades da criança na educação infantil, a história da educação infantil, toda a legislação dessa etapa, concepções de criança, educação infantil, interações, brincadeiras, o processo de desenvolvimento da criança pequena, como se dá a sua aprendizagem, planejamento, rotinas e organização dos espaços. A formação docente é necessária não apenas para o aprimoramento da ação profissional ou a melhora da prática pedagógica, mas, como defendida por Kramer (2005, p. 128) “[...] como um direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”. Contudo, as implementações devem ser refletidas, dialogadas e realizadas em conjunto, a partir das práticas concretas vivenciadas no contexto da educação infantil.

Saviani (2009) expõe que a formação de professores se configurou a partir do século XIX. A necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, constituídos por um número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram a necessidade de formar professores em grande escala para atuar nas escolas. E, o caminho encontrado foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

Nesse contexto, constituíram-se dois modelos de formação de professores: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar; b) modelo pedagógico-didático: considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. A ação prática do professor, inicialmente, se dá a partir de uma concepção de infância. Os aspectos cognitivos, afetivos, expressivos, motores e simbólicos são elementos que integram o desenvolvimento da criança. A criança age, pensa, sente e representa suas experiências e a si mesma, estabelecendo relações com o meio físico e humano. O professor precisa ter como referência o grupo de crianças com o qual vai trabalhar, considerando suas características e especificidade, estando atento às descobertas das crianças, desprovido de preconceitos, respeitando cada criança como sujeito de direitos e deveres. Este professor deve ser um agente socializador.

Vygotsky (1991b, p. 6), considera que o docente deve pensar e:

[...] agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio etc.- e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral.

Para tanto, é preciso que, no dia a dia, o docente determine uma relação dialógica com as crianças, brincando, cantando, criando situações em que elas possam expressar tudo o que sabem. “Aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (VYGOTSKY, 1991b, p. 9). Compreender a criança como um sujeito histórico e culturalmente localizado constitui dizer que a ação educativa segue uma trajetória de práticas sociais e culturais, a fim de ampliar seu repertório vivencial, construindo a identidade pessoal de cada criança assim como a identidade de cada grupo.

Oliveira e Araújo (2005) estabelecem que a dificuldade de conceituar a qualidade em educação está relacionada aos diversos significados atribuídos à qualidade educacional e que tem um potencial para desencadear falsos consensos.

Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 7).

A qualidade em educação é um conceito que tem recentemente se adaptado aos interesses da classe dominante e à lógica mercantil, conservando alguns aspectos que parecem

corresponder aos anseios de todos (TUPPY, 1998). A qualidade pode ser alcançada usando-se de dados numéricos como: aumento de número de matrículas, diminuição de taxas de retenção e evasão, resultados de avaliações sistemáticas.

Assim, é apresentado a todos os segmentos sociais que busquem qualidade em suas atividades, entendida como capacitação para atender ao mercado. No trabalho docente não é diferente, mas o que se defende é que o professor precisa se qualificar e pesquisar, pois ambas ações devem andar juntas como bem explica Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 2011b, p. 32).

Paulo Freire denunciou a educação bancária (sustentada na transmissão do conhecimento) e defendeu que por meio da experiência vivenciada é possível romper com esse paradigma e desenvolver uma educação dentro do dialogismo e da criticidade. Uma formação comprometida com a libertação, com professores conscientes da problematização do homem e das relações que estabelece com o mundo, visando à emancipação.

A concepção problematizadora, segundo Freire (2005), compromete-se com a libertação, a emancipação e se empenha em desmitificar a realidade opressora. Ao entender a educação como dialógica precisa-se compreender que ela não é apenas teórica, mas está diretamente ligada à práxis social, ou à transformação do mundo em que vivem os sujeitos. A educação será libertadora, ou dialógica, se envolver essas duas dimensões da vida das pessoas em constante formação e transformação.

O professor enquanto sujeito histórico e social, que se desenvolve pela formação que é potencializadora de seu desenvolvimento, favorece a autonomia e conseqüentemente a compreensão política quanto à sua profissão. Até nas quatro primeiras décadas do século XX, o perfil de professores para atuar na educação infantil, segundo Barbosa (2011), era o de professoras das escolas maternas comparadas à figura materna; um trabalho efetivo de “jardineira” inspirada na teoria froebeliana. Das professoras de escolas maternas, muitas delas retiradas do quadro efetivo de magistério primário, exigiam-se estudos especializados sobre educação infantil, além de curso regular de educadora sanitária feito no Instituto de Higiene. As professoras eram da classe média e alta.

A profissão era considerada como uma atividade “nobre” e aceitável enquanto um trabalho para a mulher. Para atuar, eram feitas exigências como o tempo mínimo de exercício

no magistério primário; aprovação em prova de cultura geral. Os mesmos critérios não eram pensados para educadoras de creches ou outras instituições que estavam voltadas para o atendimento de crianças pobres, cujas mães solteiras, abandonadas, viúvas e pobres eram obrigadas a assumir trabalhos fora do ambiente doméstico.

Segundo Barbosa (2000) e Oliveira (2012), existia um tratamento desigual não apenas ao atendimento às crianças de alta, média e baixa renda, mas também aos profissionais. Após as décadas de 1980 e 1990, para a maioria das pessoas que trabalhavam diariamente nas diversas instituições, públicas e privadas, não era exigida uma formação em cursos de magistério, quer em nível do Ensino Médio, chamado de “Curso Normal”, ou de Pedagogia. A desqualificação do trabalho proporcionou também a discriminação quanto à trajetória da educação infantil.

A educação infantil é considerada como primeira etapa da Educação Básica, integrando-se à pré-escola e à creche em um mesmo campo temático – “Educação Infantil”. A legislação colocou sob a responsabilidade dos Municípios, em regime de cooperação com o Poder Público Estadual e Federal, a atuação no sentido de garantir prioritariamente o Ensino Fundamental e a Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Mesmo estabelecendo o regime de cooperação previsto na legislação, na implementação da política a educação infantil é assumida praticamente pelo sistema municipal de educação, que, por sua vez, é o ente federado com maiores responsabilidades, com o segmento que mais caro e com menor recurso. A LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 62, prevê a formação dos docentes da Educação Básica em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. O documento admite, ainda, para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e para a educação infantil, uma formação mínima em curso de magistério de nível médio, na modalidade Normal.

Esse artigo da LDB 9396/1996 no que se refere à diversificação do local de formação do professor da educação infantil (Universidade, Instituto superior de Educação e magistério em nível de ensino médio). Essa diversificação do local de formação tem relação com o nível de exigência em relação à qualificação do corpo docente dos formadores e a vinculação das estruturas das instituições superiores em relação à pesquisa e a extensão.

Conforme a LDB nº 9396/1996;

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, no artigo 62, que diz respeito à formação docente, estabelece nos parágrafos 4º e 5º, que haverá por parte da União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios: a adoção de mecanismos facilitadores para o acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública; incentivo à formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

É importante considerar que essa política avançou no sentido de inserir os estudantes na escola logo no início do curso e contar com uma bolsa que, de alguma forma, contribui com a permanência do estudante no curso de formação, mas não foi assegurado a todos os estudantes matriculados no curso.

No quesito formação dos profissionais, a Lei nº 12.796/2013 inclui na LDB nº 9.394/1996 o artigo 62-A:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013, online).

Sobre as políticas de formação de professores, também é preciso considerar o disposto nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE/2001)¹³, – como a de elevar o nível da qualidade do ensino no país e garantir a formação dos professores, entre outras – por determinação da LDB/1996 – para que os Municípios e, supletivamente, os Estados e a União, realizassem programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (Art. 87, §3º, III). Esta política de formação foi reiterada pela Resolução 01, de 20 de agosto de 2003, do Conselho Nacional de Educação

¹³ O primeiro PNE, publicado sob a Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, previa, no tópico 10, a formação dos professores e valorização do magistério. O segundo PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em vigor no decênio 2014-2024, é mais preciso nos prazos a serem observados nas esferas municipais, estaduais e federal quanto ao cumprimento das metas estabelecidas no quesito formação dos professores e demais profissionais da educação.

(CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB) – que determinou que os sistemas de ensino oferecessem a formação em nível médio, na Modalidade Normal, até que todos os docentes desta etapa educativa tivessem, no mínimo, essa habilitação.

Em 2015 foi publicada pelo CNE/CP a Resolução n. 2/2015, que estabeleceu as novas DCN's 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, definindo os diferentes tipos de formação docente.

Em relação à formação continuada, as DCN's consideravam a sua oferta por meio de atividades formativas como cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado. Essas formações necessitam estar articuladas às políticas e gestão da educação em suas diferentes etapas e modalidades.

O artigo 14 desse documento (DCN's, 2013) sinalizou necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014, expôs a necessidade de constituir diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e de criar uma Base Nacional que orientasse o currículo em todas as unidades da federal. A primeira parte da BNCC foi homologada, em dezembro de 2017, referente às etapas da educação infantil e Ensino Fundamental e foi incluso posteriormente o Ensino Médio em 2018. A partir de então passou-se a pensar em políticas públicas de formação docente para a BNCC.

Para atender a essa demanda, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A DNC nº 2 de 2015 conseguiu um feito inédito, ampliar a valorização da formação do professor da educação básica de modo a acabar de forma gradativa com a pulverização da formação. Em 2019, o CNE aprovou, sem qualquer discussão com os movimentos organizados de professores, a DCN nº 2 de 2019 que acaba com o curso de Pedagogia, e impõe a formação de professores um conteúdo totalmente vinculado à BNCC. Nessa DCN os professores seriam *expert* em BNCC, dando à formação de professores uma característica eminentemente técnica, voltada aos interesses do mercado empresarial da educação, trazendo de volta a figura do especialista e eliminando a formação crítica e política.

Algumas propostas formativas se constituíram como o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Desde o início, as ações do Proinfantil foram coordenadas pelas Secretarias da Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED), em parceria com Estados e Municípios, correspondendo a cada ente

federado diferentes responsabilidades definidas nas Diretrizes Gerais do citado Programa e estabelecidas em um acordo de Participação.

Conforme Barbosa (2011), de dezembro de 2007 a 2012, foram convidadas a participar do Programa as Universidades Federais de Goiás, de Mato Grosso do Sul, do Pará e do Rio Grande do Norte, as quais, de modo pioneiro, buscaram implantar com apoio do Ministério da Educação (MEC) um novo direcionamento às discussões sobre as especificidades da Educação Infantil. As quatro Universidades definiram, junto com o MEC, que além da tarefa de formar os professores-formadores, em nível estadual, e os professores-tutores, em nível municipal, caberia às equipes de formadores e pesquisadores das Universidades o acompanhamento e orientação pedagógica de todas as atividades desenvolvidas pelos participantes do Programa e a avaliação deste. Depois foram desenvolvidas outras propostas de formações direcionadas pelo MEC sem a parceria das universidades, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC é um programa do Governo Federal instituído em 2013¹⁴ para suprir os problemas relacionados à leitura e à escrita de crianças que não foram alfabetizadas na idade certa, e suas ações têm como foco principal o Ensino Fundamental público. O Pacto teve alterações no ano de 2016, uma vez que se ampliou o programa para a educação infantil (BRASIL, 2017a). Esta ampliação foi considerada a partir dos dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013 e 2014, expandindo e estruturando o PNAIC para o ano de 2017. A proposta do PNAIC (BRASIL, 2017a) para a educação infantil centra-se na criação de um projeto intitulado “Leitura e escrita na Educação Infantil”, teve como objetivo principal promover a formação continuada dos professores que trabalham com crianças pequenas e, com isso, desenvolver um trabalho com linguagem oral e escrita nas creches e pré-escolas.

Recentemente, em relação ao Estado de Goiás, o Programa AlfaMais Goiás foi criado pela Lei Estadual nº 21.071, sancionada em 9 de agosto de 2021, com objetivo de reduzir os índices de alfabetização incompleta e o letramento insuficiente entre os alunos das redes públicas de ensino. Mais de duzentas prefeituras assinaram o pacto pela alfabetização. O Programa foi implantado em 2019 e começou a ser desenvolvido a partir do início do ano letivo de 2022.

¹⁴ No fim do ano de 2012, muitas universidades começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. Com certeza foi um momento de grande aprendizado para todos os participantes: gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores. Dada a dimensão do programa e a universalidade de seu alcance, os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógica, administrativa e técnica, mobilizando variada gama de saberes. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL/MEC, SEB, 2015, p. 8).

Diante dos programas expostos é necessário a reflexão crítica do professor sobre os tipos de políticas apresentadas nessas formações oferecidas e qual o seu papel de agente transformador nessa sociedade atual. Lembrando sempre que a formação inicial e continuada direciona a práxis do professor. Devemos compreender a formação continuada como uma forma de reflexão simultânea de sua ação, entre o que fazer e como fazer (BRASIL, 2016).

Nos trabalhos sobre formação de professores os pesquisadores têm usado e defendido o uso do termo “formação continuada”, pois reconhecem a importância tanto da formação inicial quanto das formações que são realizadas após essa etapa. Já a formação contínua traz a ideia que as lacunas na formação inicial poderão ser sanadas na formação contínua. Dessa forma, entende-se que não precisa haver muito investimento na formação inicial, pois os professores continuarão em formação. E, esse pensamento corrobora para formações aligeiradas, menos investimento na formação inicial, pouco aprofundamento teórico, etc.

Sendo assim, devemos refletir sobre a formação continuada para atuar na educação infantil como um processo contínuo em que são articulados os conhecimentos, os saberes, as experiências e as vivências construídas por meio das teorias e refletidas.

3.3 Formação continuada de professores: conceitos e concepções das participantes da pesquisa

Neste tópico apresentamos considerações sobre a formação continuada sob o ponto de vista teórico e histórico, além das percepções das participantes da pesquisa. Nesse sentido, esclarecemos que identificamos os professores apenas pela letra - P - e número correspondente - P1, P2.

Ao considerarmos o processo de formação continuada dos professores, Pimenta (1999) destaca que o aspecto mais evidenciado nesse tipo de formação tem sido a elaboração de cursos que priorizam a atualização de conteúdos do ensino. Devido às suas fragilidades, essas ações de formação contínua não têm contribuído de forma significativa para superar problemas que ainda persistem nos sistemas de ensino tais como as desigualdades escolares e o baixo desempenho nas aprendizagens dos alunos.

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino, segundo Tardif (2010), é um movimento presente em todo mundo, traduzindo-se em políticas de ensino e em suas ideologias. A formação continuada de professores passou a fazer parte das políticas de ensino com o intuito de suprir supostas “carências” por eles apresentadas, e que, segundo avaliação do Estado, interferiam nos resultados apresentados (FERREIRA; FONSECA, 2001).

Representada por um modelo imediatista, a formação cumpria com a função de fornecer elementos para resolver problemas de ensino e aprendizagem. Como último fenômeno, Tardif (2010, p. 47) aponta a crise econômica nos anos de 1980, que teria “causado a destruição da crença alimentada pela ideologia da democratização” quando a escola parecia não estar mais correspondendo aos saberes exigidos pelo mercado; e, desta forma, houve a “necessidade de determinar quais são dentre os saberes escolares os saberes socialmente pertinentes”. Como consequência, os professores passaram da condição de formadores à condição de informadores, na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível. E é o que parece ocorrer hoje em dia: as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para um segundo plano (TARDIF, 2010).

Ao fazer uma cronologia sobre as formas de perceber a formação contínua de professores, entre as décadas de 1980 e 2000, Imbernón (2010, p. 24) utiliza três metáforas: primeiro, a “metáfora do produto”, que se refere à década de 1980; segundo, a “metáfora do processo”, referente à década de 1990; terceiro, a “metáfora da construção”, da década de 2000, e, em uma perspectiva futura, a “metáfora da subjetividade, intersubjetividade e do dialogismo”.

A “metáfora do produto” diz respeito à formação continuada que se fazia através de cursos de formação oferecidos pelas universidades, desenvolvidos por meio conferências, palestras, minicursos, ditados, etc.. Esses cursos visavam o “aperfeiçoamento” do professor, que se apropriava dos conhecimentos produzidos por outros e os praticava em sala de aula, como se fosse uma receita pronta. Na década de 1990, na “metáfora do processo”, os modelos de formação contínua, foram introduzidos nos programas de formação contínua os conceitos de pesquisa ação, bem como um novo conceito de currículo, triangulação e reflexão,

Nos anos posteriores, promoveu-se uma nova perspectiva na formação continuada de professores, fundamentado na “metáfora da construção” e a “metáfora da subjetividade, intersubjetividade e do dialogismo”. Imbernón (2010, p. 37) afirma que “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”. O autor argumenta que é a partir da reflexão sobre esta prática que os professores constroem, por isso “metáfora da construção”, seu desenvolvimento profissional, agindo como o sujeito de sua formação, buscando, a partir de análises de situações problemáticas do seu cotidiano, respostas que posteriormente se transformem em teoria, mas não deixando de se basear em seus conhecimentos científicos pedagógicos.

A década de 1990, com a promulgação da LDB n. 9394/96, foi marcada por reformas no campo educacional. E, nesse período, as discussões perpassaram os diferentes tipos de formação – continuada, em serviço, à distância.

Para Nóvoa (2002), a formação contínua se inicia da década de 60/70 com a presença forte do estado, que promovia processos de “reciclagem e aperfeiçoamento”. O autor identifica dois grandes modelos de formação contínua: O “modelo estruturante”, que segue uma linha mais tradicional, na qual a formação ocorre de fora para dentro, e o “modelo construtivista”, seguindo uma corrente mais atual em que a formação ocorre de dentro para fora (NÓVOA, 2002, p. 54). Ainda de acordo com o autor, a formação continuada apresenta a ideia de “profissionalização do professorado”, que se sustenta da concepção de um “professor reflexivo”, que busca nos espaços escolares, sob um regime de colaboração entre os grupos de professores o seu desenvolvimento profissional e institucional. Libâneo (2004) apresenta a formação contínua como uma continuidade da formação inicial, ressaltando a necessidade de se ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos.

Ao questionar às professoras participantes sobre a concepção de formação continuada, obtivemos respostas variadas. Nesse sentido, selecionamos alguns relatos que ainda entendem a formação continuada relacionadas aos termos - técnicas, aperfeiçoamento, reciclagem: “P1-Meio pelo qual o professor tem a oportunidade de se aperfeiçoar e reciclar o conhecimento”. P2-Atualização e reciclagem”.

Outras já aparecem relacionadas ao conhecimento, experiências, reflexão:

P3-Oportunidade de sempre reformular refletir sobre nossas práticas pedagógicas

P4-Continuar estudando e refletindo sobre a realidade da sala de aula.

P5-Aquela onde posso agregar mais conhecimentos. E com período contínuo de cursos, palestras

P6-O principal objetivo é refletir, estruturar e melhorar a ação docente.

P7-Processo contínuo de produção de conhecimento através de trocas de experiências e reflexões sobre as atuais teorias, políticas e diretrizes. Refletindo diretamente no fazer pedagógico.

Percebemos pelas falas dos participantes da pesquisa que o sentido de formação continuada para as professoras está intrinsecamente ligado à prática (aperfeiçoamento, reciclagem).

Os estudos de Ferreira (2003) apontam que a formação continuada no decorrer das décadas de 1970 a 1990, sofreu grandes alterações. A princípio ela teria se desenvolvido por meio de “projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento” (FERREIRA, 2003, p.32). Reciclagem diz respeito ao processo de refazer o ciclo de objetos ou

materiais. Marin (1995, p. 13) aponta que o termo “[...] sempre esteve muito presente”. Eram oferecidos cursos rápidos e descontextualizados. Aperfeiçoamento significa tornar perfeito, completar o que estava incompleto. Esses dois termos foram utilizados na década de 70, regime político tecnicista e rígido.

O termo capacitação apresenta dois significados: tornar capaz, habilitar e convencer, persuadir. O primeiro significado denomina a elevação de níveis de profissionalidade. As participantes P6 e P7 reafirmam uma concepção do professor reflexivo. Segundo Libâneo (2004), o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Para Libâneo (2004), a formação deve continuar durante toda a trajetória profissional do docente, pois a mesma tem função de construir profissionais participativos, críticos e reflexivos diante das mudanças da sociedade. Esse tipo de profissional é descrito por Imbernón (2011) como agente de mudança, individual e coletivamente. Em outras palavras, o professor deve estar em constante atualização para que seja bem-sucedido em sala de aula. A formação continuada é a oportunidade para a aquisição de novos conhecimentos. Contudo, para ser bem-sucedida, a mesma precisa ser significativa para o professor.

Segundo Nascimento (2000), muitas iniciativas de capacitação dos docentes têm demonstrado pouca eficácia, e alguns motivos são: a desvinculação entre teoria e prática; o destaque excessivo dado aos aspectos normativos; a falta de projetos coletivos, entre outros. Isto é, a formação só é expressiva e válida se promover mudanças na postura do professor.

A formação continuada se insere no processo de formação docente não como um mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que contribuirá para a atuação profissional do docente. Ela não consiste, apenas, em um processo de atualização científica, didática ou pedagógica, mas deverá fornecer elementos que possibilitem ao professor repensar o seu fazer pedagógico por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional (ALARCÃO, 2003; IMBERNÓN, 2010; LIBÂNEO, 2004).

A partir do século XIX a formação de professores foi denominada de racionalidade técnica, pois a atividade profissional era concebida como instrumental e era dirigida para a aplicação rigorosa de técnicas específicas a serem repetidas na educação, sob a influência da

psicologia comportamental e da tecnologia educacional. Nesse período, os estudos privilegiavam a dimensão técnica do processo de formação, ou seja, o treinamento.

No século XX novas habilidades e competências foram exigidas na formação de professores e a ênfase recaiu sobre a formação prática do professor. Era uma formação entendida como algo prático. Os cursos de formação traziam, na sua essência, uma concepção de formação neotecnicista, em que a ênfase recaía nos aspectos da formação.

Nesta pesquisa corroboramos com Curado Silva (2011) no que se refere à concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora por meio da qual se busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Essa concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática–, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada.

Conforme essa autora:

[...] como um processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Possibilitando ampliar, repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. Tal processo permite identificar e explorar limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover transformações possíveis nessas condições. A formação continuada visa a reelaboração a partir da análise crítica do real, os saberes, as técnicas, as atitudes, a ética e o ato político necessário ao exercício da atividade docente (CURADO SILVA, 2016, p.3).

O conceito de formação continuada que defendemos nesta tese, em consonância com Curado Silva (2016) é uma formação que ultrapassa os limites da sala de aula, da instituição, do micro, contribuindo para que o docente amplie sua concepção política, intelectual e ideológica, em uma perspectiva de formar o ser, como sujeito que transforma e é transformado num movimento dialético no universo que transita cotidianamente.

Nóvoa (1995) defende essa ideia e realça a necessidade da valorização de paradigmas de formação docente que possibilitem a preparação de professores reflexivos, pois é essencial trabalhar focalizando também os saberes dos professores tanto em seu caráter teórico quanto conceitual.

Sobre a formação continuada, as diretrizes definem que essa compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais; compreende o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores; e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. A formação continuada tem como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

- I. Atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. Atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III. Atividades ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. Cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V. Cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI. Cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior – Capes;
- VII. Curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (BRASIL, 2015, p. 14).

As especificidades do trabalho na educação infantil indicam a necessidade de outra formação, mais ampla - que vá além do ensino, da aprendizagem e da transmissão de conteúdos - constituem os principais pontos de atuação das profissionais. Uma formação fundamentada em uma “concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes” (CAMPOS, 1994, p. 32-42). A formação dos profissionais da educação infantil deve estar voltada à formação integral da criança, uma vez que seu campo de atuação se situa “além da dimensão cognitiva, o que envolve as dimensões: expressiva, lúdica, criativa, afetivas, nutricional, médica, sexual etc.” (ROCHA, 2001, p. 36).

Os documentos internacionais propiciaram fundamentos para a reforma educacional em curso no Brasil a partir de 1990. Dentre as reformas políticas de formação de professores, há

intencionalidades em formar professores com habilidades e competências para uma educação voltada para uma racionalidade técnica. Segundo Freitas (2007), o modelo de educação neoliberal em nosso país traz uma formação docente aligeirada, incentivando a competitividade. Assim, para se adequar às exigências do mercado de trabalho, deve-se ter um perfil empreendedor, possuir ideias inovadoras que sustentam o modelo de educação capitalista, que transfere a responsabilidade do poder público para o professor. Os organismos internacionais e as diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, segundo Freitas (2007), adotam um modelo voltado para o saber fazer.

Desse modo, um modelo de sistema federativo de certificação de competências dos professores compromete a flexibilização e a luta pela profissionalização do magistério. A proposta das políticas de formação de professores no Brasil tem como perspectiva um novo modelo de professor que precisa se adequar à lógica profissional do mundo globalizado. É importante salientar que, a “tarefa de formar e profissionalizar educadores, particularmente, em sociedades fortemente desiguais e subordinadas ao mercado global excludente, como a sociedade brasileira” (FRIGOTTO, 1996, p. 93) é um grande desafio, pois os sistemas de formação docente são subordinados às demandas de reestruturação produtiva no país.

Portanto, pensar nas competências para a formação continuada é um tema complexo, haja vista que a noção de competência está ligada aos ideais de produtividade e competição, para uma preparação rápida, superficial e fragmentada no sistema capitalista, que não contribui para o desenvolvimento da educação, tampouco do país.

Segundo Rios (2010),

A concepção de competência que se fundamenta em uma tendência tecnicista ganha uma significação bem específica no campo da formação profissional, mais especificamente no espaço empresarial. E passa a ter a marca da ideologia liberal, que indica ao trabalhador – um modelo de prática cujos resultados vão ao encontro da exploração capitalista (RIOS, 2010, p. 154)

A noção de competência está ligada aos ideais de produtividade e competição, para uma preparação rápida, superficial e fragmentada no sistema capitalista. Ela não contribui para o desenvolvimento da educação, tampouco do país. Rios (2010, p. 158) prefere utilizar o termo competência no singular para designar uma “totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo presentes na prática profissional identificadoras de um trabalho de boa qualidade”. A autora em questão incorpora o conceito de qualidade à noção de competência. Para evitar equívocos, ela explicita sua concepção de qualidade apontando as dimensões da competência profissional elencadas abaixo:

- A dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em cada área específica de trabalho e à habilidade de construí-los e reconstruí-los;
- A dimensão estética, que diz respeito à tomada de consciência do aspecto relacional do trabalho e à presença da sensibilidade no âmbito do trabalho e sua orientação numa perspectiva criadora;
- A dimensão política, que diz respeito à consciência e à definição da participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- A dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada nos princípios do respeito, da solidariedade e da justiça, na direção da realização de um bem coletivo (RIOS, 2010, p. 159).

No campo do trabalho docente propriamente dito, a noção de competências se faz presente à medida que os pesquisadores se veem em um cenário em que é necessário avançar seus estudos, tendo em vista as profundas alterações em âmbito social e econômico, ocorridas na década de 1990. Ao buscarem melhor entendimento acerca dos desdobramentos de ordem neoliberal, como o desemprego estrutural, por exemplo, estes pesquisadores se deparam com a noção de competências, então em destaque no campo empresarial como a “face ‘moderna’ da gestão da força de trabalho” (ALVES, 2010, p. 169).

No que se referem aos documentos oficiais do governo federal brasileiro, estes são permeados pela noção de competência, o que norteia a formação docente em nosso país, em especial no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em Nível Superior (DCN02/2019/BNC-FORMAÇÃO).

Para explicar sobre o termo competência, Alves (2010) faz referência a Mello (2005) como grande influência no debate a favor da formação de professores baseada no modelo das competências, que se enquadra no primeiro modo destacado por Alves (2010); faz referência também a Freitas (2002a), Soares (2006) e Campos (2002), como estudiosas que se enquadram no modo de se conceber a noção de competências como mistificação colaboradora do aumento do controle capitalista.

Nesse sentido, aparece também a proposta da Formação em Serviço. Segundo Mendes (2008), a defesa da importância de uma Formação Continuada em Serviço teve início em estudos no Reino Unido em meados de 1970, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de solucionar os problemas presentes na formação de professores, desenvolvendo-a de forma mais colaborativa, a fim de responder às necessidades definidas pela escola de modo a elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Santos (2010) define formação contínua em serviço como as práticas formativas que as agências empregadoras levariam a cabo com a necessária reorganização da estrutura do trabalho

docente, contemplando tanto a dimensão do ensinar quanto a dimensão do aprender. Um programa de formação continuada, para ser assim considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço. A formação de professores tem início na formação inicial e permanece ao longo de toda a vida profissional, por meio de práticas de formação continuada e tendo a escola como polo de referência.

Segundo Nóvoa (2002) e Libâneo (2004), a verdadeira formação acontece no espaço da escola das instituições infantis e no espaço concreto de cada escola, em torno de formação continuada de professores que deve ter a escola como lócus, visto que, como reitera Almeida (2000), a escola é o genuíno local no qual os saberes e as experiências são trocados, validados e rejeitados. Partindo desta tendência de formação continuada em serviço de professores, atrela-se do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (ou reuniões periódicas), cujo tempo de duração é parte da jornada do titular de cargo, e tem como principais objetivos proporcionar ao professor um espaço de formação em serviço, com base na reflexão e na discussão em grupo das suas ações cotidianas, promovendo o trabalho em equipe, além de reflexões constantes sobre a prática docente.

A formação continuada em serviço de professores, por se desenvolver no próprio espaço escolar, cabe também à função do Coordenador Pedagógico, faz parte de suas atribuições assumir o papel formativo de articulador e transformador junto à equipe docente, através de um projeto de formação que responda às necessidades sentidas pelo coletivo. Sendo assim, as horas semanais para estudo e planejamento coletivo da equipe docente são um direito dos profissionais da Educação, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no inciso 5 do artigo 67.

3.4 Formação continuada de professores oferecida nos diferentes municípios

Durante a realização desta pesquisa, promovemos um levantamento de dados diretamente com a Secretarias Municipal de Educação de cada município no ano de 2022 para traçar o perfil dos professores na regional de Anápolis, conforme podemos visualizar na tabela seguinte:

Tabela 5 - Número de professoras atuantes na Educação Infantil e respectivos CMEIs/ CEIs e Escola)

Municípios	Quantidade de professores	Sem graduação/ Magistério	Graduação	Pós-Graduação	Pós-graduação Stricto Sensu
Alexânia	60	-	-	60	-
Abadiânia	45	03	-	42	-
Anápolis	653	12*	90	545	06
Nerópolis	33	-	-	31	02
Ouro Verde de Goiás	11	-	-	11	-
Pirenópolis	32	-	-	32	-
TOTAL	834	15	90	721	08

*ADIDOS¹⁵ 07 sem graduação, 06 graduação, 03 pós- graduação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A formação mínima para a atuação no magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, prevista na LDB nº 9.394 desde a sua primeira redação em 1996, admitia a formação em nível médio na modalidade normal. E este nível de formação permanece. A partir da alteração de 2013, houve a inclusão de alguns parágrafos no Artigo 62 da LDB, conforme transcritos abaixo:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Além da inclusão desses parágrafos foi também inserido o Artigo 62-A, com a seguinte redação:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

¹⁵ Adidos: Segundo o RH ADIDOS são professores cedidos de outros municípios.

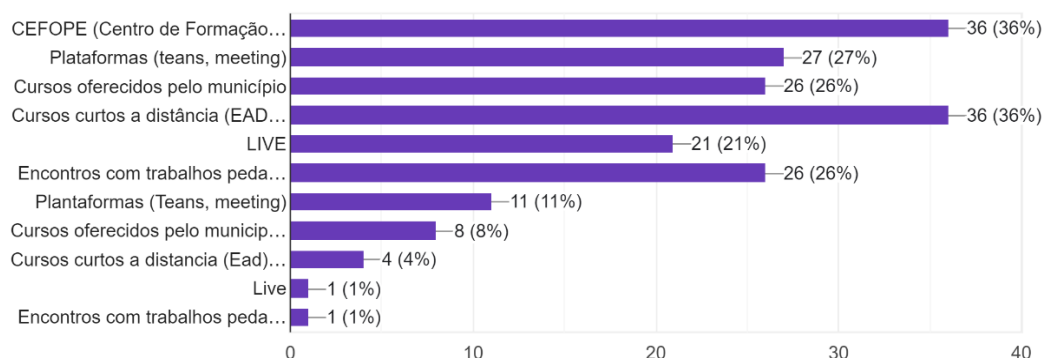
Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

As formações aconteceram de forma remota no período pandêmico e presencial ou híbrida após o período da pandemia conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Formação remota

9) Como ela aconteceu no período pandêmico? Você poderá marcar mais de uma alternativa.

100 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A pandemia afetou diversas dinâmicas sociais, dentre as quais destacamos a adoção do ensino remoto como uma solução para o isolamento social que se impôs em nossas realidades. Dessa forma, o desenho e aplicação do curso de formação em tela também precisou ser adaptado para esse formato.

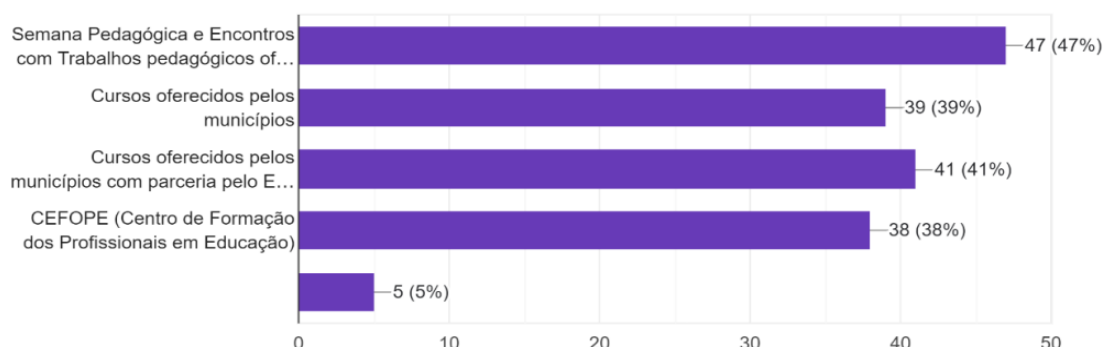
De acordo com Moreira e Schlemmer (2020), o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino remoto ou aula remota se configura, então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e foi adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

O gráfico abaixo mostra as respostas dos professores participantes em relação à realização dos cursos no período presencial:

Gráfico 4 – Como seu deu a formação no período presencial

10) Como ela aconteceu no período presencial? Você poderá marcar mais de uma alternativa.

100 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Os municípios de Alexânia, Abadiânia e Nerópolis não possuem o Conselho Municipal e, portanto, não regionalizam as preocupações específicas com relação à formação necessária para seus professores, e seguem as formações e orientações oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação. As formações são programadas como capacitações dentro do calendário escolar com diferentes estratégias, nos Momentos Pedagógicos, palestras e oficinas referentes a temáticas escolhidas pelo departamento de educação infantil. As diversas modalidades de formação podem incluir: seminários, congressos e simpósios, por oportunizarem aos profissionais o acesso a informações pertinentes à área, e, por se configurarem em possíveis caminhos para a busca de novas alternativas para o trabalho que realizam.

Os cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação estão disponíveis na plataforma do Avamec.

Tabela 6 - Cursos e programas oferecidos pelos municípios da regional de Anápolis

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Abadiânia	-	-	-	PNAIC	PNAIC	-	AVAMEC *	AVAMEC * AlfaMais
Alexânia	-	-	-	PNAIC	PNAIC	-	AVAMEC *	AVAMEC * AlfaMais
Anápolis	CEFOPE	CEFOPE	CEFOPE	PNAIC CEFOPE	PNAIC CEFOPE	AVAMEC * CEFOPE	AVAMEC * CEFOPE	CEFOPE

Nerópolis	-	-	-	PNAIC	PNAIC	-	AVAMEC *	AVAMEC *
Ouro Verde de Goiás	-	-	-	PNAIC	PNAIC	AVAMEC *	AVAMEC *	AVAMEC *
Pirenópolis	-	-	-	-	-	-	AlfaMais	AlfaMais

Fonte: Elaborado pela autora, 2022. (AVAMEC Curso EAD Educação Infantil!)

Conforme pontuamos na introdução desta pesquisa, Anápolis possui o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOPE), que é um local responsável pela formação continuada dos professores de Anápolis:

O surgimento do Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE) tem sua origem vinculada ao Teleposto criado pela Rede Estadual de Educação no final da década de 1990. Na época a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, decidiu abrir um Teleposto para oferecer os cursos do Programa Salto para o Futuro, vinculados a Secretaria de Educação a Distância do MEC, eles eram veiculados pelo Canal TVE Brasil (<http://tvescola.mec.gov.br/>) via satélite, por meio da antena parabólica. A abertura desses Telepostos pela Rede Estadual de Educação fez com que os professores da Rede Municipal de Educação de Anápolis também o reivindicasse. A partir disto a Superintendente de Ensino do município, buscou junto ao Ministério da Educação e Cultura 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 Municipal de Educação de Anápolis (ANDERI; CARVALHO, 2012, p.1).

Nesse espaço é ofertado vários curso de formação específico para os professores.

Além do CEFOPE, conforme aponta a tabela acima, os professores possuem, disponível, o AVAMEC, uma plataforma que o Ministério da Educação (MEC) lançou e apresenta curso gratuito de aperfeiçoamento em educação infantil com vagas limitadas. Realizado na modalidade de ensino a distância (EaD), essa formação tem como objetivo qualificar professores de creches e de pré-escolas brasileiras,

A Plataforma AVAMEC é um Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento e diversos tipos de ações formativas como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisas, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional a distância ao processo ensino-aprendizagem (BRASIL/MEC, 2022).

O programa - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - trata-se de um programa do Governo Federal instituído em 2012 com várias versões. Tem como um dos

seus objetivos explícitos a formação continuada de professores alfabetizadores, o influxo no aprimoramento nas práticas de alfabetização, decorrentes de sua orientação, apresentam a figura do formador e do formador pelas universidades, o formador que trata com os cursistas. A linha de trabalho do PNAIC segue à distância com alguns encontros presenciais, utilizam materiais de formação similares, se organizando quase da mesma forma de um programa para outro (BRASIL, 2017a).

O PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Em relação à criação do programa AlfaMais Goiás, inspirado no reconhecido Programa de Alfabetização na Idade Certa, foi criado já incluindo a educação infantil. Esse programa iniciou-se a partir da experiência desenvolvida no município de Sobral e foi ampliado para todo o estado do Ceará. A partir dos resultados em parceria com o Instituto Natura e Fundação Lemann, criou-se a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). A aliança foi a responsável por apoiar Goiás na elaboração e implementação do novo programa pela criança alfabetizada. Inspirado no programa Mais Parc (Programa Aprendizagem na Idade Certa), o programa é uma iniciativa da Seduc desenvolvida em parceria com a Associação Bem Comum, Instituto Natura e Fundação Lemann.

O Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada (AlfaMais Goiás) visa reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente entre as crianças matriculadas na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino, além de garantir a alfabetização completa até o 2º ano do Ensino Fundamental. Realizado em regime de colaboração entre Estado e municípios, o programa já conta com a adesão de 244 dos 246 municípios goianos, 1633 escolas beneficiadas, 8.359 professores formados 142.665 crianças beneficiadas e começou a ser implementado no início de 2022.

O curso sobre educação infantil da Plataforma AVAMEC possui carga horária de 200 horas, divididas em seis módulos auto instrucionais, que podem ser concluídos em até 160 dias. Todos os cursos gratuitos da AVAMEC oferecem certificado digital de conclusão, que pode ser baixado e utilizado caso o estudante atinja a nota mínima na prova.

O Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE) existe há 26 anos, tendo passado por diversas dinâmicas e configurações, além de ocupar espaços físicos de diversas naturezas. O surgimento do CEFOPE está vinculado à criação dos Telepostos – centros

de educação a distância –, por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (CARNIELLO, 2014).

O CEFOPE é localizado em Anápolis. É o órgão responsável pela formação continuada dos professores do município. 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. 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.

É a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que disponibiliza os professores formadores que, segundo uma entrevistada Dália, no presente ano, são todos efetivos da rede municipal. Alguns trabalham por 30 e outros por 40 horas, ou completam carga horária. O CEFOPE é um centro de formação multidisciplinar, que oferece formação continuada em forma de cursos, seminários, colóquios e palestras, abordando as diversas áreas do conhecimento, tem autonomia para elaborar projetos de cursos de acordo com as necessidades percebidas. Uma vez aprovados pelo Conselho Municipal de Educação (CME), estes projetos podem ser executados pelo CEFOPE, bem como os projetos provenientes de programas do Governo Federal, que também são executados neste centro de formação, após a aprovação do CME. Esta dinâmica possibilita ao Centro emitir os certificados destes cursos de formação, sendo estes assinados pelo(a) diretor(a) do centro de formação e pelo(a) Secretário(a) de Educação.

“Para que os cursos tenham validade, seguem a exigência da LDB de 1996, que pede para que os municípios se organizem para a formação continuada e com o nosso estatuto de 2009, sendo o nosso artigo 105 muito utilizado” (DÁLIA, - Entrevista, junho, 2020).

De acordo com a Lei complementar nº 211:

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 à hora 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).

No ano de 2022 foram oferecidos 18 cursos. Para compreender as formações oferecidas pelo CEFOPE, selecionamos os cursos que tratam, especificamente, da educação infantil ou que tenham como o público essa modalidade de ensino no período de 2017 a 2022. São eles: Psicomotricidade – O Lúdico, uma Estratégia de Aprendizagem; Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 3 a 6 anos: a importância das intervenções lúdicas; Educação Infantil e suas Especificidades; Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica I e II; Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica IV, com Foco nos Campos de Experiências; Nume-letrando com Sequência Didática em Sala de Aula.

Os demais cursos a serem citados foram destinados aos professores no geral, da educação infantil, Ensino fundamental e Ensino Fundamental 2. Os cursos foram disponibilizados, principalmente para atender as necessidades do período pandêmico. São eles: Transtornos Emocionais e de Conduta e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Crianças e Adolescentes; Ferramentas Tecnológicas Aplicadas ao Contexto Educacionais e Ensino Híbrido: Processo de Ensino Aprendizagem no contexto remoto e presencial.

Segue abaixo o quadro com os cursos e programas desenvolvidos no período mencionado.

Quadro 2 – Cursos e Programas

Ano	Curso	Objetivo	Temática/ Conteúdo	Metodologia	Carga Horária	Resolução
2018	Psicomotricidade – O lúdico, como estratégia prazerosa de aprendizagem	Reconhecer os conhecimentos na área de Psicomotricidade a partir do lúdico, como conceitos básicos para se trabalhar os conteúdos relacionados à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizando trocas de experiências.	Esquema corporal, expressão e imagem corporal, coordenação dinâmica geral, coordenação motora fina, equilíbrio estático e cinético, freio inibitório, função tônica, orientação temporal e espacial, lateralidade, percepções sensoriais, toques e massagens, dobraduras, alongamentos e relaxamento.	Exposições orais, socialização de sugestões, esclarecimentos de dúvidas e de uma forma bastante acompanhada a partir de auto-avaliação e elaboração de atividades para demonstrações.	60 horas	Resolução CME N. 033/2018 – 07/03/2018
2017	Desenvolvimento motor e cognitivo da criança de 3 a 6 anos: A importância das intervenções lúdicas II	Compreender o desenvolvimento da criança na educação infantil de três a seis anos.	Busca a compreensão sobre o desenvolvimento da criança de três a seis anos; interação dos processos envolvidos na construção do desenvolvimento intelectual e cognitivo, do sócio-afetivo, motor, da linguagem, do conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores.	Exposição oral dos conteúdos com acompanhamento individualizado. Momentos de socialização de ideias, esclarecimentos das dúvidas com auto-avaliações, avaliação e reelaboração das atividades. Observação de atividade prática CEMAD.	60 horas	Resolução CME N. 102/2017 – 20/09/2017 Resolução CME N. 40/2019 – 05/008/2019 Resolução CME N. 13/2022 – 07/02/2022 8/2019
2019	Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 0 a 6 anos: A BNCC em Foco					
2022	Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 0 a 6 anos: A BNCC em Foco					

2017	Educação Infantil e suas Especificidades	Possibilitar o aprofundamento em questões que envolvem teorias e metodologias da área de Educação Infantil, enfatizando as tendências educacionais atuais contribuindo ainda para a construção de uma identidade profissional, social e cultural.	As políticas públicas para educação Infantil; O Letramento na Educação Infantil; O trabalho do professor na Educação Infantil; Projetos e práticas pedagógicas; Educação, cultura e patrimônio;	O curso expressa a valorização do desenvolvimento de saberes necessários para uma atuação pedagógica crítica e transformadora. Tendo como base o estudo de textos diversos, participação sistemática e contínua tanto individual e coletiva, construção do pensamento pessoal, leituras, análises e conhecimentos prévios e exposição dialogada	60 horas	Resolução CME N. 055/2017
2017	A Educação Infantil e suas Especificidades – 1ª Reedição	O objetivo principal é possibilitar o aprofundamento em questões que envolvem teorias e metodologias da área de Educação Infantil, enfatizando as tendências educacionais atuais contribuindo ainda para a construção de uma identidade profissional, social e cultural.	As políticas públicas para educação Infantil; O Letramento na Educação Infantil; O trabalho do professor na Educação Infantil; Projetos e práticas pedagógicas; Educação, cultura e patrimônio.	O estudo de textos diversos, permeados por procedimentos metodológicos que favoreçam participação sistemática e contínua tanto individual e coletiva visando a construção do pensamento pessoal subsidiado leituras, análises e conhecimentos prévios, exposição dialogada e de	60 horas	Resolução CME N. 111/2017 – 25/10/2017

				produção escrita		
2018	Educação Infantil e suas Especificidades - 2ª Reedição.	O objetivo principal é possibilitar o aprofundamento em questões que envolvem teorias e metodologias da área de Educação Infantil, enfatizando as tendências educacionais atuais contribuindo ainda para a construção de uma identidade profissional, social e cultural.	As políticas públicas para educação Infantil; O Letramento na Educação Infantil; O trabalho do professor na Educação Infantil; Projetos e práticas pedagógicas; Educação, cultura e patrimônio.	O estudo de textos diversos, permeados por procedimentos metodológicos que favoreçam participação sistemática e contínua tanto individual e coletiva visando a construção do pensamento pessoal subsidiado leituras, análises e conhecimentos prévios, exposição dialogada e de produção escrita	60 horas	Resolução CME N. 071/2018 – 05/09/2018
2020	Educação Infantil e suas Especificidades.	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	As políticas públicas para educação Infantil; O Letramento na Educação Infantil; O trabalho do professor na Educação Infantil; Projetos e práticas pedagógicas; Educação, cultura e patrimônio.	O estudo de textos diversos, permeados por procedimentos metodológicos que favoreçam participação sistemática e contínua tanto individual e coletiva visando a construção do pensamento pessoal subsidiado leituras, análises e conhecimentos prévios, exposição dialogada e de produção escrita.	60 horas	Resolução CME N. 22/2020 – 09/03/2020

		educativos, cognitivos, avaliativos e de planejamento:				
2021 2022	Educação Infantil e suas Especificidades - Reedição	O objetivo principal é possibilitar o aprofundamento em questões que envolvem teorias e metodologias da área de Educação Infantil, enfatizando as tendências educacionais atuais contribuindo ainda para a construção de uma identidade profissional, social e cultural,	As políticas públicas para educação Infantil; O Letramento na Educação Infantil; O trabalho do professor na Educação Infantil; Projetos e práticas pedagógicas; Educação, cultura e patrimônio.	O estudo de textos diversos, permeados por procedimentos metodológicos que favoreçam participação sistemática e contínua tanto individual e coletiva visando a construção do pensamento pessoal subsidiado leituras, análises e conhecimentos prévios, exposição dialogada e de produção escrita.	60 horas	Resolução CME N. 34/2021 – 02/08/2021
2017, 2018, 2019	Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica I	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,	A formação docente e os desafios do profissional; Contextos e especificidades da(s) criança(s), infância(s) e cultura(s); O currículo da educação infantil e a BNCC; Os Campos de Experiências; organização curricular por campos de experiências; Educação Inclusiva;	Textos teóricos, artigos de jornais e revistas, filmes, livros teóricos e didáticos), aliada à metodologia de sala de aula invertida, com envio prévio dos materiais a serem estudados nos encontros por meio da plataforma da Sala de aula do Google.	120 horas	Resolução CME N. 059/2017 – 10/05/2017, 016/2018 – 28/02/2018, 008/2019 – 30/01/2019

		cognitivos, avaliativos e de planejamento.	Educação Infantil, diversidade, cultura e tecnologia; Alfabetização cultural docente; A organização da ação pedagógica; Avaliar na Educação Infantil.			
2020	Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica IV, com Foco nos Campos de Experiências.	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.	Instrumental e Elaboração de Relatórios, O Documento Curricular para Goiás – DC/GO, Contextos e especificidades da(s) criança(s), infância(s) e cultura, O currículo da educação infantil e a BNCC: Os Campos de Experiências; Análise detalhada da organização curricular, Educação Inclusiva, Educação Infantil, diversidade, cultura e tecnologia, Alfabetização cultural docente.	- discussões que exigirão o envolvimento de outros segmentos da Secretaria Municipal de Educação e/ou Instituições de Ensino Superior. -aula expositiva dialogada, baseando-se na metodologia de ensino ativa de Sala de Invertida com o suporte que for necessário (textos teóricos, artigos de jornais e revistas, filmes, livros teóricos e didáticos), aliada à metodologia de sala de aula invertida, com envio prévio dos materiais a serem estudados nos encontros por meio	120 horas	Resolução CME N. 1/2020 – 20/01/2020

				da plataforma da Sala de aula do Google.		
2021,2022	Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica V	Proporcionar aos Professores que atuam com a Educação Infantil, conhecimentos teóricos, práticos e reflexões, a partir da BNCC, do DC-GO Ampliado e de diversas temáticas que sejam eficazes a prática pedagógica, processos educativos, cognitivos, avaliativos e de planejamento próprios da atividade que irão desempenhar.	Formação Continuada; Inteligência Emocional; Português Instrumental; Avaliação na Educação Infantil; relatório individual do acompanhamento da aprendizagem; do planejamento ao plano de aula; lúdico na sala de aula; contextualização e sequência didática; leitura e literatura infantil; uso da tecnologia como aliada do processo educacional; uso da tecnologia como aliada do processo educacional.	- discussões que exigirão o envolvimento de outros segmentos da Secretaria Municipal de Educação e/ou Instituições de Ensino Superior. -aula expositiva dialogada, baseando-se na metodologia de ensino ativa de Sala de Invertida com o suporte que for necessário (textos teóricos, artigos de jornais e revistas, filmes, livros teóricos e didáticos), aliada à metodologia de sala de aula invertida, com envio prévio dos materiais a serem estudados nos encontros por meio da plataforma da Sala de aula do Google.	120 horas	Resolução CME N. 13/2021 – 22/03/2021
2022	Educação Infantil: Perspectivas Didático	Proporcionar aos Professores que atuam com a Educação Infantil, conhecimentos	Formação Continuada, Inteligência Emocional, Português Instrumental, Avaliação na Educação Infantil -	Utilizando aula expositiva dialogada, baseando-se na metodologia de ensino ativa de Sala de Invertida com o	80h	

	e Pedagógico em Rede	teóricos, práticos e reflexões, a partir dos Documentos Oficiais e de diversas temáticas que sejam eficazes à prática pedagógica, processos educativos, cognitivos, avaliativos e de planejamento próprios da atividade que irão desempenhar.	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o relatório individual do Acompanhamento da Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança, Planejamento ao Plano de Aula. Lúdico na Sala de Aula Sequência Didática O Uso da Tecnologia Inclusão, Diversidade e Cidadania	suporte que for necessário (textos teóricos, artigos de jornais e revistas, filmes, livros teóricos e didáticos), aliada à metodologia de sala de aula invertida, com envio prévio dos materiais a serem estudados nos encontros por meio da plataforma do Google Classroom.		
2019	Nume-letando com Sequência Didática em Sala de Aula	Possibilitar aos professores da Educação Infantil conhecimentos teóricos e práticos de linguagem e de matemática acerca do saber e fazer pedagógico.	Planejamento por Sequência Didática na Educação Infantil e sua importância, letramento e numeramento, Estratégias de leitura, consciência fonológica, jogos na Educação Infantil, diferentes textos a serviço da perspectiva do letramento, Gêneros textuais em sala de aula, as práticas de letramento e numeramento das oficinas apresentadas.	Leitura para deleite Refletindo a prática pedagógica Estudo dirigido, atividades.	60 horas	Resolução CME N. 52/2019 – 30/09/2019

2020	Transtornos Emocionais e de Conduta e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Crianças e Adolescentes	Reconhecer a necessidade do conhecimento de fontes teórico-científicas qualificadas para compreender o desenvolvimento socioemocional das crianças e proporcionar formas de enfrentamento pedagógico em relação aos principais transtornos emocionais e de conduta	Transtorno de ansiedade na infância e adolescência. Transtorno desafiador opositor (TDO) Transtorno de conduta. Transtorno afetivo bipolar infanto-juvenil Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais – educação integral. Neurociência das emoções: As emoções e o cérebro. Professor, papel central no desenvolvimento das Competências Socioemocionais.	Sem descrição	60 horas, 30 presenciais e 30 horas de prática aplicada.	Resolução CME N. 28/2020 – 25/03/2020
2021 2022	Ferramentas Tecnológicas Aplicada ao Contexto Educacional	Capacitar os docentes da rede municipal de educação para utilizar diversas ferramentas tecnológicas ligadas ao contexto educacional perpassando desde as	Programas e aplicativos de videoconferência: (<i>Zoom, Meets e Microsoft Teams</i> -Ferramenta de produção de apresentações, panfletos e mapas	Aplicação das ferramentas educacionais no contexto da sala de aula Oficinas didático-pedagógicas	90h	Resolução CME N. 12/2021, 22/03/2021 Resolução CME N. 33/2022, 25/04/2022

		funcionalidades mais básicas a complexa.	mentais: <i>Powerpoint</i> , do Canva e do Prezi			
2021	Ensino Híbrido: Processo de Ensino Aprendizagem no contexto remoto e presencial	Proporcionar aos profissionais da educação que atuam nas Escolas Municipais de Anápolis, conhecimentos e reflexões sobre a proposta de ensino híbrido e seus modelos	Ensino híbrido – Conceitos Iniciais; Mobilização e planejamento para o ensino híbrido; Implementação do ensino híbrido; Práticas pedagógicas pautadas em modelos híbridos de ensino e alinhadas à BNCC, DCGO Ampliado e Currículo do Município de Anápolis	Leitura de capítulos de livros Reflexão e análise das diferentes metodologias ativas Elaboração e aplicação de práticas pedagógicas híbridas	70 horas	Resolução CME N. 5/2021, 05/02/2021
2020-2022	Educação Infantil AVAMEC	Qualificar professores de creches e de pré-escolas brasileiras, contribuindo para o estabelecimento de práticas pedagógicas criativas e teoricamente embasadas que contribuam para a formação integral da criança.	Apresentação; conhecer-se e expressar; conviver; participar e explorar, brincar. Comunidade escolar e família: mãos entrelaçadas Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: caminhos possíveis Avaliação Estudo sobre o desenvolvimento socioemocional	A realização de todo o processo (leituras dos conteúdos e realização das atividades) se baseia na prática de estudo diário e contínuo do participante.	200 horas 100 horas	-----

			infantil Pilares da educação Aspectos fundamentais da linguagem e da comunicação de 0-5 ano Teoria, conceito e classificações de brinquedo, brincadeira e jogo Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental			
2022	AlfaMais Goiás -	Alcançar a alfabetização na idade certa; garantia da aprendizagem efetiva; melhoria contínua do IDGO-ALFA.	4 MÓDULOS FORMATIVOS Leitura e escrita Fala: Consciência fonológica Conhecimento das letras: Vocabulário: Compreensão das letras	Ciclo de Palestras Estudo de textos oficinas	120 horas	LEI 21071,09 DE AGOSTO DE 2021
2015-2018	PNAIC	Contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores e coordenadores pedagógicos das redes públicas de ensino que aderiram ao programa, por meio da oferta de formação	Alfabetização letramento	Experiências no grupo de orientadores de estudo, trazendo a ideia do “ <i>coaching</i> ” e da formação entre pares.	100 horas	LEI N° 21.071, DE 9 DE AGOSTO DE 2021 Portaria nº 142/2018 e é regulamentado pela Resolução nº 7/2018.

		continuada a esses profissionais para a consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita e matemática de seus alunos				
--	--	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Educação Infantil CURSO PELA PLATAFORMA AVAMEC (EAD)
PNAIC E ALFAMAIS São Programas

Em 2014, o departamento de educação infantil percebeu a necessidade de promover uma formação específica para as professoras da educação infantil dentro do CEFOPE. Na ocasião, a professora Rosa, gerente desse departamento, convidou as professoras Hortênsia e Gadêrnia para a redação e elaboração de um curso específico para a educação infantil. O objetivo era agregar temáticas específicas da educação infantil, unindo a teoria e a prática. As professoras contribuíram na elaboração do curso - Educação Infantil e suas Especificidades -, mas não puderam ser formadoras devido à carga horária de gestão. Desse modo, a professora Íris, formadora do CEFOPE, assumiu as adequações necessárias do curso frente ao CME e à formação (Rosa - entrevista e questionário, 2022). Outros cursos e oficinas com carga horária também foram oferecidos pelo CEFOPE e constam no quadro apresentado anteriormente.

Segundo Vieira (2021) 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. Observou-se 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 em serviço que aconteceria no CEFOPE. Então, a partir de 2017, iniciou-se esse curso, conforme as respostas do questionário e entrevista concedida pela participante - Lotús - em 2022. O curso - Hora Atividade - foi ministrado de 2017 a 2019, com a mesma versão do projeto, com alterações das turmas e módulos de acordo com a demanda

O curso Hora Atividade foi ministrado de 2017 a 2019, com a mesma versão do projeto, com alterações das turmas e módulos de acordo com a demanda. Nos anos de 2020-2022, o projeto foi reescrito com uma abordagem direcionada à BNCC. Foi obrigatória a frequência até o primeiro semestre 2021 a todas as professoras da educação infantil da rede municipal que trabalham no regime de 40 horas semanais, de acordo com a entrevista com a participante Lobeira.

As professoras da educação infantil, a cada três semanas têm um período de sua carga horária de trabalho destinado à participação no curso. As aulas ocorrem em turmas separadas por creche e pré-escola após as professoras cursistas optam pelo horário de sua participação podendo ser matutino, vespertino ou noturno. Em 2021-2022 foi opcional ao professor, devido a um novo estudo e regulamentação da carga horária no plano de carreira.

Analisando os projetos de cursos de formação - de 2019 a 2022 -, observamos que eles receberam algumas alterações em sua constituição, principalmente no que se refere ao

aprofundamento da BNCC no ano de 2020. Houve mudanças do nome do curso que no ano de 2019 se chamava “Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica III”, e, no ano de 2020, o nome passou a ser “Hora Atividade em ação: teoria e prática pedagógica VI, com foco nos campos de experiências”. No ano de 2021 permaneceu o mesmo nome. E, no ano de 2022 foi ofertado o curso em forma de convite para as professoras, mas não houve demanda suficiente para abertura de turmas. No ano de 2019, o projeto do curso tinha os mesmos objetivos, porém, sem referenciar a BNCC.

Quanto às ementas do curso dos anos de 2019 e 2020, percebemos que também sofreram poucas alterações. Na ementa do curso do ano de 2021, quase não teve mudança acrescida da Resolução Municipal 05/2019.

No ano de 2020, a proposta permaneceu a mesma, porém, acrescida do foco nos campos de experiências explicitados na BNCC. Os objetivos, geral e específicos (transcritos), evidenciam qual a natureza dessa formação para o ano de 2020, conforme objetivo no quadro.

Em 2021 e 2022 a proposta permaneceu a mesma, porém, acrescida para estudos teóricos e práticos que propiciam reflexão e crescimento da prática pedagógica à luz dos documentos oficiais da educação infantil e estudiosos da área.

Proporcionar aos Professores que atuam com a Educação Infantil, conhecimentos teóricos, práticos e reflexões, a partir da BNCC, do DC-GO Ampliado e de diversas temáticas que sejam eficazes a prática pedagógica, processos educativos, cognitivos, avaliativos e de planejamento próprios da atividade que irão desempenhar. Projeto do curso “Hora atividade em ação”- ANÁPOLIS, 2021, p. 5-6).

Na descrição da metodologia no Projeto do curso “Hora atividade em ação” (CEFOPE, 2021), observamos um espaço de discussão sobre o desenvolvimento de saberes necessários para uma atuação pedagógica.

O objetivo dos estudos nos encontros presenciais é desencadear uma reflexão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Documento Curricular para Goiás – DC/GO Ampliado, bem como a análise dos dados das escolas (metas estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, Diagnóstico, Relatório Descritivo, Registro, Ficha de Acompanhamento do Desenvolvimento de Habilidades).

O curso - Educação Infantil e suas Especificidades - foi ofertado desde 2017 a 2022. O curso perpassa pela reflexão sobre a criança neste momento histórico, cultural e social contemporâneo, demonstrando que ela ocupa ponto principal no processo educativo e nas propostas pedagógicas da educação infantil, em consonância com os princípios éticos, políticos

e estéticos, permeadas por práticas pedagógicas direcionadas pelos eixos das interações e brincadeiras.

Dentre seus objetivos, o curso busca garantir aprendizagens e desenvolvimentos por meio de formação de conceitos e subjetividades em conteúdos e conhecimentos expressos nos campos de experiências do planejamento curricular das instituições de ensino. Segundo uma das autoras do curso - Cilene (2020) - é fundamental uma formação docente específica e sólida para atuação como multiplicadores. Por toda sua singularidade e, considerando a história da educação infantil, a formação docente, seja inicial ou continuada, necessita ser específica e sólida. Precisamos entender o que é ser criança, o que é infância e o que é educação infantil de forma aprofundada e em pelo viés da sociologia, da história, da psicologia, etc.

Segundo sua proposta teórico-metodológica o curso expressa a valorização do desenvolvimento de saberes necessários para uma atuação pedagógica crítica e transformadora. Para isso, tem como base o estudo de textos diversos, permeados por procedimentos metodológicos que favoreçam participação sistemática e contínua tanto individual e coletiva visando a construção do pensamento pessoal subsidiado pelas diferentes leituras, análises e conhecimentos prévios, sendo o mesmo evidenciado por meio de exposição dialogada e de produção escrita. Em todos os módulos as temáticas e metodologias podem sofrer alterações a partir das análises dos registros elaborados e das discussões do grupo.

Para o ano de 2022 o curso “Formação Cultural para a Infância” foi reescrito. Trata-se de um curso com duração de 120 (cento e vinte) horas, com o objetivo diferente da versão anterior:

É reconhecer a importância do trabalho pedagógico comprometido com questões atuais e pertinentes ao Patrimônio Cultural, bem como de seu conhecimento, reconhecimento, valorização e preservação para atuarem como protagonistas de sua própria história, subjetividade e identidade (ANÁPOLIS, 2022).

A sua ementa é específica da parte cultural, mesmo sendo a mesma temática contemplada no módulo IV na versão anterior. Segundo a professora formadora (2022) a prática aplicada ocorre por meio das leituras e registros, que possibilitam aos cursistas estabelecer relações entre o fazer pedagógico em sala de aula e o conhecimento adquirido. Como parte do curso, as professoras desenvolvem uma pesquisa participante – a formadora acompanha, por meio de cronograma e agendamento de visitas nas unidades em que as cursistas estão lotadas, observando e analisando as práticas pedagógicas e aprendizagens das crianças no contexto da

formação cultural. Esse curso foi oferecido, mas não teve inscrições suficiente para abrir turmas, portanto, esse monitoramento não aconteceu.

Após a aplicação dos cursos foram enviados os relatórios para o Conselho Municipal de Educação. E, no que se referem a esses resultados, elaboramos a tabela abaixo para organizar as informações.

Tabela 7 – Relatório do número de matrícula nos cursos.

Curso	Turma	Insc.	Aprov.	Desis.	Reprov.
Psicomotricidade – O Lúdico, uma Estratégia de Aprendizagem – 1ª Reedição	Turma A e B/2018	64	54	10	0
Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 3 a 6 anos: A Importância das Intervenções Lúdicas II		28	20	8	0
Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 0 a 6 anos: A Importância das Intervenções Lúdicas		37	25	12	0
Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 0 a 6 anos: A BNCC em Foco. 1ª Reedição	Turma A/2019 e 2020	58	12	46	0
Educação Infantil e suas Especificidades	Mód. I Turma A e B/2017	45	31	14	0
	Mód II TA/17	28	25	3	0
	Mód. III Turma A e B/2017	63	40	21	2
A Educação Infantil e suas Especificidades – 1ª Reedição	Mód. I T. A, C e D/2017, 2018	80	62	17	1
	Mód. II T. A, B e C/2018	66	51	11	4
	Mód. III T. C/2017	20	14	6	0
	Mód. IV T A/2018	50	24	25	1
Educação Infantil e suas Especificidades - 2ª Reedição	Mód. II T. A/2018,2019 e 2021	128	65	62	1
	Mód. III Turma A/2019	34	20	14	0
	Mód. I T. A/2020	54	40	12	2
	Mód. IV T. A/2020	23	11	12	0
Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica I	A até F	334	156	135	43
Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática	A até J	821	491	220	110

Pedagógica II					
Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica IV, com Foco nos Campos de Experiências	A até L	388	257	83	48
Nume-letrando com Sequência Didática em Sala de Aula	Turma A/2019	48	16	32	0
Total		2369	1414	743	212

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Conforme o monitoramento dos cursos e o relatório de acompanhamento do CME, observamos o número grande de matrículas e turmas atendendo toda a demanda da educação infantil. No entanto, há uma taxa significativa de desistentes e reprovados.

Foram oferecidos cursos no período pandêmico a toda público alvo de professores da rede municipal da educação infantil ao Ensino Fundamental fase II. No ano de 2021 e 2022 dois cursos foram ofertados para a rede municipal de Anápolis para todos os professores que atuavam na educação infantil e Ensino Fundamental I e II com o objetivo de auxiliar os professores com as aulas remotas no contexto pandêmico.

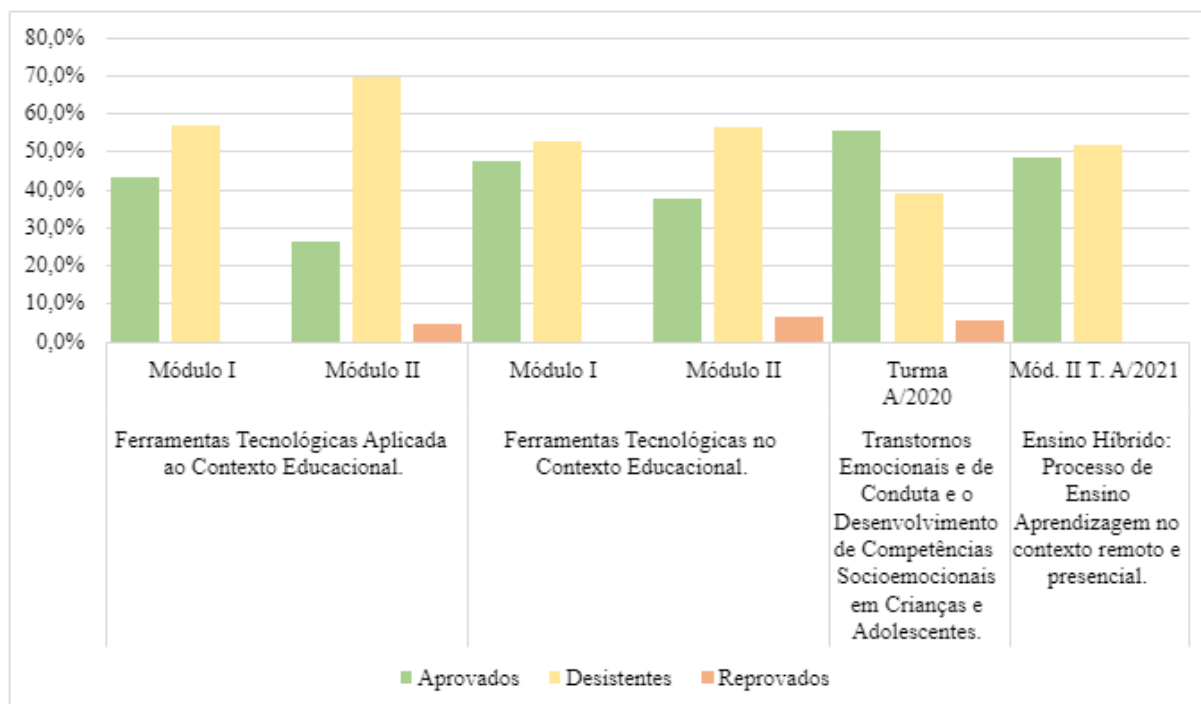
O curso “Ferramentas tecnológicas aplicadas ao contexto educacional” é uma proposta de formação continuada com carga horária de 90 (noventa) horas, destinado aos professores da educação básica da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Anápolis – GO. O curso ocorre em dois módulos independentes com perspectiva de desenvolvimento de habilidades diversificadas envolvendo aparatos tecnológicos no contexto da educação básica.

Conforme o professor formador Girassol (2020) relatou em sua entrevista, esse contexto foi alterado, contudo, a internet modificou drasticamente esse cenário e basta assistirmos a algumas videoaulas no *Youtube* para perceber que esse modelo se encontra em franco declínio. Uma evidência desse processo pode ser observada desde março de 2020, quando as aulas presenciais foram suspensas em todo Brasil, devido à pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus.

Conforme monitoramento do CME o curso foi oferecido em 2020, mas não abriu turma somente em 2021 e 2022. Nesse mesmo período foram ofertados no CEFOPE outros cursos como “Ensino Híbrido: Processo de Ensino Aprendizagem no contexto remoto e presencial, compreendendo metodologias ativas” e o “Transtornos Emocionais e de Conduta e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Crianças e Adolescentes”.

O gráfico abaixo evidenciam os dados relacionados ao monitoramento feito pela CME em relação aos cursos ofertados nesse período.

Gráfico 5 – Monitoramento do CME



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Ao observar o monitoramento dos cursos oferecidos do CEFOPE percebemos que há também desistência e evasão por parte dos professores participantes, mesmo oferecendo formações em diferentes formatos, presencial, remoto, híbrido, em serviço. Para compreender esses índices é necessário refletir sobre condições concretas do trabalho docente e da vida pessoal dos professores, entendendo que diversos fatores impactam em sua disponibilidade e facilidade para estar presente nos cursos de formação. A dupla e até mesmo a tripla jornada de trabalho - se é mulher/mãe/chefe de família – impossibilitam, consideravelmente de realizar esses cursos. Com quem deixar os filhos? Como deslocar de casa até os cursos? Diversos fatores que se implicam e não podem ser vistos somente como responsabilidade dos professores. Esse é o processo de trabalho no sistema capitalista. Dessa forma, o professor está o tempo todo submetido a orientações alheias, seja da administração educacional que abrange sua escola, seja das autoridades políticas

Ao questionar os participantes da pesquisa sobre os aspectos negativos quanto aos cursos presenciais, obtivemos as seguintes respostas:

- P1-Horário para se reunirem. O tempo que é complicado.
- P2-Maior disponibilidade de tempo

- P3-Local de realização muito longe de casa e ser realizado em horários fora da jornada de trabalho.
- P4-Para quem depende de transporte público ficar muito tempo esperando; já quem tem condução nem sempre encontra estacionamento no local do curso.
- P5-Deslocamento, e alguns do CEFOPE desconexos da prática.
- P6-Deslocamento e tempo.
- P7- Locais, deslocamento
- P8- Distância, e cansaço.
- P9-Distância e poucas horas
- P10-A disponibilidade de tempo e dificuldades referentes a trânsito.
- P11-Carga horária Deslocamento
- P12-Quando é fornecido a noite depois da jornada de trabalho.
- P13-Horário noturno e atividade de casa

O que se referem aos cursos a distância, os aspectos negativos evidenciados (Carga horária, metodologia, linguagem, conteúdos ou outros):

- P1-Linguagem, preparo em relação ao aparato tecnológico
- P2-Convívio social
- P3-Às vezes pode demorar mais, por fazer seu tempo para estudar.
- P4-Tempo para realização
- P5-Nem sempre é possível trocar experiências com outros colegas
- P6-Linguagem e metodologia
- P7-Foi ótimo
- P8-Falta de tempo Pouca internet
- P9-Os filhos não deixam a gente prestar atenção.
- P10-Dificuldade de acesso à internet de qualidade e equipamentos de qualidade; dificuldade de organização pessoal para manter atenção/concentração necessárias ao momento de estudo em detrimento de outras atividades de vida diária (tempo de trabalho/tempo de não-trabalho).
- P11-A linguagem por vezes é complexa, e necessita esclarecimento para que haja melhor compreensão.
- P12-Eu não concluo o curso começo um e outro e na maioria não termino nenhum
- P13-Conteúdo fraco.
- P14-Em algumas, falta mais dinâmica.
- P15-Questões técnicas, como situações em que a internet se desconectava e assim atrapalhava o bom andamento do curso.

Em suas pesquisas, Cardoso (2020) aborda o estudo sobre “ciclo de vida profissional”. Essa autora evidencia que o tempo tem sido utilizado para compreender como o professor vive e sente as diversas etapas desse percurso. Nessa mesma perspectiva, Huberman (2000), que apresenta cinco (5) fases de acordo com o tempo de carreira dos professores, e Gonçalves (2009), que apresenta cinco (5) etapas de acordo com o tempo (anos) de experiência na docência

Para Huberman (2000, p. 48) “a vida profissional docente deve ser vista como um processo que se desenvolve continuamente e não como uma série de acontecimentos sobrepostos”. As características apontadas por Huberman (2000) no que se refere a cada fase

do ciclo de vida profissional nos ajudam a compreender as ações dos professores em seus processos formativos e a pensarmos que, em cada etapa, devemos considerar as particularidades, os sentimentos, os dilemas e os desafios que eles estão vivenciando, conforme podemos verificar na tabela abaixo elaborada com base nas pesquisas de Huberman (2000):

Tabela 8 - Modelo elaborado Huberman (2000)

Anos da carreira	Fases / Temas da Carreira
1-3	Entrada na carreira ou a fase do tateamento corresponde aos três primeiros anos da docência. É caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta”
4-6	Caracterizada pelo comprometimento definitivo na docência
7-25	Fase da diversificação e a fase do questionamento ocorrem no mesmo período,
25-35	Ocorre a fase da serenidade e distanciamento afetivo,
35-45	A fase do desinvestimento a, quando os professores se afastam da profissão e dedicam o seu tempo mais a si próprio

Fonte: adaptado pela pesquisadora.

Para Gonçalves (2009), a carreira docente compreende um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional. Na tabela abaixo, realizamos uma adaptação das considerações do autor sobre o assunto:

Tabela 9 - Modelo síntese elaborado por Gonçalves (2000).

Anos de experiência	Etapas/Traços Dominantes
1-4	O “INÍCIO” (Choque do real, descoberta)
5-7	ESTABILIDADE (Segurança, entusiasmo, maturidade)
8-15	DIVERGÊNCIA (+) DIVERGÊNCIA (-) (Empenhamento, entusiasmo) (Descrença, rotina)
15-20/25	SERENIDADE (Reflexão, satisfação pessoal)
25/40	RENOVAÇÃO DESENCANTO DO INTERESSE (Renovação do entusiasmo) (Desinvestimento e saturação)

Fonte: adaptado pela pesquisadora.

Conforme a tabela 5 da pesquisa, a maioria dos profissionais pesquisados na regional são pós-graduados, o que corresponde, no plano de carreira ao professor – ao nível PIV. A maioria já utilizou as suas formações conseguiram acesso a cargos e salários em relação ao plano de carreira. Segundo a entrevista no Rh de cada secretaria via ligação telefônica a maioria dos professores entrevistados possuem entre 05 a 20 anos de experiência profissional.

Segundo Huberman (2000), os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas. Já a segunda é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão. Envolve sintomas

como a sensação de rotina e monotonia associada aos desencantos advindos dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais e até mesmo uma crise existencial.

Mediante as informações citadas percebemos que a jornada de trabalho, o tempo do professor para a organização do trabalho e a adequação a essas formações foram a maior dificuldade.

Segundo Carissimi e Trojan (2011, p. 64): “hora-atividade é o momento extraclasse, dentro da jornada de trabalho docente, considerado para planejamento, estudos e formação continuada dos professores”. A hora-atividade está prevista na LDB nos artigos 12 e 13, mencionando que cabe aos estabelecimentos de ensino assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas e, incumbindo aos docentes ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Ao retomarmos as análises dos cursos observamos que o PNAIC foi realizado por meio de encontros presenciais e a distância; os cursos do AVAMEC, em forma de EaD. Esses cursos possuem carga específica. A pré-escola é inserida nas suas demandas, abordando temáticas específicas para a educação infantil. O AlfaMais traz na sua redação a preocupação com o ensino em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades que garantam uma aprendizagem significativa.

O PNAIC, na sua versão após 2017, inseriu a pré-escola nas suas edições; houve corte na verba para o material impresso e no incentivo para a bolsa dos cursistas. Em relação ao material, coube articulação e repasse de material didático pelas coordenadoras e acervos anteriores. Um fator que merece destaque refere-se aos encontros de formação continuada. Em consonância com o documento orientador, seriam seis encontros presenciais de oito horas, mas apenas os três primeiros aconteceram na modalidade presencial; os últimos três encontros aconteceram todos a distância, com atividades dirigidas relacionadas aos cadernos de estudos da educação infantil direcionadas ao e-mail dos cursistas.

A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la as necessidades presentes e futuras. (...) potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados

que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é (...) modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades (...) a partir da formação decidida por outros. (...) Um dos resultados esperados (...) é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Há necessidade de algumas reflexões sobre como são vistas a criança e a infância nesses programas. Para ampliar o número de vagas na pré-escola, reduziram o tempo integral para parcial nos espaços de creche e ampliaram a pré-escola nos espaços da escola. Desse modo, há um perigo maior da escolarização com essa faixa etária, sem um olhar criterioso com a criança nas suas especificações em relação aos seus direitos da infância, ao lúdico, às interações, vivências e experiências nos espaços institucionais.

É preciso entender que a educação infantil tem uma intencionalidade educativa diferente das escolas.

A escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas por meio da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (ROCHA, 1999, p. 62).

A fragmentação dos programas e a forma tecnicista com o foco não apenas nos processos ensino-aprendizagem, mas, nas relações educativo-pedagógicas. Outra observação são os cursos auto instrucionais em forma de EaD sem o papel do tutor ou professor enquanto formador e quais as suas contribuições como um agente de reflexão, para uma educação emancipatória. Nesses espaços de formação o diálogo se torna, às vezes, limitado.

O diálogo na educação libertadora apresenta-se como a metodologia que institui no centro do processo educativo a transformação do aluno e do professor como protagonistas de sua formação e da mudança da sociedade. “Dialogar é interagir com o outro, respeitá-lo em sua forma de ser, é acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um já traz consigo” (PIN, 2014, p. 79).

Conforme apresentado por Freire (2011a), a interação dialógica deve estar pautada em três instâncias. A tematização do conhecimento, através da articulação entre as experiências concretas dos sujeitos em formação e a intervenção pedagógica. A problematização, ou seja, enquanto formadora era preciso a constante mediação para não apenas dissertar sobre o assunto, mas também convidar os educandos a participar desse movimento de problematização.

Como parte fundamental do processo dialógico da educação, a Pedagogia freireana apresenta a práxis social. Assim, compreende-se a necessidade da formação permanente do professor como sujeito da e para a práxis. Não ocorre transformação da realidade se não existir

a práxis. “A práxis (...) é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2005, p. 52).

Observamos que a presença do professor formador envolve também temáticas relacionadas à educação infantil. O ensino ao professor cursista foi oferecido na última versão de maneira híbrida, presencial e a distância pelas salas do *google meeting*. E, os cursos oferecidos a partir de 2019 tiveram como principal objetivo compreender a BNCC.

Para atender às determinações do PNE, em junho de 2015, o MEC instituiu uma comissão de especialistas. Compuseram o grupo mais de uma centena de profissionais, entre professores da Educação Básica, representantes de todos os Estados da Federação e pesquisadores vinculados a 35 universidades. Disponibilizada para consulta pública em setembro daquele ano, a primeira versão do documento também foi encaminhada a leitores críticos e submetida ao escrutínio de várias associações e entidades científicas.

A ideia não era uniformizar o currículo, mas sim estimular estados, municípios e unidades escolares a repensarem e fortalecerem suas propostas, estratégia necessária para enfrentar o assédio promovido por vários setores (empresariado, editoras de livros didáticos, igreja etc.) que, em muitos casos, acabam por corroer propostas locais de cunho democrático.

A BNCC se estruturou tendo como base alguns marcos legais, sendo eles: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1998 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). A Constituição, a LDB e as DCN apontam para a necessidade de fixar conteúdos/objetivos mínimos de ensino. Entre as metas do PNE/2014-2024, há três que impactam diretamente a BNCC, são elas: Meta 2 – Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos de idade até o último ano de vigência do PNE; Meta 3 – universalizar até 2016 o atendimento para toda a população de 15 a 17 anos de idade; Meta 7 – fomentar a qualidade da educação básica considerando, dentre outros aspectos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O Brasil teve, anteriormente, outros documentos norteadores de propostas curriculares para a Educação Básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais/1998; além de propostas específicas para a educação infantil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2010. Esses documentos continuam em vigor, mesmo com a aprovação da BNCC, sendo considerados orientadores das redes/instituições de ensino na elaboração de seus currículos. Vale destacar ainda que a BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo. Por ser um documento nacional, traz considerações a respeito

da necessidade de as diferentes regiões constituírem seus próprios documentos curriculares, considerando as necessidades locais em um país com realidades tão diversas como o Brasil.

O próprio documento afirma que,

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16).

A BNCC define aprendizagens essenciais às quais todos os alunos têm direito, sendo essas aprendizagens expressas em 10 competências que visam a formação humana integral, para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. As 10 competências definidas na base podem ser divididas nos seguintes eixos: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Essas 10 grandes competências são desmembradas em saberes considerados essenciais para uma formação integral dos indivíduos.

A formação continuada do professor é uma questão que vem sendo bastante discutida atualmente, pois, vivemos em uma época em que todos os segmentos sociais buscam qualidade em suas atividades e na apresentação do trabalho docente não é diferente, o professor precisa se qualificar e pesquisar, pois ambas no ensino devem andar juntos como bem explica Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 2005, p. 32).

Desse modo, embora apresentado um nível bom de qualificação docente, é interessante que haja maior incentivo para a formação dos profissionais em serviço, garantindo assim, uma educação de qualidade.

O Governo Federal, nos últimos anos, lançou programas de capacitação e de formação docente, como o PNAIC, PIBID e mestrados profissionais em ensino de (Matemática, História, Física), cujo foco é a abordagem de conhecimentos direcionados à prática docente. Para discutir

esta temática, entendida como um dos problemas da educação brasileira – fala-se muito da formação docente e das “práticas” ultrapassadas.

Documentos como a BNCC podem preconizar um ensino pautado na formação integral de alunos que sejam capazes de participar ativamente da sociedade, exercendo seus deveres e tendo seus direitos atendidos, mas é preciso que as práticas possam ir além da transmissão de conteúdos.

Gama (2018) alerta que, ao propor tais mudanças no currículo, o governo objetiva trabalhá-lo por um viés tradicional que fomenta a formação para o mercado de trabalho, afastando do currículo a formação crítica e pós-críticas. Diante de um quadro performativo, no qual avaliação ganha centralidade, acentua-se “a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar” (DIAS, 2014, p. 10).

Nesse cenário, recai sobre o profissional professor a responsabilidade da aprendizagem de seus alunos, verificando o desenvolvimento de competências necessárias para a inserção dos alunos e futuros cidadãos, trabalhadores e consumidores no mundo social atual em constante transformação, o que implica uma permanente política de controle do trabalho docente por meio da avaliação: o sucesso da aprendizagem, nessa lógica empresarial/meritocrática está relacionado à eficiência do professor.

Seguindo na ideia do foco na aprendizagem por parte das novas políticas curriculares centralizadas no contexto neoliberal de globalização, a reforma e a proposição de novas políticas de formação inicial e continuada para docentes; retomamos a Resolução CNE/CP nº 2/2015, para identificar as mudanças que envolvem aspectos pedagógicos e políticos para a formação docente refletindo sobre as competências e valorização profissional.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP nº 2/2015. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 busca uma formação na Pedagogia das competências, concepção de formação fundamentada na dimensão técnica da profissão, direcionando o papel do professor para implementar uma política de padronização curricular estipulada pela BNCC (2017).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 é composta por vinte e cinco artigos e oito capítulos que procuram dar conta da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério. Entre as principais proposições da Resolução CNE/CP nº 2/2015 estão a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório, o trabalho docente, dentro da práxis como expressão da articulação entre teoria

e prática: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura. Surge a necessidade de formação dos professores para a compreensão e implementação da BNCC, uma vez que se trata do alinhamento à uma política maior, uma política de Estado a partir de uma “nova” concepção de educação.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 possui trinta artigos, organizados em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO). As novas Diretrizes, publicadas em 2019, evidenciam o total alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Em mais de um momento, é ressaltada a necessidade de a formação docente seguir os princípios das competências gerais da BNCC.

Conforme o Art. 2º da Resolução 2/2019, a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais e específicas e as habilidades previstas na BNCC-Educação Básica. As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (iii) engajamento profissional. “As competências gerais e as específicas, agregadas de suas correspondentes habilidades são os aspectos que compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2019).

A formação de professores tem como foco principal saber desenvolver em seus alunos, desde a educação infantil até o Ensino Médio, as competências e as habilidades definidas na BNCC. A noção de docência implícita na Resolução CNE/CP 02/2019 produz um sentido bastante instrumental. Uma formação profissional resumida no desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, desaparece um professor com capacidades críticas, analíticas, reflexivas e criativas.

É importante ainda mencionar que a nova Resolução aponta mudanças significativas para a formação de professores para educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, no capítulo que trata dos Cursos de Licenciatura, não menciona os cursos de Pedagogia e faz referência ao “curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil” e ao “curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

No que se refere à carga-horária dos cursos de licenciatura, a nova resolução mantém as 3200 horas; o Grupo I com 800 horas, que precisam ser efetivadas desde o início no 1º ano do curso; o Grupo II com 1.600, horas que devem ser cumpridas a partir do segundo ano do curso até o quarto ano; o Grupo III com 800 horas, que devem ser desenvolvidas desde o primeiro

ano do curso e que configuram a prática pedagógica no currículo. Este quantitativo de horas práticas deve ser distribuído em 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho na escola e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o início. Todas essas mudanças limitam a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos e o engessamento dos mesmos. Nota-se a ausência para a formação continuada e para a valorização profissional de professores na referida legislação.

Presentes na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 a formação continuada era percebida como um espaço a ser construído na parceria entre as escolas e as universidades. Nas DCNs em vigor, não há menção sobre essa relação, ou mesmo sobre o papel de gestores, instituições ou sujeitos nesse processo. Mas ela especifica quais são os cursos e programas para a formação continuada de professores e evidencia a Formação Continuada em Serviço oferecendo aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Na Resolução CNE/CP n. 2/2015 a formação continuada era percebida como um espaço a ser construído na parceria entre as escolas e as universidades. Dessa forma, percebe-se a uniformização notória dos currículos voltados à preparação de novos docentes (cursos de licenciaturas) e na formação continuada com ênfase na ideia de competências que serão exigidas dos professores para responderem às demandas e novas aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais para serem garantidas aos alunos.

Todos os critérios, que constam no documento “Critérios da formação continuada dos Referenciais Curriculares alinhados à BNCC” (BRASIL, MEC, 2019), estão alinhados ao proposto na BNCC. Ou seja, os documentos de formação de professores, juntamente com a produção de materiais didáticos estão engendrados para a legitimação da Base que possui um ensino baseado, principalmente, em competências que visam atender à uma educação mercadológica e economicista, segundo a crítica realizada pela ANPEd.

O modelo imposto pela BNCC reflete experiências de outros países em que os resultados remetem à “padronização”. Esse processo culmina na “tendência proposta para a formação humana que é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada” (ANPEd, 2015, p. 1).

Da mesma forma como a BNCC indica competências a serem alcançadas pelos educandos, a BNC para a formação docente também aponta as competências e habilidades necessárias ao profissional da educação. Consta na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro

de 2019, Art.2º, no parágrafo único, que: “As Competências Gerais Docentes, bem como as Específicas e as Habilidades correspondentes a estas”, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação: direcionamento à uma formação economicista e centrada às demandas do mercado de trabalho; ou seja, para a formação de sujeitos voltados à produção, ao consumo e ao trabalho. Nesse formato a educação libertadora é substituída por uma formação básica, técnica, do saber-fazer a partir do treinamento de competências.

3.5 Valorização dos profissionais da educação Infantil

A formação do professor é um instrumento de valorização do trabalho e da realização pessoal e profissional. As DCNs enfatizam a valorização desses profissionais abrangendo formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Consolida, assim, em um documento normativo proposições e demandas que se configuraram nas três últimas décadas do movimento dos educadores em prol da qualidade social da educação. Sugere-se um avanço na busca da organicidade das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2016; FERREIRA, 2011).

A lei do piso salarial é uma grande conquista, resultado de uma luta árdua por melhores condições de trabalho e valorização pelo trabalho realizado como base de todas as profissões. No entanto, mesmo sendo uma conquista considerável, essas metas nem sempre são respeitadas na regional de Anápolis. Esse município foi pioneiro em Goiás após a luta pela classe com greve em 1983 a ter um plano de carreira único para os professores independente da série ou modalidade de ensino que atuasse. E, isso vem sendo ameaçado nas atuais políticas educacionais. A lei n 1339, de 11 de novembro de 1995, dispõe do estatuto do Magistério Público do Município e Anápolis Estado de Goiás, o documento dispõe de 6 capítulos.

O trabalho docente na educação infantil fica destinado a cargo dos municípios, que, amparados pela Lei de Responsabilidade Fiscal, reduzem gastos com o profissional da educação para assegurar a manutenção dos cofres públicos. Questões voltadas à valorização profissional e ao plano de carreira são fatores que preocupam os especialistas e pesquisadores das universidades, segundo Oliveira, Oliveira e Vieira (2012), devido à redução considerável de estudantes nos cursos de licenciatura. A profissão do professor não se encontra entre as mais desejadas, sendo isso justificado a partir da precariedade, intensificação e desvalorização da profissão do magistério.

De acordo com o Estatuto (1985) 20% (vinte por cento) da carga horária mínima de regência serão destinadas a hora atividade, inclusive para reforço. O atual estatuto (2009), no

artigo 105, 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.

Para que as metas da educação infantil e o trabalho docente fossem alcançadas, era necessária a definição de uma política de financiamento, com o intuito de viabilizar a valorização dos trabalhadores em educação e melhores condições de trabalho, os afastamentos remunerados para qualificação e para o processo formativo em serviço. No caso da rede pública, foi necessário também realizar concurso público para suprir déficits e coibir a terceirização. Com a exigência de uma reformulação do PME, a partir do novo PNE (2014-2024), o município se mobiliza para tal fim.

Essa estratégia visa garantir a concessão de licença para aprimoramento profissional remunerada, criação e ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação *stricto sensu* dos professores e demais profissionais da educação básica, conforme regulamentação específica. Mas essa estratégia não foi contemplada, devido a uma periodicidade de publicações de decretos que vinham barrando todo e qualquer tipo de licença que gera ônus.

A partir de agosto foram concedidas novamente a licença aprimoramento. Decreto nº 48.137 de 25 de agosto de 2022, e também foram concedidas o acesso de cargo com suas respectivas progressões. Conforme a Portaria nº 236/2022, concedendo a progressão vertical de PIII para PIV.

A aprovação do PNE pelo Congresso Nacional, em junho de 2014, ocorrida após quase quatro anos de tramitação, foi outra conquista substancial para as políticas de formação e profissionalização dos professores. A Lei nº 13.005/2014 estabeleceu o PNE, com vigência no decênio 2014-2024, composto por 20 metas e 254 estratégias. As metas que incidem diretamente sobre a valorização dos profissionais da educação, incluindo as dimensões da formação, da carreira, dos salários, e condições de trabalho, como já mencionado nesta tese, são as metas 15, 16, 17 e 18. As referidas metas serão descritas a seguir:

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 n.º 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.

Apoiando na Lei Complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009, que se trata do Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, documento conceituado como fruto de anos de muita luta dos professores em parceria com o seu representante dentro da categoria, o Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Anápolis (SINPMA) que apresenta a definição adotada para a rede municipal de ensino por meio do seu conjunto de instituições e órgãos realiza atividades de educação sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (ANÁPOLIS, 2009).

Conforme estabelecido e aprovado no Estatuto (ANÁPOLIS, 2009), fica definido o novo quadro do magistério disposto em seu Título III- Do Magistério - Capítulo I - Do Quadro Permanente do Magistério – QPM, que traz: 75 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 Stricto Sensu na área educacional; VII - Professor

Especialista em Educação - símbolo PEE, cargos que serão extintos quando vagarem (ANÁPOLIS, 2009, p.13-14).

Realizar uma revisão no Estatuto para ampliar o número de vagas foi a pauta das reivindicações dos professores ao longo desses últimos anos. Uma luta que precisa de vontade política e de maior engajamento da categoria como um todo

Um dado importante a destacar é o fato da RME de Anápolis na gestão atual, não conceder a Licença Aperfeiçoamento Remunerado, em cumprimento à legislação local. A saber, o Estatuto e Plano de Carreira dos Professores da rede municipal de ensino de Anápolis -Lei Complementar de N° 211, de 22 de dezembro de 2009, traz em seu artigo 4º: Art. 4º: Fica assegurado aos servidores públicos municipal do magistério:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - remuneração condigna;
- IV - progressão horizontal baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho;
- V - período reservado a estudo, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho;
- VI - liberdade de organização da categoria, como forma de valorização do magistério participativo;
- VII - ambiente de trabalho com instalações e material pedagógico que propiciem o exercício eficiente e eficaz de suas atribuições;
- VIII - liberdade de escolha e utilização de procedimentos didáticos para o desempenho de suas atividades, desde que haja previsão nas diretrizes da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, e respeitadas as diretrizes legais vigentes;
- IX - liberdade para promover reuniões no local de trabalho, condicionada ao prévio conhecimento e autorização da direção da unidade de ensino, sem prejuízo das 95 atividades escolares, para tratar de interesses da categoria e da educação em geral (ANÁPOLIS, 2009, p.12).

No estatuto do município de Pirenópolis o cargo vai do P1 ao P3 - Lei e criação n 571-07 dispõe sobre o Estatuto e o plano de carreira. Os municípios de Ouro Verde e Nerópolis possuem o plano de cargos e salários no seu documento bem como o direito à licença aprimoramento.

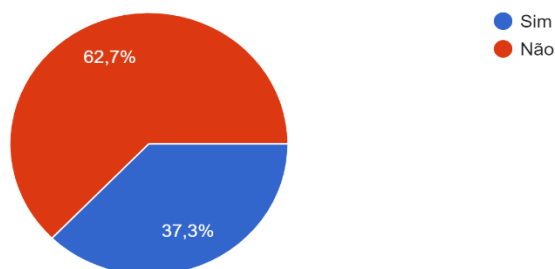
A coleta de dados por meio do questionário mostrou que todos os municípios possuem planos de cargos e salários e a maioria dos participantes da pesquisa responderam 51% que estão satisfeitos.

Segundo o gráfico abaixo 62,7% não receberam algum tipo de acesso de cargo.

Gráfico 6: Acesso de cargo nos últimos 5 anos

16) Você teve algum acesso de cargo nos últimos cinco anos?

102 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No mesmo formulário solicitamos aos participantes para destacarem 3 pontos considerados importantes no plano de cargos do seu município:

P1- Progressões, formação continuada e Direitos adquiridos. Apresentação de cursos carga horária percentual de aumento. Não ter prazo para dar entrada neles e sim automático apenas tendo o diploma aceita-lo.

P2 Progressão horizontal e vertical, infelizmente a progressão horizontal é pequena e acaba por não incentivar a formação continuada depois de alcançada. A vertical é muito difícil de passar além de pós-graduado.

P3 Acesso de cargo Valorização profissional por meio de cursos. Valorização, remuneração, consideração. Valorização profissional Competência para promoção Satisfação profissional.

P4 Valorização de acordo com sua formação, mas o tempo de espera para o acesso de cargo é muito longa, devido a esse fator muitos desistem de estar se capacitando.

P5 Associa progressões à formações. Dá acesso ao servidor à resultados financeiros mediante qualificação Reconhecimento e valorização do servidor.

P6 Progressão na carreira. Direitos e deveres dos professores. Piso garantido.

P7 Não conheço.

P8 Não sei.

P9- Ainda não conheço.

Notamos que, para os participantes, a valorização profissional está em consonância com as formações, aos acessos das progressões vertical e horizontal do plano de carreira. E, a minoria dizem ainda não conhecer o plano de carreira do seu município.

Embora a discussão sobre valorização docente no Brasil não se constitua como atividade recente, está se destacando nos debates educacionais nas últimas décadas. Conforme Grochoska (2015), apresenta considerações sobre a valorização de professores da Educação Básica, pontuando sobre a carreira docente em âmbito municipal e destaca elementos necessários na estruturação de uma carreira que de fato valorize o professor. Assim, observa-se a forma como as carreiras municipais são estruturadas e implementadas promovem de fato condições para que a valorização do professor seja efetiva de forma a contribuir para qualidade de vida. A definição construída para valorização do professor, conforme essa autora:

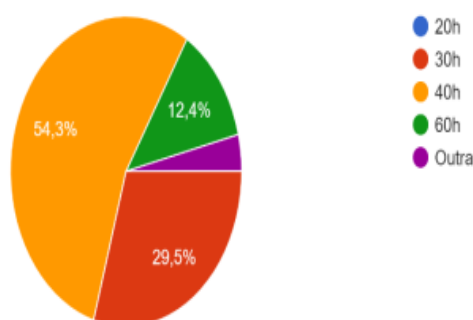
[...] trata-se de um princípio constitucional que se efetiva por meio de um mecanismo legal chamado carreira, que se desenvolve por meio de três elementos, sendo: a) formação, b) condições de trabalho e c) remuneração. O conceito de carreira, aqui, parte do entendimento que carreira é o mecanismo legalmente instituído na forma da lei, que define normas e regras que propiciam o desenvolver da vida funcional do professor (podendo ou não promover sua valorização), com o objetivo de que ele chegue até sua aposentadoria (GROCHOSKA, 2015, p. 28).

O gráfico abaixo apresenta os dados referentes à carga horária de trabalho semanal dos professores participantes da pesquisa:

Gráfico 7: Carga horária de trabalho semanal

5) Qual sua carga horária de trabalho semanal?

105 respostas

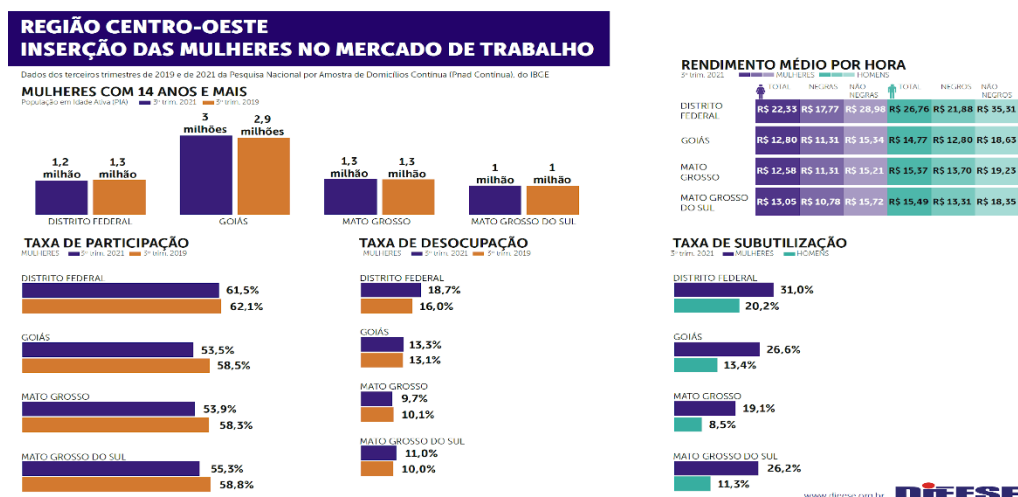


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

De acordo com o gráfico, a jornada de trabalho da maioria dos professores é de 40h semanais. A jornada está relacionada às horas de trabalho que o professor executa, podendo ser de vinte horas até quarenta horas de trabalho semanal, conforme definido pelo município ou estado, configurando-se como uma atividade comum do professor o trabalho em dois a três turnos.

Ao detalhar sobre condições de trabalho como elemento que compõe a valorização docente, Grochoska (2015, p.100) refere-se às questões de jornada, número de alunos, hora-atividade e a saúde do trabalhador, ações que “correspondem a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual”.

Figura 2 – Infográfico sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho



Fonte: Dieese (2023).

Em relação à inserção das mulheres no mercado de trabalho, ao observar o gráfico acima notamos que Goiás é o segundo estado da região Centro Oeste com um número maior de mulheres em idade ativa na região. Ao observar o rendimento médio por hora, as mulheres recebem um valor menor em relação ao trabalho. Sem dúvida é uma diferenciação de gênero.

Segundo Afonso, Mesquita e Carneiro (2022, p.71) no artigo - Gênero e educação: desafios e contradições - evidenciam que “quando se pensa em escrever ou falar sobre educação e gênero abre-se um largo universo de possibilidades de abordagem, e entre elas, a imperiosidade de se falar sobre a discriminação e a opressão das mulheres reproduzidas na educação”. Sendo assim, é importante salientar em relação à opressão vivenciada pelas mulheres, que na maioria das vezes são percebidas de forma minorizada. Elas são historicamente sujeitos de relações de dominação de gênero, resultados da discriminação, no

mundo do trabalho. Em uma sociedade de classes, estruturada com dominação e opressão de gênero e raça/etnia, e a na educação vão exigir ainda muitos enfrentamentos e muitas liberdades democráticas.

A maioria dos professores que atuam na educação infantil são mulheres, segundo INEP (2022). Na educação infantil brasileira, atuam 657 mil docentes. São 96,3% do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino; portanto, ainda há um juízo de valor em relação à figura da mulher, construída historicamente como aquela que tem vocação para a maternidade.

Em seu artigo intitulado - A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional - Cerisara (1996) buscou compreender e ampliar o debate acerca da construção da identidade das professoras de educação infantil, sua identidade de gênero e profissional, para compreender como se dá a contaminação das práticas femininas domésticas com a prática profissional das mulheres que trabalham em creches e pré-escolas, e isso sendo compreendido, socialmente, como um aspecto reducionista no sentido de desqualificação do trabalho educativo. A educação infantil como campo de profissão docente e sua identidade constituem um campo em construção.

Todos os municípios da pesquisa apresentaram plano de carreira, e a forma como a política de valorização é desenhada nesses espaços locais, não estão claras, objetivas conforme o seu documento. A atenção maior deverá ser com a implementação desses planos porque precisa ter uma reflexão crítica com base na melhoria do trabalho do professor, proporcionando os espaços de formações, atualizando o pagamento conforme o piso salarial, aplicar as titulações, e progressões, regulamentar e promover espaços de debate para a valorização desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa apresentamos como objetivo geral compreender a formação continuada de professoras da educação infantil da rede municipal na regional de Anápolis, tendo como base documentos legais norteadores desta etapa da educação básica e da formação dos profissionais que nela atuam.

Conforme os documentos que utilizamos para produzir esta pesquisa, a educação infantil é primeira etapa da Educação Básica no Brasil, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Esta etapa da formação da criança adquiriu esse status após reconhecimento e visibilidades sobre a infância, que percorreu longas trajetórias de reflexões acadêmicas e sociais que auxiliaram na compreensão da educação infantil como direito das crianças pequenas.

Essa etapa está inserida no contexto das políticas públicas educacionais, principalmente no que diz respeito ao atendimento das crianças e 0 a 3 anos (creche) e (4- 5 anos) da pré-escola. Desde que a educação infantil passou a ser pauta no âmbito legislativo, destacou-se a valorização do professor, mencionada na agenda do Plano Nacional de Educação PNE (2014) e apresentadas nos Planos Municipais de Educação, sendo pauta também de movimentos sociais em luta à classe historicamente desvalorizada.

A partir dos avanços desta etapa educacional, ser docente na educação infantil tem implicado o enfrentamento de inúmeros desafios. Durante esta pesquisa, realizamos uma análise dos Planos municipais e, dentre as percepções dos documentos, vimos que não há clareza quanto à sua elaboração. Não foi possível perceber se houve a gestão participativa na sua elaboração, e, vimos que há uma fragilidade quanto à sua implementação e materialização. A maioria das metas previstas para o decênio (2014-2024) não foram alcançadas. E, os municípios da regional de Anápolis ainda não dispõem de monitoramento avaliativo e, com o período a pandemia, os sujeitos que participaram da pesquisa relataram a dificuldade de dados oficiais para a execução. Conforme os relatos, atualmente, as comissões estão aguardando o novo censo (IBGE) para uma melhor construção de análise em seus municípios a partir dos dados oficiais.

Em relação à Meta 1 universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE; e, de acordo com o Programa todos pela educação em Goiás, no ano de 2019 o percentual de atendimento desta faixa etária foi: de crianças de 0 a 3

anos (26,8%) e de 4 a 5 anos (86,6%). Desse modo, em Goiás, esses índices foram significativamente inferiores à média do país (37,9% e 94,2%, respectivamente. Até o momento os municípios não estão conseguindo atender o que foi proposto no PNE e nos PME. As famílias que não conseguem vaga na rede pública acabam procurando a rede privada.

Para ampliar o número de vagas na pré-escola, a maioria dos municípios reduziram o tempo integral para parcial nos espaços de creche e ampliaram a pré-escola nos espaços das escolas. É notável a diferença entre uma escola que atende pré-escola, um Centro Municipal de Educação Infantil e um Centro de Educação Infantil, pois a estrutura organizativa dessas instituições diz muito sobre a especificidade do atendimento desse seguimento educacional.

É necessário um olhar criterioso para com as crianças observando as suas especificações em relação aos seus direitos da infância, ao lúdico, às interações, vivências e experiências nesses espaços institucionais.

Conforme a pesquisa, a maioria dos professores dos municípios pesquisados possuem pós-graduação, alcançando a meta estabelecida. Apenas o município de Anápolis e Abadiânia possuem professores sem graduação. Ao observar o quadro de professores em Anápolis, verificamos que 7 são adidos e os demais, segundo o RH, a maioria já concluiu a graduação mas não deram entrada no processo de mudança de nível.

Observamos que, com relação à remuneração dos profissionais do magistério do Centro Oeste, Goiás possui índices mais baixos em relação aos outros estados, o que pode indicar que por aqui a valorização dos professores não tem se concretizado. O que vem acontecendo é a ampliação de jornadas de trabalhos, ausência de concurso público e precarização das relações de trabalho. E, a dobra de carga horária docente em sala de aula é uma forma de precarização do trabalho, pois atuar em sala de aula na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental é muito desgastante do ponto de vista físico e de energia emocional. Um professor, para ter um salário melhor, precisa ampliar suas atividades em sala de aula tem seu trabalho precarizado. Sendo assim, em função dessa situação percebemos um adoecimento da categoria, com o aumento do número de atestados e déficits na rede de ensino dos municípios. A partir da criação e exercício do - Fórum Municipal - esses assuntos poderão ser debatidos e dialogados como pautas para melhorar as políticas públicas de educação locais.

Vale ressaltar que o processo de interação e mediação do trabalho docente só é possível mediante uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditam no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. Assim, requer-se uma prática de ensino que difere da educação bancária, haja vista que, “ [...] anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e

não a criatividade, satisfaz aos interesses dos opressores: para esses, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (FREIRE, 2005, p. 69).

A formação continuada segue os modelos oferecidos pelas unidades escolares como os momentos de estudos ou trabalhos coletivos com temáticas de interesse dos professores, outros por meio de programas com parceria de fundações privadas (regime de colaboração) ou cursos oferecidos a distância, híbridos ou presenciais em centros de formação. Ao observar os cursos e programas analisados das formações oferecidas nos municípios, percebemos elementos do tecnicismo. Segundo Saviani (2010), no tecnicismo a ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica, pois busca em manuais instruções sobre como organizar o processo de ensino. A técnica pela técnica não resolve tudo. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. .

Como afirma Libâneo (2005, p. 76), são “necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”. O professor reflexivo é o sujeito capaz de analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais ocorrem suas práticas docentes, podendo assim intervir nessa realidade e transformá-la.

As condições concretas do trabalho docente e da vida pessoal dos professores impactam em sua disponibilidade e facilidade para estar presente nos cursos de formação. A formação continuada de professores não pode ser limitada somente a cursos e programas, ela precisa ir além: Como pensar em formação continuada com o professor? Como construir sentido na formação continuada sob uma perspectiva, reflexiva, crítica - emancipatória? O que de fato deveria ser feito? Como? O que os professores da regional de Anápolis precisam para participarem efetivamente das formações continuadas? Qual o formato de formação é mais apropriado para esse grupo? Não se tem ainda todas as respostas, mas a pesquisa sinaliza para alguns elementos importante.

A pesquisa demonstrou que os municípios especificaram a meta da formação continuada de professores nos seus PME mas há necessidade de repensar a formação continuada, trazendo elementos no trabalho que possa se materializar da teoria e da prática dentro da ação e da reflexão e da dialogicidade.

O professor necessita, pela natureza do seu trabalho, materializar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível.

Segundo Curado Silva (2011), para a elaboração de um projeto de formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora, precisa observar alguns pontos sendo eles: a categoria trabalho, a relação teoria e prática, a pesquisa na/da formação e a função docente. E,

a partir das pontuações dessa autora, nesta nossa pesquisa sinalizamos os seguintes elementos importantes:

- A participação ativa dos professores na proposta de formação continuada/professor reflexivo.
- A construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: pesquisa na/da formação, indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Por meio da pesquisa/reflexão, o professor cria condições de transformar a si mesmo, melhorando sua própria prática e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem escolar.
- Pesquisa na/da formação. A pesquisa na educação básica, queremos um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito – ciência, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação
- O tempo e a condição de trabalho para se dedicar à formação continuada. É preciso considerar a materialidade do trabalho docente, pois, por serem os sujeitos produzidos através do trabalho, só as mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade.
- Políticas públicas. É preciso a formulação e concretização de políticas públicas que favoreçam condições adequadas de trabalho e de desenvolvimento profissional, que contribuam para a práxis docente.

Para pensar a formação docente é fundamental valorizar o professor. Nóvoa (1995) aponta a necessidade de o professor consolidar três dimensões: desenvolvimento pessoal – produzir a vida do professor; desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente; e desenvolvimento organizacional – produzir a escola. E, para que o professor possa se desenvolver nessas dimensões são necessários os três elementos: formação, condições de trabalho e remuneração, constituindo a sua valorização.

Nossas análises nos mostraram que, em consonância com Nóvoa (2002, p. 61 e 62) “não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se aqui também a possibilidade de mudança”. Mudanças que se fazem necessárias para se construir uma qualidade nos processos de ensinar e aprender, com vistas a alcançar uma formação para a cidadania, e para construção de sociedades mais democráticas. Para que isso seja possível, é fundamental repensar a formação continuada valorizar o saber docente.

Cada município pesquisado possui o seu Plano de cargos e salários. Um bom plano de cargos e salários possui critérios de enquadramentos claros e objetivos, sendo titulação, tempo

de serviço e vencimento base, são importantes elementos de valorização.

Foi possível concluir que a educação infantil é um campo de estudos e pesquisa e que a profissão docente é um campo em construção. E, nessa construção, é preciso perceber a necessidade não apenas do diálogo e da socialização, mas da formação continuada como possibilidade de construir uma educação infantil de qualidade. A qualidade na educação envolve diversos elementos e fatores. A qualidade na educação que assumimos é apresentada por Dourado e Oliveira (2009) como um conceito que é histórico, que se altera no tempo e no espaço a partir das necessidades e exigências sociais de um período histórico. Para os autores, a qualidade da educação é um fenômeno complexo que abrange e envolve dimensões extra (o espaço social e as obrigações do Estado) e intraescolares (condições de oferta do ensino, gestão e organização do trabalho escolar, formação, profissionalização e ação pedagógica e acesso, permanência e desempenho escolar) e deve considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, os currículos, as expectativas de aprendizagem e os diferentes fatores extraescolares que implicam direta ou indiretamente nos resultados educativos (CARDOSO, 2020).

REFERÊNCIAS

ABADÂNIA. **Plano Municipal de Educação**. Lei 806/2015. 2015 - 2025. Disponível em: https://acessoainformacao.abadiania.go.gov.br/outras_informacoes/planomunicipal/id=25

Acesso em: 20 de fev. de 2022.

AFONSO, Lucia Hekna Rincon. **A questão de gênero nas Políticas públicas educacionais**, 2018.

AFONSO, Lucia Helena Rincón; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. Gênero e educação: desafios e contradições. Série Cadernos Flacso. Nº 20 69; 2022.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez. 2003.

ALEXÂNIA. **Lei n.º 1337/2015 de 24 de Junho de 2015**. Aprova o plano municipal de educação PME, em consonância com a lei 13.0005 - 2014 que trata do Plano Nacional de Educação PNE. Disponível em: <https://transparencia.alexania.go.gov.br/syspref/transparencia/detalhes/188> Acesso em: 20 de fev. de 2022.

AlfaMais. Goiás. 2022.

ALMEIDA, L.R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, R. L. e CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALVES, Giovanni. Dimensões da reestruturação produtiva do capital. **Revista O Público e o Privado**, nº 11, São Paulo, jan/jun de 2008.

ALVES, Vieira Luciana Ribeiro. **Curso “Hora Atividade Em Ação: Teoria e Prática Pedagógica”** - Formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOPe de Anápolis-GO. Dissertação Mestrado Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás - PPG/IELT/UEG.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32 n. 3, 2016. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262> Acesso em 23 de fev. de 2023.

ANÁPOLIS. **Lei complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009**. Estatuto e plano de carreira e remuneração do magistério público municipal.

ANÁPOLIS. **Lei Complementar nº 346, de 30 de junho de 2016**. Alteram dispositivos da lei complementar nº212 de 22 de dezembro de 2009, que dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreiras e vencimentos da administração direta, autarquias e fundações do município de Anápolis.

ANÁPOLIS. **Lei Municipal nº 2.507/97, de 18 de julho de 1997.** Institui o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Anápolis, 1997.

ANÁPOLIS. **Lei nº 2822 de 28 de dezembro de 2001.** Dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino de Anápolis e estabelece as normas gerais para o seu funcionamento.

ANÁPOLIS. **Lei nº 3.775, de 24 de junho de 2015.** Aprova o plano municipal de educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências.

ANÁPOLIS. **Lei orgânica do Município de Anápolis.** Anápolis, 1990.

ANÁPOLIS. **1 Relatório de Avaliação das Metas do Plano Municipal de Educação de Anápolis – PME Anápolis 2019.** Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Anápolis. Anápolis – Go. 2019.

ANÁPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Relação de cursos do CEFOPE – Para acompanhamento.

ANÁPOLIS. I Relatório de Avaliação do Plano Municipal de Educação – ANÁPOLIS Lei Municipal Nº 3775, de 24 de Junho de 2015.

ANÁPOLIS. **Lei 1.339 de 11 de novembro de 1985.** Dispõe sobre o estatuto do magistério público do município de Anápolis. Anápolis, 1985.

ANÁPOLIS. **Lei Municipal nº 2.699/2000, de 01 de setembro de 2000.** Institui o Conselho Municipal de Educação. Anápolis, 2000.

ANÁPOLIS. **Lei nº 3.775, de 24 de junho de 2015.** Aprova o plano municipal de educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências.

ANÁPOLIS. Resolução Normativa CME N. 2, de 28 de abril de 2022. Fixa normas e estabelece critérios para proposição de projetos de cursos para formação continuada dos Profissionais da Educação.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **A Educação Infantil e suas Especificidades – 1ª** Reedição. 2017.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 3 a 6 anos:** a importância das intervenções lúdicas. 2017

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 3 a 6 anos:** a importância das intervenções lúdicas. 2019.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 3 a 6 anos:** a importância das intervenções lúdicas. 2022.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Educação Infantil e suas Especificidades - 2ª** Reedição. 2018.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Educação Infantil e suas Especificidades** – Reedição. 2021.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Educação Infantil e suas Especificidades** – Reedição. 2022.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Educação Infantil e suas Especificidades**. 2017.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Educação Infantil e suas Especificidades**. 2020.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Educação Infantil: Perspectivas Didático e Pedagógico em Rede**. 2022.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Ensino Híbrido: Processo de Ensino Aprendizagem no contexto remoto e presencial**. 2021.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Ferramentas Tecnológicas Aplicadas ao Contexto Educacionais e Ensino Híbrido: Processo de Ensino Aprendizagem no contexto remoto e presencial**. 2021.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Ferramentas Tecnológicas Aplicadas ao Contexto Educacionais e Ensino Híbrido: Processo de Ensino Aprendizagem no contexto remoto e presencial**. 2021.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica I**. 2017, 2018, 2019.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica I**. 2018.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica I**. 2019.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica IV**, com Foco nos Campos de Experiências. 2020.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica V**. 2021.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Nume-letrando com Sequência Didática em Sala de Aula**. 2019.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Psicomotricidade - O lúdico, como estratégia prazerosa de aprendizagem**. 2018

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Transtornos Emocionais e de Conduta e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais em Crianças e Adolescentes**. 2020.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica V**. 2022.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Educação Infantil e suas Especificidades**. 2020.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **A educação infantil e suas especificidades**. 2019.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Educação Infantil: Perspectivas Didático e Pedagógico em Rede**. 2021.

ANÁPOLIS. Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Formação cultural para a infância**. 2022.

ANÁPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação dos Profissionais em Educação. **Ferramentas tecnológicas aplicadas ao contexto educacional**. 2020.

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa; CARVALHO, Itair Regina Diogo. A Experiência do Cefope com o Grupo de Estudos de Alfabetização. GT 4 - Políticas de Formação, carreira e valorização de profissionais da educação. **Seminários regionais Anpae**. 2012.

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Processo de municipalização da educação básica na rede municipal de Anápolis - Go**: análise do período de 1999 a 2006. Simpósio 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/97.pdf> Acesso em: 20 de fevereiro 2023.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Grupo de Trabalho

12: Currículo. ABdC/Associação Brasileira de Currículo. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anexo_ii_oficio_anped_031-2016_sobre_bncc_por_anped_e_abdc.pdf Acesso em: 20 de fev. de 2023.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, M. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire**. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 42-54.

AVAMEC. **Educação Infantil**. 2020.

AVAMEC. **Educação Infantil**. 2022.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG., 2014. 270 p.

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.; 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.; 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, 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. 156

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.

BARBOSA, Ivone Garcia. O ProInfantil e a formação do professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso: 23 de jul. de 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio-histórico-dialética:** contribuições para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência. 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BORGES, Haroldo. **Práticas de formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso: o caso do projeto sala de aula de educador em São Félix do Araguaia**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Cáceres/MT: UNEMAT, 2016. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2016/Haroldo_Borges.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

BORGES, Humberto Crispim. **História de Anápolis**. Goiânia: Cerne, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília-DF, Inep, 2015b.

BRASIL. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília-DF, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Relat%C3%B3rio+do+3%C2%BA+Ciclo+de+Monitoramento+das+Metas+do+Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o/4259eed4-ce87-46c7-b5bb-a9e09dee5abb?version=1.0>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 23 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Brasília, DF, 24 de janeiro de 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=10&data=24/01/2012>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 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. 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base. Brasília, DF: MEC, 2010c. v. 1-2

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **LEI Nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo Escolar 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30 jun. 2022.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** - PNAIC. 2015.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** - PNAIC. 2018.

BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB vinte anos depois**: Projetos educacionais em disputa – ação e liberdade. São Paulo: Cortez, 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Política**: conceito bastante complexo. Goiânia, PUC Goiás, 2020.

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentido e significados da Política** – ação e liberdade. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRZEZINSKI, Iria; VIEIRA, Juçara. Políticas de formação de profissionais da Educação: funcionários da educação básica e a LDB/1996 vinte anos. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB vinte anos depois**: Projetos educacionais em disputa: ação e liberdade. São Paulo: Cortez, 2018.

CAMPOS, Maria M. Educar e Cuidar: Questões sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. *In*: MEC/SEFIDPE/COEDI **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**, Brasília, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 20 de jan. de 2023.

CAMPOS, Roselane Fátima. Formação por competências e a reforma da formação de professores. **Revista Teias** (UERJ. Online), Rio de Janeiro, v. 5, n.8, p. 1-13, 2002.

CARDOSO, Solange. **As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil**: ciclo de vida profissional. 2020. 394 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal De Políticas Educacionais**. N° 10 Agosto-Dezembro de 2011.

CARNIELLO, Luciana Barbosa Candido. **Políticas de formação continuada de professores: um estudo de caso da rede municipal de ensino de Anápolis**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 184 f. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Coleção questões da nossa época; v.98 Cortez Editora, São Paulo. 2002.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil: espaço emergente nas Políticas de Escolarização Contemporâneas. In: SILVA, Roberto Dias et al. (Org.). **Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa**. Curitiba: CRV, 2014. p.177-186.

CURADO SILVA, Kátia Augusta. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO**, 18. 2016, Cuiabá. Anais... Cuiabá: UFMT, 2016.

CURADO SILVA, Kátia Augusta. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668/3347> Acesso em: 3 de maio de 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista. “Perfil” profissional docente nas políticas curriculares. **Revista Teias**. v. 15, n. 39 (2014). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24479> Acesso em: 20 de jan. de 2023.

DIEESE. Mulheres - Inserção no mercado de trabalho. **Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos**. 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/infograficosMulheres2023.html24479> Acesso em: 20 de jan. de 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAAE** - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43529> Acesso em: 20 de jan. de 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira / Luis Fernandes Dourado. — Brasília: Inep, 2016. 48 p. -- (PNE em Movimento, ISSN 2448-4288).

DOURADO, Luiz Fernandes. **Política e Gestão da Educação**: conceitos e desafios. In: II Simpósio Internacional – O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, Uberlândia, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)** – avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 285-315.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 3 ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, Dario. (Org.). **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FERREIRA, E.B.; FONSECA. M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. Florianópolis: Perspectiva, v. 29, n. 1, jan./jun.2001. p. 69-96.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2011.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FLORES, Maria Marta Lopes. **Municipalização do ensino em Goiás**. Tese (Doutorado). Programa de pós graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, Campinas: CEDES, 2009.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002a.

FREITAS, Maria Teresa De Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 de jun. de 2022.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. “A dialética: concepção e método” in: **Concepção Dialética da Educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. Pp. 15-38.

GAMA, Zacarias. A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). **Controvérsia revista de educação.** 2018. Disponível em: <https://controversia.com.br/2018/04/24/a-elite-do-atraso-e-a-base-nacional-curricular-comum-bncc%EF%BB%BF/> Acesso em 28 de setembro de 2018.

GIMENES, Olíria Mendes; LONGAREZI Andréa Maturano. As políticas públicas de formação continuada de professores do município de Uberlândia: um olhar a partir da perspectiva histórico-cultural. **ANPAE.** Uberlândia-MG, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0432.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

GOIÁS. **Decreto nº. 5.035/99.** Programa de cooperação Estado-Município para Educação de Qualidade. Goiânia, 1999.

GOIÁS. **Lei complementar nº 62, de 09 de outubro de 2008.** Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2008/2017 e dá outras providências.

GOIÁS. **Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PEE-2015-2025-1.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GOIÁS. Lei nº 21.959, de 25 de maio de 2023. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/107168/lei-21959 Acesso 05-05-2023

GOIÁS. Lei Ordinária Nº 21.959/2023. Dispõe sobre o reajuste dos vencimentos dos ocupantes do cargo de Professor dos Quadros Permanente e Transitório do Magistério Público estadual, altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, e dá outras providências. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/107168/lei-21959

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei. n.º 20.491, de 25 de junho de 2019**. Estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/100701/lei-20491. Acesso em 19 jun. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Documento Curricular para Goiás/DCGO: Goiânia, 2018**. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp->. Acesso em: 25 jul. 2022. Acesso em: 25 jun. 2022.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação. **Termo de Convênio, de Parceria e Cooperação Mútua**, 04 de julho de 2002. Goiânia: SEE, 2002.

GONÇALVES, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente-fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, 8, 23-36.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. Valorização do professor: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José Dos Pinhais. **Reunião científica regional Anped Sul**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 2016. UFPR Curitiba/Paraná. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_MARCIA-ANDREIA-GROCHOSKA.pdf Acesso: 15 de fev. de 2023.

HADDAD, Sérgio. Os Bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., A. (ed.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil Brasília: Rede Brasil, 1998**. p. 41-52.

HORTA, José Silverio Baia. Plano Nacional de Educação da Tecocracia à Participação Democrática. In. CURY, Carlos Roberto Jamil, HORTA, José Silverio Baia, BRITO, Vera Lúcia A. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997, p. 137-206.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

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. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

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**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 9-28.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: (Mediação, 1998), 2015.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVpJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Interfaces**. SUZANO ANO 2 N° 2 OUT. 2010. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175125.pdf Acesso em: 20 de janeiro de 2023.

MACHADO, Maria Lúcia. **Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil**. São Paulo: PVC, 1993.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes** - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Educação Continuada. Campinas: Papirus Editora, 1. ed. 1995.

MARX, Karl. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O Capital** – Livro III – O Processo Global da Produção Capitalista. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O Manifesto do Partido Comunista**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTA, Roberto da. **Você tem cultura?** Jornal da Embratel, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: www.furb.br. Acesso em: 19 mai. 2020.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MENDES, C. C. T. HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente? 2008, 113 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente

Prudente-SP, 2008.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONLEVADE, J. A. C. de. **Como elaborar o Plano Municipal de Educação**. Educação Municipal, Brasília, n. 5, p. 55-69, 2002.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do, (org.). **A Educação Infantil no Contexto da Legislação Brasileira: Reflexões e Repercussões Atuais**. EDUCERE – XII Congresso de Educação. Curitiba, Paraná, Brasil. 2017.

NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

NERÓPOLIS. **Lei nº 1.774/2015, de 17 de junho de 2015**. “Dispõe sobre a criação e aprovação do plano municipal de educação – PME para o decênio 2015-2025 e dá outras providências”.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. In: _____ **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, março/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6nGcNcVr5hSC7GW7TfKKRYr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 de fev. de 2023.

OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **O trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan-abr. 2005.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de, (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil, 2018.

OURO VERDE. **Lei nº. 740/2015 de 18 de junho de 2015**. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação – PME de Ouro Verde e dá outras providências.

PADILHA, Roberto Padilha. **Planejamento Dialógico**: Como construir o projeto políticopedagógico da escola, 5. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005 – (Guia da escola cidadã; v. 7).

PEDRO, Francesc; PUIG, Irene. **Las reformas educativas**. Una perspectiva política y comparada. Barcelona: Paidós, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIN, Silvana Aparecida. **Educar o humano**: construção do sujeito em Paulo Freire. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. Ciência e Educação: a propósito do bicentenário do nascimento de Charles Darwin. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 845-866, out. 2009.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 71, 2000, p. 45-78.

PIRENÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação**. 2015 – 2025. Disponível em: https://acessoainformacao.pirenopolis.go.gov.br/outras_informacoes/planomunicipal/id=1
Acesso em: 20 de fev. de 2022.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A construção permanente da competência. In: ROVAL, Esméria (Org.) **Competência e Competências: contribuição ao debate**. São Paulo: Cortez 2010.

ROCHA, Eloisa A C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. UFSC/CDE/NUP, Florianópolis, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lan> Acesso em: 20 de jan. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan/fev/mar/abr. 2001. p. 19-26.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed., [rev. e ampl.]. São Paulo: Ática, 2012.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Florianópolis: COGEN, 1998

SANTOS, Ronivaldo de Oliveira Rego. Ética da alteridade como liberdade: um diálogo entre Sartre e Paulo Freire. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 157-174, jan.- dez. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6356> Acesso em: 20 de fev. de 2023.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. Formação Contínua em Serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. (CPTL/UFMS). **Interface da Educ.** Paranaíba v. 1 n. 1 p. 5-19, 2010.

SARMENTO, Manuel J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: ASA, 2004.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. Contribuições de Paulo Freire para a educação infantil: implicações para as políticas públicas. **Anpae Simpósio**. 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0020.pdf> Acesso em: 20 de fev. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira**. Conferência proferida em 29 de agosto de 2011. Disponível em: http://ibsa.org.br/forum/rmc/files/programacao/Dermeval_Saviani.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins *et al.* **Educação infantil no município de Anápolis: primeiras aproximações**. Disponível em: <http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/gt13/co%20grafica/Telma%20Aparecida%20Teles%20Martins%20Silveira.pdf> Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

SOARES, Leônicio. Apresentação. In: SOARES, Leônicio. (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**, Belo Horizonte, Autêntica, 2006. Disponível: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf Acesso em: 13 de fev. 2023.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

TARDIF, Maurice. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade** © 2002 - AATR-BA. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf Acesso em: 23 de jan. de 2023.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. **A educação em confronto com a qualidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. 113 f.

VALENTE, Lucia de Fátima. Política e gestão da educação brasileira no contexto atual: elementos conceituais e desafios. 2003. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC37.pdf> Acesso em: 23 de jan. de 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.(Org.), **Projeto Político Pedagógico da Escola** – uma construção possível. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998. p.11-35.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/19013-Texto%20do%20artigo-68552-1-10-20110313.pdf> Acesso em: 20 de jan. de 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria S. de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Concrete Human Psychology Soviet Psychology**, XXXVII, 1989a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas. Tomo 5. Editorial Pueblo y Educación, 1989b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Les bases épistémologiques de la psychologie**. In Brockart, J. P. & Monoud, P., *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1985.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 10520**. Citações em documentos. Rio de Janeiro, 29 de setembro de 2002.

ABNT. **NBR 6027**. Sumário. Rio de Janeiro, 11 de janeiro de 2013.

ABNT. **NBR 6023**. Referências. Versão corrigida 2. Rio de Janeiro, 24 de setembro de 2020.

ABNT. **NBR 6024**. Numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 01 de março de 2002.

ABNT. **NBR 14724**. Trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, 17 de abril de 2011.

ABNT. **NBR 14724**. Trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, 17 de abril de 2011.

APÊNDICE A

PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIONAL DE ANÁPOLIS –GO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO PPGE /PUC –GOIAS ORIENTAÇÃO PROFESSORA DOUTORA LÚCIA HELENA RINCÓN AFONSO.
DIRETOR

Prezado(a) professor(a) participante, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha tese de doutorado que tem com o tema Educação Infantil e Formação de Professores na Regional de Anápolis sob a orientação da professora doutora Lúcia Helena Rincón Afonso. O objetivo da pesquisa é analisar a formação continuada das professoras de educação infantil na regional de Anápolis, tendo como base documentos legais norteadores desta etapa da educação básica e da formação dos profissionais que nela atuam.

Vale ressaltar que os dados gerados da pesquisa são de grande relevância e poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos participantes envolvidos.

Toda informação será mantida em sigilo e não serão divulgadas quaisquer informações dos respondentes.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

1) Meu município é:

- Anápolis
- Alexânia
- Ouro Verde
- Abadiânia
- Nerópolis
- Pirenópolis
- Outro:

2) Meu campo de atuação em meu município é:

- Diretor de Ensino
- Diretor(a) ou assessor(a) de educação Infantil
- Diretor(a) ou coordenador(a) de cursos de formação continuada
- Professor(a) formador(a)
- Representante do Conselho Municipal

3) Quantos professores atuam hoje em seu município?

4) Quantos deles possuem Graduação?

5) Quantos deles possuem pós graduação *latu sensu*?

- 6) Quantos deles possuem pós graduação *strictu sensu*?
- 7) Como é a formação continuada para a Educação Infantil em seu município?
- 8) Quais são os aspectos positivos e/ou negativos para a realização dos cursos presencial ou à distância, quanto ao acesso, aos conteúdos e à estrutura?
- 9) Quanto a valorização profissional, há plano de cargos e salários em seu município? O que considera satisfatório ou não nesse aspecto?

APÊNDICE B

PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REGIONAL DE ANÁPOLIS -GO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO PPGE /PUC-GOIAS ORIENTAÇÃO PROFESSORA DOUTORA LÚCIA HELENA RINCÓN AFONSO.

Prezado(a) professor(a) participante, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha tese de doutorado que tem com o tema Educação Infantil e Formação de Professores na Regional de Anápolis sob a orientação da professora doutora Lúcia Helena Rincón Afonso. O objetivo da pesquisa é analisar a formação continuada das professoras de educação infantil na regional de Anápolis, tendo como base documentos legais norteadores desta etapa da educação básica e da formação dos profissionais que nela atuam.

Vale ressaltar que os dados gerados da pesquisa são de grande relevância e poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos participantes envolvidos.

Toda informação será mantida em sigilo e não serão divulgadas quaisquer informações dos respondentes.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

1- Identificação, pode ser pseudônimo/apelido.

2- O município em que trabalha é:

- Anápolis
- Abadiânia
- Alexânia
- Nerópolis
- Pirenópolis
- Ouro Verde

3) Sobre sua formação acadêmica, indique:

- Graduação
- Pós-Graduação Lato Sensu
- Pós graduação Stricto Sensu
- Outros

4) Sua formação inicial - graduação contemplou temas relacionados à educação infantil?

- Sim
- Não

5) Qual sua carga horária de trabalho semanal?

- 20h
 - 30h
 - 40h
 - 60h
 - Outra
- 6) O que é a formação continuada para você?
- 7) Você participou de alguma formação nos últimos cinco anos?
- Sim
 - Não
- 8) Caso tenha respondido afirmativamente a questão anterior, qual era o formato de formação:
- Presencial
 - Remota
 - Híbrida
 - Outros
- 9) Como ela aconteceu no período pandêmico? Você poderá marcar mais de uma alternativa.
- CEFOPE (Centro de Formação dos Profissionais em Educação)
 - Plataformas (teams, meeting)
 - Cursos oferecidos pelo município
 - Cursos curtos a distância (EAD), exemplo: plataforma, AVAMEC, CEPFOR.
 - LIVE
 - Encontros com trabalhos pedagógicos oferecidos pelos assessores ou equipe gestora das unidades escolares
- 10) Como ela aconteceu no período presencial? Você poderá marcar mais de uma alternativa.
- Semana Pedagógica e Encontros com Trabalhos pedagógicos oferecidos pelos assessores ou equipe gestora das unidades escolares.
 - Cursos oferecidos pelos municípios
 - Cursos oferecidos pelos municípios com parceria pelo Estado (ALFAMAIS e CEPFOR)
 - CEFOPE (Centro de Formação dos Profissionais em Educação)
 - Outro:
- 11) Registre 2 aspectos positivos quanto aos cursos presenciais:

- 12) Registre 2 aspectos negativos quanto aos cursos presenciais:
- 13) Que aspectos você destacaria como positivos nos cursos a distância? (Carga horária, metodologia, linguagem, conteúdos ou outros)
- 14) Que aspectos você destacaria como negativos nos cursos a distância? (Carga horária, metodologia, linguagem, conteúdos ou outros)
- 15) Essas formações contribuíram no âmbito acadêmico, para o seu desenvolvimento profissional e/ou pessoal, de forma:
- Satisfatória
 - Insatisfatório
 - Parcialmente
 - Outro
- 16) Você teve algum acesso de cargo nos últimos cinco anos?
- Sim
 - Não
- 17) Sobre a valorização Profissional, há um plano de cargos e salários no seu município?
- Sim
 - Não
- 18) Você conhece o Plano de Cargos e salários do seu município?
- Sim
 - Não
- 19) Você considera o Plano de Cargos do seu município satisfatório?
- Sim
 - Não
- 20) Destaque 3 pontos que você considera importante no Plano de cargos do seu município:

APÊNDICE C**Quadro** – Número de trabalhos localizados e selecionados em diferentes bases de dados.

Base de dados	Tese	Dissertação	Artigo
ANPED	01	05	08
CAPES	02	01	03
ANPAE			02
ENDIPE	03	02	05
PERIÓDICOS	01		
TOTAL	02	01	03

Fonte: elaborado pela autora.