



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA.**

LUDMYLLA DA SILVA MORAIS



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Ludmylla da Silva Morais

Título do trabalho: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Ludmylla da Silva Morais
Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:

Altina Madia da Silva
Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 05 / 12 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à comissão da banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação Docente e Inclusão.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Altina Abadia da Silva

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Morais, Ludmylla da Silva
As Políticas Públicas de Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil em Goiânia. [manuscrito] / Ludmylla da Silva Moraes. - 2018.
xiv, 116 f.

Orientador: Profa. Dra. Altina Abadia da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2018.
Anexos.

Inclui siglas, tabelas.

1. Educação Infantil. 2. Formação Continuada. 3. Centro de formação.
4. Políticas Públicas de Educação. I. Silva, Altina Abadia da, orient. II. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário - Catalão (GO) CEP - 75704 020
Fone: (64) 3441-5366.
E-mail coordenação: ppgeduc.ufg@gmail.com
Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE LUDMYLLA DA SILVA MORAIS

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA EXAME DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA LUDMYLLA DA SILVA MORAIS

Aos quatro dias do mês de julho do ano de dois mil e dezoito (04/07/2018), às 09h (Nove horas), na sala de reuniões 104, do Prédio Integrado de Pesquisa, da UFG/Regional Catalão, teve lugar o Exame de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante Ludmylla da Silva Morais, (matrícula nº 20160461), intitulada: **“As Políticas Públicas de Formação Contínua das Professoras da Educação Infantil em Goiânia”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Profa. Dra. Altina Abadia da Silva (PPGEDUC/UFG – Orientadora e Presidente da Banca), Profª. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro (PPGE/UNB – Membro Externo), Profª. Dra. Dulcéria Tartuci (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). As examinadoras apresentaram suas considerações e emitiram a seguinte avaliação: (X) Aprovada; () Reprovado. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos quatro dias do mês de Julho do ano de dois mil e dezoito (04/07/2018).

Profª. Dra. Altina Abadia da Silva (PPGEDUC/UFG – Orientadora e Presidente da Banca)

Profª. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro (PPGE/UNB – Membro Externo)

Profª. Dra. Dulcéria Tartuci (PPGEDUC/UFG – Membro Interno).

Secretaria do PPGEDUC/UFG

Prof. Dr. Wolney Honório Filho
Coord. do Prog. de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC - UFG/Regional Catalão
Port. nº 2.862 de 08 de julho de 2015

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA.

Dissertação defendida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG, Regional Catalão, para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em ____/____/____ pela banca examinadora, constituída pelas professoras.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Altina Abadia da Silva - PPGEDUC Regional Catalão/UFG (orientadora)

Prof.^a Dr.^a Dulcéria Tartuci – PPGEDUC Regional Catalão/UFG (membro interno)

Prof.^a Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro PPGE-UnB (membro externo)

Dedico este trabalho ao meu filho, Téo Morais, que ao longo destes dois anos me ouviu várias vezes dizer: “Agora não posso filho, preciso estudar”. À minha mãe, que sempre - mesmo sem saber - me desafia a ir além do que eu acredito ser capaz de conseguir. À minha irmã, Lanucy, que me acha superinteligente, acreditem, sou bem menos do que ela e minha outra irmã Thabyta acreditam. À Thabyta, pela amizade presente em todos os momentos, pela persistência em me fazer caminhar...

Ao meu pai, que de onde estiver... Olha por mim. Eu sei, eu sinto!

Ao Eliezer Fernando, companheiro deste trecho da vida, pelo planejamento antecipado, pela cumplicidade e paciência na espera interminável nos finais de semana, pelo companheirismo, incentivo e motivação nos momentos mais difíceis...

À Rosimeire Marciano, aquela professora de história...

Por fim, dedico à minha orientadora, Dra Altina, que se mantém humana apesar de todos os títulos. Tina você me inspira!

Sem vocês tudo teria sido muito mais difícil e complicado!

Essa conquista, sem nenhuma dúvida, é coletiva, é um bem nosso!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, pela sabedoria que inspira e pela força que me sustenta e me mantém de pé.

A todos(as) professores(as) do PPGEDUC, através da pessoa do professor Wolney Filho, que acolheu-nos tão bem ao longo desses dois anos e que tanto nos fez crescer academicamente.

Às amigas e aos amigos do Mestrado que juntos possibilitaram-me a construção de um conhecimento mais humano e significativo.

Às amigas do CME, nas pessoas da Devanir, Sandra e Rose, pelo auxílio na coleta dos dados e na torcida cotidiana para a conclusão deste.

Às amigas e aos companheiros de luta do SINTEGO, agradecimento este que faço em nome das pessoas que mais me suportaram nos dias difíceis: Ana Maria, Iêda, Lorraina, Maria Euzébia (Bia), Meibb e Roseane, pela acolhida, força, incentivo e parceria nos momentos em que mais precisei.

Às amigas Lu e Thabyta por sempre, sempre se fazerem presentes em minha vida, pelos sorrisos, lágrimas, irmandade de alma.

Agradeço ainda àqueles que passaram pela minha vida ao longo desse período, com certeza tem parte de cada um no decorrer destas páginas e aos que permaneceram ao meu lado, gratidão eterna por cada momento, cada superação.

Hoje não sou mais a mesma que foi aprovada no processo seletivo do mestrado no dia 10 de dezembro de 2015. Ainda bem, não sou mais a mesma! Hoje tenho outro olhar, outro sorriso e cada um tem sua colaboração e seu lugar ao meu lado nesta conquista! Só tenho a dizer...

Muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa “As Políticas Públicas de Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil de Goiânia”, faz parte do Mestrado em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEDUC, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Esta objetivou compreender a incidência das Políticas Públicas Nacionais, na Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no período de 2010 a 2016. Para isso, buscou-se compreender o conceito de formação continuada para professoras da Educação Infantil, presente no documento “Política de Formação Continuada para os Profissionais do Município de Goiânia”. Ressaltou-se o marco legal do processo formativo das professoras da Educação Infantil em Goiânia via Centro de Formação e realizou-se um paralelo entre o documento “Política de Formação da RME – Goiânia” e as Políticas Nacionais para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, com o intuito de analisar as relações e incidências entre ambos. A metodologia utilizada compreende a pesquisa documental, numa perspectiva do Materialismo histórico-dialético. Foram levantados documentos que constituem a base legal da Educação no país e no município, dentre eles: Lei nº 9.394/96; Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024); Lei nº 13.005; Parecer CNE/CP nº 2/2015; Resolução CNE/CP nº 2/2015; Decreto nº 8.752/2016, GOIÂNIA (1990); LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA, 1990. Texto revisado e atualizado até a Emenda à Lei Orgânica n.º 051, de 12 de julho de 2012; DOM nº 5.395 de 24-07-2012; Lei Complementar Nº 091/2000; Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; Plano Municipal de Educação – PME (2015-2025) e Resolução CME nº 120/2016. As lentes teóricas que embasam este estudo estão em: Alves (2007), Cellard (2012), Dourado (2011), Gatti (2007), Kuhlmann JR. (2015), Oliveira (2001; 2011), Saviani (2011; 2013), dentre outros. Ao concluir essa pesquisa, percebe-se que o documento que orienta a formação continuada no município de Goiânia, embora apresente uma oscilação entre epistemologia da prática e epistemologia da práxis e evidencia-se em alguns momentos a presença da cultura da certificação, o referido documento marca historicamente um avanço significativo no sentido demarcar e garantir a formação continuada em rede (Rede Municipal de Educação de Goiânia – RME – Goiânia), enquanto política pública municipal de formação continuada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Centro de formação. Políticas Públicas de Educação.

ABSTRACT

The research “The Public Policies of Early Childhood Teachers’ Continuous Formation in Goiânia” is part of the Master’s in Education of the Post-Graduation Program in Education – PGPE at Federal University of Goiás – Regional Catalão. This research aims to understand the influence of the National Public Policies on the Continuous Formation of the Early Childhood’s teachers of Municipal Education Network (MEN – Goiânia) in the period from 2010 to 2016. In this regard, it pursued to understand the concept of continuous formation to Early Childhood’s teachers in the document “Policy of Continuous Formation to the Goiânia’s municipal practitioners”. The legal framework of the Early Childhood teachers’ formative process in Goiânia was pointed by the Formation Centre. Therefore, it was established a parallel between the document “Formation’s Policy of MEN-Goiânia” and the National Policies for Practitioners of Basic Education’s Continuous Formation. It was realized with the purpose of analyze the relations and the influence between both. As methodology it was utilized the documentary research from the perspective of historical materialism dialectic. The documents that constitute the legal bases of Education in the country and in the city have been raised, among them: Law 9.394/96; National Education Plan (NEP 2014 – 2024); Law 13.005; Report CNE/CP 2/2015; Resolution CNE/CP 2/2015; Decree 8.752/2016, GOIÂNIA (1990); Municipal Organic Law of Goiânia, 1990. Revised and updated text until the Amendment of the Organic Law 051, July 12 of 2012; Official Gazette of the Municipality (OGM) 5.395 07-24-2012; Complementary Law 091/2000; Continuous Formation Policy in Network: political and educational purpose of Municipal Secretary of Education of Goiânia’s practitioners; Municipal Education Plan - MEP (2015-2025) and Resolution Municipal Education Council (MEC) 120/2016. The theoretical bases of this study are: Alves (2007), Cellard (2012), Dourado (2011), Gatti (2007), Kuhlmann JR. (2015), Oliveira (2001; 2011), Saviani (2011; 2013), among others. In concluding this research, it can be noticed that the document which guides the continuous formation of the municipal’s practitioners of Goiânia fluctuates between epistemology of preparation and epistemology of praxis. In some moments it demonstrates the presence of the certification’s culture. This document is a historical and significant step forward about demarcating and ensuring the continued formation in-service (Municipal Education Network – MEN – Goiânia) as public municipal police of continued formation.

Keywords: Early Childhood Education. Continued Formation. Formation Centre. Education Public Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Assessoria Técnica
CEB	Câmara da Educação Básica
CEFPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CF	Constituição Federal
CMAI	Centro Municipal de Apoio à Inclusão
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONDIR	Conselho de Diretores do Município de Goiânia
CP	Conselho Pleno
DEI	Divisão de Educação Infantil
DEPE	Departamento Pedagógico
FME	Fórum Municipal de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUMDEC	Fundo Municipal de Desenvolvimento Comunitário
ISE	Institutos Superiores de Educação
DIE	Divisão de Inspeção Escolar
IES	Institutos de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Educação
RNFC	Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SÃO	Setor de Análise e Orientação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

SINPRO	Sindicato dos Professores
SECT	Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho
SEPE	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino
SG	Secretaria Executiva
SINDIGOIANIA	Sindicato dos Trabalhadores do Município de Goiânia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 COMPOSIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA: MÉTODO, ENFOQUE, LEVANTAMENTO DE DADOS E ANÁLISE DOCUMENTAL.....	24
1.1 A pesquisa, seu recorte temporal e o que a justifica.....	24
1.2 Fazer Pesquisa: um desafio com e na Pesquisa.....	25
1.3 Sobre a Análise Documental.....	27
1.4 O Caminhar pela Pesquisa: A Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil em Goiânia.....	29
2 DAS RESOLUÇÕES NACIONAIS AO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: UM PANORAMA DAS DISCUSSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES (AS).....	36
2.1 A Legislação e Normativas em âmbito Nacional.....	36
2.2 A Legislação em âmbito Regional.....	58
2.3 Os Diálogos Existentes entre os Documentos na Constituição das Políticas Públicas.....	66
3 FORMAÇÃO CONTINUADA: NUMA PERSPECTIVA AMPLIADA DE VALORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DA RME.....	70
3.1 A Formação Continuada dos (as) Professores (as) sob a ótica Epistemológica.....	70
3.2 O Que Nos Diz o Documento: Política de Formação em Rede – Proposta Político Pedagógica para Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e o Que Dizemos Acerca do Documento.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXOS.....	96

INTRODUÇÃO

Caçador de Mim

Por tanto amor, por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz, manso ou feroz
 Eu, caçador de mim
 Preso a canções
 Entregue a paixões que nunca
 Tiveram fim
 Vou me encontrar longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim
 Nada a temer
 Senão o correr da luta
 Nada a fazer
 Senão esquecer o medo
 Abrir o peito à força
 Numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura
 Longe se vai sonhando demais
 Mas aonde se chega assim
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim.

(Luiz Carlos Sá/Sergio Magrão)

Magistério, um lugar de escolha! A minha escolha!

Aos 13 anos de idade decidi-me de forma muito segura: “Quero ser PROFESSORA”! O ano, 1995, parece que foi ontem! E foi lá, em uma escola pública municipal da periferia de Goiânia, naquelas aulas de História, cheias de paixão e desejo político de transformação! Sim! Foi aquela professora de História, com suas incríveis aulas sobre um passado tão presente, que me formou politicamente, de forma crítica e me fez desejar a transformação, uma transformação social. E assim começou uma história, a minha história na Educação.

Aos 14 anos, no extinto Magistério, curso técnico que sempre foi o lugar histórico da minha classe social, optei por ser tão importante na vida dos outros, quanto minha professora de História o foi. Neste momento, já trabalhava como professora particular de uma criança com deficiência, meu vizinho, que frequentava a escola regular.

A cada aula que eu tinha, mais certeza me chegava. É isso que eu quero para minha vida! E essa certeza não era no sentido de “missão”, não; Sempre foi no sentido de transgressão!

Aos 16 anos, no último ano do curso de Magistério, eu já empregada, carteira de trabalho assinada, estava convicta de que ali se encerravam “meus estudos” (como a maioria das jovens de minha classe social). Quando em um dia comum, uma professora me perguntou: Onde é que você vai prestar o vestibular? Neste momento respondi com muita tranquilidade: Em lugar nenhum, professora! Na Universidade Federal de Goiás (UFG) eu não vou passar (e pensei comigo, estudei minha vida inteira em escola pública, pensa) e a Universidade Católica não tenho dinheiro para pagar. Naquele instante, mais uma professora fez a diferença em minha vida. Ela olhou em meus olhos e perguntou-me se me considerava tão vazia a ponto de não ser capaz de passar em uma universidade pública.

E, assim, a certeza tão certa que eu não passaria na UFG, deu lugar a um Será?!

O dinheiro estava escasso, então, consegui a isenção de taxa do vestibular da tão distante UFG e pensei: Ufa! Se não passar, pelo menos não perdi o dinheiro da inscrição. E, no final de 1998, veio o resultado: Fui aprovada e bem colocada! Fruto de uma escola pública, que naquela ocasião eu não tinha a dimensão da quão significativa tinha sido em minha vida acadêmica.

E agora a responsabilidade aumentava, era trabalhar e estudar muito. Eu não desejava só ser uma professora. Não! Eu desejava, lá no fundo, ser como aquela professora de História, que me ensinou a ver a realidade com tantas lentes.

Cada autor que conhecia e a cada descoberta pedagógica, mais a vontade de estudar crescia por dentro, mais eu acreditava que não há prática sem teoria e que não há transformação sem fundamentação teórica consistente.

Assim, ao longo destes 20 anos de magistério a Formação Continuada das professoras da Educação Infantil, *locus* do meu fazer docente, sempre chamou minha atenção no sentido de acreditar que esta pode contribuir significativamente com a formação do sujeito que atua na primeira infância.

Em 2008, ao entrar via concurso público na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME - Goiânia), chamou-me a atenção o fato de termos nessa rede um Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) que oferecia cursos de Formação Continuada aos trabalhadores (as) em Educação da RME - Goiânia.

Naquele momento histórico, eu admirava o fato desta oferta acontecer, não me dando conta do porquê da existência deste local, de como acontecia esta formação e qual era sua função dentro da organização da Educação pública municipal da capital goiana.

Como professora da Educação Infantil em 2008, fiz dois cursos via CEFPE e recordo-me da diretora do Centro Municipal de Educação Infantil em que eu estava lotada, orientar que era preciso chegar cedo ao CEFPE para conseguir uma vaga, pois essas eram poucas e a demanda grande. Em outras palavras, não havia oportunidades para todos os profissionais da Rede Municipal de Educação (RME). A lembrança que tenho é de chegar bem cedo para fazer a inscrição e ter uma fila com muitas pessoas pleiteando as vagas.

Os cursos chamaram minha atenção pelas discussões teóricas e pela busca da articulação com a proposta pedagógica da RME para a Educação Infantil. A Professora que estava à frente do curso, também era servidora da RME-Goiânia, lotada no CEFPE, com a finalidade de trabalhar a Formação Continuada nesse espaço, com os (as) colegas de profissão e de rede.

Em 2011 eu já estava na gestão de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da capital, como diretora, após coordenar por dois anos a Educação Infantil em uma escola em período integral. Nesse CMEI, organizávamos entre outros, momentos de estudos e discussões acerca das questões vivenciadas no cotidiano da instituição. Desse espaço, acompanhava o CEFPE, via ofícios que chegavam ao CMEI, com vistas a socializar a oferta dos cursos entre os servidores, bem como, curso específico para diretor (a) das instituições de Educação Infantil (curso obrigatório). Assim, começou a me inquietar a demora da chegada dos ofícios e o fato de muitos chegarem após o encerramento do prazo de inscrições para os cursos de formação.

Após inúmeras reclamações junto à Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME), que na época era Secretaria Municipal de Educação, pois ainda não havia se efetivado a reforma administrativa que ocorreu em 2015, Lei Complementar nº 276/2015, que alterou o nome, a organização e as funções da SME, foi instituído o *Blog* do CEFPE, na tentativa de melhor operacionalizar as informações e para realizar o registro das inscrições em cursos formativos oferecidos.

Em 2015, com minha chegada à Presidência do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME - Goiânia) surge o despertar pela necessidade em estudar o CEFPE, numa perspectiva das políticas públicas. Isso porque é pelo Conselho Municipal de Educação que passavam todas as propostas formativas, vislumbradas e efetivadas pelo CEFPE e o que se

apresentavam nos projetos de cursos formativos, relatórios finais de cursos, bem como, informações técnicas elaboradas pelas técnicas do CME, sendo que estas geravam dúvidas e muitos questionamentos.

Nasceu então o desejo de pesquisar, com o intuito de ir além de minha passagem como presidente do CME. As questões surgiam e colocavam-me a pensar: Será que a evasão sempre foi alta? Parece que a informação técnica não anuncia a totalidade da formação oferecida. Os objetivos foram alcançados? O que leva um curso a ter tantas edições? Como uma temática de curso surge? O que apontam os documentos em âmbito nacional sobre a Formação Continuada? Estas e outras questões me inquietaram e me impulsionaram enquanto pessoa, pesquisadora e profissional da Educação Infantil, até o mestrado e assim, a esquadrihar e consolidar um projeto de pesquisa.

É a partir dessa efervescência de questionamentos que o problema desta pesquisa se anuncia: De que maneira as Políticas Públicas Nacionais incidem na propositura e efetivação da Formação Continuada das professoras que atuam na RME-Goiânia? E, da relevância pessoal para a acadêmica.

Há muito sabemos como se constituiu a historicidade da Educação Infantil no Brasil e no mundo, calcada na assistência social e na necessidade de atender à demanda das crianças filhas das mães trabalhadoras. Veremos como as crianças pequenas eram compreendidas e as mudanças que ocorreram para que a Educação Infantil se tornasse um direito das mesmas e um dever do Estado.

Kuhlmann Jr. (2015), apresenta esse movimento histórico da educação das crianças pequenas enfatizando que embora alguns autores afirmem que no período em que a assistência respondia por este atendimento não havia cunho educativo. O autor afirma que este sempre permeou as relações com a primeira infância e que de fato a educação para a subserviência era a que se destinava aos filhos da classe trabalhadora.

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador – adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas.

Isso pode ser observado em relação à Educação Infantil. O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado instituições com características semelhantes às *salles d'asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também

educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação. (KUHLMANN JR., 2015, p. 69).

Desde meados do século XX, a oferta de vagas nas creches e asilos era insuficiente, incentivando a competitividade entre a classe trabalhadora, sendo que tais vagas eram destinadas, segundo Kuhlmann Jr. (2015, p.63), aos “mais subservientes”.

Assim, as pessoas que trabalhavam em creches e asilos infantis eram mulheres que precisavam apresentar desejo, bom coração para cuidar das crianças que ali se encontravam e ter noções básicas de higiene. Estas por sua vez teriam a oportunidade de desenvolver suas habilidades maternas, que eram consideradas como inatas ao sexo feminino.

Já a partir da segunda metade do século XX, muitas mudanças ocorreram. Os movimentos sociais encabeçados pelas feministas começavam a reivindicar espaços para seus filhos. Uma das conquistas dos movimentos sociais em busca de espaços adequados para os filhos e filhas das trabalhadoras é evidenciada na Constituição Federal (CF), em 1988, momento em que a educação das crianças pequenas ficou legitimada na área da Educação. No entanto, mesmo com a CF garantindo o direito das crianças à Educação Infantil, na prática não se percebia mudanças efetivas nesse atendimento.

Os anos foram passando e a prática no atendimento às crianças de zero a seis anos permanecia a mesma, sob os cuidados da Assistência Social. Em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, a Educação Infantil então compôs a primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, a Educação Infantil passou a ser direito da criança e de sua família, bem como, dever do Estado. A partir deste marco legal a Educação Infantil deixou gradativamente a Assistência Social para se efetivar junto à educação via municipalização do atendimento. Em Goiânia, segundo Alves (2007), esse movimento de municipalização da Educação Infantil se iniciou em 1999, quando a SME absorveu as instituições mantidas pelo Estado, via Secretaria Estadual de Cidadania e Trabalho (SECT). De acordo com Alves (2007), essa absorção perpassa por um viés de gestão compartilhada, por meio de uma partilha de responsabilidades, que teve como mediador o Ministério Público. Um fato interessante a sinalizar é que no mesmo ano aconteceu a transferência da Educação Infantil da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC) para a SME.

Assim a SME, via Divisão de Educação Infantil (DEI), já criada dentro de sua estrutura organizacional, organizou e executou nos anos de 1998 e 1999, cursos de Formação Continuada para os trabalhadores da Educação que atuavam em instituições onde havia o

atendimento à Educação Infantil. Em 1999 essa formação abarcou os profissionais advindos da FUMDEC.

A equipe da DEI, nos anos de 1998 e 1999, elaborou, coordenou e executou um curso de formação continuada para os profissionais vinculados à SME, que atuavam nas instituições de Educação Infantil, abrangendo, também, os profissionais da FUMDEC, em 1999. Esse curso teve a perspectiva de propiciar a construção de conhecimentos referentes às características específicas da criança de zero a seis anos e do processo educativo que ocorre em instituições coletivas. Concomitante, estavam se ampliando as discussões sobre as finalidades, os objetivos e os princípios de uma proposta pedagógico-curricular para aquela etapa educativa. Em 2000, as ações de formação foram assumidas por outra equipe, pertencente ao Centro de Formação de Profissionais da Educação (CEFPE), criado no ano anterior. (ALVES, 2007, p. 83).

A partir da CF 1988 e LDB nº 9394/96, manifestou-se uma preocupação acerca do profissional que atuaria junto às crianças da Educação Infantil. Sendo assim, falar em formação de professores para a Educação Infantil é uma discussão recente. Uma discussão onde o desafio inicial era, e ainda é em muitos municípios de nosso país, a garantia de professores com formação em nível superior, sendo admitida ainda como titulação mínima a formação em nível médio (Magistério) para atuação na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Art.62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos 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 cinco primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 21).

Com relação à formação inicial, em 2012 Goiânia já contava com todas as professoras da Educação Infantil de nível superior, com licenciatura plena, como previa a LDB.

Se discutir sobre formação inicial é recente, o debate da Formação Continuada para professores e professoras da Educação Infantil também é contemporâneo. Por estas e outras razões consideramos esta pesquisa academicamente relevante. Nesse sentido, o objeto de pesquisa desta dissertação pauta-se no debate das políticas de Formação Continuada e como essas vão incidir na referida formação das professoras que atuam na Educação Infantil em Goiânia.

Santos (2010) chama-nos a atenção para o fato de que nas últimas décadas a Formação Continuada ampliou seu alcance no âmbito da Educação, sobretudo ao que tange à superação de experiências isoladas e na assunção de um caráter de política pública. Para a autora, esse

fato deve-se à inserção da Formação Continuada na LDB nº 9394/96, onde esta é compreendida como parte da valorização do Magistério, vista como direito do profissional da Educação. Ressalta ainda que a essas questões somam-se a importância de que a Formação Continuada foi assumindo no discurso, de forma ampliada, ao que tange a melhoria do ensino. Assim, a interface de todos esses fatores passou a sinalizar a necessidade e a cobrança, ora velada, ora anunciada, de efetivação de políticas públicas que se estabelecessem no sentido de programar e desenvolver ações que viabilizassem, para os professores (as) da Educação Básica, a Formação Continuada.

A autora ainda leva-nos a pensar as relações socialmente postas em nosso país, quando emerge a necessidade da Formação Continuada no âmbito das discussões ampliadas. Um cenário que, segundo Santos (2010), não é diferente da atualidade, onde as críticas e posicionamentos acerca da escola pública são tensos e tendem à “culpabilização” dos (as) professores (as) a que a autora chama de “crise do sistema público de ensino”. (SANTOS, 2010, p.19).

Assim, a Formação Continuada surge sob a égide de melhoria do ensino, atrelada a outras três premissas que a autora elenca: qualificação do professor (a); dimensão epistemológica pautada na prática pedagógica (epistemologia da prática) e valorização do Magistério.

Nesse processo, as políticas de formação continuada apareceram no cenário educacional com diferentes matrizes teóricas, dependendo da lógica que as orientava, seja ela acadêmica, economicista/mercadológica e de desenvolvimento profissional. Essas matrizes teóricas por sua vez, configuram determinados modelos de formação e perfil de professor que trouxeram implicações para a formação e o trabalho docente. Partimos do entendimento que a formação continuada, ao se constituir como política e prática de formação de professores, expressa uma ação intencional, com objetivos e metas a serem alcançados, os quais se materializam por meio da prática pedagógica. Assim sendo, expressa finalidades e princípios construídos por instituições e atores sociais motivados por interesses políticos e pedagógicos em determinado contexto socioeducacional. Daí a necessidade de compreendermos que interesse tem norteado e/ou norteiam suas políticas. Deve-se igualmente discutir o conteúdo dessas políticas, na medida em que ela imprime uma determinada concepção de formação de professor, que se corporifica nas práticas formativas e no trabalho docente. Reside aqui a compreensão de que a formação, enquanto política e prática formadora apresentam princípios, finalidades, e pressupostos teóricos que são manifestados na dinâmica de organização e materialização das práticas formativas. (SANTOS, 2010, p.20-21).

Partindo deste panorama acerca da história da Educação Infantil e da Formação Continuada, bem como nos avanços que tivemos e retrocessos que nos assombram, esta pesquisa tem como objetivo, compreender a incidência das Políticas Públicas Nacionais na

Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no período de 2010 a 2016.

O recorte temporal apresentado se faz necessário por envolver as formações propostas e efetivadas pelo CEFPE¹, *locus* privilegiado de formação continuada dos profissionais do Magistério de Goiânia em 2010, momento histórico em que não houve nenhum projeto de curso formativo encaminhado ao CME sendo que ao mesmo tempo, houve realização de três cursos que foram homologados por este órgão. O recorte também contempla 2013, ano de aprovação do documento: Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, ano este que teve o maior índice de cursos apresentados ao CME (no que se refere à formação das professoras da Educação Infantil), passando pelos anos de 2014 e 2015, anos de aprovação respectivas do PNE e PME, 2015, aprovação do Parecer e Resolução CNE/CEB nº02/2015. Finalizamos nossa análise considerando o ano de 2016, enquanto primeiro e segundo ano de aprovação dos planos. Desta forma, consideramos que o recorte temporal descrito consegue expressar marcas e marcos importantes na Formação Continuada das professoras da Educação Infantil em Goiânia.

Tal pesquisa justifica-se pelo fato de que, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio da Resolução CNE nº. 2, de 1 de Julho de 2015. Assim, percebemos a necessidade de se compreender os processos de Formação Continuada no município de Goiânia, pelo fato de que na capital existe um *locus* de formação constituído desde 1999. Este espaço formador constituiu-se como um lugar importante ao que se refere à Formação Continuada dos profissionais da Educação do município em questão e o que esta pesquisa se propõe é compreender por meio da pesquisa documental, a incidência das Políticas Públicas Nacionais na Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da RME-Goiânia, no período de 2010 a 2016. Neste sentido, faremos a análise dos documentos que de alguma forma impactaram tal formação no período considerado, que se encontrava sob a guarda do CME – Goiânia. “[...] Esses documentos são utilizados como fonte de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e

¹Após a Reforma administrativa no município de Goiânia, que resultou na Lei Complementar nº 276 de 03 de junho de 2015, o CEFPE passou a ser nomeada Gerência de Formação, o que acreditamos vir ao encontro de padrões neoliberais numa perspectiva de treinamento mercadológico, fato este que este saiu do Departamento Pedagógico e passou a compor ao Departamento de Gestão de Pessoas. No entanto, como a política de formação, até o início desta pesquisa não havia sofrido alterações conceituais, e por fazermos a defesa de um Centro Formador de caráter crítico e emancipatório, optamos por manter o nome original desse *locus* privilegiado de formação continuada dos profissionais da Educação no município de Goiânia.

servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007)”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Diante das proposituras aqui apresentadas, organizamos essa dissertação em três capítulos e as considerações finais.

O capítulo 1 - Composição do Caminho Percorrido na Pesquisa: Método, Enfoque, Levantamento de Dados e a Análise Documental, tendo por objetivo elucidar o caminho metodológico, percorrido ao longo desta dissertação. Inicialmente demarcamos a pesquisa, a escolha do recorte temporal, bem como a justificativa sob a qual assentamos a mesma. Também apresentamos o ato e desafio de realizar uma pesquisa, bem como, abordamos nossa opção pela análise documental numa perspectiva do Materialismo histórico-dialético e a forma que os dados foram tratados. Detalhamos o *locus* da pesquisa e como os documentos levantados ao longo da pesquisa incidem nesse *locus*, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação. Para isso, elencamos os seguintes eixos:

- Concepção de Formação Continuada anunciada nos documentos nacionais e municipais;
- Características e funções dos cursos oferecidos pelo CEFPE anunciado no documento norteador da Formação Continuada da RME;
- Formação Continuada dos profissionais da Educação como Política Pública;
- Pressupostos Epistemológicos, Políticos e Pedagógicos;
- Eixo da Política de Formação Continuada, presente no documento norteador de Formação Continuada da RME-Goiânia;
- Perfil de Profissional que se deseja consolidar;
- Compartilhamento de responsabilidades;
- O perfil da equipe do CEFPE;
- Processo de avaliação e efetivação do documento: Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica Para Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação;
- Referências utilizadas pelo documento: Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica Para Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação;
- A Educação Infantil No Documento: Política de Formação Continuada da RME.

No capítulo 2, Das Resoluções Nacionais ao Município de Goiânia: um panorama das discussões acerca da Formação Inicial e Continuada de Professores (as) buscou-se situarmos nas discussões da Formação Continuada, para posteriormente apresentarmos a legislação que optamos por trabalhar, bem como, as normativas de âmbito nacional e regional, que desde 1996, quando por meio da LDB nº 9394/96, que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, vem regulamentando a formação dos profissionais que atuaram ou atuam na Educação Básica de nosso país e do município de Goiânia.

Consideramos que historicizar é preciso! Uma vez que, para compreendermos o que temos e vivenciamos hoje como consequência de uma construção histórica e social, é necessário revisita-la e rememora-la para que tal compreensão seja ampliada. Temos clareza de nosso recorte temporal, mas optamos por fazer uma breve retomada para melhor compreensão da pesquisa que nos propusemos a perpetrar.

Também no capítulo 2, discutimos os documentos em âmbito nacional, bem como, os documentos em âmbito municipal, e, para concluir estabelecemos um diálogo altercando a inter-relação existente entre os documentos nacionais e o municipal, explicitando inclusive os impactos destes na formação oferecida pelo CEFPE.

O capítulo 3 Formação Continuada: Numa Perspectiva Ampliada de Valorização das Professoras da Educação Infantil, discutimos acerca desta e outras epistemologias que têm permeado o campo da formação dos (as) professores (as). Na sequência, adentramos no documento de formação da Rede Municipal de Educação de Goiânia: Política de Formação em Rede – Proposta Político Pedagógica para Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, para análise do que tem sido proposto enquanto Formação Continuada no município em questão, as características e funções dos cursos oferecidos pelo CEFPE, via documento norteador da Formação Continuada, bem como, a ênfase metodológica dos cursos oferecidos pelo CEFPE às professoras de Educação Infantil.

Mais adiante, também foi observada e analisada a concepção de Formação Continuada anunciada pelo documento e como tem ocorrido o diálogo entre a Formação Continuada e a Valorização das Professoras da Educação Infantil.

Assim, pretendíamos ampliar nosso olhar sobre o problema que motivou esta pesquisa e desta forma, alargar o pensar acerca da Formação Continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, possibilitando que outras questões dentro desta temática se anunciem. Além disso, acreditamos que esta pesquisa é um meio de contribuir com o município de

Goiânia, levantando elementos importantes para pensar acerca do papel do CEFPE na Formação Continuada da RME – Goiânia e questões acerca da Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil, com vistas a colaborar para que esta formação seja cada vez mais significativa e significante para os sujeitos envolvidos.

1 COMPOSIÇÃO DO CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA: MÉTODO, ENFOQUE, LEVANTAMENTO DE DADOS E A ANÁLISE DOCUMENTAL

Este capítulo tem por objetivo elucidar o caminho metodológico percorrido ao longo desta dissertação. Inicialmente demarcamos a pesquisa, a escolha do recorte temporal, bem como a justificativa sob a qual assentamos para a mesma. Também apresentamos o ato e desafio de realizar pesquisa, bem como, abordamos nossa opção pela análise documental numa perspectiva do Materialismo histórico-dialético e a forma que os dados serão tratados. Detalhamos o *locus* da pesquisa e como os documentos levantados ao longo do trabalho incidem nesse *locus*, o CEFPE.

1.1 A pesquisa, seu recorte temporal e o que a justifica

Esta pesquisa pretende compreender a incidência das Políticas Públicas nacionais na Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da RME-Goiânia, no período de 2010 a 2016. Neste sentido, é imprescindível compreender e delimitar o marco legal do processo formativo das professoras da Educação Infantil em Goiânia, via CEFPE, *locus* privilegiado de formação continuada dos profissionais do Magistério do município de Goiânia, que tem realizado a formação continuada dos professores da Educação Infantil desde 1999, ano de sua criação.

O recorte temporal da pesquisa se faz necessário, em função de serem anos que revelam marcos importante na trajetória da Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da RME, tanto no âmbito local, quanto nacional. São eles: ano de 2010 foi um momento histórico em que não houve nenhum projeto de curso formativo encaminhado ao CME e ao mesmo tempo, houve a realização de três cursos que foram homologados por este órgão, passando pelo ano de 2013, ano de aprovação do documento: Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Nesse mesmo ano ocorreu o maior índice de cursos apresentados ao CME (no que se refere à formação das professoras da Educação Infantil), este projeto tramitou pelo CME nos anos de 2014 e 2015, anos de aprovação respectivas do PNE (Lei nº13. 005/2014) e PME (Lei nº 9.606/ 2015), aprovação do Parecer e Resolução CNE/CEB nº02/2015 e finalizamos nossa análise considerando o ano de 2016, enquanto primeiro e segundo ano de aprovação dos Planos Nacional e Municipal de Educação.

Tal pesquisa justifica-se pelo fato de que após a aprovação 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, 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 no município de Goiânia, uma vez que na capital existe um *lócus* de formação constituído desde 1999.

Assim, esta pesquisa, busca no processo investigativo percorrer um caminho que passa pela compreensão do conceito de Formação Continuada para Professoras da Educação Infantil presente no documento norteador da Formação Continuada do Município de Goiânia, bem como, analisar as relações e as incidências das políticas nacionais, via documentos nacionais, no documento norteador da RME, realizando um paralelo entre estes materiais.

Assim, ressaltamos que o objeto de pesquisa deste trabalho trata-se da política posta nos documentos anunciados, ao que tange à Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil do Município de Goiânia. O CEFPE é o *lócus* desta pesquisa, por considerá-lo como espaço formador que possui um lugar importante no que se refere à Formação Continuada dos profissionais da Educação do município em questão.

1.2 Fazer Pesquisa: um desafio com e na Pesquisa

Antes de adentrarmos de fato na pesquisa documental, queremos discorrer um pouco sobre o ato de pesquisar. Este olhar mais ampliado sobre fazer pesquisa, tem nos ajudado de forma significativa a repensar nossa constituição como pesquisadora da Educação, mais especificamente da Educação Infantil, bem como assegurar nossa atenção quanto à garantia do rigor científico na mesma.

Gatti (2007), afirma que pesquisar não é a simples busca pelo conhecimento sobre um assunto determinado a priori pelo pesquisador. A pesquisa precisa apresentar características específicas de forma a alcançar um conhecimento que vá além do entendimento imediato adquirido pela explicação ou pela compreensão superficial dos fatos. A pesquisa precisa desvendar processos, aferindo-lhes explicações consistentes quanto ao objeto de pesquisa, segundo um referencial.

A autora enfatiza a necessidade de estabelecimento de critérios para interpretar os dados, chamando sempre a atenção do pesquisador (a) para que essa interpretação dialogue com o referencial teórico estabelecido pela mesmo (a), e salienta que, “[...] A pesquisa não é,

de modo algum na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico”. (GATTI, 2007, p.11).

Com isso a autora não quer dizer que a pesquisa em Educação deve acontecer como um *laissez faire*, pelo contrário, chama muito a atenção quanto à importância do rigor científico, e mais, alerta-nos acerca da necessidade de aprofundarmos mais nas discussões de métodos e teorias para que as pesquisas em Educação fiquem mais consistentes, quanto ao rigor científico/metodológico. Para a autora, “[...] há que se debruçar sobre as questões de base, há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que se temerem dogmas e verdades fáceis antecipadas.” (GATTI, 2007, p.52).

Sobre o método, Gatti (2007) considera-o como uma referência ao pesquisador, algo que se constrói no exercício da pesquisa. Para ela, o método sempre está em construção.

O método oferece a orientação base necessário à garantia de consistência validade, mas ele não pode virar uma “camisa de força”. Por isso, precisa ser apropriado pelo pesquisador que pelas suas mediações cria alternativas, novas saídas, novas soluções para o emergir dos dados e sua compreensão. O método é vivo. Daí porque o pesquisador deve ter um conhecimento teórico sólido e ter experiência no trato das questões de sua área de investigação (um conhecimento de dentro, de imersão). (GATTI, 2007, p.64, destaque do autor).

Desta forma, a autora considera que só é possível aprender a fazer pesquisa fazendo-a, estando dentro dela, trazendo os dados e analisando-os, vivenciando a mesma em sua totalidade . Afirma ainda que, essa construção só será possível numa interlocução de sujeitos menos experientes com os que possuem mais experiência na realização de pesquisas.

Pensando em todas essas questões aqui apresentadas, podemos afirmar que o ato de produzir uma pesquisa é o movimento de compreensão de um determinado objeto escolhido para estudo que, em um primeiro momento não se apresenta de forma clara e objetiva. Assim, o início do trabalho de pesquisa inicia-se assentado num princípio problemático extremamente necessário para que ela se desenvolva.

Para Santos (2010), no trabalho de pesquisa o pesquisador (a) centraliza seus esforços na construção de um saber rigoroso e científico acerca de uma determinada realidade. Diante do exposto, a autora, assim como Gatti (2007), afirma que o ato de pesquisar não é de caráter espontâneo e sim intencional. Que o sujeito pesquisador precisa se apropriar de teorias e um determinado método que o auxilie na construção do percurso.

[...] Decorre daí a compreensão de que o ato de pesquisar é uma atividade intencional, que pressupõe a apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem o desenvolvimento de um trabalho artístico e criativo, cuja finalidade é desvelar o real e produzir novos conhecimentos a partir dos dados coletados da realidade. (SANTOS, 2010, p.145).

Assim, coadunamos com Santos (2010), quando esta se pauta em Minayo (1994), para afirmar que a ideia de produção de conhecimentos novos, tendo por base a tarefa de pesquisar, se caracteriza como uma atividade totalmente humana, que apresenta a história, se constitui solidária, complexa, com traços de descontinuidade e inacabamento e que está totalmente vinculada à construção e à constituição dos sujeitos. Para Santos (2010) o ato de pesquisar é um processo que envolve a transformação do conhecimento, e o pesquisador em contato direto com essa realidade, fica face a face com inúmeros conhecimentos, que estarão a iluminar seu objeto de estudo. Desta forma, o pesquisador frente a todas essas questões e sobre várias perspectivas terá condições de delimitar seu problema de pesquisa, bem como o objetivo e as opções metodológicas.

É em meio a esse desafio de fazer pesquisa, que nos colocamos frente ao nosso objeto de estudo na construção desta dissertação de mestrado.

1.3 Sobre a Análise Documental

Os documentos guardam memórias, histórias e fatos históricos. Portanto, segundo Cellard (2012), a análise documental apresenta algumas vantagens significativas, como por exemplo, no exercício da coleta de dados, não sofrer, pelo menos em parte, a influência direta do pesquisador. No entanto, o autor salienta que;

[...] Se, efetivamente, a análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação aqui circula em sentido único; pois embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode exigir dele precisões suplementares. (CELLARD, 2012, p. 295-296).

Assim, o autor propõe que antes de realizar uma análise profunda dos documentos, o pesquisador deve localizar os textos, bem como constatar sua credibilidade e representatividade para a pesquisa, evitando armadilhas e superando obstáculos.

Cellard (2012) relata que a perspectiva histórico-social ampliou significativamente a noção de documento. Desta forma, “tudo que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte”.” (CELLARD, 2012, p.296).

O autor ainda divide os documentos em três categorias: os documentos públicos, que embora sejam públicos nem sempre são de fácil acesso; os documentos privados, que também podem ser arquivados e virem a se tornarem instrumentos de pesquisas, (exemplos de documentos privados são: “[...] documentos de organizações políticas, sindicatos, Igrejas, comunidades religiosas, instituições, empresas, etc.” (CELLARD, 2012, p. 298); e os documentos pessoais).

Para não cair em armadilhas e superar os obstáculos, o autor elenca alguns critérios para subsidiar a análise documental, quer sejam:

A análise preliminar: exame e crítica do documento. Este critério será subdividido em: contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Embora o autor anuncie em sua escrita que o documento é um instrumento surdo, ele também aponta por meio dos critérios supracitados, que existem formas e cuidados a que o pesquisador precisa se ater para garantir a compreensão do documento, sem incorrer no erro ou risco de analisá-lo sob um olhar atual, deixando de lado ou mesmo negando o contexto em que aquele documento foi produzido, bem como, por quem foi produzido, de onde e de que lugar social esse sujeito fala. Também, aponta a necessidade de informar-se sobre a origem social, a ideologia ou quais os interesses pessoais o autor de um determinado documento pode ter tido à época, bem como a qualidade destas informações, relacionando a natureza do texto com o contexto social vivido. Ressalta a importância de prestar bastante atenção nas palavras utilizadas no documento e nos conceitos-chave que este anuncia, para inclusive identificar qual será sua importância na pesquisa e o seu sentido. Cellard (2012) aponta que após esse momento preliminar o pesquisador passará para a análise.

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem aparece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. (CELLARD, 2012, p. 303).

Assim, por meio do entrelaçar entre as observações feitas a partir dos documentos e a problemática do pesquisador, segundo o autor, será possível chegar às explicações e às interpretações coerentes. Ele também chama a nossa atenção para a sincronicidade, que é o momento onde as ideias se somam num movimento de tentar explicar os fatos. Esse raciocínio se constrói de forma repentina.

Cellard (2012) também escreve acerca da qualidade e validade de uma pesquisa estar diretamente ligada às precauções de ordem crítica, que precisam ser tomadas pelo pesquisador. Uma análise confiável salienta o autor, tenta “cercar a questão, recorrendo a elementos provenientes, tanto quanto possível, de fontes pessoais ou grupos representando muitos interesses diferentes, de modo a obter um ponto de vista global e diversificado quanto pode ser”. (CELLARD, 2012, p. 305).

1.4 O Caminhar pela pesquisa: A Formação Continuada das Professoras da Educação Infantil em Goiânia

O desejo e o desafio do problema - de que maneira as Políticas Públicas Nacionais, incidem na propositura e efetivação da formação continuada das professoras que atuam na Educação Infantil, oferecida pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação em Goiânia - inquietava-nos, motivando a busca por aprofundar estudos e discussões acerca da formação continuada das profissionais da Educação Infantil no município em questão.

Para iniciarmos nossa pesquisa precisávamos conhecer melhor nosso *lócus* de pesquisa, o CEFPE da RME de Goiânia foi criado pelo Decreto Municipal nº 360, de 26 de fevereiro de 1999, com o intuito de desenvolver e implementar no âmbito do citado município uma política de formação continuada dos profissionais da Educação da SME. No ano de 2012, o documento Política de Formação em Rede – Proposta Político-Pedagógica para Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia foi concluído e teve sua aprovação no CME em dezembro de 2013, por meio da Resolução CME nº181/2013. O público alvo da Formação Continuada oferecida por este Centro Formador abrange todos os servidores lotados na RME de Goiânia, envolvidos na “promoção da aprendizagem dos educandos da RME.” (CEFPE, 2012).

A compreensão do CEFPE em relação à formação continuada dos profissionais da educação implica no estabelecimento de uma política de formação em que o trabalho docente e as dimensões norteadoras da educação escolar praticadas pela SME são centrais na construção de uma escolarização

orientada para o atendimento das demandas formativas e para a alteração das condições de existência da infância e da juventude do município de Goiânia. (CEFPE, 2012).

O CEFPE também possui lugar e função específica na articulação apresentada no documento Política de Formação Continuada em Rede – Proposta Político-Pedagógica para Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, e isso é bem caracterizado nos meios que o CEFPE utiliza para divulgar seu fazer, suas ideologias e seus cursos/ações formadores. Desta forma, são funções do CEFPE:

Articular e propor a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, com as Divisões internas do DEPE e demais Departamentos da SME;

Possibilitar a profissionalização, a valorização e a construção da identidade dos profissionais da educação (professores e servidores administrativos) e, sobretudo, o desenvolvimento de uma práxis pedagógica que assegure a aprendizagem e a permanência do educando (crianças, adolescentes, jovens e adultos) no espaço escolar;

Propiciar a criação de espaços de formação que tenham como base o desenvolvimento de estudos, pesquisa e sistematização acerca do trabalho pedagógico;

Organizar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas realizadas durante o ano, visando à qualidade do trabalho;

Estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior credenciada para a realização de cursos de especialização e assessorias e ainda, garantir aproximação entre formação inicial e continuada.

Discutir e organizar as ações de assessorias e/ou parcerias de forma a garantir os princípios e diretrizes da política de formação de RME (CEFPE, 2012).

Nesse movimento de busca pela compreensão desse *lócus* formador, percebemos que o CME se constituía como espaço privilegiado de guarda/arquivo de muitos dos documentos, senão todos que necessitávamos para realizar nossa pesquisa. São eles: processos de cursos a serem realizados, processos de relatórios de cursos que foram realizados e o documento: Política de Formação Continuada em Rede. Porém, como Cellard (2012) já anunciara, não é porque os documentos são públicos, que necessariamente são de fácil acesso. Assim iniciamos nossa peregrinação no sentido de ter autorização para o acesso aos documentos públicos que se encontravam sob a tutela daquele órgão.

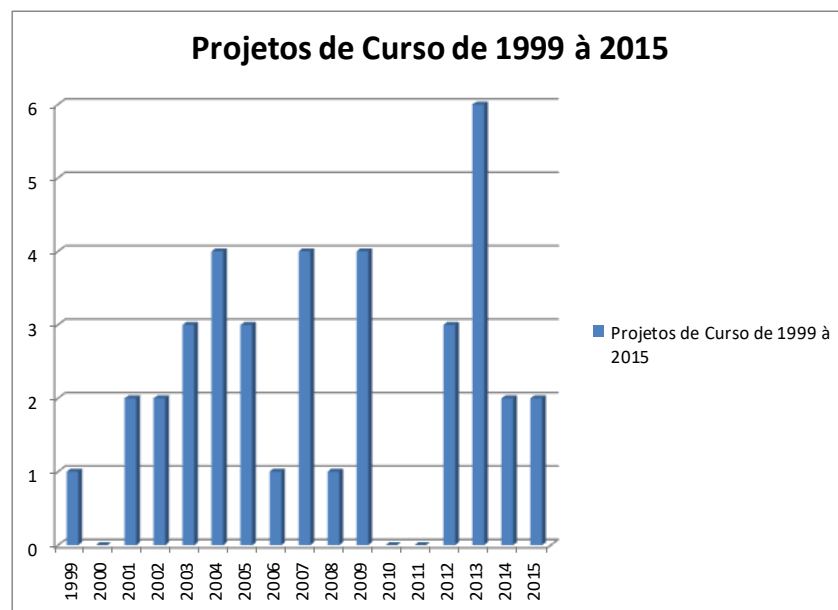
De início solicitamos ao Conselho Pleno² do Conselho Municipal de Educação autorização para acessarmos os documentos que se referiam ao CEFPE, dentro do recorte da

² O Conselho Municipal de Educação – CME é estruturado atualmente por 4 setores (Secretaria Executiva – SG, Divisão de Inspeção Escolar – DIE, Setor de Análise e Orientação – SAO, Assessoria Técnica – AT) esses setores estão subordinados à presidência do órgão que compõe um Conselho Pleno, de caráter deliberativo, formado por 13 Conselheiros que representam a sociedade civil organizada no município de Goiânia. As

Educação Infantil. Tal solicitação foi submetida às plenárias de número 115 e 116 para a apreciação e deliberação do mencionado conselho. A deliberação plenária foi favorável ao acesso aos documentos do CME referentes à pesquisa de mestrado em questão. Após a anuência iniciamos a seleção dos documentos, que num primeiro momento acreditávamos vir ao encontro da pesquisa.

Constatamos inicialmente, por meio de pesquisa no sistema do CME, a propositura, via Centro de Formação de 38 cursos no período de 1999 a 2015, voltados para os profissionais que atuavam diretamente com as crianças da Educação Infantil. Ainda no movimento da pesquisa inicial via sistema digital do CME, identificamos 48 processos de Homologação de Relatórios de Cursos realizados pelo CEFPE no mesmo período e para os profissionais que atuaram neste recorte histórico com a Educação Infantil no município de Goiânia.

Gráfico 1 - Projetos de Curso de 1999 a 2015



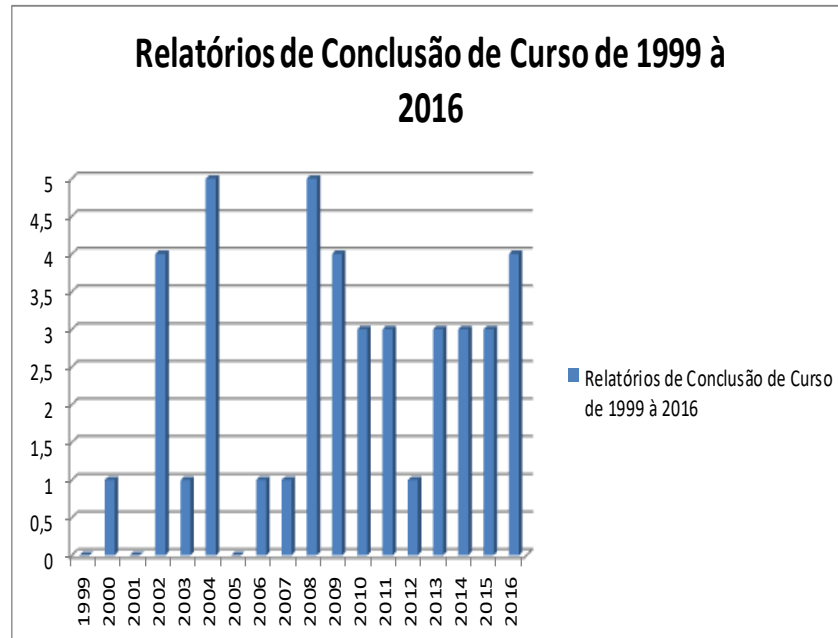
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Também via CME, encontramos o documento: Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica Para Formação Continuada dos Profissionais da

representações dentro do Conselho Pleno estão regimentalmente organizadas da seguinte maneira: 4 representantes do Poder Executivo, 2 representantes de pais, 1 representante dos profissionais da educação pública (SINTEGO), 1 representante dos professores das instituições particulares (SINPRO), 1 representante de proprietários das escolas particulares (SEPE), 1 representante do Conselho de diretores das instituições públicas municipais (CONDIR), 1 representante dos servidores públicos municipais (SINDIGOIANIA), 1 representante do Poder Legislativo, 1 representante do movimento comunitário.

Secretaria Municipal de Educação, ao qual o acesso físico foi viabilizado e assim iniciamos os estudos.

Gráfico 2 - Relatórios de Conclusão de Curso de 1999 a 2016



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Paralelo ao levantamento de documentos junto ao CME realizamos o estudo inicial das Resoluções Nacionais que tratam da Formação dos Professores da Educação Básica. (Resolução CNE/CP n. 01/2002; Resolução CNE/CP n. 1/2006; Parecer CNE/CP n. 01/2005, Resolução CNE/CP n. 02/2015; Parecer CNE/CP n. 02/2015), tentando inclusive perceber os avanços entre elas, constante no Capítulo 2 desta dissertação.

Relacionado aos documentos que compõe esta pesquisa, é imprescindível que retomemos os estudos de Cellard (2012) quando este categoriza os documentos em: documentos públicos, privados e pessoais, no sentido de afirmar que todos os documentos utilizados nesta dissertação são documentos públicos, uma vez que dizem respeito à Formação Continuada dos Profissionais da Educação Infantil no município de Goiânia, bem como, documentos nacionais que abordam a formação de professores (as), tratando-se de um documento do Estado e não de determinada gestão partidária, embora saibamos que as gestões e suas ideologias educacionais sempre influem nas ações, embora estas formações e documentos sejam patrimônio do município e de seu povo.

Cellard (2012), ao fazer referência aos documentos públicos, ressalta que estes embora sejam públicos, não significa que são de fácil acesso, e é exatamente nesse lugar que

gostaríamos de evidenciar a alta burocracia a que fomos submetidos dentro do CME, mesmo obtendo as atas de número 115 e 116³, onde o Conselho Pleno daquela casa manifestando-se favorável em sua deliberação plenária, ao acesso, por parte da pesquisadora, a todos os documentos necessários à realização desta pesquisa.

Após a mudança da Gestão Municipal no início de 2017, quando houve a transição do Governo do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Governo eleito pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB)⁴, mudanças na gestão do Conselho Municipal de Educação também ocorreram. Com essas mudanças, presenciemos situações que evidenciavam uma gestão autoritária e controladora, que objetivava dificultar o acesso a documentos públicos e que portanto deveria ser de domínio e acesso público a quem pertence de fato e de direito. Fomos submetidos a vários mecanismos burocráticos⁵, dentre eles ofícios⁶ detalhados que solicitavam à autorização da Presidente à época, que simplesmente ignorou a decisão plenária, o que causou-nos uma pausa desnecessária na construção do percurso desta pesquisa. Com tamanho descaso ao trabalho acadêmico, de natureza intelectual, recorreremos aos Conselheiros de forma individualizada com intuito de que intercedessem a favor do acesso aos documentos e retomassem a deliberação Conselho Pleno anterior de 10 de dezembro do ano de 2016. Muitos foram os embates, com registro em ata, valendo-nos inclusive de leis que amparam o direito à pesquisa, acesso e cópia de documentos públicos para fins de pesquisa, para que enfim, pudéssemos retomar o caminhar da pesquisa.

Após o movimento vivenciado para assegurarmos o direito à pesquisa, refletimos acerca do lugar que as gestões se colocam em determinados espaços de poder e a forma como esse poderio impacta a vida dos cidadãos e dos profissionais da Educação, bem como ao que tange à Formação Continuada.

Todo esse movimento deu-nos a absoluta convicção de que estudar as políticas de Formação Continuada no contexto do Município de Goiânia se tornou imprescindível, sobretudo com as lentes que nos propusemos a utilizar, o que os documentos anunciam até que ponto eles falam ou silenciam?

Dessa forma, levantamos todos os documentos e a cada busca, a cada ação de construção dos dados desta pesquisa, mais ficava claro que nosso objeto de estudo era a

³ Anexo 1.

⁴ Partido este que recentemente voltou a se chamar MDB – Movimento Democrático Brasileiro.

⁵ Anexo 2.

⁶ Anexos 3 e 4.

política de Formação Continuada que os documentos Nacionais e Municipais apontavam em seus textos.

Mediante o avanço da construção desta investigação na consolidação dos estudos, diálogo e análise das políticas, buscamos em Shiroma, Campos e Garcia (2005) entender o que se anunciava nos textos dos documentos, num movimento de compreensão da política que estes se propunham a programar e/ou implementar, uma vez que o documento em si não é a política, mas ele com certeza a anuncia. “[...] Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não é a política [...]”. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434).

Desta forma, após análise inicial dos dados que encontramos, nossa opção foi analisar o documento: Política de Formação em Rede – Proposta Político-Pedagógica para Formação Continuada dos Profissionais da SME Goiânia, na busca da compreensão da política por ele anunciada, observando e compreendendo a incidência das Políticas Públicas Nacionais, nesta pesquisa. Para isso, elencamos os seguintes eixos:

- Concepção de Formação Continuada anunciada nos documentos nacionais e municipais;
- Características e função dos cursos oferecidos pelo CEFPE anunciado no documento norteador da Formação Continuada da RME;
- Formação Continuada dos profissionais da Educação como Política Pública;
- Pressupostos Epistemológicos, Políticos e Pedagógicos;
- Eixo da Política de Formação Continuada, presente no documento norteador de Formação Continuada da RME-Goiânia;
- Perfil de Profissional que se deseja consolidar;
- Compartilhamento de responsabilidades;
- O perfil da equipe do CEFPE;
- Processo de avaliação e efetivação do documento: Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica Para Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação;
- Referências utilizadas pelo documento: Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica Para Formação Continuada dos Profissionais da SME;
- A Educação Infantil no Documento: Política de Formação Continuada da RME.

Desta forma, acreditamos que conseguiremos anunciar a política de Formação Continuada posta e vivenciada pelas professoras da Educação Infantil no município de Goiânia, para além do que anunciam as palavras do texto, o que diz o intertexto e o contexto.

As estratégias de persuasão do leitor, presentes nas “narrativas” que se constituem os textos, precisam ser consideradas nas análises. Como apontado no Relatório Dahrendorf (1995), “palavras fazem diferença”. Mesmo a investigação qualitativa não deve prescindir da análise de aspectos internos ao texto com o uso recorrente de palavras-chave. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 436).

Assim, propusemo-nos a trabalhar com os documentos, não como objeto final de explicação em si mesmo, mas como possibilidade de análise para acessarmos o discurso e a partir de então compreendermos a política que estava posta. Diante do exposto, o texto passou a ser visto e trabalhado para além do simples ponto de partida, para ser compreendido como objeto de interpretação, pautado no intertexto apresentado, nas palavras utilizadas, palavras estas que anunciam conceitos de uma Formação Continuada no município de Goiânia.

2 DAS RESOLUÇÕES NACIONAIS AO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: UM PANORAMA DAS DISCUSSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)

Neste capítulo buscamos nos situar sobre as discussões da Formação Continuada, para posteriormente apresentarmos a legislação que optamos por trabalhar, bem como, as normativas de âmbito nacional e regional, que desde 1996, quando por meio da LDB nº 9394/96, que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, regulamentando a formação dos profissionais que atuaram ou atuam na citada etapa de nosso país e do município de Goiânia.

Consideramos que é preciso historicizar, visto que para compreendermos que o que temos e vivenciamos hoje é consequência de uma construção histórica e social que precisamos conhecer, revisitar e rememorar para que tenhamos uma compreensão mais ampliada da realidade. Temos clareza de nosso recorte temporal, mas, optamos por fazer uma breve retomada para melhor compreensão da pesquisa que nos propusemos a perpetrar.

Neste capítulo também discutimos os documentos em âmbito nacional e municipal e, para concluir estabelecemos um diálogo altercando a inter-relação existente entre os documentos nacionais e o municipal, explicitando inclusive os impactos destes na formação oferecida pelo CEFPE.

2.1 Legislação e Normativas em âmbito Nacional

Para pensarmos as políticas públicas educacionais, precisamos pensar o contexto sócio-histórico que o Brasil vivenciava, de forma a resultar nas legislações e normativas com intuito de compreender o Sistema de Ensino no Brasil.

Oliveira (2001) ressalta que esta movimentação no âmbito das políticas públicas é consequência do movimento capitalista, particularmente quanto ao que se refere a uma mudança de exigência na formação dos trabalhadores. Assim, a Educação se torna peça-chave no sentido de “capacitar” este trabalhador para o mercado de trabalho.

As razões que têm levado os governos a reformarem seus sistemas públicos de ensino são objetos de preocupação deste trabalho. Parte-se da constatação de que os anos 90 foram marcados por reformas educacionais em todos os âmbitos do sistema de ensino, o que tem levado a inferir que a atualidade só seja comparável à década de 60 em termos das mudanças que ensejou. A relação educação formal e mercado de trabalho tem merecido destaque nos debates em torno das questões relativas ao sistema de emprego, bem como

nas reformas nos sistemas educativos. Na realidade trata-se de nova abordagem de uma antiga relação estabelecida entre educação e economia: a preocupação com os mecanismos de distribuição de renda e equalização social. (OLIVEIRA, 2001, p.69).

Fogaça (2001) explicita a pressão internacional frente às novas necessidades do capitalismo que chegou ao Brasil ao final da década de 1980, onde a exigência das novas tecnologias requeria uma nova relação entre tecnologia, educação e qualificação de mão de obra, levando nos a pensar inclusive sobre a necessidade da formação docente, bem como a constituição da Educação Infantil no Sistema Nacional de Educação⁷ dentro deste cenário.

Embora tenha tomado vulto, no Brasil, ao final dos anos 80, o debate em torno de uma nova relação entre inovação tecnológica, educação e qualificação vêm ocorrendo no mundo desenvolvido desde a década de 70. Um dos primeiros grandes estudos a tratar desse assunto foi aquele realizado na França, financiado pela UNESCO e divulgado em 1979, sob o título: “Le Development de l’Education et Changement Technologique: une nouvelle tâche pour la planification”. Nele, apontava-se para as primeiras transformações nos processos de produção e organização do trabalho, tendo em vista os impactos crescentes do avanço científico e tecnológico, e para os novos padrões de concorrência num mercado que começava a se globalizar.

[...] O sentido geral observado nas conclusões do estudo era que se deveria priorizar, dali para frente, reformas nos sistemas educacionais dos países industrializados ou em processo de industrialização, de forma a preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista, na qual a escola cumpriria um papel fundamental na qualificação profissional básica de todos os segmentos da hierarquia ocupacional. (FOGAÇA, 2001, p.55)

Após tentativa de ampliação de visão numa perspectiva panorâmica, no sentido de percebermos que a Educação, bem como a construção de políticas públicas, não se encontra e nem se estrutura de maneira isolada, percebemos que pelo contrário, pauta-se, constitui-se e consolida-se em meio às correlações de forças nacionais e internacionais. Passamos depois a discutir de fato o percurso acerca da formação de professores, trazendo para a Educação Infantil, em âmbito nacional.

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em que a Educação Infantil veio compor a primeira etapa da Educação Básica. Tal afirmação é explicitada no artigo XXI, inciso I. Com isso, ao adentrarmos na parte da Lei que se refere aos Profissionais da Educação, estes passam a ser compreendidos como sujeitos que atuarão também na

⁷ Embora a maioria da literatura educacional trate o sistema como Sistema Nacional de Ensino, por um posicionamento conceitual e político, nesta pesquisa será tratado como Sistema Nacional de Educação.

Educação das crianças pequenas. Com isso, as crianças pequenas e os profissionais dessa etapa da Educação Básica passam a ter direito de fazer parte legalmente do Sistema Nacional de Educação. No entanto, compreendemos que não é suficiente termos nossos direitos assegurados no texto da Lei. Eles devem ser respeitados e efetivados no cotidiano de nossas instituições.

Quadro 1- Documentos Nacionais Abordados Nesta Pesquisa

Ano	Documento	Metas/ Artigos
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96	Artigo 62, §1º, §2º, §3º.
2001	Parecer CNE/CP nº 009/2001, que tratava das: Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	-
2001	Plano Nacional de Educação (2001 – 2010), Lei nº 10.172/2001.	-
2002	Resolução CNE/CP nº 01/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	-
2003	Portaria MEC nº 1403/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.	-
2005	Rede Nacional de Formação Continuada.	-
2005	Parecer CNE/CP nº 5/2005, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	-
2006	Resolução CNE/CP nº 01/2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.	-
2009	Decreto nº 6.755/2009 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.	-
2010	Decreto nº 7.415/2010, que 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 – Profuncionário, e dá outras providências.	
2014	Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), Lei nº 13.005/2014.	Meta 15: estratégias – 15.1, 15.4; Meta 16: estratégias – 16.1, 16.5, 16.6; Meta 18: estratégias – 18.2, 18.3.
2015	Parecer CNE/CP nº 02/2015, que discorre sobre 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.	-
2015	Resolução CNE/CP nº02/2015, 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.	Art. 17
2016	Decreto nº 8.752/ 2016, que Dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	Art. 2º, incisos III, IV, V, VI, VII, IX, X, XI, XII.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O Título VI da LDB nº 9.394/96, trata dos Profissionais da Educação, em seus artigos 61 a 67. Dentre estes, o artigo 62 se refere à formação dos docentes que traz em seu texto original:

Art.62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior de, 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. (SAVIANI, 2011, p. 204).

Brzezinski (2014) chama-nos a atenção para as modificações ocorridas por meio da Lei nº 12.056/2009, que gerou alterações significativas no texto original LDB/1996. Ao que

se refere ao Art.62, o caput do artigo sofreu alteração e ganhou quatro novos parágrafos, os quais Brzezinski (2014) destaca e tece alguns comentários.

Uma mudança nas prescrições da LDB/1996 ocorreu também com a Lei nº 12.056, de 13/10/2009, que redimensiona o art.62 da LDB/1996 ao acrescentar os seguintes parágrafos:

§1º 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 profissionais do magistério.

§2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias da educação à distância.

Esses acréscimos denotam compromissos com a melhoria da qualidade da formação e valorização do professor, quais sejam: a) regime de colaboração para promover formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais de magistério; b) oferta da primeira licenciatura em cursos presenciais. (BREZEZINSKI, 2014, p.132)

Ao analisarmos o texto original da LDB nº 9394/96, conseguimos perceber a preocupação do legislador com a formação inicial para a atuação na Educação Básica. Isso porque a formação docente no Brasil historicamente era e é muito precária, motivo pelo qual discutir formação para professoras da Educação Infantil se torna tão importante. Já em 2009, treze anos pós-LDB nº 9394/96, a redação do Art.62 é ampliada com quatro parágrafos que trazem para o âmbito legal, na letra da lei, aspectos necessários, não apenas para a formação inicial como a Formação Continuada, objeto de estudo desta pesquisa. Assim como Brezezinski (2014), acreditamos que este marco legal aponta para caminhos que valorizam a docência e aqui relacionaremos às professoras da Educação Infantil, pensando, sobretudo, no lugar da formação para a compreensão da sociedade, do seu fazer profissional, bem como a função social da escola.

Se a legislação surge de uma correlação de forças tencionadas, nacional e internacionalmente, é importante ampliar a compreensão no sentido de pensar quais grupos serão alcançados e quais os interesses postos, para assim chegarmos à conclusão de como e para quem, essa formação dos (as) profissionais da Educação foi escrita e efetivada.

Pensando em todo esse movimento de correlação de forças para se instituir uma legislação, fomos ampliar nossas leituras em Santos (2010) e nos deparamos com uma relação interessante que a autora estabelece entre a crise anunciada da escola pública e a culpabilização do sujeito professor. Assim, precisamos alargar nossos horizontes para

compreender que apenas a formação, seja inicial ou continuada, não dará conta sozinha deste lugar de superação das situações encontradas como entraves na escola pública. É preciso pensar e repensar a valorização do profissional da Educação para além da formação. Precisamos discutir condições de trabalho, salários dignos, formação, currículo e avaliação entre outros aspectos.

Nesse sentido, Santos (2010) aponta quatro premissas que serviram como fundamentação para que as políticas e práticas, acerca da formação continuada, fossem estruturadas em nosso país, a partir do marco anunciado pela LDB/1996. São elas:

A primeira premissa diz respeito aos discursos produzidos sobre a melhoria da qualidade do ensino, tendo o professor como protagonista dos projetos educativos que, como ficou evidenciado, acentuaram a ênfase no desenvolvimento de políticas de formação continuada, sobretudo após implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). A segunda premissa tem relação com a lógica pautada na defesa da qualificação profissional como caminho para o professor adequar-se às transformações científicas e tecnológicas requisitadas pela sociedade do conhecimento. A terceira premissa relaciona-se à dimensão epistemológica que define uma perspectiva de formação continuada assentada na reflexão sobre a prática pedagógica. A prática reflexiva é entendida como elemento importante para a reinvenção da prática docente. Vale salientar que, nesse contexto, a formação continuada aparece articulada a um forte discurso de valorização do magistério, sendo ele a quarta premissa a destacar. (SANTOS, 2010, p.20).

Conforme apresenta a autora, as quatro premissas que sustentam as políticas e práticas estabelecidas no quadro da Formação Continuada clareiam discursos que já ouvimos a muito, tempo de que esta formação garantirá a melhoria da educação, por intermédio da qualificação profissional do professor (a) que anda desatualizado no âmbito das novas tecnologias, além de voltar seu olhar para uma epistemologia da prática, onde esta formação baseia-se apenas numa formação para melhor ensinar, não abrangendo assim, todas as questões sociais que permeiam essa relação entre o ensinar e o aprender, compreende inclusive o professor como sujeito social nesta relação, e para uma suposta valorização do sujeito professor.

Nesta conjuntura a Formação Continuada aparece como a grande salvadora da escola pública, uma vez que, segundo Santos, (2010) esta se encontra em crise por possuir professores despreparados para o labor dessa instituição.

De acordo com Santos, (2010) nesse contexto de compreender a Formação Continuada como imprescindível fator para se melhorar o trabalho docente e conseqüentemente a escola pública, houve toda uma movimentação do Ministério da Educação e os Sistemas de

Educação estadual e municipal, pós LDB/1996, com o intuito de instituir medidas efetivas e políticas de financiamento para o fomento da Formação Continuada.

Em 2001, também como desdobramento da LDB/1996 e do que tratava o Art.62 acerca da formação docente, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP nº 009/2001, que tratava das: Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Este parecer teve como relatora a conselheira, à época, professora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Nesse parecer, a relatora apresenta a chegada da proposta ao CNE via Ministério da Educação (MEC) e menciona as audiências públicas realizadas, que na ocasião foram cinco (5) nas seguintes capitais: Porto Alegre, São Paulo, Goiânia, Recife e Belém, todas no mês de março de 2001, com a participação da sociedade civil organizada. Com 60 (sessenta) páginas, o parecer traz a reforma da Educação Básica, apontando a LDB/1996 como uma Lei que traça diretrizes inovadoras e na sequência apresenta a reforma curricular como um instrumento para viabilizar as propostas da Educação Básica e adentra no suporte legal para a formação de professores.

O parecer em questão rememora a resolução do CNE/CP nº 01/99, que discorre sobre a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), bem como o Decreto nº 3.276/99, que foi alterado em 2000, pelo Decreto nº 3.554/2000, que tratam da regulamentação básica necessária aos professores, com vistas a aproximar a formação desses profissionais das diversas etapas da Educação Básica. Apresenta como desafio na formação docente a segmentação desta formação, o isolamento das escolas formadoras, a dicotomia entre instituições formadoras e os sistemas de ensino da Educação Básica, dentre outras questões. O parecer aponta diversas questões que fragilizam a formação inicial do sujeito professor, dentre elas a falta de acesso à cultura. Assim, com base nas discussões estabelecidas dentro da Comissão encarregada dessa matéria e com vistas ao exposto no parecer em 18 de fevereiro de 2002 a Resolução CNE/CP nº01/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Vale Ressaltar, que após o Parecer CNE/CP nº 09/2001, tiveram os Pareceres CNE/CP nº27/2001 que deu nova redação ao item 3.6, alínea “c”; e o CNE/CP nº 28/2001, modificando a redação ao Parecer CNE/CP nº 27/2001, ao que se refere à carga horária dos cursos de Formação de Professores.

É importante demarcar que nesse período histórico, apesar de que toda política que fosse construída para pensar e garantir a formação dos professores fosse de grande

importância e resultado de muita luta histórica, a epistemologia da prática ganha lugar de destaque, sendo evidenciada no momento em que a relatora do parecer anuncia a dicotomia entre as entidades formadoras e as instituições da Educação Básica, o que significa anunciar a dicotomia ente teoria e prática. Assim, ela relata uma falta de olhar por parte das IES, para a prática docente realizada nas instituições educacionais da Educação Básica.

Desta forma, explicita uma sobreposição da teoria sobre a prática, não elucidando o que para nós é primordial, a formação integral do sujeito professor como alguém que consiga pensar e repensar, não apenas suas práticas e o fazer docente dentro da instituição que atua enquanto profissional da Educação, mas, um sujeito que pense, repense e ressignifique as relações de trabalho que são constituídas socialmente, seu lugar enquanto sujeito social que é produto e produtor do contexto que vivencia em seu cotidiano. Isso acaba traduzindo uma concepção de formação que se limitou a instrumentalizar o professor com ferramentas para o trabalho pertinente às práticas pedagógicas. Sob essa premissa a preocupação se estagna acerca da prática, que assume o papel de maior importância, impactando consideravelmente a formação intelectual e política dos (as) profissionais que atuam na educação.

Isso nos remete a pensar acerca da formação do professor (a), que objetiva a estruturação de um professor “executor/fazedor”. Silenciar o sujeito professor por meio de uma formação em que a prática seja supervalorizada parece-nos uma estratégia para a manutenção do que social e historicamente se tem posto, a hegemonia de uma classe social em detrimento e subjulgamento de outras tantas pessoas que se encontram em situação desigual.

No âmbito deste debate epistemológico, a partir dos anos 1990, período que demarca a inserção de um conjunto de políticas de reformas no campo da formação docente, as quais ganharam importância nesse cenário, as abordagens teóricas que ensejavam a preparação de um profissional “polivalente, competente, agente de mudanças, prático-reflexivo, intelectual crítico e intelectual-transformador”. Guardadas as diferenças de cada um dos termos empregados, no geral, as novas teorias formuladas têm proposto um modelo de formação que concebe a aprendizagem do professor como um processo “que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige uma prática reflexiva exigente”. (MIZUKAMI, 2002, p.12, grifos nossos).

Nessa compreensão de aprendizagem, evidencia-se a prática pedagógica como eixo estruturante da formação, por se considerar que a reflexão sobre ela contribui para a valorização da experiência prática do professor, aspecto que até então, havia sido secundarizado pela epistemologia acadêmica e técnica. (SANTOS, 2010, p.30).

Em 2003, o MEC publicou a Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Em seu Artigo 1º, a portaria diz que o sistema por ela apresentada compreende um Exame Nacional de Certificação dos Professores, prevê uma bolsa de incentivo à Formação Continuada e a implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Assim, em 2005 o MEC se vale da estrutura dessa Rede a que se refere o Artigo 1º da portaria aqui mencionada e implantou a Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica. Esta Rede Nacional de Formação Continuada, como todo e qualquer documento que anuncia uma política pública é resultado de inúmeros estudos, debates e embates para que fosse constituído um lugar específico para a Formação Continuada. Embora a Rede apresente fragilidades e ao surgir não garanta o eco da luta pela garantia desse direito ao trabalhador professor, a Rede Nacional de Formação Continuada marca uma conquista da luta dos trabalhadores da Educação.

Santos (2010) tem o entendimento que essa portaria deu continuidade às discussões de formação que já estavam postas no cenário nacional, uma vez que esta apresenta uma formação e profissionalização do professor que se estabelece com uma perspectiva de avaliação pautada na certificação por competências. Desta perspectiva, a progressão na carreira passou a ser vinculada à pontuação alcançada pelo professor na avaliação, fazendo com que a Formação Continuada passasse a ser compreendida como necessária ao sujeito professor numa perspectiva de somatória de pontos para as melhorias na carreira.

Embora a Rede estivesse posta e as consequências sendo vivenciadas no cotidiano das instituições, vale ressaltar que movimentos de resistência, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e entidades representativas do movimento dos professores, se posicionaram no sentido de se contrapor a uma concepção extremamente pautada na meritocracia, competitividade e criação de ranque entre os professores, explicitando uma concepção altamente mercantilista e neoliberal. Na defesa de que, políticas públicas de Formação Continuada são fundamentais, mas, precisam garantir mais do que ascensão na carreira. Esse movimento de resistência elaborou um documento intitulado: “Formar ou Certificar? Muitas questões para reflexão”, que solicitava inclusive a revogação da Portaria nº 1403/2003.

Freitas (2003), ao se manifestar sobre esse processo, afirmou que o mesmo “contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de

caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento”, “competitividade”. (p.1114). A perspectiva de formação continuada e avaliação expressa na Portaria nº1403/2003 foi motivo de debate no movimento dos educadores, os quais contestaram a atitude de uma nova liderança política que se propunha a dar um novo tratamento às políticas educacionais. Face às contradições e às pressões sofridas do movimento dos educadores, o governo recuou quanto ao exame de avaliação e certificação docente, não concretizando de fato essa política, todavia manteve a instituição da Rede Nacional da Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, cujas atividades foram iniciadas com lançamento de Edital nº 01/2003 da SEIF/MEC, 11/11/2003. Posteriormente, essa rede teve suas ações reordenadas para garantir o desenvolvimento de programas de formação continuada para os professores da Educação Básica. (SANTOS, 2010, p.138).

Mesmo com todos os debates e embates, a Rede Nacional de Formação Continuada abriu uma nova fase ao que tange à formação docente, uma vez que explicitam duas questões que não eram valorizadas em políticas públicas anteriores:

[...] a institucionalização da formação continuada, por meio de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação pertencente às universidades públicas e a construção de uma perspectiva de formação continuada que valoriza a socialização de conhecimentos científico-acadêmicos no desenvolvimento profissional do professor [...] (SANTOS, 2010, p. 139).

A autora ainda explicita que, no que diz respeito à institucionalização da Formação Continuada a RNFC coaduna com o proposto pela LDB/1996, bem como com o PNE (2001-2010), à medida que evidenciam a necessidade de garantia do direito à Formação Continuada, ao mesmo tempo em que reforçam a obrigatoriedade do Estado em financiá-la.

Santos (2010), ao continuar sua discussão acerca da RNFC, manifesta sua preocupação com os caminhos da Formação Continuada que a Rede foi assumindo, pois, segundo a autora, por mais que o discurso feito pela Rede apresentasse um aspecto propositivo, infelizmente havia resquícios de uma política pautada em princípios conteudistas, onde, sobretudo os conhecimentos das séries iniciais do Ensino Fundamental ganham destaque e a tecnologia de gestão e avaliação nos remetem à necessidade por parte da RNFC, de tornar esse professor um sujeito instrumentalizado, onde o foco da formação torna-se única e exclusivamente a aprendizagem do aluno (a).

Desta forma, fica evidenciado por meio do estudo de Santos (2010) que, se por um lado a RNFC marca um momento de conquista significativa quanto ao que se refere à Formação Continuada de Professores, por outro, ao efetivar-se se constituiu uma Formação Continuada que abordava uma perspectiva de instrumentalização do professor (a) de

atualização de conteúdos curriculares e técnicas de ensino. Em outras palavras, pautou-se no como fazer. Nessa direção, a autora reitera a preocupação com os riscos da supervalorização da prática. Há ainda o risco de minimizar a formação apenas ao contexto vivenciado em sala de aula, impedindo assim que o professor alargue seus horizontes quanto aos conhecimentos de forma mais ampliada (de si enquanto sujeito-histórico-social, de sua profissão e da sociedade de forma geral), bem como sua valorização docente. Desta forma, acaba sendo responsabilizado, mais uma vez, pela baixa qualidade no ensino.

Diante destas questões, compreendemos que, para a constituição de uma rede de formação continuada que visa ao desenvolvimento de práticas formativas coletivas e com um caráter de continuidade, seria mais oportuno investir na composição de um quadro permanente de profissionais qualificados que pudessem gozar de um programa de formação e um plano de cargos e salários. Assim, a formação continuada não somente seria institucionalizada, mas receberia um tratamento que contribuiria para um processo de profissionalização dos professores e para a melhoria dos processos formativos, assim como propiciaria a formulação de novas propostas de formação continuada. (SANTOS, 2010, p.141).

Consideramos importante reafirmar que embora a RNFC, na prática tenha enveredado por caminhos mercantilistas e técnico-instrumentais no âmbito da Formação Continuada, dentro dos sistemas municipais e estaduais de Educação, sua conceituação textual apresentava um discurso propositivo. Deve-se considerar o investimento feito para o financiamento da Formação Continuada como parte importante para a valorização docente, enquanto formação do sujeito professor. No entanto, no que se refere à formação continuada, precisamos constantemente refletir “sobre princípios, finalidades, fundamentos teóricos e procedimentos subjacentes às políticas que estão sendo implementadas.” (SANTOS, 2010, p.142-143).

Ressaltamos ainda que o documento orientador da RNFC não expressa indicações de ações concretas que denotem alterações qualitativas e significativas, ao que se refere aos aspectos mais complexos com relação à valorização do professor. De fato ainda há muito a se pensar e fazer, para que os professores (as) tenham a garantia de uma formação consistente no âmbito pedagógico, bem como, no aspecto teórico. Precisamos de políticas públicas que contemplem a valorização dos profissionais da Educação de forma ampliada. Políticas públicas que considerem: as condições de trabalho, salários dignos, planos de carreira, estrutura, formação, dentre outras.

Outro documento relevante a esta pesquisa são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Em 2005 o CNE no uso de suas atribuições legais emite o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Pedagogia. Este parecer teve duas conselheiras como reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves. Neste parecer as reladoras explicitam a criação de comissão dentro do CNE para a efetivação da discussão da matéria, bem como fazem referência aos pareceres que resultaram na Resolução CNE/CP nº 01/2002, já mencionada nesta dissertação.

O Parecer apresenta um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil, trazendo a regulamentação deste curso em território nacional desde 1939, regulamentação esta que se deu por meio do Decreto-Lei nº 1.190/1939. Informa que naquele momento havia uma dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia, sendo que o bacharelado habilitava o técnico em educação e a licenciatura formava o professor. O referido parecer inicia relatando a história do curso em nosso país e passa desta historicização para o diálogo referente à finalidade do Curso de Pedagogia. Neste momento o parecer anuncia de forma clara que as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia dizem respeito à formação inicial para professores que atuarão na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como, para a formação de professores que atuarão nas áreas técnicas de gestão da Educação. Assim, já anuncia o romper com a dicotomia outrora apresentada (Bacharelado x Licenciatura/ Técnico x Docente) na formação do Sujeito Pedagogo, passando a ser apenas licenciatura e abrangendo os aspectos técnico e docente. É importante ressaltar que a Educação Infantil aparece no parecer como área de atuação do Pedagogo (a) e que a formação inicial precisa contemplar essa etapa da Educação Básica. Assim, depois de deliberado pelo Conselho Pleno do CNE, em 15 de maio de 2006, foi baixada a Resolução CNE/CP nº01/2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.

Se por um lado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura anuncia um avanço à medida que algumas questões se rompem, como a dicotomia entre bacharel e licenciado/ técnico (a) e professor (a), bem como a demarcação legal da formação inicial do professor (a) da Educação Infantil, por outro, existe um movimento nacional rumo à certificação de professores e ao fomento de cursos aligeirados.

Em 2012 a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, foi recomposta no CNE com o objetivo de retomar as discussões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Dos estudos realizados por essa comissão, resultou o Parecer CNE/CP nº02/2015, cujo relator foi o Conselheiro Luiz Fernandes Dourado.

O Parecer CNE/CP nº 02/2015, historiciza todo o percurso feito pela Comissão Bicameral no movimento de escuta e envolvimento de toda a sociedade civil organizada, na promoção de debates e discussões e na busca da garantia de um documento democrático. O mesmo evidencia diálogo com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, ao que se refere às metas que incidem diretamente na valorização dos profissionais da Educação, bem como a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério.

Neste sentido, consideramos que o Parecer CNE/CP nº 02/2015 dá um salto qualitativo, dentre outras questões, pelo fato de evidenciar e ampliar a discussão da formação, indo além da formação inicial e trazendo com peso a discussão acerca da formação continuada, fazendo uma proposição para a realização desta.

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. Nessa direção, considerando a legislação em vigor, com especial realce para o Plano Nacional de Educação, suas metas e estratégias, após amplo estudo e discussões com diferentes atores, e considerando a definição da Comissão Bicameral no sentido de encaminhar diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, bem como as políticas voltadas para maior organicidade desta formação e as deliberações da Conae (2010 e 2014), sinalizamos o seguinte considerando como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas: 1) a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade; 2) a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais; 3) a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino; 4) as instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos

pedagógicos; 5) a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; 6) os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; 7) a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa; 8) a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo; 9) o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; 10) a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição; 11) a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; 12) a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho; 13) o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.(BRASIL, 2015^a,p.21).

Assim, esse parecer apresenta uma preocupação com a formação cidadã democrática dos sujeitos, levando em consideração todos os atores envolvidos com a Educação Básica. O parecer é bem completo, ou seja, se propõe a dialogar em várias vertentes da/na formação do profissional do Magistério. Assim, trata de questões da formação de professores, dentre elas: os egressos da formação inicial e continuada; da formação inicial; da segunda graduação; da segunda licenciatura; da formação continuada; dos profissionais do Magistério e sua valorização. Todos os tópicos citados apresentam suas especificidades, proposituras, carga horária, dentre outros. Nesse sentido, precisamos considerar que embora o parecer explicita e detalhe as perspectivas da formação inicial que, a nosso ver, dialogue com a epistemologia da

práxis, a formação no que se refere à segunda graduação e à segunda licenciatura, ainda encontra-se arraigada numa compreensão de formação aligeirada e da certificação.

No entanto, devido aos fins que se destina esta dissertação, nos atentaremos ao que o documento trata da Formação Continuada.

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. Segundo Nóvoa (1992), “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Nessa direção, ressaltamos o entendimento, presente no Relatório da DEB (2009-2013), de que a “formação continuada – nela incluída a extensão – responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um continuum que se estende ao longo da vida. Desse modo, a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições (...), capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola.” (In: CAPES, Relatório de Gestão DEB 2009-2013.) Desse modo, em consonância com a legislação, define. (BRASIL, 2015a, p. 34-35)

O conceito de Formação Continuada expresso pelo Parecer CNE/CP nº 02/2015, vem ao encontro do que acreditamos e defendemos neste trabalho de mestrado. Uma Formação Continuada que se inicia e desenvolve no cotidiano educacional e chega até as Universidades nos cursos *Lato Sensu e Stricto Sensu* (cursos de especializações, mestrados e doutorados), uma formação que agregue formação não somente no âmbito técnico e pedagógico, mas também no ético e político, uma formação para o humano, para um posicionamento político e social. Salienta ainda a necessidade da efetivação da Formação Continuada por meio de um projeto formativo que seja articulado por processos de reflexão crítica acerca das práticas vivenciadas nos contextos das instituições de ensino, por meio do exercício da profissão de docente, bem como a construção da identidade do profissional do Magistério.

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

Para além do que foi explicitado, o parecer também atrela à formação, tanto inicial como a continuada, a valorização dos profissionais do Magistério que compreende uma articulação entre “formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho.” (BRASIL, 2015a, p.35) Assim, percebemos um entrelaçar das políticas públicas nesse momento histórico do nosso país, pois o expresso no Parecer CNE/CP nº 02/2015, marca de forma clara um diálogo direto com o PNE 2014 – 2024 (Lei nº 13.005/2014), num movimento de tentativa de garantia da efetivação de um Plano Nacional de Educação, que, embora não tenha contemplado em seu texto todas as demandas apresentadas pela sociedade civil organizada (expresso nas CONAEs), foi inegavelmente um avanço e tem manifestado em sua escrita as vozes de muitos sujeitos.

Enfim, o parecer em questão subsidiou a Resolução CNE/CP nº 02/2015, e assim efetivaram-se as novas 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. Chama-nos a atenção o que a Resolução em questão apresenta em seu Artigo 17, §1º, incisos I e II, pois muito nos auxiliará a pensar o lugar do CEFPE na Formação Continuada dos profissionais da Educação da RME-Goiânia.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. § 1º 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. (BRASIL, 2015b).

Desta forma, Goiânia, dentro de seu Sistema Municipal de Educação, tem instituído o CEFPE que tem por objetivo articular a Formação Continuada aos Profissionais da Educação da RME.

Também buscamos alguns decretos para nos auxiliar neste diálogo. Os Decretos que levantamos como documentos para a construção desta pesquisa foram: Decreto nº 6.755/2009; Decreto nº 7.415/2010 e o Decreto nº 8.752/2016. Esses demonstram a preocupação de um governo que tenta ampliar as políticas de formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na Educação Básica, políticas essas que objetivam a melhoria da qualidade na Educação Nacional, bem como, a valorização dos profissionais que atuam na Educação Básica.

O 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. Com esse decreto, há uma ampliação no financiamento à formação de professores, via CAPES. No entanto, ainda havia uma dicotomia entre pensar a formação dos profissionais do Magistério (professores) e a formação dos profissionais da Educação Básica (administrativos). Prova disso é o fato de que em 2010 foi aprovado o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que 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 – Profuncionário, e dá outras providências. Ambos os decretos avançam na discussão da formação inicial e continuada, porém, de forma separada, não pensando essa formação como um todo, mas, fragmentando a classe trabalhadora que se encontra dentro de nossas instituições de Educação Básica.

Em 2016, após aprovação do PNE 2014 – 2024 (Lei nº 13.005/2014) e pós-instituição da Resolução CNE/CP nº 02/2015, (que trata dentre outras questões pertinentes à Educação, da valorização dos profissionais da Educação e onde a formação é compreendida como composição importante desta valorização), a Presidência da República no uso de suas atribuições legais baixou o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Este decreto revoga os dois anteriores (Decretos nº 6.755/2009 e nº 8.752/2010), passando então a tratar todos os trabalhadores da Educação Básica como profissionais da Educação Básica, trazendo no corpo

do decreto as especificidades da Formação Inicial e Continuada dos profissionais que atuam na docência e dos que atuam em cargos administrativos. Assim, a dicotomia que era explicitada nos decretos anteriores foi superada, no sentido de tratar o direito à formação dos trabalhadores em Educação em um único decreto, respeitando as especificidades de cada cargo (administrativo ou docente), valorizando a unidade da classe trabalhadora, garantindo e respeitando suas especificidades.

O Decreto nº 8.752/2016, conforme supracitado, dialoga com outros documentos numa tentativa de fortalecer os documentos pensados e aprovados com a participação popular, no sentido de tentarmos construir em nosso país a efetivação de políticas de Estado, para assim, fortalecermos nossas políticas públicas, rompendo com o lugar fragilizado dos programas que se montam e desmontam a cada gestão partidária que assume o poder.

No decreto em questão a valorização ganha espaço de destaque, bem como a forma de pensar a Formação Inicial e Continuada, ora em espaços das e nas próprias redes, ora em parceria com as Universidades e Institutos de Ensino Superior (IES) e sempre ressaltando o regime de colaboração entre os entes federados. No entanto, em meio a avanços é possível perceber, sobretudo no Artigo 2º, incisos V e XI onde se nota a presença forte da epistemologia da prática, uma vez que supervaloriza as questões técnicas, laborais e pedagógicas, além de no inciso IX, o estímulo à profissionalização como valorização profissional, deixa clara uma influência marcada pelo neoliberalismo, embora em outros aspectos percebamos um esforço de distanciamento desse lugar.

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

[...]

II - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras;

IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

[...]

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à

melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

(BRASIL, 2016).

Por fim, adentramos no PNE, iniciando no 2001 – 2011 e na sequência abordando o Plano Nacional de Educação que se encontra em vigência, PNE 2014 – 2024.

O PNE 2001 – 2010, Lei nº 10.172/2001 foi significativo para o país. Aconteceram simultaneamente dois movimentos de escrita: por um lado um movimento de escrita dos movimentos sociais organizados, por outro uma escrita dos técnicos do MEC, onde a participação popular era negada, silenciada. Os movimentos e discussões populares aconteceram, demonstrando e demarcando o lugar da resistência.

Segundo Dourado (2011), o PNE tramitou no Congresso Nacional num movimento de embate entre dois projetos, o que a sociedade aclamava e o que o governo centralizador havia escrito e encaminhado. Esses projetos expressavam concepções e desejos muito distintos para a Educação, sobretudo nas questões referentes ao financiamento, políticas e gestão, elucidando as prioridades defendidas pelo governo e pela sociedade civil organizada.

A aprovação do PNE teve os anseios da população negados, pois previa aumento no investimento em Educação, reorganização do CNE, instituição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e do Sistema Nacional de Educação. A aprovação do PNE 2001 – 2010 foi resultado de uma hegemonia governamental dentro do Congresso, que traduziu em lei a lógica de um governo que, sobretudo vetou o financiamento da Educação que era proposto no PNE. Este previa uma reforma educacional em âmbito nacional, onde se priorizava o Ensino Fundamental por meio da instituição de políticas focalizadas e uma preocupação em instituir um sistema de avaliação da Educação. No entanto, uma avaliação em linhas gerais, evidencia que o PNE 2001 – 2010, não conseguiu alcançar a centralidade nas políticas públicas, tornando-se um documento obsoleto que não se efetivou na Educação Nacional.

Assim, com base na avaliação realizada deste, por intermédio de quatro universidades (UFG, UFMG, UFPE, UnB), sob a coordenação do Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado, começou a crescer um movimento popular para participação na elaboração do PNE, que a princípio seria de 2011 – 2020, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que primeiramente aconteceu em 2010 tendo sido precedida por conferências municipais e interestaduais.

Historicamente, a ação governamental tem tido centralidade nas políticas educacionais, sobretudo as ações e os programas sem articulação com políticas mais amplas, que considerem a participação da sociedade como base constitutiva para a ação política de Estado. Em contraposição a essa lógica ressaltam-se os esforços evidenciados por alterações nas políticas públicas e na realização de conferências nacionais no governo Lula. No campo educacional ganha relevo, sobretudo, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, precedida por conferências municipais e/ou regionais e estaduais. A CONAE cumpriu importante papel para a construção de políticas de Estado e assumiu a análise do PNE e das políticas educacionais em curso com o objeto de discussão e de deliberação, para contribuir para a organização, a gestão e o planejamento na área educacional, pautando o PNE como política de Estado a ser construída. (DOURADO, 2011, p. 38- 39).

Desta forma, Dourado (2011) afirma que o Projeto de Lei nº 8.035/2010, seguiu para o Congresso de forma respeitosa com as deliberações retiradas da CONAE. Afirma ainda que as diretrizes do PNE apontam caminhos para políticas educacionais que vislumbram a universalização do atendimento escolar, maior qualidade na Educação, formação para o trabalho, bem como uma concepção ampla em relação à formação e outras questões como diversidade, pluralidade, gestão democrática e a valorização dos profissionais da Educação.

O PL nº 8.035/2010, tramitou por quatro anos no Congresso Nacional e em 25 de junho de 2014 aprovou-se o PNE 2014 – 2024, que pela primeira vez foi sancionado sem vetos presidenciais. Há críticas e o movimento popular organizado não conseguiu garantir tudo o que considerava importante neste documento, no entanto, o movimento de escuta da população, a garantia de negociação e o fato da Lei ter sido sancionada sem vetos presidenciais, sobretudo no que se refere ao financiamento, marca uma conquista grande, não só do nosso povo, mas da recente e fragilizada democracia de nosso país.

Iremos então do movimento da escrita ao documento de fato. O PNE 2014 – 2024 foram aprovados por meio da Lei nº 13.005/2014, garantindo 20 metas e 254 estratégias que objetivam a garantia de que este documento não viesse a se tornar obsoleto, vislumbrando melhorias e avanços na Educação Nacional.

Destas 20 metas que integram o Plano Nacional de Educação, as metas 15, 16 e 18, em conjunto com suas respectivas estratégias, tratam em específico da valorização dos profissionais da Educação.

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

Estratégias:

(15.1) atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente 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 [...];

;

(15.4) consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos;

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.

Estratégias:

(16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para 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 [...];

(16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

(16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Meta 18: assegurar, no prazo de dois (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.

Estratégias [...];

(18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de

atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina [...];
(18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu; (BRASIL, 2014, n.p.)

Na meta 15, PNE 2014-2024, as estratégias 15.1 e 15.4, determinam prazos para mapeamento dos profissionais da Educação Básica que não possuem ensino superior, bem como estabelece a colaboração entre os entes federados para que a respectiva meta seja aprovada. Se por um lado a ação pontual do Plano é um avanço, pois prevê prazos a serem cumpridos, por outro, corre-se o mesmo risco de acontecer uma formação aligeirada, precarizada, que vislumbre apenas a certificação, uma vez que o PNE 2014-2024, só menciona a LDB/1996 Artigo 62 e seus incisos, que inclusive prevê a graduação em licenciatura por EAD.

A meta 16, PNE 2014-2024, por meio das estratégias 16.1, 16.5 e 16.6, estabelece um aumento de 50% dos professores (as) da Educação Básica com formação em nível de pós-graduação, meta a ser alcançada ao longo do decênio. Nesse sentido, nossa atenção volta-se, sobretudo à estratégia 16.1, que prevê o aumento de oferta de vagas por parte das Universidades Públicas, o que significa fomento nos cursos e programas de pós-graduações das Universidades Públicas. Nas demais estratégias citadas por nós, 16.5 e 16.6, vale mencionar que a iniciativa de fomento e incentivo por meio de bolsas é muito importante, para que o professor (a) – acadêmico (a) acesse a literatura necessária, bem como os demais bens culturais que a estratégia 16.6 apresenta. Sabe-se, porém que estamos a passos lentos desse lugar onde o Magistério seja reconhecido a ponto de se ter uma garantia assegurada a livros e demais bens culturais. Com o financiamento chegando às Universidades Públicas, acreditamos que a epistemologia da prática consiga aos poucos, ser superada dando lugar à formação centrada na epistemologia da práxis, onde seja concebida como uma compreensão ampliada de sua função social enquanto sujeito sócio-histórico, político e pertencente à classe trabalhadora.

Além da meta 16, que propõe perspectivas de avanços quanto à formação dos (as) professores (as), percebemos pela meta 18, PNE 2014-2024, que é uma meta importantíssima no que diz respeito à valorização dos (as) profissionais da Educação e avanços no que tange ao estabelecimento do prazo de dois anos para que os entes federados construam e efetivem planos de carreira para os (as) profissionais da Educação, em todos os sistemas de ensino, tendo como parâmetro a lei do piso salarial nacional profissional. No que se refere à formação

continuada dos novos concursados, percebemos fortemente a epistemologia da prática sendo defendida no documento, onde a formação se pautará na prática vivenciada pelo professor (a) e nos conteúdos que este profissional, ministrará a seus educandos (as). Se por um lado avançamos, observando de outra perspectiva, identificamos recuos.

Assim, entre avanços e retrocessos, percebemos um salto qualitativo nas legislações e normativas em âmbito nacional, ao longo da trajetória apresentada e percebemos também, um entrelaçar das políticas públicas pós-aprovação do PNE 2014 – 2024 (Lei nº 13.005/2014), o que claramente objetivam o fortalecimento e a tentativa de fazer acontecer uma Política Educacional de Estado.

No entanto, após o golpe que nossa democracia sofreu em agosto de 2016, a sociedade brasileira se depara com a fragilidade de sua recém-conquistada democracia. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 corre risco de se tornar mais um documento obsoleto, uma vez que a Emenda Constitucional nº 95/2016, proposta e aprovada por um governo ilegítimo, prevê o congelamento de investimento, dentre outros setores, na Educação. O desafio de fortalecimento do PNE vigente se faz imprescindível e urgente. Nesse sentido, um movimento de resistência contra a perda de direitos se torna emergencial. As CONAEs, previstas pelo Plano, que objetivavam o acompanhamento e monitoramento numa perspectiva de controle social, se vê minada pelo governo ilegítimo que assumiu o país. Assim, nasce uma nova frente que pretende levar adiante as conquistas democráticas deste Plano Nacional de Educação, as Conferências Nacionais Populares de Educação (CONAPEs), que são organizadas no movimento popular, sem financiamento governamental, a fim de garantir a execução da conquista da Educação e que vem demarcar um momento histórico de resistência contra os retrocessos ora anunciados.

2.2 – Legislação em âmbito Regional

Quadro 2 - Documentos Municipais Abordados Nesta Pesquisa

Ano	Documento	Metas/ Artigos
1990	Lei Orgânica do Município de Goiânia, Texto revisado e atualizado até a Emenda à Lei Orgânica n.º 076, de 1º de fevereiro de 2018 (DOM N.º 6.756, de	Art. 238: incisos I, II e III; Parágrafo único; Art. 239: incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII; Art. 240.

	20-02-2018).	
2000	Lei Complementar nº 091/2000. Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia.	Art. 4º: incisos I, II, III, IV, V, VI, VII.
2015	Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 9.606/2015.	Meta 15 – estratégias: 15.2, 15.3, 15.6, 15.7, 15.12, 15.13, 15.15; Meta 16 – estratégias: 16.1, 16.2, 16.5; Meta 18 – estratégia: 18.2.
2016	Resolução CME nº 120/2016. Normatiza a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino.	Art. 25; XVI ;§ 1º.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em âmbito municipal, a capital do Estado de Goiás, Goiânia, possui seu Sistema Municipal de Educação criado pela Lei Orgânica do Município. Esse fato é alvo de inúmeras críticas, uma vez que a capital Goiana não tem instituída uma Lei de Sistema específica para a Educação.

Movimentos por parte do Conselho Municipal de Educação em conjunto com o Fórum Municipal de Educação (FME), construíram uma minuta de Lei de Sistema que foi entregue ao Poder Executivo Municipal, no segundo semestre de 2016, para que pudesse ser avaliada e encaminhada à Câmara Municipal. No entanto, essa minuta não tramitou da forma esperada e não foi encaminhada pela Gestão Municipal que se findou em 31 de dezembro de 2016. Assim, a Capital segue sem Lei de Sistema, sendo o Sistema Municipal de Educação, instituído e legislado pelo que está posto na Lei Orgânica do Município e normatizado pelas Resoluções do Conselho Municipal de Educação. A Lei Orgânica do Município de Goiânia traz:

Art. 238 - Fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Goiânia, integrado às diretrizes da Educação Nacional e Estadual, e inspirado nos seguintes princípios: I - a educação é dever do Poder Público e direito do cidadão, sendo asseguradas a todos iguais oportunidades de recebê-la; II - o ensino mantido pelo Município será gratuito e de qualidade; III - a participação do cidadão na definição das diretrizes, na implantação e no controle do ensino municipal será garantida; Parágrafo único - Integrarão o Sistema Municipal de Ensino as escolas públicas e privadas, localizadas no município. Art. 239

- São objetivos do Sistema Municipal de Ensino: I - garantir o desenvolvimento pleno da personalidade humana; promover o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e artístico; contribuir para a formação de uma consciência crítica e para a convivência em uma sociedade democrática; II - preservar e expandir o patrimônio cultural do Município; III - instituir plano Plurianual de Educação; IV - assegurar a realização do censo escolar do Município, em conjunto com o Estado; V - estabelecer ação conjunta com o Estado na ampliação e expansão da rede pública de ensino para evitar a concentração ou a ausência de escolas em determinadas áreas. VI - estabelecer e implantar a política de educação para a segurança do trânsito; VII - incluir a educação ambiental nos programas de ensino das unidades escolares do Município. VIII – incluir o estudo dos Princípios, Direitos e Garantias Constitucionais nos programas de ensino das unidades escolares do Município. Art. 240 - Ao Poder Público Municipal caberá providenciar o atendimento escolar nas modalidades oferecidas, bem como assegurar as condições necessárias ao desenvolvimento das atividades educacionais previstas nesta Lei. (GOIÂNIA, 1990)

Embora a Lei Orgânica do Município de Goiânia crie o Sistema Municipal de Educação, ela não trata sobre nenhum aspecto da formação continuada e do papel do município nesta formação. Há, nesse caso, uma omissão por parte da lei no que se refere à formação daqueles que atuarão no âmbito do Sistema Municipal de Educação. Isso seria superado com a aprovação de uma lei específica, que legisle especificamente acerca do Sistema Municipal de Educação, sua organização e funcionamento. Essa Lei equivale a uma Lei de Diretrizes e Bases Municipal.

Outro documento municipal que retomamos é o Estatuto do Magistério, este regulamenta a vida funcional de todos (as) os (as) professores (as) da RME. Nele veremos que o artigo 4º, que trata de forma superficial a Formação Continuada desses profissionais, mas assegura que a formação seja em horário de trabalho uma vez que, é garantida a remuneração para a realização da formação. Vale mencionar que, a lei que regulamenta o Estatuto do Magistério no município de Goiânia, Lei Complementar nº 091/2000, apresenta a Formação Continuada como aperfeiçoamento profissional continuado.

Art. 4º A Prefeitura de Goiânia, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, deve assegurar ao servidor 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 funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

V - liberdade na organização da comunidade escolar, com valorização do magistério participativo;

VI - condições adequadas de trabalho;

VII - outros direitos e vantagens compatíveis com a profissão. (GOIÂNIA, 1990)

No Artigo 4º, inciso II, o Estatuto do Magistério do Município de Goiânia, Lei Complementar nº 091/2000, apresenta uma preocupação com o “aperfeiçoamento profissional continuado” indicando inclusive a possibilidade de licenciamento para esse fim, o que é importante para a formação docente, tanto no que se refere à formação do profissional da Educação como com a qualidade dessa formação realizada com licença para esse fim.

Ainda no Artigo 4º, no inciso IV, onde a lei apresenta a progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação, nos remete ao movimento de certificação, uma vez que não é explicitada na lei. Esta Lei Complementar, nº091/2000, não apresenta critérios para a formação dos professores (as), o que nos remete ao fato de que o certificado por si só, garantirá a ascensão na carreira, numa perspectiva meritocrática. Ressaltamos porém que, apesar de não ter critérios explicitados, a Lei Complementar nº 091/2000, marca de forma significativa o plano de carreira dos profissionais da Educação do município de Goiânia, pois há uma crescente na carreira do profissional. Embora não seja o ideal é um documento muito importante e significativo para todos que trabalham na Educação Municipal. Neste sentido:

No tocante às condições de formação, passamos a “conviver com a febre da titulação” (DIAS-DA-SILVA, 2007, p.172), que não raramente foi marcada pela presença de cursos minimalistas que se adequaram às condições precárias de que os professores dispõem para sua formação. Enfim, a literatura educacional aponta que políticas de valorização do magistério são tratadas desconsiderando as condições concretas de produção do trabalho e da formação docente. (SANTOS, 2010, p.23).

O Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 9.606, aprovado em 24 de junho de 2015, seguindo o que prevê a Lei nº 13.005/2014, em seu Art. 8º, estabelece que os Estados, Municípios e Distrito Federal elaborem seus planos de Educação tendo o PNE como referência, no prazo de 1 (um) ano. O PME de Goiânia foi debatido no Fórum Municipal de Educação, com legitimidade de representação da sociedade civil organizada, bem como foi submetido a uma Conferência Municipal para aprovação e deliberação popular para posterior encaminhamento ao Poder Executivo Municipal.

O PME – Goiânia (2015 – 2025), conta com 20 metas e 250 estratégias. Destas, assim como no PNE, as metas 15, 16 e 18 abordam a valorização dos profissionais da Educação Básica, englobando a Formação Continuada.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, sob a coordenação do Fórum Municipal de Educação (FME), no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política de formação dos (as) profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, da Lei

Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos (as) os (as) professores (as) da educação básica, pública e privada, tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Estratégias:

[...]

15.2) elaborar, no prazo de 1 ano a partir da aprovação deste PME, em regime de colaboração com entes federados em articulação com os sistemas de ensino e instituições formadoras, a política de formação dos (as) profissionais da educação básica;

15.3) implementar, em regime de colaboração, a política de formação dos(as) profissionais da educação básica e avaliá-la, periodicamente;

[...]

15.6) implantar, após um ano de vigência deste PME, a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, construída em regime de colaboração com entes federados, independente do cargo ou função;

15.7) garantir a implantação de programas específicos na Política de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica em todas as modalidades, considerando suas especificidades e adequação às características e necessidades de aprendizagem dos(as) educandos(as);

[...]

15.12) assegurar a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

15.13) assegurar, aos profissionais de educação, formação continuada referente à inclusão de pessoas com deficiências, educação das relações étnico-raciais, educação do/no campo, educação escolar indígena e diversidade religiosa, visando à construção de um projeto de educação que considere essas especificidades;

[...]

15.15) promover formação inicial e continuada de professores (as), que contemple teorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e ao uso de novas tecnologias (TICs, leitura e produção textual), a fim de garantir a aprendizagem dos(as) educandos(as) das diferentes etapas e modalidades.

Meta 16: Criar mecanismos, em regime de cooperação e colaboração entre a União, Estado e Município, para formar em cursos de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, 60% (sessenta 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.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração entre a União, Estado e Município e IES, o planejamento estratégico para 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 do município de Goiânia;

16.2) consolidar a Política Municipal de Formação de Professores (as) da educação básica, em regime de colaboração entre a União, Estado e Município e IES, definindo diretrizes nas áreas de formação necessárias para o município de Goiânia;

[...]

16.5) garantir a concessão de licença para aprimoramento profissional remunerada, criar e ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação (*stricto sensu*) dos (as) professores (as) e demais profissionais da educação básica, conforme regulamentação específica;

[...]

Meta 18: Assegurar a existência e cumprimento dos planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior, pública e privada, de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII, do art. 206, da Constituição Federal.

Estratégias:

[...]

18.2) garantir nos planos de carreira dos (as) profissionais da educação básica do estado e do município, o cumprimento das licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*; (GOIÂNIA, 2015).

Ao retomar a Meta 15, do PME 2015-2025, nas estratégias fica evidenciado que o legislador (a) ao se preocupar com a garantia de uma política de formação continuada, não se preocupou com a epistemologia que estava a anunciar. As estratégias 15.7, 15.12, 15.13 e 15.15, apresentam concepções de formação continuada pautadas na epistemologia da prática, onde sugerem a adequação da política de formação continuada às necessidades de instrumentalização do professor e à aprendizagem dos (das) educandos (as). Ainda abordam as práticas pedagógicas inovadoras como se estas por si só resolvessem as questões de crise da Educação. Em nenhum momento o documento concebe a formação continuada como uma perspectiva a serviço da emancipação dos sujeitos. Para nós é claro que o documento anuncia:

[...] uma dimensão do saber do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando, como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar a fim de atender as demandas da sociedade capital. (CURADO SILVA, 2016, p.2).

Neste sentido, precisamos pensar acerca do que é necessário para romper com esse lugar da hegemonia do capital, para que alcancemos a valorização docente de forma mais ampliada, uma valorização que esteja atrelada à formação, não apenas para que o certificado lhe conceda um benefício salarial, mas para auxiliar na construção de um projeto de sociedade mais justo e menos desigual, que compreende toda e qualquer formação no âmbito do ser, por onde passam as questões teóricas e práticas e também as de ordens estéticas, políticas, dentre outras.

Quando anunciamos ao longo desta dissertação acerca da epistemologia da prática, não temos o intuito em nenhum momento de diminuir a prática pedagógica instituída nos espaços escolares, muito pelo contrário, estamos a dizer que a prática é importante, mas só ela

não é suficiente para rompermos com as questões que permeiam o contexto sócio-histórico vivenciado pelo sujeito professor em seu espaço de trabalho e de vida.

Na Meta 16, o documento traz uma proposta de elevação de formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, e a nosso ver propõe um avanço no que se refere à oferta destes cursos por IES públicas, apresentada pela estratégia 16.1. Na estratégia 16.2 ao sugerir que, por meio da colaboração entre os entes federados sejam definidas as diretrizes nas áreas de formação necessárias para o município de Goiânia, avaliamos que se conseguirmos fazer um amplo debate para a construção destas, podemos avançar para uma epistemologia da práxis, onde a formação do ser supere esta ideologia de uma formação para fazê-lo. A garantia da concessão da licença remunerada para cursar mestrado e doutorado, previsto na estratégia 16.5, é considerada por nós um avanço significativo, bem como, a ampliação do financiamento de bolsas, permitindo assim que a dedicação à formação possa ser integral.

No que tange à Meta 18, que trata dos planos de carreira existente no município, a única estratégia que fala sobre a formação é a 18.2, que propõe a garantia por meio dos planos de carreira dos (as) profissionais da Educação Básica, o cumprimento das licenças remuneradas e que haja incentivos para qualificação profissional. Neste sentido, a estratégia mencionada é vaga, pois não explicita claramente o que vem a ser incentivo para qualificação profissional, o que dá à gestão pública abertura para compreender, interpretar e executar da forma que melhor lhe convier.

No âmbito municipal também temos a Resolução CME nº 120/2016, que aborda a Formação Continuada na Educação Infantil, uma vez que essa Resolução normatiza a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação.

Art. 25. Compete à instituição de Educação Infantil elaborar, executar e avaliar sua Proposta Político-Pedagógica, explicitando: (...).

XVI - a proposta de formação continuada, construída e organizada de modo a estabelecer um processo de aprimoramento constante dos seus profissionais e a definição das ações que são da competência da instituição e as que são de responsabilidade da mantenedora;

§ 1º A proposta de formação continuada da instituição deve abarcar estudos sobre as especificidades das crianças, considerando as diferenças de classes sociais, de gênero, de etnias, de nacionalidades, inclusive as relacionadas aos grupos itinerantes, indígenas, quilombolas, do campo e as que dizem respeito às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e as com restrições alimentares; (GOIÂNIA, 2016)

A Resolução CME nº 120/2016, em seu Artigo 25, inciso XVI, pela primeira vez apresenta em uma Normativa Municipal do CME a preocupação com a Formação Continuada. Neste sentido, sem sombra de dúvidas um avanço se anuncia, pois, quanto mais documentos apontarem a importância e necessidade dessa formação para professores, mais consolidamos a política de formação na Educação. Essa Resolução é um documento ainda mais significativo, em nossa pesquisa, por ser uma normativa específica para a Educação Infantil. Sendo assim, a Formação Continuada das professoras da Educação Infantil ganha espaço específico numa normativa do município de Goiânia.

Embora a Resolução CME nº 120/2016 anuncie todos esses avanços com relação à formação, percebemos que ela apresenta uma epistemologia que dialoga com a apresentada no Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 091/2000, no sentido de conceber a Formação Continuada como forma de aprimoramento do trabalho docente, ou seja, considera que o trabalho docente precisa ser aperfeiçoado naquilo que não atende às demandas, numa perspectiva de instrumentalizar a prática dos (as) professores (as). Essa epistemologia é reafirmada no §1º do artigo 25, da Resolução CME nº120/2016, à medida que indica os estudos que a Formação Continuada deverá abarcar dentro da instituição de Educação Infantil, não propondo o transcender às práticas escolares.

Desta forma, se por um lado analisamos os avanços postos nos documentos municipais, que por sua vez anunciam o tensionamento e o movimento de correlação de forças, por outro lado preocupamo-nos com a política posta nos documentos municipais uma vez que:

Pimenta considera: Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para as resoluções dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão.(PIMENTA, 2010, apud SANTOS, 2010, p.64).

Com a Resolução CME nº 120/2016, finalizamos os documentos municipais que tratam do Sistema Municipal de Educação, bem como os aspectos que eles de alguma forma anunciam a Formação Continuada.

2.3 – Os Diálogos Existentes Entre os Documentos na Constituição das Políticas Públicas

Quadro 3- Todos os documentos abordados nesse capítulo

Ano	Documento	Metas/ Artigos
1990	Lei Orgânica do Município de Goiânia, Texto revisado e atualizado até a Emenda à Lei Orgânica n.º 076, de 1º de fevereiro de 2018 (DOM N.º 6.756, de 20-02-2018).	Art. 238:incisos I, II e III; Parágrafo único; Art. 239: incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII; Art. 240.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9394/96	Artigo 62, §1º, §2º, §3º.
2000	Lei Complementar n.º 091/2000. Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia.	Art. 4º: incisos I, II, III, IV, V, VI, VII.
2001	Parecer CNE/CP n.º 009/2001, que tratava das: Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	-
2001	Plano Nacional de Educação (2001 – 2010), Lei n.º10.172/2001	-
2002	Resolução CNE/CP n.º01/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	-
2003	Portaria MEC n.º1403/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.	-
2005	Rede Nacional de Formação Continuada.	-
2005	Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	-
2006	Resolução CNE/CP n.º01/2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura.	-
2009	Decreto n.º 6.755/2009 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.	-
2010	Decreto nº 7.415/2010, que 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.	-
2014	Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), Lei nº 13.005/2014.	Meta 15: estratégias – 15.1, 15.4; Meta 16: estratégias – 16.1, 16.5, 16.6; Meta 18: estratégias – 18.2, 18.3.
2015	Parecer CNE/CP nº02/2015, que discorre sobre 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.	-
2015	Resolução CNE/CP nº02/2015, 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.	Art. 17
2015	Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 9.606/2015.	Meta 15 – estratégias: 15.2, 15.3, 15.6, 15.7, 15.12, 15.13, 15.15; Meta 16 – estratégias: 16.1, 16.2, 16.5; Meta 18 – estratégia: 18.2.

2016	Decreto nº 8.752/ 2016, que Dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica.	Art. 2º, incisos III, IV, V VI, VII, IX, X, XI, XII.
2016	Resolução CME nº 120/2016. Normatiza a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino.	Art. 25; XVI; § 1º.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com base no conteúdo expresso no quadro 3 e com os eixos que utilizaremos para análise neste trabalho, foi possível compreender que o Sistema Municipal de Educação em Goiânia foi criado, pelo menos na letra da lei, por meio da Lei Orgânica do Município, antes da promulgação da LDB nº 9394/96. Salvo esta informação, observamos que a maioria dos documentos ora apresentados contém uma concepção simplista acerca da Formação Continuada, apoiada na epistemologia da prática, que visa à instrumentalização do professor (a) como sujeito individualizado, culpabilizando-o pelo “fracasso” da escola pública.

Nos documentos até o ano de 2014, essa epistemologia é reforçada num movimento de certificação e aligeiramento das formações, seja inicial ou continuada, sem a preocupação com o processo, o percurso e os impactos sociais gerados por essa iniciativa.

Se por um lado a RNFC foi um marco nas discussões e implementação de Formação Continuada em todo Brasil, por outro lado a epistemologia por ela anunciada seguiu a marca impressa pela Portaria MEC nº1403/2003, que preconizava uma prática de formação pela certificação e considerava a valorização profissional de forma simplista, considerando o professor como um mero executor de tarefas. Assim a formação ora anunciada retira do professor (a) seu lugar intelectual, de pensar e ver o mundo e a sociedade com um todo, concentra-se em mantê-los num espaço fechado dos problemas de sua sala de aula e/ou sua escola, como se estes fossem descontextualizados da sociedade que os cercam.

Apesar de termos compreendido um tímido avanço, no PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014 na Meta 15, quando as estratégias fazem referência à ampliação de vagas, o fomento e financiamento de bolsas, bem como o programa de aquisição de livros e acesso aos bens culturais, reconhecemos a importância deste avanço, demarcado em lei. A Meta16, que prevê o aumento do número de vagas nos programas de pós-graduação dos IES público aponta avanços também, sobretudo no que tange à formação em nível de pós-graduação. Percebem-se alguns avanços nas metas acima mencionadas. Em relação à Meta 18 ao tratar da Formação Continuada dos novos concursados da Rede de Ensino, o Plano Nacional de

Educação mostra-se altamente marcado pelo saber fazer do professor, apresentando uma formação que instrumentaliza esse profissional para o seu fazer no cotidiano da sala de aula e para a sala de aula, sendo totalmente sustentado pela epistemologia da prática.

Ao pensar o PNE (2014-2024) e o PME – Goiânia (2015-2025) o alinhamento da Lei Municipal com a Lei Federal fica claramente evidenciado, os avanços e manutenção postos, sobretudo nas metas aqui analisadas 15, 16 e 18.

Já o Parecer e Resolução CNE/CP nº02/2015, marca um avanço nas discussões da formação docente, sobretudo ao que se refere à formação continuada. Marca também a busca pelo alinhamento dos documentos que foram construídos e sancionados, como o PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014. Vale mencionar, que esta normativa foi aprovada pós PME (2015-2025), assim não pôde impactar na elaboração do mesmo.

A Resolução CME nº 120/2016, por mais que já tivesse como referência o Parecer e Resolução CNE/CP nº02/2015, por um lado apresenta um marco legal que pela primeira vez em normativas do CME, traz a formação continuada. No entanto, o documento ainda não conseguiu apresentar avanços, nem diálogos mais estreitos com a referida Resolução do Conselho Nacional de Educação.

Decreto nº 8.752/ 2016, que dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em seu Art. 2º, incisos III, V, VI, VII, IX, X, XI e XII, dialoga com o PNE (2014-2024), bem como com o Parecer e a Resolução nº02/2015, denotando um movimento que tenta reafirmar os documentos pensados e aprovados com a participação popular. No decreto em questão a valorização ganha espaço de destaque, assim como a forma de pensar a Formação Inicial e Continuada, ora em espaço das e nas próprias redes, ora em parceria com as Universidades e Institutos de Ensino Superior e sempre ressaltando o regime de colaboração entre os Entes Federados, regime este que precisa funcionar em nosso país.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA: NUMA PERSPECTIVA AMPLIADA DE VALORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DA RME

As questões anunciadas no capítulo anterior demarcaram uma forte presença da epistemologia da prática na formação inicial e continuada dos professores, explicitados em documentos nacionais e municipais.

Neste capítulo discutiremos acerca desta e outras epistemologias que têm permeado o campo da formação dos (as) professores (as). Na sequência adentraremos para o documento de formação da Rede Municipal de Educação de Goiânia: Política de Formação em Rede – Proposta Político Pedagógica para Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, para análise do que tem sido proposto enquanto Formação Continuada no município em questão, as características e função dos cursos oferecidos pelo CEFPE via documento norteador da Formação Continuada, como também a ênfase metodológica dos cursos oferecidos pelo CEFPE às professoras de Educação Infantil.

Mais adiante, também será observada e analisada a concepção de Formação Continuada anunciada pelo documento e como tem ocorrido o diálogo entre a Formação Continuada e a Valorização das Professoras da Educação Infantil.

3.1 A Formação Continuada dos (as) Professores (as) sob a ótica Epistemológica

Para melhor analisarmos a Formação Continuada, conforme já evidenciamos nesta pesquisa, precisamos pensá-la como constituinte de um movimento de valorização do professor (a), que não se limita à formação, mas que a concebe como parte importante deste cenário de busca e construção de valorização.

Sabemos que após a instituição da Rede de Formação Continuada de Professores, que vem como um desdobramento da Portaria MEC nº 1403/2003, várias concepções de formação foram se estabelecendo e sendo implantadas enquanto políticas públicas.

Segundo Curado Silva (2016), “o conceito de formação é tal como o de Educação, polissêmico podendo situar-se em diferentes pólos, relativamente distintos, mas contraditoriamente e dialeticamente postos na função e ato de formar” (CURADO SILVA, 2016, p.1). Com essa afirmação a autora nos coloca a pensar no papel da Formação Continuada, como lugar que diz de ideais e ideologias diferenciadas, que inclusive podem caminhar por direções contraditórias no ato de formar. Assim, Curado Silva (2016) apresenta de um lado uma formação que prioriza as questões voltadas ao domínio dos conteúdos e instrumentalização da mão de obra do professor, para atender aos interesses e às exigências do

capitalismo posto na sociedade, mas por outro lado, a autora nos apresenta uma formação que anuncia a emancipação do sujeito e, que assim sendo, “o saber, o saber fazer e o ser” são compreendidos numa perspectiva de construção, que a autora denomina integradora, que articula todas as estruturas que constituem o sujeito que está em formação. Desta forma, este formando, privilegiará “[...] a análise do real, no sentido de uma desestruturação - reestruturação contínua a fim de intervir e transformar a realidade no sentido da liberdade humana.” (CURADO SILVA, 2016, p.2).

O que a autora nos remete a pensar é que a formação poderá estar a serviço do capital, de forma a caminhar pelos interesses neoliberais na constituição de um professor “tarefeiro”, que colabore significativamente para a manutenção e perpetuação do que está posto na sociedade. Por outro lado, de forma antagônica, Curado Silva (2016), nos apresenta uma possibilidade de formação pelo viés da emancipação, uma formação que vá além da instrumentalização do professor para o saber fazer. Uma formação que provoque uma análise do real, que impulse na “desestruturação e reestruturação contínua” para que esse sujeito em formação tenha condições de intervir no que está posto, no sentido de gerar transformação, uma formação para a emancipação dos sujeitos.

Tomando os polos que situamos a formação e a formação continuada pode-se observar que o tema tem ocupado recentemente muito espaço na literatura nacional e internacional e nas políticas educacionais. Dos fatores que explicam esse fenômeno destaque três, que motivaram esse estudo: 1) A formação continuada de professores a partir da década de 1990 passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para a construção de um novo perfil profissional do professor; 2) a questão da responsabilização do docente pelo sucesso/fracasso da escola; 3) as condições em que se formam e atuam os docentes no Brasil. (CURADO SILVA, 2016, p.2).

Para a autora, é a partir destes marcos que diferentes nomenclaturas aparecem para propor a formação dos (as) professores (as) e que as nomenclaturas utilizadas, embora muitas vezes possuam uma proximidade na forma de escrita, traduzem-se em sentidos e significados distintos nas propostas de formação.

A autora usa o termo aperfeiçoamento, muito utilizado na década de 1970, que trazia imbuída uma concepção de agregar maior instrução, com vistas a corrigir falhas e defeitos na atuação do professor (a).

Depois se percebem ao longo da história que outros termos, como a Educação permanente, formação continuada e formação contínua, aparecem aproximando-se mais e apresentando semelhanças. No entanto, possuem especificidades e desta forma não representam, não falam e não dialogam com base nos mesmos pressupostos de formação.

O termo formação permanente e/ou contínua é mais utilizado por autores europeus. Apresenta uma perspectiva mais individualista do ponto de vista de que a formação é de responsabilidade do indivíduo para com ele mesmo. Também propõe uma compreensão que a formação acontece ao longo da vida e se desenvolve constantemente como uma atividade intrínseca à vida.

A Formação Continuada por sua vez se diferencia quanto ao que se refere à perspectiva apresentada acima. A Formação Continuada, segundo Curado Silva (2016), pautada em estudos de Marin (1995) compreende uma perspectiva coletiva, que se direciona de forma intencional para a transformação. Para as autoras, a Formação Continuada sugere sua implementação no espaço do trabalho docente, de forma a se constituir como prática social que mobiliza sujeitos e saberes agregando todas as possibilidades. A formação ora anunciada, também se configura como *locus* de embates de conhecimentos, “[...] crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais.” (SANTOS, 2010, p. 66). A Formação Continuada é segundo as autoras, o lugar dos questionamentos, da “curiosidade epistemológica” e da probabilidade de construção de conhecimentos novos, conhecimentos estes que façam repensar e ressignificar, não só o fazer pedagógico, mas o ser, enquanto sujeito social e histórico.

Optamos então por assumir o termo formação continuada 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).

Como pudemos perceber, o conceito de Formação Continuada que defendemos nesta dissertação é para além do que a formação permanente e/ou contínua propõe. É uma formação que transcende os limites da sala de aula, da instituição, do micro, contribuindo para que o/a docente amplie sua concepção política ideológica, numa perspectiva de formar o ser, como sujeito que transforma e é transformado num movimento dialético no universo que transita cotidianamente.

Assim, após situarmos o lugar que buscamos dialogar ao tratarmos da Formação Continuada das professoras da Educação Infantil no Município de Goiânia, faz-se necessário apontarmos a importância de pensarmos essa formação num viés epistemológico.

Curado Silva (2016) apresenta preocupação do pensar as questões pertinentes à Formação Continuada numa perspectiva epistemológica, uma vez que para a autora é imprescindível observar e analisar as formas que o profissional da Educação se constitui em sua profissionalidade mediante as suas condições reais e objetivas que se encontra.

Pensando nas condições reais que este sujeito vivencia em seu cotidiano e com base em Curado Silva (2016), pode-se dizer que esta formação é transversalizada por epistemologias que dialogam tanto com um contexto cultural, quanto econômico do momento histórico em que a formação é vivenciada por estes sujeitos.

É incrível pensarmos como o formato capitalista perpassa a formação, o professor (a) que se pretende formar. Ele dialoga historicamente, como nos aponta Santos (2010) e Curado Silva (2016). Ao mesmo tempo é importante dizer que movimentos de resistência às epistemologias da racionalidade técnica e à epistemologia da prática aconteceram à medida que as políticas públicas foram implementadas, sobretudo, nos anos de 1970 a 2000. Mas, antes de qualquer coisa, precisamos explicitar, que neste capítulo, iremos apresentar três epistemologias:

- A Epistemologia da Racionalidade Técnica e Instrumental;
- A Epistemologia da Prática;
- A Epistemologia da Práxis.

A Epistemologia da Racionalidade Técnica e Instrumental pauta-se nos princípios positivistas e trata a Educação como um laboratório, onde existe a apreensão de instrumentos e do como se valer de cada instrumento, num movimento de treinamento, onde o sujeito professor é alguém que precisa exercitar sua neutralidade. Assim, a formação acontece por meio da transmissão de orientações, formatadas em passo a passo, para que esse sujeito, distanciado de sua subjetividade, execute em sala de aula, o programa que lhe foi operado.

Já na Epistemologia da Prática a formação se orienta por meio dos saberes práticos apresentados pelos (as) professores (as), saberes estes que são advindos de sua experiência prática em sala de aula. Esta epistemologia “consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação.” (CURADO SILVA, 2016, p.6).

[...] Zeichner (1998), Schön (2000) e Tardif (2002) têm sido os grandes inspiradores dos trabalhos de formação continuada do professor reflexivo.

Não iremos nos aprofundar na análise da epistemologia da prática, mas estudos de Curado Silva (2008) sintetiza que a valorização do saber prático imprime um caráter pragmático na formação de professores e é tomado pelas políticas públicas como um viés hegemônico, pois ao se restringir ao cotidiano da prática da atividade central do professor: a aula, o exige na produção de conhecimento da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função da sua atividade. (CURADO SILVA, 2016, p.6).

Assim, a epistemologia da prática, por mais que oportunize ao professor (a) a reflexão acerca de sua própria prática, tal reflexão mantém-se limitada, uma vez que se restringe ao espaço de trabalho, não oportunizando o acesso a conhecimentos sociais que muito poderiam colaborar com a construção social desse profissional, que para além do saber fazer e pensar sobre esse fazer precisa romper com esse lugar do pragmatismo, ressignificando seu ser e fazer historicamente constituído.

Nesse movimento de pensar esse sujeito de forma mais ampliada, dentro de um contexto social, em uma escola que também faz parte de uma comunidade específica, mas que compõe uma dinâmica de sociedade mais ampliada é que chegamos à Epistemologia da Práxis. Esta se pauta numa perspectiva emancipatória dos sujeitos envolvidos, numa perspectiva ontológica.

Nesta epistemologia o ser, no nosso caso o ser professor (a), é um sujeito constituído ao mesmo tempo em que é constituidor de seu meio que é compreendido nas dimensões “social, cultural e físico” Curado Silva (2016, p. 4), as quais ele deverá compreender e interpretar. Assim, dentro desta epistemologia, “as práticas de formação orientam-se pela explicação teórica da realidade, a experiência vivida, a sua interpretação e construção de sentido e significado.” (CURADO SILVA, 2016, p. 6).

Na Epistemologia da Práxis, a Formação Continuada compreende o trabalho pedagógico em suas dimensões coletivas e sociais. Exatamente por assim concebê-lo, reconhece a importância dos conhecimentos científicos no diálogo com as vivências práticas de experienciar estes conhecimentos, sobretudo para analisar essa prática a partir do referencial teórico sob os quais se assentam esses conhecimentos, análise esta que subsidiará a retomada e a reconstrução desse real, inicialmente apresentado. De acordo com Curado Silva (2016):

a formação busca envolver os formandos em reflexões e análises acerca da “realidade social, si próprios e suas práticas contextualizadas com o sujeito da progressiva autonomia e emancipação comprometida, fomentando a dimensão de transformação da realidade como função da escola e seus atores.” (CURADO SILVA, 2016, p.7).

Desta forma, pensar a formação sob a ótica da Epistemologia da Práxis é pensar uma formação que não vislumbre o produto final enquanto um conhecimento pronto e acabado. Ao contrário, é pensar um processo que colaborará na constituição de um novo ser humano, que se reconheça em sua condição de sujeito, bem como, os processos que envolvem o percurso do conhecimento.

É importante ressaltar, que a Epistemologia da Práxis supera as epistemologias da Racionalidade Técnica e Instrumental e a Epistemologia da Prática, pois, convoca os (as) professores (as) a compreender, pensar e se posicionar, quanto à realidade social, política e econômica, de forma a compreender a realidade que lhe envolve enquanto ser social, numa indissociabilidade entre teoria e prática. Esta forma lhe confere autonomia de transformação das condições de vida e de trabalho que lhes são impostas. Assim, segundo Curado Silva (2016), esse professor (a) é visto e compreendido como um sujeito capaz de, por meio da compreensão e atuação na dimensão de seu fazer (que também é técnico) como já vimos nesta, de forma a favorecer a autonomia e emancipação dos sujeitos, considerando as dimensões: técnica, estética, política e didática.

Sobre o *lócus* da formação,

[...] não é apenas dizer que o *lócus* de formação seria a escola, mas é tomar o trabalho docente e suas condições objetivas como referência para a formação continuada. É essencial ressaltar como as condições de trabalho do professor e os fenômenos de intensificação, “complexificação” e precarização afetam suas relações com os alunos, suas formas de planejar, organizar e conduzir sua atividade, seu envolvimento e motivação com o próprio desenvolvimento profissional e seu compromisso com a sociedade e com cada um de seus alunos. Assim, a formação continuada tendo como referência a epistemologia da práxis necessita ser pensada com e a partir das condições objetivas do trabalho e como possibilita a formação do sujeito. (CURADO SILVA, 2016, p.10).

A partir desta perspectiva epistemológica, que compreende a formação por meio de um contexto histórico-social, que não apresenta culpabilização dos docentes e valoriza o social e a coletividade, dentre outros, podemos compreender a formação enquanto imprescindível, junto às demais dimensões da valorização do professor (a).

3.2 O que nos diz o documento: Política De Formação Em Rede – Proposta Político Pedagógica Para Formação Continuada Dos Profissionais Da Secretaria Municipal De Educação De Goiânia, e o que dizemos acerca do documento.

O documento norteador de Formação em Rede, intitulado: Política de formação em rede – Proposta Político Pedagógica para a formação continuada dos profissionais da Secretária Municipal de Educação em Goiânia, foi apresentado ao Conselho Municipal de

Educação de Goiânia em 15 de abril de 2013, por meio do processo nº 52553300. Este foi submetido à análise do CME – Goiânia, análise esta que resultou no Parecer da AT/ CME nº 060/2013.

No referido parecer a Assessoria Técnica (AT) do CME – Goiânia, traz a fundamentação legal da matéria explicitando inclusive que a implementação de políticas de Formação Continuada, compõem as ações relacionadas à valorização dos profissionais da Educação, atende à LDB nº 9394/96, bem como ao que está disposto no Estatuto do Magistério já elucidado no capítulo anterior.

O documento em questão se apresenta dividido em oito eixos que iremos detalhar a seguir:

Eixo de Análise 1 Formação Continuada dos Profissionais da Educação como Política Pública

Neste item a proposta da RME preconiza um rompimento com a cultura da certificação, considerando a Formação Continuada como um direito a uma dinâmica contínua e dialética, cujo objetivo seria proporcionar aos profissionais da RME elementos para o estabelecimento da práxis pedagógica nos diferentes espaços da Educação Municipal.

Na medida em que prima por garantir o direito do profissional da educação à formação, a SME, procura, também, implementar uma concepção de formação continuada que vai além do que se convencionou chamar de cultura de certificação, a qual a procura por vagas nas ações formativas é motivada, na maioria das vezes, pela simples certificação e posterior garantia do benefício da progressão vertical e horizontal. De maneira diversa, a compreensão que fundamenta o presente documento é a do direito à formação continuada como um movimento contínuo e dialético que proporciona aos profissionais da educação, elementos para reflexão acerca da práxis pedagógica nos diferentes espaços da Rede. (GOIÂNIA, 2013, p.7).

Neste sentido, embora o documento mencione uma ruptura com a perspectiva da certificação, todos os cursos oferecidos no CEFPE são certificados. Todas as propostas de cursos possuem ao final das formações os certificados, que inclusive são utilizados para a progressão na carreira. Assim, embora a formação, de certa forma, esteja dialogando com a valorização docente ao que se refere à formação continuada e à progressão na carreira, o documento em nenhum momento faz referência à valorização docente numa perspectiva mais ampliada, onde as condições de trabalho real, carga horária, dentre outras demandas, sejam levadas em consideração.

Mesmo concebendo em sua escrita a Formação Continuada como processo contínuo e dialético de direito do trabalhador (a) em Educação, não explicita o conceito de contínuo e divide a ação formativa em cursos periódicos certificados e, o que denominam formação em contexto, que seria a formação realizada dentro da instituição educacional envolvendo os trabalhadores daquela instituição de Educação, sem certificação.

[...] A Política de Formação Continuada em Rede procura articular diferentes Projetos e ações formativas que, de fato, mobilizem o pensar e o fazer profissional, a fim de conferir sentidos e significados ao processo de formação: experiências como Grupo de Trabalho e Estudo; formação de gestores (diretores e coordenadores); incentivo à formação em contexto, a partir das questões e problemáticas vivenciadas pelo profissional no cotidiano do seu espaço de trabalho. (GOIÂNIA, 2013, p.8).

O documento, também apresenta um conjunto de ações formativas que se articulam entre si na busca da Formação Continuada anunciada. São elas:

- Cursos de curta, média e longa duração (presenciais ou à distância, com utilização de ambiente virtual de aprendizagem): Ações de formação promovidas e coordenadas pela SME, com o objetivo de discutir temáticas relativas ao trabalho pedagógico e administrativo, com carga horária variada.
- Eventos de grande porte: ações de formação voltadas para grande público com o objetivo de discutir temáticas referentes às propostas político-pedagógicas da SME.
- Grupos de Trabalho e Estudo, ações de formação promovidas pelo CEFPE, com o objetivo de estudar temas específicos e propor ações que auxiliem a prática pedagógica no espaço educacional.
- Cursos em parceria com o MEC: ações de formação promovidas e coordenadas pela SME e financiadas com recursos do Governo Federal (MEC/FNDE).
- Cursos, simpósios, seminários, congressos e conferências oferecidos em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES).
- Palestras e encontros formativos: ações promovidas pelo CEFPE, Unidade Regional de Educação (URE), Centro Municipal de Apoio à Inclusão (CMAI) e Divisões do DEPE. Estas atividades devem ocorrer articuladas a um Projeto Formativo Maior, e sua elaboração e execução devem explicitar os pressupostos da Política de Formação e sua estreita vinculação com as propostas Pedagógicas da SME.
- Formação em Contexto: ação que deve ser suscitada e realizada pelas instituições educacionais, incentivadas e apoiadas pelo CEFPE e Divisões, bem como acompanhadas em seu processo, planejamento, desenvolvimento, sistematização, documentação e socialização pelas URE. (GOIÂNIA, 2013, p.11-12).

Ao analisarmos o conjunto das ações formativas estabelecidas pelo documento da SME, a epistemologia da práxis se anuncia em muitos pontos do documento. Embora em

alguns momentos a formação apareça dentro do documento como forma de instrumentalizar os professores seja pelo caminho dos cursos oferecidos pelo CEFPE ou sob a coordenação do mesmo, sendo todos estes certificados, ou pelo caminho do que o documento apresenta enquanto formação em contexto. Esta é anunciada pelo documento que caracteriza-se pela formação organizada por cada instituição educacional pautada na sua prática cotidiana, problemas e desafios, que será tema de um plano de formação local, onde os próprios professores (as) se debruçarão sobre o tema em busca de soluções. Esse processo sempre será acompanhado pelas Coordenadorias Regionais de Ensino e pelas Diretorias da SME, orientados pelo CEFPE. Essa formação é realizada pela instituição ao longo do ano letivo e é a única que não resulta em certificação.

Portanto o objetivo de se consolidar uma Política de Formação Continuada em Rede é, acima de tudo, qualificar os processos de ensino e aprendizagem em todas as etapas e modalidades que implicam ações, opções e políticas estratégicas na RME, tendo em vista a garantia do direito à aprendizagem e a formação humana de todos os sujeitos que participam do processo educativo. O que se espera é que a Política oportunize, aos sujeitos que dela usufruírem, os diferentes bens (materiais e simbólicos) produzidos pela humanidade e, assim, fortaleça o sentido de uma formação continuada comprometida com uma educação pública de qualidade social. A qualidade social aqui defendida nos remete ao sentido político como ato intencionado, objetivado – constituir-se na sua expressão pública, ou seja, bem comum, portanto, para todos. Em consonância com esse propósito, a Política de Formação Continuada da SME deve se orientar por meio de pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos com foco nas unidades de ações. (GOIÂNIA, 2013, p. 13).

Assim, todas as ações manifestadas pelo documento trazem sustentação na epistemologia da práxis, embora em muitos momentos apresente a prática docente como ponto de partida e ponto de chegada das ações formativas apresentadas, bem como, desconsidera-se em todo o documento elementos que formam o contexto de trabalho e atuação desses profissionais, das instituições, dos educandos (as) e da sociedade de forma mais ampliada, elementos estes que são fundamentalmente constituintes e constituidores do fazer docente, da prática pedagógica e da valorização do professor.

Eixo de Análise 2 Pressupostos Epistemológicos, Políticos e Pedagógicos

Neste item, o documento posiciona-se com uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento. A concepção anunciada no documento fundamenta-se na perspectiva do

Materialismo histórico-dialético como método de estudo e compreensão de mundo num viés capitalista. As relações de aprendizagem estão pautadas numa perspectiva histórico-cultural, onde Marx e Vygotsky aparecem como parte do referencial teórico.

Do ponto de vista epistemológico, a Política de Formação da SME reafirma os pressupostos que norteiam a aprendizagem e desenvolvimento humano em uma Perspectiva Histórico-Cultural e os Fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, como método de estudo e compreensão da realidade. É deste referencial epistêmico que se parte para a compreensão do sentido político e pedagógico que articula as ações formativas em Rede. (GOIÂNIA, 2013, p.14).

Embora o documento aponte uma base epistemológica pautada no Materialismo histórico-dialético, não conseguimos visualizar nas propostas de cursos (projetos de cursos) para as professoras da Educação Infantil, essa fundamentação enquanto materialização da e na Formação Continuada, de forma que leve em consideração uma formação que compreenda o sujeito de forma ampliada, integral, valorizando suas demandas cotidianas, não apenas enquanto profissional, mas enquanto sujeito social e histórico, sobretudo no aspecto da avaliação por parte da professora, acerca do curso/ formação oferecida pelo CEFPE/SME. Essa formação precisaria romper, desde a estruturação e elaboração do projeto do curso, com a supervalorização do saber fazer pedagógico apenas, para ser compreendido de forma ampliada, numa perspectiva formativa saber ser. Onde o ser sobrepusesse o saber fazer, onde as compreensões políticas e sociais, bem como as condições de vida e trabalho fizessem parte das discussões de se pensar o cotidiano educacional num contexto mais ampliado.

A formação continuada deve objetivar o desenvolvimento pessoal, humano e profissional, não pelo acúmulo de conhecimentos adquiridos, mas, acima de tudo, pelo fortalecimento de uma postura investigativa e crítica da própria atuação. Entende-se que o desenvolvimento profissional abarca as dimensões da formação humana, ética, política, estética e também pedagógica, o que permite um processo de profissionalização comprometido com a qualidade. Reafirma-se, portanto, o compromisso de uma formação continuada que contribua para a valorização como trabalhador da educação. Portanto a formação continuada deve qualificar o saber-fazer dos profissionais, ao mesmo tempo em que lhes garanta condições para se afirmarem em sua profissionalização. Esta última é entendida como reconhecimento do saber-fazer da profissão naquilo que compete os direitos dos trabalhadores da educação, quanto a sua valorização como trabalhador e como pessoa humana. (GOIÂNIA, 2013, p.14).

Neste sentido, percebemos que o documento ao mesmo tempo em que afirma a necessidade da formação continuada, colabora na formação do professor enquanto ser/sujeito, afirma que a preocupação do documento com a formação deve pautar-se no saber-fazer.

No que se refere ao aspecto dos pressupostos políticos, o documento explicita a necessidade de estes manterem-se em constante diálogo com as políticas públicas nacionais, sobretudo quanto ao que se refere às políticas educacionais e reafirmando o que a LDB apregoa quanto à formação continuada e, assim, nessa interlocução garantir os direitos socialmente conquistados, bem como ofertar uma Educação de qualidade social.

A Política de Formação em Rede, também apresenta os pressupostos pedagógicos. Nestes, o documento afirma que os pressupostos pedagógicos também devem orientar a organização e proposição da Política de formação continuada na RME-Goiânia, sendo que estes pressupostos se anunciam como: A formação como processo contínuo; Os saberes da formação; A postura investigativa e a práxis pedagógica; A interdisciplinaridade.

A formação como processo contínuo – ato que se dá na articulação entre os saberes advindos da formação inicial e daqueles constituídos no exercício da profissão. As ações formativas devem partir do diálogo com as instituições formadoras sobre os conhecimentos e o perfil dos profissionais formados por estas instituições, dos objetivos delineados nos Projetos Formativos e da implementação da formação em contexto na SME. Esta última consiste nas ações formativas, formais e informais, realizadas no ambiente de trabalho, tendo como ponto de partida a reflexão sobre a prática pedagógica dos profissionais que atuam nesse espaço. A formação em contexto, [...] se constitui: a) na realização *in loco* [...]; b) na interlocução que pressupõe o diálogo dos profissionais pedagógicos e administrativos, entre si e com outros interlocutores [...]; c) na observação das necessidades e interesses dos profissionais, ato que pressupõe o envolvimento de todos os participantes, desde a escolha da temática a ser estudada, a sua problematização, até a busca de caminhos que promoverão mudanças na prática institucional; i) no foco dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, a fim de promover a qualidade do ensino-aprendizagem.

Os saberes da formação - que se constituem na articulação entre o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento sobre a Rede. Nesta perspectiva, os saberes da formação são aqueles que se coadunam na perspectiva da de fortalecimento da identidade profissional. [...]

A postura investigativa e a práxis pedagógica – pressuposto que implica fortalecer em todas as ações formativas a prática da problematização, da reflexão crítica, do posicionamento político e da ação transformadora. [...]

A interdisciplinaridade - compreendida como produto e processo de estudo e produção de conhecimento sistematizado. [...] O ponto de partida e de chegada de uma ação interdisciplinar está na condução de uma metodologia participativa e dialógica. Busca-se com isso, achar os pontos de convergência entre em uma ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. [...] (GOIÂNIA, 2013, p. 20-23).

É no momento em que o documento apresenta os pressupostos pedagógicos onde a formação em contexto é explicitada de forma clara, como formação a ser desenvolvida *in loco* na instituição educacional, bem como, considerar momentos de diálogo entre profissionais pedagógicos e administrativos e outros, observação e consideração das necessidades e interesses dos profissionais da instituição e ressalta que a formação em contexto precisa focar-se no processo de aprendizagem e desenvolvimento, com vistas a garantir a qualidade do ensino qualidade.

Eixo de Análise 3 Eixos da Política de Formação Continuada

Nesse item, consta no documento ora analisado, que a formação deve transversalizar os seguintes eixos:

Base epistemológica que orienta as Propostas Político-Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
 Tempos da vida (infância, adolescência, juventude, adultícia e terceira idade).
 Inclusão social, diversidade humana e cultural, diferenças individuais, Direitos Humanos, processos de participação e cidadania.
 Gestão democrática
 Currículo, Conhecimento e Práticas Pedagógicas.
 A instituição educacional como *lócus* da formação em contexto (GOIÂNIA, 2013, p.24).

Ao pararmos para observar os eixos elucidados pelo documento, percebemos que em nenhum momento o sujeito professor é considerado na escrita apresentada no mesmo. Assim, podemos compreender como um lugar de contradição no documento, uma vez que a leitura nesse lugar pode ser feita do professor como um técnico a serviço do poder público, que precisa atender às questões práticas para a elevação dos índices de aprendizagens dos educandos da Rede.

A partir desse pressuposto da garantia da aprendizagem pela transversalização dos eixos supramencionados, a Educação passa a ser vista por fatias, que ao serem alcançadas via formação continuada superariam o problema da Educação pública da RME. Assim podemos compreender que o documento, ora em estudo, explicita, neste eixo de análise, uma epistemologia da prática, uma vez que, alcançar as demandas por meio da instrumentalização das professoras, pressupõe a superação dos problemas da escola pública. Pois, a superação das

dificuldades da Educação pública passa também por outras questões, tais como: condições de trabalho e valorização dos trabalhadores (as) da Educação, condições de estudo para os (as) educandos (as), escuta atenta para o que mais estas professoras têm a dizer e/ou sugerir como eixos importantes para a sua própria formação, inclusão das (os) profissionais eixos dentre outras.

Eixo de Análise 4 Perfil do Profissional que se Deseja Consolidar Nas Ações Formativas

O documento de Formação em Rede ora analisado, explicita, neste item, o que acredita ser necessário, enquanto garantia de formação aos profissionais da RME-Goiânia envolvidos nas ações formativas oferecidas pelo CFPE, ou sob sua coordenação.

- ter ciência e clareza de sua responsabilidade política e da sua competência técnica naquilo que compreende o saber-fazer da sua profissão e a qualidade da educação pública;
- constituir-se como pesquisadores/investigadores da própria prática profissional quando a interrogam, questionam e alteram posturas e práticas;
- compreender o fundamento do seu trabalho no contexto das ações educativas, compreendendo o fenômeno educativo e as relações sociais que dele decorrem;
- reconhecer-se como integrante de um coletivo de profissionais que deve primar pela garantia dos direitos dos sujeitos que frequentam as instituições educativas;
- desenvolver cotidianamente a cultura do registro e da reflexão crítica do seu trabalho, a fim de compartilhar seus saberes e suas práticas em contextos de trabalho coletivos;
- constituir-se como profissionais éticos, críticos e com sensibilidade estética.
- ser capaz de reafirmar o compromisso político e ético da profissão no espaço público de educação. (GOIÂNIA, 2013, p.25).

Neste momento, o documento trata as(os) professoras(es) ao abordar a identidade docente enquanto perfil, como se as professoras não tivessem uma identidade docente constituída, que pudesse e devesse ser dialogada com essas profissionais para que se compreendesse do lugar de onde cada uma fala, para se pensar de onde falam as profissionais da RME – Goiânia.

Em nenhum momento o documento considera o princípio de onde se encontram as professoras para então anunciar propostas, sugestões de ampliação do que foi identificado.

O documento, neste sentido, não anuncia as vozes das professoras, seus anseios acerca da Formação Continuada, o que pensam sobre a certificação ou da não certificação, o que

acreditam ser necessário à sua formação, como se veem e percebem na sua constituição como pessoa e como docente, como enxergam seu contexto de trabalho e como avaliam a gestão municipal, dentre outras questões. Como pode um documento que anuncia em sua escrita os princípios dialéticos e não leva em consideração o contraditório? Não dá voz aos seus sujeitos?

O documento parte do pressuposto que o “perfil” de profissional considerado importante na RME-Goiânia, traz consigo o saber fazer, propõe uma prática investigativa pautada na prática e para a prática. neste sentido portanto esvazia-se de pressupostos teóricos que compreendem estes profissionais como sujeitos que devem garantir os direitos dos sujeitos que frequentam as instituições educacionais, assim sendo, as professoras não são inseridas como sujeitos que frequentam tais espaços e que portanto precisam ter seus direitos também respeitados.

O documento ainda continua dizendo da constituição de uma “cultura do registro e da reflexão crítica de seu trabalho”, mas, não anuncia qual é o tempo que os (as) professores(as) da RME utilizarão para realizar a instituição e manutenção de tal “cultura”, sobretudo as professoras da Educação Infantil, uma vez que estas não possuem dentro das instituições educacionais nem horário de “recreio”, precisando participarem de um rodízio para que as profissionais consigam fazer um intervalo de 15 minutos.

O documento ainda apresenta como desafio, que as ações formadoras colaborem para a constituição destes sujeitos como profissionais éticos, críticos e com sensibilidade estética, bem como, aponta a necessidade desse sujeito reafirmar um compromisso político e ético de sua profissão no espaço público em que trabalha e se faz docente. Neste sentido, é clara a forma como o documento não considera as professoras como profissionais que apresentam ética e criticidade em seu fazer docente. Neste contexto, o documento apresenta-se de forma indelicada para com as professoras da RME-Goiânia, uma vez que as desconsidera, tratando-as como sujeitos desprovidos de ética, crítica e sensibilidade estética.

Eixo de Análise 5 Compartilhamento de responsabilidades

Neste item, o documento Política de Formação em Rede relata qual é a responsabilidade de cada departamento, divisão, instituições educacionais e demais instâncias que compõem a estrutura organizacional da SME, para a garantia da realização bem sucedida da Política de Formação Continuada da RME-Goiânia. Sendo o CEFPE, dentre os seis

integrantes desta organização, (Departamento Pedagógico – DEPE, Unidade Regional de Educação – URE, Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, Centro Municipal de Apoio à Inclusão – CMAI⁸, Centro de Formação dos Profissionais da Educação – CEFPE e Instituições Educacionais), o grande articulador das Formações.

Embora o documento fale de compartilhamento de responsabilidades é evidenciada uma fragilidade neste sentido, uma vez que não fica claro, no documento, qual departamento/instância da SME ficará responsável por demandas, como: as demandas formativas serão definidas pelos profissionais da Rede ou pelos departamentos da SME?; Como o CEFPE irá articular as demandas que surgirão? Neste sentido, o documento não apresenta nenhuma discussão.

Eixo de Análise 6 O Perfil da Equipe do CEFPE para articulação e implementação da Política de Formação em Rede

Neste eixo, o documento explicita que o *locus* formador da Política de Formação em Rede é o CEFPE. Assim, o documento preocupa-se em trazer o perfil acadêmico-profissional da equipe que estará atuando no CEFPE, no sentido de contatar a habilitação dos mesmos para atuar na função de formadores. O documento prevê momentos de estudo destes profissionais no intuito dos mesmos se apropriarem dos temas que desenvolverão junto aos demais profissionais da RME e temas específicos, como, Políticas públicas educacionais, a Teoria histórico-cultural, Materialismo histórico-dialético, dentre outros. O documento também explicita que serão efetivadas parcerias com IES/SME.

Uma vez explicitados os pressupostos, os princípios e as práticas que devem orientar a Política de Formação Continuada em Rede, é necessário destacar também a importância da formação dos formadores. Dessa maneira, há que se definir internamente no DEPE e, em particular, no CEFPE, uma agenda de estudos que priorize temáticas como: a educação como política pública, a Teoria Histórica Cultural e o Materialismo Histórico-dialético, como fundamentos epistemológicos, a interdisciplinaridade, dentre outros.

Da mesma forma, há que se destacar a importância da articulação e parceria com as Universidades locais para oferta de grupos de estudos para os professores/formadores do CEFPE, como forma de ampliar e fortalecer o debate acadêmico, bem como assessorar o CEFPE, na condução dos estudos da Política de Formação. Deve-se, ainda, garantir a participação dos integrantes do CEFPE em agendas externas como: representações, apresentação de trabalhos, participação de eventos externos à SME. Enfim, o

⁸ Após a Reforma Administrativa, Lei Complementar nº276/2015, todas essas nomenclaturas sofreram alterações tornando-se gerências e diretorias. No entanto, voltamos a reafirmar que pela concepção adotada por nós no desenvolver da pesquisa, demarcamos um posicionamento político em continuar utilizando a nomenclatura utilizada à época do documento, uma vez que a atual, nitidamente atende aos interesses da lógica neoliberal.

sentido da formação continuada em Rede, também deve abarcar os formadores como importantes sujeitos na consolidação desta política. (GOIÂNIA, 2013, p.31-32).

Com base na citação, podemos afirmar que o município de Goiânia propõe o que o Parecer CNE/CP nº02/2015 só iria propor dois anos mais tarde, que é a parceria entre as redes de ensino públicas que atendem a Educação Básica com as Universidades e demais Instituições de ensino superior, a fim de estabelecerem o diálogo e a análise coletiva do acadêmico que esta tem formado e do profissional que a primeira tem recebido, com vistas a ampliar o alcance da formação, seja ela inicial ou continuada.

No entanto, em nenhum momento o documento fala do vínculo desses professores/formadores; se serão da RME, se podem ser terceirizados ou se podem ser cargos comissionados, o que com certeza gerará impactos na formação oferecida aos professores(as), fragilizando-a ou fortalecendo-a enquanto processo que compõe a valorização docente.

Eixo de Análise 7 Processo de Avaliação da Política de Formação e Efetivação da Política de Formação

A avaliação elucidada na política é de movimento contínuo durante a elaboração dos projetos, bem como no desenrolar das ações formativas. Neste sentido, o documento elenca alguns instrumentos que serão utilizados na avaliação em questão. São eles:

- a) em cada projeto e ação formativa com instrumento específico;
- b) em reunião de avaliação geral, com todos os responsáveis pela execução do projeto formativo;
- c) a partir de uma pesquisa proposta pelo NAP, sobre o perfil e as expectativas dos profissionais das redes em relação à formação. (GOIÂNIA, 2013, p.33).

Com relação à avaliação, o documento aponta alguns instrumentos, mas não detalha a forma que esses instrumentos serão formulados e utilizados posteriormente como elementos possibilitadores da práxis nas/das ações formativas.

Eixo de Análise 8 Referências

Neste item, a política de formação continuada da RME Goiânia, apresenta as

referências que pautaram a escrita da mesma. Verificamos que foi utilizada uma vasta bibliografia, porém, nem todos os autores dialogam. Neste caso podemos citar Vygotsky e Tardif.

Eixo de Análise 9 A Educação Infantil No Documento: Política de Formação Continuada da RME

Ao analisar todo o documento: Política de Formação Continuada em Rede, percebemos que o corpo do documento trata a formação continuada de forma geral, sem apresentar as especificidades das etapas e modalidades da Educação Básica oferecida pela RME-Goiânia.

Ao chegar aos anexos, encontramos um específico da Educação Infantil, lugar de nossa atenção nesta dissertação. Este anexo, denominado: Projeto Formativo Para a Educação Infantil: O Protagonismo da Criança e do Adulto na Organização do Trabalho Pedagógico é composto por:

1- Ementa

A ementa apresenta pontos significativos para a Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil da RME-Goiânia: Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia. Sendo:

Pedagogia da Infância como pressuposto político e pedagógico; Concepção de criança como protagonista; Procedimentos didático-metodológicos de escuta e participação da criança; Documentação Pedagógica – registros e práticas reflexivas; Projetos de trabalho; Alfabetização e letramento na educação infantil; Produção, apropriação e socialização de conhecimentos; Atuação dos profissionais da educação infantil. (GOIÂNIA, 2013, p.43)

2- Eixos da Política de Formação: Estes são os mesmos elucidados no corpo do documento analisado neste trabalho.

3- Justificativa do Projeto Formativo

A justificativa do Projeto Formativo, ora analisado, pauta-se única e exclusivamente, no lugar do protagonismo anunciado e defendido pela Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil da RME-Goiânia: Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia. Desta forma, não aparece na

justificativa do referido projeto formativo a importância da Formação Continuada e tudo que ela representa enquanto conquista histórica da e para as professoras da Educação Infantil.

Por isso, propõe-se como tema geral do Projeto Formativo para a Educação Infantil no ano de 2013 **“O protagonismo da criança e do adulto na organização do trabalho pedagógico”**, uma vez que sem esses dois sujeitos como atores e agentes sociais não é possível efetivar a Proposta Político-Pedagógica da SME “Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o Município de Goiânia” que tem como fundamento a Pedagogia da Infância.

Este projeto formativo tem por objetivo auxiliar as instituições na discussão e reflexão sobre essa temática, principalmente no que se refere às possibilidades de efetivarem a participação das crianças e dos adultos na organização do trabalho pedagógico a partir da observação, da escuta, da negociação e do diálogo em uma perspectiva horizontal. (GOIÂNIA, 2013, p.46, grifos do autor).

Vale ressaltar que, embora o Projeto Formativo apresentado, que compõe o documento de Formação Continuada da RME-Goiânia, se refira ao ano de 2013, até o final do recorte temporal desta pesquisa que data de 2016, não havia sido encaminhado ao CME – Goiânia outro projeto formativo, sendo constatado que os cursos apresentados neste projeto formativo, continuavam a ser oferecidos pelo CEFPE, em formato de uma nova edição.

4- Objetivos Gerais - Os Objetivos Gerais dialogam com a justificativa no âmbito do lugar do protagonismo da criança e do adulto, bem como a proposta político-pedagógico da RME-Goiânia.

5- Ações Formativas

As ações formativas são divididas no Projeto Formativo, em duas instâncias, sendo: Ações específicas para as profissionais que atuam na Educação Infantil e Ações Formativas do Núcleo Transversal que abrangem os profissionais que atuam na Educação Infantil, nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

Nas ações afirmativas específicas para as profissionais que atuam na Educação Infantil, são apresentados sete projetos de cursos, são eles:

- GTE: Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para o município de Goiânia (para Apoios Técnico-pedagógicos)
- Curso: O Papel do dirigente no processo de formação continuada (Para Grupo Gestor)
- Curso: Gestão Democrática nos Centros Municipais de Educação Infantil (Para Grupo Gestor)
- GTE: Documentação Pedagógica: sujeitos, registros e práticas (para

- Apoios Técnico-pedagógicos e Coordenadores Pedagógicos)
- Curso: Projetos de trabalho: crianças e profissionais como protagonistas da aprendizagem (para Professores)
 - Curso: Atendimento em férias para a primeira infância (para Servidores Administrativos)
 - Curso: Biblioteca Circulante: fomento à leitura na educação infantil (para Professores e Servidores Administrativos). (GOIÂNIA, 2013, p.47)

Já as ações formativas para o núcleo transversal, das quais as professoras da Educação Infantil podem participar totalizam 17 propostas de cursos, que tratam de questões ambientais, inclusão educacional, manipulação de alimentos, educação para a paz, direitos humanos, TICs, relações étnico-raciais, dentre outros.

O que nos chama atenção é que dos sete cursos destinados especificamente para a Educação Infantil, apenas dois são direcionados às professoras, conforme podemos conferir na citação acima. Dois deles para os Apoios Técnico-pedagógicos e três destinados ao Grupo Gestor/Coordenação Pedagógica. Estes dados nos remete a compreensão de uma formação pensada em multiplicadores, onde poucos acessam a formação e tende-se a repassá-la às professoras em seus espaços de trabalho. No entanto, esse seria uma problemática a ser pensada em outra pesquisa, uma vez que precisaria analisar cada projeto de curso, seus respectivos relatórios finais e ações como entrevistas a apoios técnicos pedagógicos, grupos gestores e professoras da Educação Infantil.

Outra questão que nos chama atenção é o fato de que em nenhum momento, o projeto formativo maior, nem os projetos de curso apresentados pelo mesmo, anunciam a voz das professoras acerca das temáticas apresentadas pelos cursos. Assim, por meio da análise dos documentos que compõe o Processo CME nº52553300/2013, que encaminha ao CME documentos: Política de Formação em Rede: Proposta Político-Pedagógica para Formação Continuada na Rede Municipal de Goiânia.

6- Referências

As referências pautam-se nas obras que a equipe de professores/formadores do CEFPE, utilizou na escrita do referido projeto.

Frente ao exposto até aqui, precisamos esclarecer que os documentos anunciados neste capítulo foram apreciados pelo Conselho Pleno do Conselho Municipal de Educação e Aprovados por meio da Resolução CME nº180 e pela Resolução CME nº 181, ambas de 16 de dezembro de 2013.

Os cursos oferecidos não aparecem no corpo do documento sendo acrescentados nos anexos. Em nenhum momento, o documento expressa a forma que o CEFPE chega às temáticas estabelecidas para a Formação Continuada.

As vozes das professoras, são silenciadas ao longo de todo o documento e na maioria do texto percebe-se uma postura, na escrita, que subestima as professoras que estão no cotidiano das salas de aula.

Assim, encerramos este capítulo com o sentimento de que o CEFPE, sem dúvidas é uma conquista para o município de Goiânia, mas, que muito mais poderia ser feito rumo ao fortalecimento de uma educação para a emancipação, que as professoras da Educação Infantil poderiam contar e muito, com a formação continuada oferecida nesse locus específico que é o CEFPE em Goiânia. Para tanto, seria necessário aprofundar as discussões nas bases epistemológicas apresentadas e para além disso, seria o romper verdadeiramente com o lugar da culpabilização dos professores pelo fracasso da escola pública e o pensar numa formação continuada que anunciasse a multiplicidade de vozes de todos os sujeitos pertencentes ao processo, suas angústias e possibilidades, na busca da compreensão do que está posto, numa perspectiva Sócio-histórica, para começarmos a construir pequenas mudanças, pois certamente a Formação Continuada não dará conta de toda essa dinâmica de transformação que a Educação necessita. Mas, com certeza, ela poderá contribuir de forma significativa para que esta construção se efetive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que realizamos teve como objetivo compreender a incidência das Políticas Públicas Nacionais na Formação Continuada das professoras da Educação Infantil da RME – Goiânia. Para tanto, realizamos levantamento de documentos nacionais e municipais na tentativa de compreender o que as políticas públicas anunciam e como incidem no documento de formação em rede intitulado: Política de formação em rede – Proposta Político Pedagógica para a formação continuada dos profissionais da Secretária Municipal de Educação em Goiânia.

No desenvolvimento deste trabalho, compreendemos que os documentos nacionais elencados nesta pesquisa e anteriores a 2014, possuem uma concepção de formação pautada dentro de uma perspectiva mais tecnicista, que foram se fortalecendo numa epistemologia da prática que desconsidera a formação mais ampliada, para trabalhar numa perspectiva da instrumentalização do saber docente, de forma a favorecer o saber-fazer.

Vale ressaltar que, temos clareza da importância de cada documento mencionado nesta pesquisa, no sentido de reconhecer a luta dos/as professores/as da Educação Básica e das Universidades para a escrita e implementação de cada um deles, bem como, os movimentos de resistência para que outros documentos fossem construídos e implementados na Educação e de forma mais específica na Formação Continuada.

Após aprovação do PNE (2014-2024) Lei nº 13.005/2014, nas legislações e normativas nacionais elencadas nesta pesquisa observa-se que elementos da epistemologia da práxis começam a ser anunciados e percebidos, sobretudo na Resolução CNE/CP nº 02/2015.

No que tange, aos documentos municipais, percebemos avanços ao longo da análise de cada documento, quer seja de uma forma mais explícita ou implícita, anunciam a Formação Continuada como elemento importante da valorização da docência.

Todos esses elementos, quando pensados no documento que estabelece a Formação Continuada no âmbito do município, fazem nos deparar com um texto que numa primeira leitura anuncia um rompimento com a certificação, mas que nas entrelinhas e na organização da formação, o lugar da certificação acaba por ser reforçado.

Outro ponto que muito nos chamou a atenção foi o fato de que, embora a base epistemológica anunciada pelo documento: Política de Formação Continuada em Rede – Proposta Político-Pedagógica para Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia seja escrita dentro da perspectiva do Materialismo histórico-dialético, os contextos da escrita dos cursos para a Educação Infantil não anunciam

as vozes e os contextos das instituições e da comunidade local, vivenciados pelas professoras, bem como pela comunidade escolar.

Assim, encerramos esta pesquisa com a certeza de que, por mais que o Documento da Rede faça referências aos documentos públicos nacionais em seu texto, para nós é muito evidente que na escrita dos cursos, bem como a seleção do público-alvo aos quais os mesmos se destinam, anunciado no anexo do documento norteador da Formação Continuada no município de Goiânia, estes acabam por tratar uma abordagem de multiplicadores na perspectiva da Formação Continuada.

O documento municipal, a nosso ver, precisa avançar no sentido de propor a efetivação de práticas coerentes à sua fundamentação teórica, no sentido de instituir, inclusive a epistemologia da práxis, de forma mais consistente, nas ações formativas, ouvir e ver as profissionais da Educação, numa perspectiva de formação que verdadeiramente componha uma formação para a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo, numa busca pela valorização docente, também de forma mais ampla como já foi detalhada ao longo desta dissertação.

Agora ao concluir, estamos certas de que nossas dúvidas só cresceram ao longo desse percurso, bem como, o desejo de colaborar para que as práticas formativas sejam superadas, de forma a contribuir com a formação dos sujeitos enquanto sujeitos sociais e históricos que convivem, se relacionam e transitam em vários contextos sociais que precisam ser compreendidos e analisados de maneira crítica, no sentido de compreender a forma que incide nos sujeitos que também transitam nos espaços educativos.

Assim, outras perguntas surgem no sentido de descortinar ainda mais esse lugar da Formação Continuada no município de Goiânia. Até aqui, nos propusemos a dialogar com os documentos, numa perspectiva de pensar as políticas públicas dentro desta formação, mas, como será que as professoras da Educação Infantil do município de Goiânia se percebem, ou não, nesse processo de formação oferecido pelo CEFPE? Entretanto, essa é outra pesquisa, outro caminhar, escutar, aprender e dialogar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil: trabalho, e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDBEN - Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação (PNE 2001 – 2010) Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001a.

_____. Parecer CNE/CP nº 009/2001. **Diretrizes Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001b.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Diretrizes Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Parecer CNE/CP nº 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Decreto n. 6.755/2009. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto n. 7.415/2010a. Institui a Política Nacional de Formação de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2010. Seção 1, p. 11.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

_____. Parecer CNE/CP nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília MEC, 2015a.

_____. Resolução CNE/CP nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, DF, 2015b.

_____. Decreto n. 8.752/2016. Dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mai. 2016. Seção 1, p. 5

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: Contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez, 2014.

CEFPE. **Centro de Formação dos Profissionais da Educação - SME/Goiânia.** 2012. Disponível em: <<http://cefpe-cefpe.blogspot.com.br/2012/06/centro-de-formacao-dos-profissionais-da.html>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas.** Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (Org.). **Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

GOIÂNIA. **LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA.** 1990. Texto revisado e atualizado até a Emenda à Lei Orgânica n. 076, de 1º de fevereiro de 2018 (DOM Nº 6.756, de 20-02-2018).

_____. Prefeitura de Goiânia. **Lei Complementar Nº 091, DE 26 de Junho de 2000.** Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia. 2000.

_____. Prefeitura de Goiânia. **Política de Formação Continuada em Rede: Proposta Político-Pedagógica dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.** Goiânia, Goiás. 2013.

_____. Parecer AT/CME nº 060/2013. **Análise do documento Política de Formação em Rede – Proposta Político-Pedagógica para a Formação Continuada na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.** Goiânia. 2013.

_____. Prefeitura de Goiânia. **Plano Municipal de Educação (PME 2015 – 2025) Lei nº 9.606**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Goiânia, 2015.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 120/2016. **Normatiza a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino**. Goiânia, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente dos Professores: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: armas e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Educação Infantil: Enfoques e Diálogos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

NASCIMENTO, Maria Evelina Pompeu. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil Pós – LDB: Rumos e Desafios**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Org.). **Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Monica Eva; FELDFEBER, Myriam (Org.). **Políticas Educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia (Org.). **Educação Infantil: enfoques e diálogos**. Campinas: Papirus, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Filipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2009.

SANTOS, Edilamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção**. Recife: O autor, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **A Nova Lei da Educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. rev.

Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida OTO; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender políticas: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v.2, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2005.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Anexos

Anexo 1



CME GOIÂNIA
Conselho Municipal de Educação

1 **Ata n.º 115 e 116/2016.** Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e
 2 dezessete, às 8h26min, na sala de reuniões do Conselho Municipal de Educação
 3 situada na Rua 104, nº721, Setor Sul, nesta Capital, foram realizadas a 115ª (centésima
 4 décima quinta) e a 116ª (centésima décima sexta) sessões plenárias, sob a coordenação
 5 da Presidente **Ludmylla da Silva Moraes**, com a presença dos (as) Conselheiros (as)
 6 **Antônio Lima de Magalhães, Dalva MACHA da Silva, Edmilson da Silva Alves,**
 7 **Elivian Gonçalves França, Kátia Leite de Moraes Gallo Coura, Luiz de Gonzaga**
 8 **Adão Câmara, Maria Helena de Almeida Alves Jardim, Paulo de Tarsis Lúcia Filho, e**
 9 **Roberto Borges de Oliveira.** Registrou-se também a presença dos (as) representantes
 10 da Assessoria Técnica **Rosimeire Marilene Santana e Devanir Aparecida,** e da
 11 Secretária Geral, **Hugo Leandro.** A primeira sessão foi iniciada com 1) informações
 12 à plenária – A presidente Ludmylla iniciou a sessão plenária solicitando autorização ao
 13 Pleno para que ela pudesse pesquisar toda documentação do CME, objetivo de sua
 14 pesquisa de mestrado, de acordo com a exigência de sua professora, referente ao tema:
 15 **"O Centro de Formação e a Formação Continuada dos Professores da Educação**
 16 **no Município de Goiânia"**. **Deliberação:** conceder autorização à presidente Ludmylla
 17 para que realize sua pesquisa de mestrado nos documentos do CME. 2) **Leitura de Atas**
 18 **de nº 105 e 106.** **Deliberação:** aprovadas, com alterações. 3) **análise da Minuta de**
 19 **Educação Infantil.** A assessora técnica, professora Devanir, trouxe ao Pleno a
 20 discussão da alteração feita na Minuta de Res. da Ed. Infantil, Art. 2º, inciso I, onde a
 21 palavra auxiliar deve ser acompanhada da palavra professor, como uma forma de
 22 garantir a atividade de auxiliar específica ao professor. O professor Elivian disse que o
 23 nome precisa realmente ser contemplado para auxiliar do professor, pois as ações das
 24 crianças deveriam ser sempre executadas pelo professor, dentro do campo educacional.
 25 A conselheira Maria Helena disse discordar do termo auxiliar do professor pois traz
 26 conseqüências diretas ao administrativo, sendo que a palavra correta deveria ser apenas
 27 agente. A presidente Ludmylla disse que a palavra auxiliar de professor traz outros
 28 desdobramentos, outras conotações. **Deliberação:** alteração no artigo 2º ao 6º, no
 29 termo "auxiliar" para "auxiliar do professor". Um outro assunto em discussão foi o nome
 30 fantasia das empresas. A conselheira Dalva sugeriu que ficasse apenas o nome fantasia
 31 para a escola e não o nome empresarial. O conselheiro Edmilson por sua vez, defendeu
 32 a proposta de permanecer o nome empresarial, o nome da empresa. A presidente
 33 Ludmylla disse que esta questão do nome da empresa sempre trouxe problemas para a
 34 inspeção. A assessora Devanir disse que o nome empresarial muitas vezes repete
 35 nome fantasia. Disse ainda que existem casos onde o CNPJ só traz o nome empresarial.
 36 A conselheira Dalva sugeriu que o nome empresarial não tivesse conotação outra sendo



37 com a educação. Citou alguns exemplos como berçário, hotel, hotel pousada e outros. A
 38 assessora técnica Devanir apresentou os esclarecimentos à solicitação do conselho
 39 pleno. O conselheiro Adão disse que a discussão deveria ser quanto a vinculação do
 40 nome na área educacional. A assessora técnica Devanir disse que a mesma resolução
 41 menciona tanto o nome empresarial quanto o nome fantasia. O conselheiro Paulo disse
 42 que sua preocupação é no campo pedagógico. Disse que o conselho pleno deveria se
 43 ater unicamente ao caráter pedagógico. O conselheiro Edmilson disse que o ramo de
 44 atuação é o que precisa ser definido. A conselheira Dalva disse que no artigo 52, a
 45 palavra "conforme o caso" deve ser substituída por "se for o caso". **Deliberação:** Ficou
 46 definido o termo **se for necessário** ao longo de todo o artigo 52. Na continuidade, a letra
 47 c do artigo 54 entrou em discussão pelo conselho pleno. **Deliberação:** A letra c do artigo
 48 54 da Minuta foi suprimida. A conselheira Dalva solicitou que fosse registrado em Ata as
 49 explicações da assessora técnica Devanir sobre a avaliação institucional. A presidente
 50 Ludmyla solicitou que as sessões plenárias ficassem para o dia 21 à tarde ou dia 22, no
 51 matutino ou vespertino. **Deliberação:** As próximas sessões plenárias da semana
 52 vindoura serão no dia 21/12, no vespertino. Na continuidade a presidente Ludmyla
 53 convidou a todos para um café da manhã coletivo no dia 19/12 e reforçou o informe de
 54 que amanhã, dia 08/12, no período vespertino, será julgada a proposta dos ciclos de
 55 RME. O conselheiro Paulo falou da importância da proposta do ciclo, do documento que
 56 foi bem elaborado e que precisa ser discutido amanhã. A conselheira Dalva solicitou que
 57 fosse registrado o seu pedido de desculpas pela sua ausência na reunião passada,
 58 quando estava programado a discussão sobre o ciclo na RME. **Deliberação:** Aprovada a
 59 Minuta da Educação Infantil. A segunda sessão iniciou-se com **4) Procedimentos**
 60 **caso o Pleno aprove mudanças no parecer da Assessoria Técnica e a autora do**
 61 **parecer discorda.** O conselheiro Elivan disse que através das discussões das sessões
 62 plenárias sentiu a necessidade de refletir sobre discordâncias e organizações de alguns
 63 órgãos. Relatou sua experiência no Conselho Estadual e ainda, citou a organização do
 64 Conselho Nacional. Disse ainda que no Conselho Estadual as considerações são
 65 complementares e que os conselheiros apresentam propostas à mesa, que às vezes
 66 acatam algumas decisões. Perguntou então ao Pleno na possibilidade de havendo
 67 divergência, como fica a questão da autoria da proposição, do estudo do autor, das
 68 especificidades da autoria do proponente. Falou da possibilidade de discordância quanto
 69 a proposição da assessoria técnica, dos conselheiros discordarem e simplesmente
 70 modificarem o estudo e parecer da assessoria técnica. A assessora técnica Devanir
 71 disse que primeiramente viu com estranheza essa solicitação de pauta pelo conselheiro
 72 Elivan. Disse que a Assessoria Técnica sempre fez e elaborou Pareceres. Explicou



CME GOIÂNIA
Conselho Municipal de Educação

73 então o que é um Parecer: um texto técnico argumentativo que discorre sobre uma
74 determinada matéria. Disse que embora trate de questões técnicas, obviamente tem
75 posicionamento político, visto que não é uma pessoa neutra ou alienada. No entanto,
76 baseia-se em estudos e informações técnicas na elaboração dos Pareceres. Falou das
77 situações que podem demandar alterações de um parecer, como a falta de
78 embasamento legal ou que este esteja inconsistente, quando há equívoco na
79 interpretação técnica, quando há erro de qualquer natureza. Disse que nesses casos o
80 parecer retorna a quem o elaborou, para que seja revisado. Disse também que o parecer
81 pode apresentar-se contraditório com a deliberação ou o desejo de deliberação do
82 Conselho Pleno. Disse que, sendo o parecer insatisfatório ou contraditório, o Conselho
83 Pleno pode solicitar um outro parecer, ou parecer de outro assessor, ou ainda, pode o
84 próprio conselheiro elaborar o parecer. Apresentou duas situações hipotéticas: quando
85 um assessor recusa fazer o seu trabalho, que não aceita nenhuma mudança, é inflexível.
86 Neste caso, se houvesse um profissional nesta categoria, o seu superior administrativo
87 poderia fazer uma chamada de atenção, lembrá-lo(a) de suas funções, explicar-lhe
88 suas atribuições. A outra situação é quando o assessor se sente coagido, o que também
89 precisa ser observado. Finalizou dizendo que na questão do Parecer, se o pleno
90 considerar que precisa de um outro Parecer, não há problemas em refazê-lo. No entanto,
91 do ponto de vista ético, toda vez que uma frase ou argumentação é feita, ou estudo é
92 feito e escrito, deve ser citado o autor. A presidente Ludmyla disse que a Assessoria
93 Técnica nunca recusou a refazer o seu trabalho. Disse que se a discussão sobre o
94 assunto da autoria parou é porque o Conselho Pleno, na ocasião, não se propôs a fazer
95 um estudo fundamentado que se contrapusesse ao Parecer da assessoria. Disse
96 lamentar que infelizmente, ao longo da história deste Conselho, o próprio Conselho
97 Pleno posicionava-se como sendo superior aos demais, ao ponto de tratar os servidores
98 num movimento de subserviência. Diz que o ato de deliberar é função do Pleno, no
99 entanto, submeter um autor, que fez todo um estudo e não considerar o trabalho desse
00 sujeito, não é correto. Disse que negar a fazer o seu trabalho é uma coisa, porém
01 discordar de algo que nós deliberamos e não querer assinar, é outra coisa. O
02 conselheiro Adão relatou sua experiência com pareceres na Câmara dos Vereadores,
03 onde são feitos por assessores técnicos e jurídicos, os quais não constam os nomes de
04 seus verdadeiros autores. Disse que na Câmara o trabalho é diferenciado, onde o
05 parlamentar tem um assessor pessoal, que traduz o seu parecer, e que os temas são
06 distribuídos de acordo com as suas características. O conselheiro Paulo falou de sua
07 experiência na escola, quando há discriminação das funções dos servidores. Disse que
08 quando pede vistas a um processo não considera correto que outros façam modificações

[Handwritten signatures and initials on the right margin, including names like 'Ludmyla', 'Adão', and 'Paulo']



CME GOIÂNIA
Conselho Municipal de Educação

109 a suas impressões. Sugeriu uma proposição que seja normalizada no regimento interno.
 110 Elogiou o trabalho da Assessora Técnica que nunca recusou a realizar o seu trabalho. A
 111 conselheira Maria Helena disse que considera uma perda quando não há a citação do
 112 autor de proposição. O conselheiro Elivan lamenta não ter havido tempo suficiente para
 113 explicar sobre a pertinência de sua proposição, sobre a importância dessa discussão.
 114 Disse que em nenhum momento considera que o assessor é obrigado a assinar, no
 115 entanto, disse ter presenciado fala de que o "parecer é técnico". Disse que em nenhum
 116 momento apontou a questão da hierarquia e sim a revisão do parecer, a questão de
 117 autoria. O conselheiro Roberto repassou o tempo de sua fala para que o conselheiro
 118 Elivan concluisse sua explicação sobre essa questão. O conselheiro Elivan agradeceu
 119 ao conselheiro Roberto e disse que o plano está indo em um bom caminho, e que
 120 gostaria apenas que o plano não levasse para o campo pessoal às deliberações do
 121 próprio Plano. O conselheiro Adão acha que os processos, a exemplo da Câmara,
 122 deveriam ser distribuídos aos conselheiros. A assessora técnica Deivan considera que
 123 ao fazer o regimento é preciso deixar claro as atribuições dos servidores. Disse que se o
 124 plano entendesse que o trabalho deve ser repensado, tudo bem. Disse também que
 125 considera correto discutir a autoria do Parecer e as atribuições dos servidores. O
 126 conselheiro Elivan diz que foi contemplado na sua pauta, pois viu que o Plano entendeu
 127 a relevância do tema e que algumas de suas dúvidas foram esclarecidas. **Deliberação:**
 128 A revisão dos Pareceres pode ser feita pela assessora ou pelo conselheiro, levando em
 129 consideração as determinações da Revisão Regimental. Uma Emenda Regimental deve
 130 ser elaborada no início da nova gestão, cuja sugestões e contribuições constarão no
 131 Regimento. Disse ainda que a primeira plenária de janeiro está prevista para o dia
 132 18/01/2017, onde os conselheiros terão direito as contribuições para essa elaboração.
 133 Nada mais tendo a relatar, eu, **Hugo Leandro Macedo dos Santos**, encerro a redação
 134 da presente Ata, que após leitura e aprovação será assinada pelos(as) conselheiros(as)
 135 presentes. *Assinaturas manuscritas:*
 136 *Antônio Gomes de Magalhães*
 137 *Antônio Carlos de Jesus*
 138 *Antônio Carlos de Jesus*
 139 *Antônio Carlos de Jesus*
 140 _____
 141 _____

Anexo 2



1 **Ata Extraordinária Nº 001/2017.** Aos dezesseis dias do mês de abril, do ano dois
2 mil e dezesseis, às 9h, na sala de reuniões do Conselho Municipal de Educação
3 com a presença da presidente do CME, professora Acácia Aparecida Bríngel, da
4 Coordenadora da Assessoria Técnica Aparecida Devanir, a Assessora Técnica e
5 pesquisadora da Universidade Federal de Goiás professora Ludmylla da Silva
6 Morais e da Secretária Executiva Lorena de Oliveira Garção Marques. A professora
7 Ludmylla solicitou a reunião com o objetivo de apresentar o documento da
8 Universidade Federal de Goiás acerca de sua pesquisa de mestrado intitulada: "O
9 canto de formação e a formação continuada dos professores da educação infantil
10 no município de Goiânia", conforme solicitado pela Presidente, ofício este que
11 encosa o Ofício encaminhado pela pesquisadora no dia 30 de novembro de 2016
12 e que possui autorização do Conselho Pleno, para acessar os documentos públicos
13 referentes à sua pesquisa sob guarda desta Casa, conforme Atas de nº 115 e 116
14 de 2016. Em seguida, apresentou o referido Ofício aos demais. Acácia solicitou que
15 este seja devidamente protocolado oficializando o pedido. Acácia solicitou um
16 cronograma de trabalho da professora Ludmylla especificando quais documentos
17 do CME, que estão sendo acessados para fundamentar a pesquisa. Questionada
18 pela Assessora Técnica sobre a frequência, Acácia disse que está aguardando
19 orientações do jurídico da SME acerca do banco de horas dos servidores e que até
20 lá o banco de horas está suspenso. Explicou que não houve corte de ponto
21 considerando o que havia sido acordado na gestão anterior e em função da espera
22 do jurídico da SME. Reforça a necessidade de disciplinar internamente o uso do
23 banco de horas. Ludmylla questiona sobre o mecanismo que ela poderá utilizar até
24 a chegada deste documento considerando que pode precisar utilizar as horas do
25 banco de horas e Acácia disse que neste caso o servidor deverá assumir o corte do
26 ponto. **Nada mais tendo a relatar, eu, Joana D'arc Sales Botelho, redigi a**
27 **presente ata que, após leitura e aprovação, será assinada pelas servidoras**
28 **participantes da reunião.**
29

Anexo 3



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 REGIONAL CATALÃO
 UAJE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamenha P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 73.704-828 – Fone: (64) 3441-3266
 Ramal 204 – Coordenação E-mail: ppgeedu.ufg@gmail.com
 Ramal 206 – Secretaria E-mail: secretaria@ppgeedu.ufg.br

Ofício-PPGEDUC N° 004/2017

Catalão, 05 de abril de 2017.

À Sra.
 Irena Aparecida Bringel
 Presidente CME Goiânia
 Goiânia-Goiás

Assunto: Acesso aos Documentos Públicos

Senhora Presidente,

Conforme solicitado pela presidência desta casa, vimos por meio deste solicitar a V. Sa. autorização para a Pesquisadora Ludmylla da Silva Martins, Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, orientanda da Profa. Dra. Alina Abadia da Silva, cuja Pesquisa em Educação intitula: O Centro de Formação e a Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil no Município de Goiânia, a acessar e estudar os Documentos Públicos, referentes ao tema da pesquisa que estão sob a guarda deste reconhecido órgão.

Esta Pesquisa tem se constituído, até o momento, como Pesquisa Documental/Análise documental.

Vale Ressaltar que tal solicitação já foi encaminhada pela pesquisadora com aprovação de sua orientadora Profa. Dra. Alina Abadia da Silva, em novembro de 2016. Solicitação esta que teve posicionamento favorável por todo Conselho Fiere, conforme registrado em Ata neste referido órgão.

↓

Recobi
Em 12/04/2017
<i>[Assinatura]</i>

Considerando a relevância do tema abordado e todo o percurso realizado pela pesquisa, agradeço desde já o pronto atendimento.


Agradeço a atenção e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria de Estado de Educação
Secretaria Regional de Educação
Maringá, 13 de Maio de 2018

Vinícius Verence dos Reis Costa
Secretário do Programa de Pós-Graduação em Educação Regional Católica

Recebi
em 17/04/2018


Anexo 4



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Av. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704-020
Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufgo@gmail.com

Goiânia, 15 de Maio de 2017.

À Presidência,

Prezada Presidente,

Eu, Ludrylla da Silva Morais, Pesquisadora da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientanda da Profa Dra. Alirio Abadia da Silva, estou realizando a Pesquisa em Educação intitulada: **O Centro de Formação e a Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil no Município de Goiânia**, desde novembro de 2016. Esta Pesquisa vem se continuando, até o momento, como Pesquisa Documental: Análise documental. Venho por meio desta, apresentar anexo, cronograma de pesquisa neste Órgão, conforme solicitado por V. Sa. para dar continuidade à pesquisa já iniciada.

Considerando a relevância do tema abordado, agradeço desde já o pronto atendimento.

Atenciosamente

Ludrylla da Silva Morais

Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação
UFGRC

Irra:

Antônia Aparecida Bríngel
Presidente do Conselho Municipal de Educação – Goiânia
Nesta



Nº	Título	Projeto de Curso nº 2107/731/0003	Data Início - Data Término 14/03/08
18	Comitê Educacional de Cultura e Arte, na Educação Infantil	Projeto de Curso nº 3115/028/0007	Data 20/03 - Data Término 14/03/08
19	Clube e Viver Experiências na Educação Infantil	Projeto de Curso nº 3111/111/0007	Data 20/03 - Data Término 14/03/08
20	Atividades Literárias na Educação Infantil	Projeto de Curso nº 3108/048/0007	Data 20/03 - Data Término 14/03/08
21	Atividades Educacionais de Brincadeira na Educação Infantil	Projeto de Curso nº 3099/030/0008	Data 20/03 - Data Término 14/03/08
22	Grupo de Trabalho e Ensino da Educação Infantil	Projeto de Curso nº 3170/030/0008	Data 20/03 - Data Término 14/03/08
23	Grupo de Trabalho e Ensino aos Professores Coordenadores da Educação Infantil (P-EE-2008/2º Ed.2010) (P-EE-2011) Educação Infantil - Condições e Práticas -	Projeto de Curso nº 3000/180/0008	Data 20/03 - Data Término 14/03/08
24	Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil	Projeto de Curso nº 3099/170/0008	Data 20/03 - Data Término 14/03/08
25	Instituições Municipais da Política Curricular	Projeto de Curso nº 3047/003/0008	Data 20/03 - Data Término 14/03/08
26	Política Curricular - Uma Abordagem Multicultural na Educação Infantil	Projeto de Curso nº 4018/018/0012	Data 20/03 - Data Término 14/03/08
27	Grupo de Trabalho e Ensino - Aprender Pedagogias e Currículos	Projeto de Curso nº 4160/016/0012	Data 20/03 - Data Término 14/03/08
28	Projetos de Trabalho - Crianças e Professores Como	Projeto de Curso nº 3030/030/0011	Data 20/03 - Data Término 14/03/08



	Programas de Aperfeiçoamento		Projeto de Curso	14/00
30	Grupo de Trabalho e Escola - Desenvolvimento Pedagógico Superior, Registros e Públicos		Projeto de Curso nº 00000000000000000000	Dez 2000 - Dez 2000 in 14/00
31	A Importância da Pesquisa Educacional - Campo nos Centros Municipais de Educação Infantil: Contribuições da Psicologia em Parceria com a Faculdade de Psicologia UFPA		Projeto de Curso Parceria UFPA <i>14/00000000000000000000</i>	Dez 2000 - Dez 2000 in 14/00
32	O Papel do Centro no Processo de Formação Continuada		Projeto de Curso nº 00000000000000000000	Dez 2000 - Dez 2000 in 14/00
33	Grupo de Trabalho e Escola: Infâncias e Crianças em Casa - Por Uma Política de Educação Infantil Para a Municipalidade de Itaituba		Projeto de Curso nº 00000000000000000000	Dez 2000 - Dez 2000 in 14/00
34	Sessão Semanal na Educação Infantil		Projeto de Curso nº 00000000000000000000	Dez 2000 - Dez 2000 in 14/00
35	Registro de Trabalho, Crianças e Profissionais como Programadoras de Aprendizagem		Projeto de Curso nº 00000000000000000000	Dez 2000 - Dez 2000 in 14/00
36	Pedagogia da Infância e a Organização do Currículo da Educação Infantil		Projeto de Curso nº 00000000000000000000	Dez 2000 - Dez 2000 in 14/00
37	O Processo de Ensino de Adultos e Crianças na Educação de Jovens e Educação Infantil - 2ª Edição		Projeto de Curso nº 00000000000000000000	Dez 2000 - Dez 2000 in 14/00
38	A Importância da Pesquisa em (Outros) Aplicações Educativas		Projeto de Curso	Dez 2000 - Dez 2000 in 14/00



Nº	Título	Autor	Data de Entrega
60	Atas Visuais na Educação Infantil - 3ª edição	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
61	Jogos e brincadeiras na Educação Infantil	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
62	Grupo de Trabalho e Estudo de Práticas em Coordenação de Educação Infantil - 2ª Edição	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
63	Educação Infantil - Conceitos e Práticas - 2ª Edição	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
64	Grupo de Trabalho e Estudo de Práticas em Coordenação de Educação Infantil - 3ª Edição	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
65	Grupo de Trabalho e Estudo de Práticas em Educação Infantil - Proposta Pedagógica e Curricular	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
66	Brincadeiras Musicais da Infância	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
67	Grupo de Trabalho e Estudo de Práticas em Educação Infantil	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
68	Brincadeiras Musicais da Infância	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
69	Grupo de Trabalho e Estudo de Práticas em Educação Infantil	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
70	O Papel do Professor na Prática em Educação Infantil	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
71	Grupo de Trabalho e Estudo de Práticas em Educação Infantil	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
72	O Papel do Professor na Prática em Educação Infantil	Priscilla de Oliveira	02/08/2010
73	Grupo de Trabalho e Estudo de Práticas em Educação Infantil	Priscilla de Oliveira	02/08/2010

Priscilla de Oliveira

02/08/2010

Nº	Descrição	Número de Registro Final de Curso	Data de Início - Data de Término
74	GTE: reflexões e Crônicas em Curso, por uma Política de Educação Infantil para o Estado Municipal de Educação de Goiânia - 2ª edição.	Homologação de Registro Final de Curso Nº 81180871/2018	Dia 01/08 - Dia 13/08 de 14h00
75	GTE: O Apoio Pedagógico ao Currículo Familiar de PME: concepções, ações, desafios e perspectivas	Homologação de Registro Final de Curso Nº 82080907/2018	Dia 01/08 - Dia 13/08 de 14h00
76	O Processo de Ensino de Adultos e Crianças na Educação de Currículo da Subsequência Integral	Homologação de Registro Final de Curso Nº 81200220/2018	Dia 07/08 - Dia 13/08 de 14h00
77	Curso: O Papel do Professor Coordenador nas Instituições de Educação Infantil	Homologação de Registro Final de Curso Nº 80340440 e 80770300/2018	Dia 07/08 - Dia 13/08 de 14h00
78	O Apoio Pedagógico em Contexto: Trabalho da PME: concepções, ações, desafios e perspectivas - 2ª Edição	Homologação de Registro Final de Curso Nº 80340713/2018	Dia 01/08 - Dia 13/08 de 14h00
79	Grupo de Trabalho e Estudo Interdisciplinar e Crônicas em Curso: Por Uma Política de Educação Infantil Para o Estado Municipal de Educação de Goiânia - 2ª edição	Homologação de Registro Final de Curso Nº 82082204/2018	Dia 07/08 - Dia 13/08 de 14h00
80	O Processo de Ensino de Adultos e Crianças na Educação de Currículo da Subsequência Integral - 2ª Edição	Homologação de Registro Final de Curso Nº 80170404/2018	Dia 07/08 - Dia 13/08 de 14h00



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 CAMPUS CATALÃO
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário - Catalão (GO) CEP - 75.704-020
 Fone: (064) 3441-5366. Email: ppgeduc.ufg@uamail.com

Goiânia, 29 de junho de 2017.

À Presidência.

Prezada Presidente,

Eu, Ludrylla da Silva Moraes, Pesquisadora da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Acadêmica de Pós-Graduação em Educação, orientando da Profa. Dra. Altira Almeida da Silva, estou realizando a Pesquisa neste conceituado órgão, conforme explicitado em ofício anterior. Solicito a Vossa Senhoria, conforme o disposto na Lei Federal nº12.527/2011, cópia dos processos (documentos públicos), referentes aos cursos de formação continuada no município de Goiânia, para fins específicos desta pesquisa.

Na certeza do pronto atendimento, agradeço e despeço-me.

Atenciosamente,

Ludrylla da Silva Moraes
 Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFG/ RG

Irmã,
 Acácia Aparecida Bezgel
 Presidente do Conselho Municipal da Educação
 Neta

