

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO MUNICÍPIO DE CATALÃO/GO

**Child Education teacher training and relationship with the practice teaching in  
county Catalan / GO**

**Educación Infantil maestro de formación y relación con la enseñanza práctica en el  
condado Catalán / GO**

Priscilla de Andrade Silva Ximenes<sup>1</sup>  
Altina Abadia da Silva<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho originou-se de uma pesquisa, cujo objetivo foi analisar a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil do sistema municipal de Ensino de Catalão/GO, de modo a procurar entender como são constituídos os espaços formativos desses professores e quais os impactos dessa formação recebida na sua prática pedagógica. O referencial teórico adotado foi a Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase no conceito vygotskyano de mediação. Através de observações, reuniões de planejamento coletivas de professores na escola, nas reuniões coletivas realizadas pela secretaria de educação do município e pelas entrevistas com um grupo de professores e gestores, realizamos a investigação da formação inicial e continuada dos professores, oferecida pela rede municipal de ensino. Encontramos indicativos da ineficiência da formação continuada recebida pelas professoras, por se pautar na racionalidade técnica e, ainda, na imitação de um professor modelo, que transmite aos seus pares atividades e concepções, de acordo com a sua compreensão. Impossibilitando que os professores reflitam, de maneira crítica e autônoma, sobre a sua prática pedagógica. Ademais, constatamos que hoje, em Catalão/GO, muitos professores que atuam na educação infantil não são pedagogos e possuem licenciaturas nas mais diversas áreas, o que interfere na sua prática pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Educação Infantil. Processos formativos.

## Abstract

This work originated from a survey whose objective was to analyze the initial and continuing education Early Childhood Education teachers of the municipal system of Catalan Teaching / GO seeking to understand how the formative spaces of these teachers and what the impacts of this training received in the consist their teaching. The theoretical framework adopted was the Historic-Cultural Psychology, with an emphasis on Vygotskian concept of mediation. Through observations collective planning meetings of teachers at school and collective meetings of the municipal education department and the interviews with a group of teachers and administrators conducted the investigation of initial and continuing teacher education offered by public schools. We find indicative of the inefficiency of continuing training received by teachers, for be based on technical rationality and even the imitation of a model teacher who transmits his peers, activities and

<sup>1</sup>Mestre em Educação: Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Docente da Universidade Federal de Goiás – Catalão/GO. Atua nas áreas de formação de professores, didática, estágio e práticas educativas. E-mail: priteducadora@hotmail.com. Telefone: (64) 8121-7666.

<sup>2</sup>Doutora em Educação: UNIMEP. Docente da Universidade Federal de Goiás –Catalão/GO. Atua na pós-graduação em Educação e nas áreas de formação de professores, didática, estágio e práticas educativas. E-mail: tina@wgo.com.br. Telefone: (64) 8115-4800.

concepts according to their understanding, making it impossible for teachers to reflect critically and autonomously on their practice. Moreover, we note that today in Catalan/GO, many teachers who work in early childhood education, are not educators and have degrees in several areas, which interferes with their teaching.

---

**KEYWORDS:** Teacher training. Childhood Education. Training.

### **Resumen**

Este trabajo se originó a partir de una encuesta cuyo objetivo fue analizar a los maestros de Educación de la Primera Infancia inicial y educación continua del sistema municipal de Enseñanza Catalán/GO buscando entender cómo los espacios de formación de estos profesores y lo que los impactos de esta formación recibida en el constan su enseñanza. El marco teórico adoptado fue la Psicología Histórico-Cultural, con énfasis en el concepto de Vygotsky de la mediación. A través de observación y reuniones de planificación colectiva de los maestros en la escuela y reunión con el colectivo del departamento de educación municipal y las entrevistas con un grupo de maestros y administradores llevaron a cabo la investigación de la educación inicial y continua docente ofrecido por las escuelas públicas. Encontramos indicativo de la ineficiencia de la formación continua recibida por los profesores, por estar basada en la racionalidad técnica e incluso la imitación de un profesor modelo que transmite a sus compañeros, actividades y conceptos de acuerdo a su comprensión, por lo que es imposible que los profesores reflexionen críticamente y autónomamente sobre su práctica. Por otra parte, observamos que hoy en Catalán/GO, muchos profesores que trabajan en la educación infantil, no son educadores y tienen grados en varias áreas, que interfiere con su enseñanza.

---

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado. Educación Infantil. Los procesos de formación.

### **INTRODUÇÃO**

Discutir a formação de professores da Educação Infantil, enquanto possibilidade de construção de saberes necessários à prática pedagógica é uma tarefa complexa. Tendo em vista que, além da problemática da necessidade de superação da visão dicotômica entre teoria e prática no curso de formação inicial para os que ainda não são professores e na formação continuada para os que já são; questões de outra ordem interferem diretamente para algumas problemáticas acerca desse nível de ensino, uma vez que no Brasil há uma tendência na área da educação de crianças de 0 a 6 anos de desvincular esse nível de educação com o ensino e a aprendizagem (RAUPP, 2012).

Subsidiados pelos pressupostos da teoria histórico-cultural entendemos a educação como condição universal do desenvolvimento humano. Para Vygotski (1998), a espécie e o indivíduo se constituem no social. E não podemos pensar o processo de humanização sem estabelecer uma relação imediata com a forma pela qual ocorre a transmissão cultural em uma dada sociedade. Portanto, a escola deve ser uma instituição onde o contato com o saber humano, historicamente construído, acontece de forma sistematizada e o processo de

apropriação da cultura não ocorre diretamente, pois depende, fundamentalmente, de uma organização, em que o professor assume o papel de mediador<sup>3</sup>.

Acreditamos que toda ação do professor pode criar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, em todos os níveis de ensino. Ao promover a aprendizagem de seus alunos, ele oferece condições para que o desenvolvimento intelectual destes efetivamente ocorra. Vygotsky (1998) compreende tal desenvolvimento como um processo intimamente ligado à aprendizagem, a qual acontece a partir da interação do sujeito com o outro social – pessoas e ambiente estruturado socialmente –, mediados pela linguagem e pelos afetos gerados na relação com os outros. Para o autor, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento porque mobiliza processos internos, os quais não seriam ativados de maneira espontânea (VYGOTSKY, 1998).

Por isso, entendemos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente, sobretudo, os profissionais que atuam na Educação Infantil. O professor é um mediador de diferentes relações: entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo que as cerca, entre elas mesmas, etc. Porém, isto não significa que o professor deva estar no meio de todas essas relações, ou que a aprendizagem não ocorra sem ele, mas pode ser de suma relevância que o professor amplie e qualifique aquilo que foi iniciado pelas crianças, com ação intencional, interferindo sempre que necessário para garantir que elas se apropriem das máximas capacidades humanas dadas naquele momento da história (VYGOTSKI, 1998).

Assim, a mediação exige mais que um parceiro experiente, requer que o professor seja considerado alguém que transmita à criança os resultados do desenvolvimento histórico, que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura (SILVA, 2012 p. 48), uma vez que “[...] as intervenções sociais podem eficientemente introduzir novos conceitos” (VYGOTSKY, 1998, p. 71).

Por isso, para analisarmos as práticas pedagógicas dos professores consideramos primordial conhecermos a sua formação, uma vez que para se refletir sobre as concepções e práticas de professores da Educação Infantil, levamos em consideração os processos de subjetivação que constituem o docente.

---

<sup>3</sup>Utilizaremos o termo mediação baseando-nos na perspectiva histórico-cultural. De acordo com Vygotsky (1998), **mediação**, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento “[...] a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2011, p.42).

Tornar-se professor implica em um processo de subjetivação, ou seja, de constituir-se subjetivamente enquanto ser histórico e social, ativo, produtor de sentidos e significados acerca das suas vivências pessoais e sociais. Deste modo, a subjetividade é processual, histórica e dialética, na medida em que se constitui nas relações que o sujeito estabelece ao longo de sua história, dos sentidos que constrói, dos afetos gerados na relação com o outro, sendo constituída e também constituindo o grupo social (GONZÁLES REY, 2003).

Nesse sentido, se reduzíssemos a investigação sobre a prática dos docentes da Educação Infantil aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em sala de aula, numa perspectiva restrita, estaríamos desconsiderando a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos. Por isso, para compreendermos as concepções e práticas pedagógicas de tais professores, consideramos a relevância de se pesquisar a organização da instituição em que esses professores atuam e as orientações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, o material didático adotado pela rede municipal de educação e outros fatores que influenciam no trabalho do professor em relação aos processos de alfabetização e letramento, como será demonstrado nas análises das atividades em campo.

Dessa forma, não poderíamos deixar de sinalizar as influências e limitações das formações inicial e continuada recebidas pelos participantes da pesquisa, sendo que esta temática não poderia passar despercebida por nós, professoras que se ocupam diariamente dessa tarefa, principalmente porque ela possibilitou, a partir dos resultados que obtivemos reavaliar também as nossas concepções e práticas pedagógicas no trabalho de formar professores.

Por isso, investigar a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil do Município de Catalão/GO é um dos objetivos de uma pesquisa intitulada *Panorama da educação infantil no sudeste goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas*, realizada por docentes da Faculdade de Educação da UFG/Regional Catalão, alunos e professora da UNESP, que tem como objetivo geral identificar e analisar as concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem, as práticas educativas e as políticas públicas para a educação infantil à luz dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os participantes da pesquisa são os profissionais das creches e pré-escolas da microrregião de Catalão/GO, localizada no sudeste goiano. A microrregião é composta pelos municípios de Catalão, Ipameri, Ouvidor, Três Ranchos, Davinópolis, Cumari, Nova

Aurora, Anhanguera e Corumbaíba. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas observações participantes, entrevistas semiestruturadas e análise documental das políticas públicas para a educação infantil no Brasil e no município estudado nos últimos dez (10) anos.

### **Panorama da Educação Infantil em Catalão/GO.**

Em relação ao município de Catalão, é essencial salientarmos que está localizado ao extremo sudeste do Estado de Goiás; situado às margens da BR – 050, responsável pela ligação de Brasília ao Centro-sul. A rodovia GO – 352 liga o município à capital do Estado. A base mais forte da sua economia é a agricultura, seguida da pecuária e, nos últimos anos, há um forte crescimento no número de médias e grandes empresas multinacionais do setor de mineração, beneficiamento e armazenamento de grãos, automotivo e maquinários agrícolas. De acordo com dados do censo referentes ao ano de 2013, a população total é de 94.896 habitantes e seu produto interno bruto (PIB), recenseado em 2011, é de mais de 4.851.851 bilhões de reais e o colocava como a terceira maior economia do estado de Goiás naquele ano. Possui área de aproximadamente 3.778 km<sup>2</sup>.

O município contempla escolas e creches, tanto na zona urbana como na zona rural, da Educação Básica, além de várias instituições no ramo dos cursos técnicos/profissionalizantes. No ensino superior, conta com duas instituições, uma universidade pública e um centro de ensino privado<sup>4</sup>.

No que tange à oferta de atendimento, os dados levantados pela pesquisa apresentam a cristalização do processo de municipalização das escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental no município, visto que o maior público atendido pelo município de Catalão está entre 0 a 10 anos<sup>5</sup>.

Quanto à Rede Municipal de Educação de Catalão-GO, pode-se dizer que, historicamente, o atendimento às crianças de zero a seis anos foi organizado, sobretudo, através da iniciativa privada, filantrópica e também de instituições municipais mantidas por órgãos de assistência social. Estas instituições mantiveram-se vinculadas à assistência social até sua inserção no sistema municipal de ensino, determinada pela Lei de Diretrizes

---

<sup>4</sup> Dados coletados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2010), <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=520510>.

<sup>5</sup> Os dados foram disponibilizados pelo Conselho Municipal de Educação de Catalão e pela Secretaria Municipal de Educação.

e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96. A partir de 2002, o atendimento na Educação Infantil foi limitado às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. As crianças de 6 (seis) anos passaram a integrar o primeiro ano do Ensino Fundamental. O atendimento em creche destinado às crianças de zero a três anos de idade é oferecido, majoritariamente, em período integral, na rede pública, enquanto o das crianças de quatro a seis anos conta com a oferta de atendimento em horário parcial (matutino ou vespertino) na maioria das instituições públicas.

A Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO (SME) possui normatização para as creches e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's). De acordo com essas diretrizes, as creches e CMEI's devem funcionar no horário integral para a criança de seis meses a três anos e 11 meses, e horário parcial de quatro horas/dia, para a criança de quatro e cinco anos. Segundo os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, em 2014 a Rede Municipal de Educação (RME) de Catalão comportava 33 instituições de ensino, entre essas, as instituições de Educação Infantil totalizavam 19, mantidas pela Prefeitura Municipal- sendo sete creches, três CMEI's, cinco escolas de Ensino Fundamental que ofertam a pré-escola e quatro instituições conveniadas, que atendem 2.811 crianças menores de 6 seis anos. Ressalta-se que dois dos três CMEI's e uma creche oferecem atendimento para crianças de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato esse que foi relacionado à falta de infraestrutura (espaço) para receber essas turmas. Caso abra mão desses alunos, estes deverão ser reencaminhados para escolas estaduais.

Portanto, esse dado deve ser problematizado, uma vez que vem descumprindo o que determina a legislação sobre a Educação Infantil, no que tange à oferta de atendimento às crianças. Desta forma, pode-se comprometer o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em virtude de a demanda de crianças que são o público-alvo da Educação Infantil ser maior do que a oferta. Ou seja, não existem instituições escolares suficientes para atender a esse público, talvez, em razão de pouco investimento realizado na Educação Infantil de Catalão/GO. Este fato pode ser comprovado mediante consulta da lista de espera da Secretaria Municipal de Educação (SME), a qual demonstra que, desde 2012, há uma intensa procura por vagas nas creches e pré-escolas e as instituições que ofertam a Educação Infantil estão com o número de crianças matriculadas no seu limite.

Outro fato relevante foi que, em 2011 e 2012, a Rede Municipal de Ensino de Catalão recebeu/efetivou, através de concurso público, cerca de 180 novos docentes para

atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com exigência de habilitação mínima de Nível Superior em curso de Licenciatura de Graduação Plena.

A habilitação para o cargo de professor exigida pelo edital do concurso é legitimada pela abertura expressa na Lei das Diretrizes e Bases (LDB), que decreta em seu artigo número 62, da Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, art. 62).

Dessa forma, possibilita que qualquer profissional graduado em licenciatura plena ou nível médio, modalidade Normal, atue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal concepção foi reforçada pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica (DCNFP), em maio de 2001, que se aprofunda na proposta de formação continuada de professores em nível superior, apresentada pelo MEC, com a ideia nuclear de que “[...] não basta a um profissional ter conhecimentos sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (BRASIL, 2001a, p. 29).

Na centralidade desta proposta está a noção de competências, instituindo um novo modelo de formação profissional, o qual visa a superação da formação pautada na qualificação profissional, centrada em títulos e diplomas que atestariam o domínio de conceitos técnico-científicos, para o da formação por competências. A formação por competências é proposta, assim, em oposição ao caráter acadêmico e disciplinar atribuído à formação oferecida pelas universidades e pelos cursos de formação inicial.

Para Rodrigues (2005), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (BRASIL, 2001), pautadas na noção de competências, amparam-se em uma concepção pragmática e tecnicista do educador, enfatizando a dimensão instrumentalizadora do conhecimento. A autora encontra os argumentos para essa afirmação na forma de organização curricular prevista para os cursos, nos princípios orientadores da formação, na orientação metodológica e na ampliação da carga horária da parte prática do currículo. Nas palavras da autora, “[...] está posto um empobrecimento teórico da referida formação [...] vinculado à perspectiva pragmática e utilitarista de formação” (RODRIGUES, 2005, p. 97).

### **Análise da formação dos professores nas instituições de educação infantil**

Durante a pesquisa de campo, um dado nos pareceu alarmante: a redução do número de pedagogos atuando na Educação Infantil e Anos Iniciais nas instituições do município. De acordo com Libâneo (1996, p. 68), a “[...]ausência do pedagogo junto às instituições educativas deixa uma lacuna, pois, somente o pedagogo poderá coordenar e melhor orientar os trabalhos pedagógicos das instituições infantis”.

O lugar do pedagogo nas instituições não ocupa centralidade nessa pesquisa, porém, não poderíamos deixar de salientar nossa constatação sobre o fato de que hoje, em Catalão-GO, muitos professores que atuam na educação infantil, possuem licenciaturas nas mais diversas áreas (dados expressos no gráfico 2). Consideramos tal dado relevante para compreendermos melhor o objeto de estudo dessa pesquisa, uma vez que a formação inicial dos professores interfere diretamente em suas concepções e práticas de alfabetização e letramento, bem como, na compreensão de como se dá o desenvolvimento infantil.

Ao compararmos os dados quantitativos, no que tange à formação inicial do professor, expressos em pesquisas anteriores realizadas na rede municipal de ensino de Catalão (SILVA, 2014), perceberemos que o número de professores de outras licenciaturas atuando na educação infantil cresceu, em detrimento do número de pedagogos.

Além disso, a formação de professores de crianças pequenas é historicamente voltada para propostas assistencialistas e paliativas, segundo as quais bastava o professor *gostar de crianças, ter dons maternais, dom de ensinar*, para o bom desempenho de suas funções.

Sabe-se que essas condições são importantes, mas não suficientes. Elas não são fatores determinantes para uma prática coerente e bem-sucedida, até porque, para ensinar, exige-se do professor uma dimensão muito maior, que passa por sua permanente formação e identidade profissional e pelas suas condições de vida e de trabalho.

Segundo Lüdke e André (1986), quando não existe especificidade de conteúdos e sim a busca artificial de categorias funcionais e profissionais, relacionando treinamento e prática, isso não favorece o desenvolvimento do professor. Portanto, salientamos que, ao evidenciar esse fato, não se trata apenas de uma disputa de mercado de trabalho, mas de uma questão política e epistemológica, sobretudo no que diz respeito a assegurar um trabalho que garanta que as especificidades da Educação Infantil sejam respeitadas, uma



vez que o pedagogo é o único profissional que possui uma “[...] legislação nacional que normatiza a formação dos profissionais para atuar nas instituições de Educação Infantil, particularmente em creches” (OSTETTO, 2000, p. 18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como, em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2001).

Isso agrava os problemas e limites envolvendo a formação inicial do professor, como a dicotomia entre teoria e prática, o perfil tecnicista do aluno da licenciatura e outras questões que devem ser repensadas. Consideramos que a universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa, a ação e reflexão são caminhos metodológicos para essa formação.

Porém, sabemos que a discussão sobre a formação inicial do professor que atua na educação infantil é apenas uma das muitas problemáticas quanto à falta de valorização e qualificação docente. Hoje, além de sua preparação poder ser feita em diferentes instituições formadoras, até mesmo de níveis de ensino diferentes, há questionamentos e críticas que surgem diante das diferentes abordagens sobre a profissionalização do magistério, especialmente no que tange aos critérios de avaliação da qualidade do desempenho (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Prova Brasil e outras) do professor e ao apelo à ideia de “missão”, “vocação”, “sacrifício” e, com isso, a busca de maior profissionalização (VEIGA, 2005).

Dessa forma, a valorização e formação da identidade docente estão diretamente relacionadas com a política de formação, de condições de trabalho, de carreira e de remuneração. Porém, não se trata apenas de realizar formações continuadas, mas o que podemos concluir das leituras de autores da área de formação de professores, como Pimenta (2012), é que a formação docente tem de ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica o envolvimento dos professores em processos intencionais e de planejamento que possibilitem mudanças rumo a uma prática efetiva em sala de aula. Para tanto, Pimenta (2012) aponta, entre outras questões, que é necessário que haja uma superação da fragmentação da prática e da teoria, a partir do conceito de *práxis*,

em que formação do professor seja considerada uma atitude investigativa, a qual envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

### **A relação entre a formação continuada e a prática pedagógica**

Através das observações realizadas nas creches municipais durante a pesquisa de campo foi possível perceber que as práticas formativas e de orientações para o trabalho realizadas pela SME com os professores têm incentivado a prática por “imitação”, ou como “instrumentalização técnica” (PIMENTA, 2012), uma vez que, por determinação da SME, os professores passaram a realizar seus planejamentos e formações na Hora de Trabalho e Planejamento Coletivo (HTPC), de 15 em 15 dias. O significado da HTPC é dado pela portaria é dado pela Portaria CENP nº 1/96 – Lei Complementar nº 836/91 momentos em que os objetivos principais são:

*I. Construir e implementar o projeto pedagógico da escola; II. Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem; III. Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; IV. Possibilitar a reflexão sobre a prática docente; V. Favorecer o intercâmbio de experiências; VI. Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; VII. Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo de ensino-aprendizagem.*

Porém, nas entrevistas com professores e nas observações durante a HTPC, foi possível verificar uma incoerência entre a teoria e a prática dessa proposta no município. Isso porque as tomadas de decisões não ocorrem de forma tão democrática e coletiva e, muitas vezes, as concepções e práticas das professoras se modificaram, sem reflexão crítica acerca das imposições e “receitas” determinadas pela rede municipal de ensino. A nosso ver, alguns professores valorizam o planejamento e as formações realizadas na HTPC, como subsídios à conduta do trabalho pedagógico, atribuindo a este um valor meramente técnico e instrumental. Não percebemos a importância dada à reflexão nesse processo. Constatamos também, com essa organização, que a prática do planejamento docente tem se constituído num ato burocrático.

Consideramos que isso se constitui num ato burocrático, uma vez que as atividades são produzidas por uma professora efetiva da rede municipal – a qual é escolhida pelos gestores da SME para ser responsável por organizar as atividades que o grupo de professores daquele agrupamento (por exemplo, o Jardim I) enviar num grupo de discussão *online*, como também, por selecionar as atividades que considerar mais significativas e encaminhar à SME para que possam ser reproduzidas (fotocopiar), e assim, repassadas

para as demais professoras. Esta professora é chamada de *mediadora* e, embora continue normalmente realizando suas funções em sala de aula, recebe uma gratificação extra, devido às atribuições adquiridas nesta nova função.

Porém, durante a observação realizada na HTPC e nas entrevistas com professoras participantes, percebemos que essa realidade ainda é mais questionável, pois, na prática, as atividades são realizadas somente pela professora mediadora, reproduzida e distribuída a todos os outros professores, que recebem instruções minuciosas de como devem *aplicar* a atividade para os seus alunos.

Vale frisar que adotar esta postura unidirecional influencia parte das professoras a assumirem uma prática metodológica pautada na imitação e instrumentalização técnica (PIMENTA, 2011). A imitação refere-se não apenas à observação, como, outrossim, à tentativa de reproduzir uma prática considerada modelo, partilhada pela figura do mediador na HTPC, pois as professoras, ao se conscientizaram de que as práticas desse mediador são valorizadas e tidas como eficientes, passam a adotá-las como modelo a ser seguido e se colocam como aprendizes. Todavia, não estamos menosprezando a relevância da oportunidade de momentos de troca entre os pares e sim alertando para o risco da perda da autonomia e da criticidade por parte do docente.

Já a prática como instrumentalização técnica, mostra que é preciso tomar cuidado para não reduzir a prática pedagógica apenas à aprendizagem de técnicas e desenvolvimento de habilidades específicas do fazer pedagógico. Nessa perspectiva, o professor fica reduzido à prática, não necessitando dominar os conhecimentos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. A esse respeito, Vygotsky (2003, p. 296) concebe que:

Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas flagrantes de algo preparado, ele deixa de ser professor.

Neste contexto, a concepção de Vygotsky (2003) destaca que a mediação pedagógica dos professores, por vezes, deixa de acontecer e se restringe a uma mera transmissão de conhecimentos, como ocorre na Rede Municipal de Educação de Catalão-GO.

Salientamos o risco dessa visão tecnicista de formar professoras, tendo em vista que o elemento central da pedagogia tecnicista era a organização racional dos meios e o planejamento do centro do processo pedagógico, elaborado pelos especialistas, o que

descreve bem as práticas ocorridas durante a HTPC, quando esta prioriza a reprodução do conhecimento por parte do professor.

Dessa forma, constatamos a forte influência do caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois, além de priorizar índices de medição de qualidade de educação meramente quantitativos e criar um cenário para a valorização docente baseando-se na competitividade e meritocracia, o governo, aqui representado pela SME, reduz o papel do professor a uma prática pautada na imitação das práticas de outra professora, não havendo lugar para a reflexão e autonomia. A influência neoliberal é tão forte no cenário educacional a ponto de Arce (2011) escrever um texto intitulado “Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”. Dentre as muitas críticas a essa influência, a autora destaca que, baseando-se em modelos neoliberais,

[o] Estado assume minimamente os financiamentos e ao seu máximo a definição dos conhecimentos que devem circular entre os indivíduos. Neste momento, é claro, não há espaço para incertezas, para crise ou críticas ao uso da racionalidade técnica que se torna o instrumento perfeito para a realização da reforma neoliberal na educação (ARCE, 2011, p. 14).

Freitas (1995) acrescenta que, além da transposição da padronização mercantil para a educação, outras consequências (que levarão o professor a perder a visão total de seu trabalho, afundando-se nas particularidades) se fazem presentes, por meio das transformações das didáticas e metodologias e da perda das discussões ideológicas, cedendo lugar ao pragmatismo exacerbado.

Destacamos, ainda, que uma suposta neutralidade científica implica em não se questionar as relações entre educação e sociedade; não há espaço para a contradição. Dessa forma, há um incentivo à padronização da Educação na rede municipal de ensino.

Além disso, desde o ano de 2013, a Secretaria de Educação do município de Catalão firmou uma parceria com o Grupo *Pearson Education* do Brasil, um conglomerado que ajuda na educação infantil e congrega empresas, como o jornal *Financial Times*, a revista *The Economist* e os selos editoriais *Longman* e *Penguin*. Assim como já ocorre em algumas cidades do Brasil, em Catalão-GO, o Grupo *Pearson* é responsável por auxiliar o desenvolvimento do Projeto Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME), com apostilas para as escolas da rede municipal produzidas pelo Curso Oswaldo Cruz (COC). A parceria consiste no fornecimento de material pedagógico – NAME – COC, assistência

pedagógica, formação continuada para professores, cursos de capacitação presenciais e *online* para professores e coordenadores, entre outras atividades. A empresa COC é de Ribeirão Preto (SP) e vende seus serviços a alguns municípios. Com a compra deste serviço e o fornecimento do seu material didático, substituíram-se, assim, os livros enviados pelo Ministério da Educação (MEC), do Governo Federal.

Neste contexto, estudos realizados, como o de Nascimento (2003), fazem uma análise do apostilamento de forma minuciosa e crítica, ressaltando que o seu grande problema é não possuir objetivo específico e claro sobre a proposta pedagógica. Desta forma, as instituições escolares de Educação Infantil acabam adotando o mesmo procedimento das escolas particulares.

Contudo, observando as apostilas do COC, constatamos que há uma grande distinção entre o material ofertado à rede privada e à rede pública de ensino. Dizendo em outras palavras, as apostilas destinadas à Educação Infantil das escolas públicas possuem qualidade inferior às da rede privada, o que demonstra, para entender esse dualismo, que é preciso fundamentar-se na dialética, como propõe a teoria histórico-cultural de Vygotsky, mostrando que esta desigualdade socioeconômica é típica de sociedade capitalista. Portanto, o professor da Educação Infantil não pode desvincular sua prática pedagógica da realidade em que ele e seus alunos estão inseridos, porque só assim é possível haver aprendizagem de fato. Deste modo, o professor de Educação Infantil, conforme Silva (2012, p. 49) nos lembra, precisa levar em conta:

[...] As relações políticas e técnicas envolvidas nesse processo, para que posteriormente a educação de crianças pequenas do Brasil possa ser pensada de outra forma e efetiva em práticas curriculares, alicerçadas em teorias críticas da educação. Consideramos que isso auxiliaria na constituição de uma identidade para a Educação Infantil brasileira, que deixaria de se apresentar apenas como uma mera cópia, muitas vezes barata de modelos e de política internacionais para a Educação Infantil.

Desse modo, a educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria produzida nos “melhores moldes neoliberais”, escrava dos princípios do mercado, “atrelada a um reducionismo economicista de sua função”.

No Brasil, o grande *déficit* na formação dos professores, baseada na política dominante, o uso contínuo de apostilas e materiais prontos, onde se agregam altos “investimentos financeiros”, são alguns pontos que contribuem para a justificativa da enfermidade das políticas públicas para a educação. Por trás da cortina de um discurso inovador, que propõe soluções aos problemas educacionais, está todo um aparato que funciona conforme uma lógica neoliberal, a qual muitas vezes é chamada de políticas públicas para a educação,

que, orientadas por ideais sociopolíticos e econômicos, trazem para a escola um agravamento das dificuldades vividas, visto que os projetos educacionais são implantados sem a participação de educadores e alunos (FARIA, 2005, p. 36).

Além de tirar a “liberdade e autonomia” do professor ao planejar suas aulas, o material didático adotado não tem um objetivo pedagógico explícito e acaba sendo utilizado como forma de equiparar-se às instituições particulares de ensino em que são utilizadas apostilas, provenientes da mesma empresa, como pode ser confirmado na fala dos gestores e assessores de governo<sup>6</sup>.

Percebemos que este material pedagógico se constitui apenas em um manual que restringe a compreensão e o trabalho pedagógico na educação Infantil. Além disso, no caso desta pesquisa, apresenta fortes influências na manifestação das concepções e práticas pedagógicas do professor de educação infantil, uma vez que padroniza a conduta do professor, prejudicando a construção de uma mediação efetiva do conhecimento que possibilite à criança o seu desenvolvimento pleno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que, para compreender quais as concepções e práticas pedagógicas da educação infantil, não bastava analisar as entrevistas e observações apenas no âmbito individual, mas foi necessário, também, refletir sobre fatores políticos, sociais, trajetória profissional, formação inicial, formação continuada, valores e atitudes que se relacionaram diretamente com o objeto em questão.

Dessa forma, consideramos a influência das orientações fornecidas pela SME nas concepções e práticas de professores da Educação Infantil. Constatamos, então, que a SME, tendo o objetivo de unificar o ensino de todas as escolas do município, uniformizou o material didático utilizado pelos professores. Isto fez com que fosse reduzido o seu trabalho, ao desenvolverem atividades da apostila NAME e das atividades distribuídas pelas professoras mediadoras durante a HTPC; além de *deengessara* conduta do professor, prejudicando uma mediação efetiva que possibilite à criança o seu desenvolvimento pleno.

Verifica-se também que o fato de terem professores com formação inicial em diferentes cursos de licenciatura impactam nas concepções e práticas docentes, uma vez que apresentam diferentes concepções sobre a infância e sobre o desenvolvimento infantil.

---

<sup>6</sup>Disponível em: <<http://www.catalao.go.gov.br/noticias/2013/01/25/jardel-reafirma-compromisso-com-educacao-A7%C3%A3o-ao-firmar-parceria-com-grupo-pearson/>>

Consideramos que a formação continuada de professores realizada pela SME tem sido pautada na racionalidade técnica e no paradigma do ensino tradicional, o qual destituiu o professor do seu papel de sujeito que constrói conhecimentos por meio da reflexão aprofundada sobre as teorias estudadas e sobre a prática.

Enfim, esperamos que esta pesquisa de fato venha a contribuir para novos estudos relacionados a este tema, pois o consideramos de suma importância para o desenvolvimento pleno da criança pequena e para subsidiar o trabalho do professor. Não tivemos, em hipótese alguma, a pretensão de esgotar o assunto, em razão de sua enorme complexidade, mas acreditamos que tal pesquisa possa servir de subsídios para futuros estudos relacionados a este tema.

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor-reflexivo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n.74, p. 251-283, abr. 2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*/apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica*. Brasília: MEC/SEF. Brasil, 2001.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Sons sem palavras e Grafismo sem letras/Linguagens, Leituras e Pedagogia na Educação Infantil. In.: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores associados, 2005a.p. 119-142.

FREITAS, Luís C.: *Teoria pedagógica: limites e possibilidades*. Série Ideias. São Paulo: F.D.E., pp.37-46, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade*. Uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1988.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 1986

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos ARCE, Alessandra (Org.). *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

NASCIMENTO, M. E. P. do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional In: FARIA, A. L. G. de e PALHARES, M. S. *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Florianópolis SC: Autores Associados, 2003.

OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

OSTETTO, L. (Org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIMENTA, S.G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Editora Cortez. São Paulo. 2012.

RAUPP, M.D. *Concepção de formação das professoras de crianças de 0 a 6 anos em Portugal e no Brasil*. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo35.htm>>. Acesso em: Jan. 2015.

RODRIGUES, Marli de Fátima. *Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais*. Curitiba, 2005. 228 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Altina. A.; XIMENES, Priscilla. A. S. *Os fios e as tramas da infância em um município goiano*. In: EPECO – ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, GT 7., Goiânia, 2014. Anais... Goiânia: Ed. UFGO, 2014.

SILVA, Janaína C., O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino ARCE, Alessandra (org.). *Ensinando aos pequenos: de zero a três anos*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) *Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1988.

Recebido em: 05/05/2014

Aprovado em: 08/08/2014