

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KÁTIA CILENE CAMARGO SILVA

**EDUCAR OS OLHARES PARA O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-
CULTURAL:**

um projeto de formação continuada para docentes da Educação Infantil no
CEFOPE/Anápolis, Goiás

Goiânia, Goiás
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) 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 9.610/98](#), 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.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

KÁTIA CILENE CAMARGO SILVA

3. Título do trabalho

Educar os olhares para o patrimônio histórico-cultural: um projeto de formação continuada para docentes da Educação Infantil no CEFOPE/Anápolis, Goiás

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado 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.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Ivone Garcia Barbosa, Usuário Externo**, em 08/10/2024, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kátia Cilene Camargo Silva, Discente**, em 08/10/2024, às 20:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4886269** e o código CRC **D88BF11D**.

KÁTIA CILENE CAMARGO SILVA

**EDUCAR OS OLHARES PARA O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-
CULTURAL:**

um projeto de formação continuada para docentes da Educação Infantil no
CEFOPE/Anápolis, Goiás

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em
Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Goiás, em nível de
defesa para obtenção do título de Doutora em
Educação. Área de Concentração em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia
Barbosa.

Goiânia, Goiás
2024

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

Silva, Kátia Cilene Camargo

Educar os olhares para o patrimônio histórico-cultural: [manuscrito] : um projeto de formação continuada para docentes da Educação Infantil no CEFOPÉ/Anápolis, Goiás / Kátia Cilene Camargo Silva. - 2024. cccxlii, 342 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2024. Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Patrimônio Cultural. 2. Formação de Professores. 3. Educação Patrimonial. 4. Educação Infantil. I. Barbosa, Ivone Garcia, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 30 da sessão de Defesa de Tese de **KÁTIA CILENE CAMARGO SILVA** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **doze dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro (12/09/2024)**, a partir das **08:30h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"Educar os olhares para o patrimônio histórico-cultural: um projeto de formação continuada para docentes da Educação Infantil no CEFOPE/Anápolis, Goiás"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof.^a Dr.^a **Ivone Garcia Barbosa (PPGE/FE/UFG)** doutora em **Educação** pela **USP**, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Marilza Vanessa Rosa Suanno (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UCB** - integrante titular interna, Prof.^a Dr.^a **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **PUC/GO** - integrante titular interna, Prof.^a Dr.^a **Priscilla de Andrade Silva Ximenes (FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFU** - integrante titular externa e Prof.^a Dr.^a **Milna Martins Arantes (UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa. Durante a arguição as integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelas integrantes da banca. Proclamados os resultados pela Prof.^a Dr.^a **Ivone Garcia Barbosa**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos doze dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ivone Garcia Barbosa

Prof.^a Dr.^a Marilza Vanessa Rosa Suanno

Prof.^a Dr.^a Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Prof.^a Dr.^a Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Prof.^a Dr.^a Milna Martins Arantes

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno, Professora do Magistério Superior**, em 16/09/2024, às 18:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivone Garcia Barbosa, Usuário Externo**, em 18/09/2024, às 22:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar**, Professora do **Magistério Superior**, em 24/09/2024, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Milna Martins Arantes**, Professor do **Magistério Superior**, em 25/09/2024, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla De Andrade Silva Ximenes**, Professora do **Magistério Superior**, em 26/09/2024, às 13:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4792591** e o código CRC **D21275D5**.

Referência: Processo nº 23070.043808/2024-39

SEI nº 4792591

KÁTIA CILENE CAMARGO SILVA

**EDUCAR OS OLHARES PARA O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-
CULTURAL:**

um projeto de formação continuada para docentes da Educação Infantil no
CEFOPE/Anápolis, Goiás

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Goiás, como requisito para defesa de tese de doutorado realizada em
12 de setembro de 2024, pela banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa – FE/UFG
Presidente da banca (Orientadora)

Professora Doutora Milna Martins Arantes
Examinadora externa

Professora Doutora Marilza Vanessa Rosa Suanno
Examinadora interna

Professora Doutora Adda Daniela Lima Figueiredo
Echalar
Examinadora interna

Professora Doutora Priscilla de Andrade Ximenes
Examinadora externa

Goiânia, Goiás
2024

DEDICATÓRIA

A todos/as os/as eternos/as aprendizes que sedentos/as pelo aprender resolveram fazer de si oportunidade de aprendizagens para outros.

Mas, como?

Tornando-se professor/a, assim como eu!!!

E ainda, levam a vida acreditando que: viver é não ter a vergonha de ser feliz; cantar, ensinar e encantar é ter a certeza de ser um/a eterno/a aprendiz; na busca de “ser feliz” vai dando sentido à vida, reafirmando positivamente que ela é bonita, é bonita e é bonita, que dias melhores sempre virão, pois, essa boniteza faz parte de um processo de busca¹.

Enfim, dedico essa minha construção a vocês cujos olhares freirianos enxergam que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1966).

¹ Trecho adaptado da canção O que é, o que é?, clássico da música popular brasileira; gravação original de Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior (Gonzaguinha 1945- 1991).

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

(Cris Pizzimenti, 1966)²

² Cris Pizzimenti, nascida em 22 de julho de 1966, é pedagoga, pós-graduada em neuropsicopedagogia. É professora do ensino fundamental I na rede de ensino municipal de Guarujá, litoral de SP e escritora com um livro publicado, voltado a profissionais da educação: "Trabalhando Valores em Sala de Aula: Histórias para rodas de conversa."

AGRADECIMENTOS

O agradecer envolve reconhecimentos revestidos por sentimentos que foram sendo tecidos durante esses anos de doutoramento, expressos aqui, por uma única palavra, GRATIDÃO.

Sou grata primeiramente ao Criador pela oportunidade concedida de trilhar esse caminho formativo realizando e transformando um antigo e obscuro sonho em realidade. Tenho plena certeza de que Ele cuidou de cada detalhe na tessitura desse trabalho a ser defendido, principalmente, ao colocar a frente pessoas que foram luzes as quais direcionaram minha caminhada.

Inspiro meus agradecimentos no poema “Sou feita de retalhos”, destacado na epígrafe, por acreditar que minha vida, num sentido literal, é sim tecida de pedaços de outras pessoas que acabam sendo parte de nós na composição final. Essa grande colcha que me torno hoje é fruto dos vários retalhos que foram sendo costurados em mim, me ajudando a ser maior, melhor e mais humana.

Externalizo, de maneira especial, gratidão a minha orientadora Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, pelos ensinamentos oportunizados mediante seu vasto conhecimento científico, trazendo à pesquisa contribuições relevantes, com suas análises críticas, reflexivas e provocativas mediante o que íamos aos poucos tecendo, construindo e apresentando. Sua forma peculiar de orientar, dando liberdade e autonomia no processo construtivo da pesquisa, fez-me sentir forte e capaz de trilhar o caminho com responsabilidade e compromisso ao que me foi confiado como pesquisadora. Não posso deixar de agradecer pela compreensão a mim destinada frente a alguns momentos de fragilidade compartilhados, trazendo-me palavras de apoio e conselhos fortalecedores para continuar a caminhada. A você professora, meu respeito, admiração e gratidão pela amizade carinhosamente conquistada. Que possamos continuar costurando pedacinhos de nós nessa grande colcha de retalhos que a vida nos reserva.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), à Coordenação e aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pelos conhecimentos construídos e partilhados. Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), pelas aprendizagens, vivências e trocas efetivadas. A todos/as os/as colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFG pelos momentos de estudos, debates e lutas, em especial, a atenção das colegas Uyara Soares

Cavalcanti Teixeira e Elenice Belcholina da Serra sempre solícitas e prontas a ajudarem nos momentos que se fizeram necessários.

À banca examinadora tanto de qualificação quanto de defesa da tese, por meio de leitura atenciosa, trazendo pontuações que contribuíram significativamente para a pesquisa. Meus sinceros e respeitosos agradecimentos a vocês Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno, Prof. Dr. Marcos Antônio Soares, Profa. Dra. Milna Martins Arantes, Profa. Dra. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, Profa. Dra. Priscilla de Andrade Ximenes.

Nessa tessitura, no meu ambiente de trabalho, os agradecimentos vão para...

Os/as coordenadores/as e diretores/as Prof. Dr. Márcio Leite de Bessa, Profa. Tânia Torres e Profa. Ma. Emanuela Celestino Almeida Ramos, que estiveram à frente da gestão do Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CEFOPE, durante esse período de estudos e pesquisas do doutorado, cujas contribuições se deram em contextos e formas variadas, participando diretamente da pesquisa por meio de entrevistas, incentivando na elaboração de projetos de cursos voltados à temática formação cultural, olhando de maneira respeitosa e humanizada para os momentos de fragilidade envolvendo minha saúde física e mental. E, dessa maneira, abraçando comigo o projeto de curso idealizado, desde a divulgação à materialização, concebendo-o também como objeto de investigação da pesquisa. Estendo meus agradecimentos a todos/as servidores/as, do CEFOPE, pelos cuidados recebidos de forma carinhosa.

Aos professores e professoras que se fizeram presentes nas formações ofertadas com foco na leitura do Patrimônio Cultural, permitindo serem entrevistados/as ou respondendo ao questionário para a concretização dessa pesquisa.

À Secretária Municipal de Educação de Anápolis-GO (SEMED). Aos Departamentos de Educação Infantil, Recursos Humanos, Estatística, que gentilmente disponibilizaram dados e informações solicitadas.

Agora, tecendo agradecimentos familiares...

Agradeço minha família por se fazer presente, apoiando minhas escolhas e segurando minhas mãos nos momentos mais difíceis, dentre eles o período inesperado da pandemia e pós pandemia, cujos afastamentos sociais afetaram consideravelmente nossa saúde física, psicológica, mental e emocional. Esses adoecimentos, refletidos pela Covid-19, ganharam amplitude a cada momento dos estudos de doutoramento, com a dura realidade de verem vidas sendo ceifadas, levando pedacinhos de retalhos de nós, tão importantes na composição dessa colcha: familiares, parentes, amigos/as, professores/as, alunos/as. Momentos tristes tiveram que ser vividos e tecidos sustentados pelo apoio daquelas pessoas as quais puderam estar

presentes e daqueles que se apoiavam virtualmente. No nosso caso, contamos com as aulas síncronas durante todo o percurso de realização das disciplinas ofertadas pelo PPGE.

Ao meu esposo Flank Harley da Silva, companheiro de longa jornada, que nesse processo de doutoramento se fez presente, ajudando “do seu jeito” a tecer esse sonho. Só nós sabemos quantos tecidos foram necessários para essa (re)construção que foi se dando entre muitos momentos de (re)cortes e (des)costuras, alinhavos, remendos de nossas vidas. Gratidão pelo seu esforço, apoio e aceitação, Preto.

Aos meus dois amores, verdadeiros pedacinhos de mim, meus “paninhos” de texturas, cores, tramas, estampas diferentes e especiais, sempre trazendo luz a minha colcha-vida, Higor Feliciano Camargo Silva e Ana Alice Camargo Silva, seres excepcionais, inspiradores, incentivadores de mais essa conquista. Meus filhos, estejam certos que esse título também é de vocês.

Minha maninha Karla Cleide Camargo (Lala), agradeço pelo carinho, respeito, admiração e consideração. Quantos remendos essa vida nos reservou, não é mesmo? O que importa é que juntas vamos superando e costurando os retalhos depositados em nós. Te amo!

Em memória, agradeço aos primeiros e principais “pedacinhos de retalhos” que ajudaram a compor e costurar essa colcha: meu pai, Irineu Rodrigues de Camargo; a minha mãe, Silvia Maria Camargo; e minha irmã Kelly Cristina Camargo. Mesmo estando num outro plano espiritual, fizeram-se presentes no meu coração, em pensamento, orações, emanando luz e força. Muitas vezes, estive envolta por lágrimas de saudades. Amor eterno e muita gratidão a vocês, minhas (estre)linhas.

Meus agradecimentos aos demais familiares, parentes e amigos que, direta ou indiretamente, deixaram palavras de incentivo, apoio, reconhecimento, cumprimento pelos esforços depreendidos acerca do meu processo de doutoramento.

Gratidão a cada um/a que ajudou a engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Espero com essa pesquisa poder também deixar pedacinhos de mim pelos caminhos. E, voltando-se a nossa epígrafe, finalizo meus agradecimentos com a seguinte frase: “E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

RESUMO

A presente tese, está vinculada à Linha de Pesquisa ‘Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo’ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG); e ao projeto Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC). O trabalho oportuniza estudos sobre a infância, a educação de crianças de zero a seis anos e a formação de professores. Dentre os diversos desafios educacionais para a infância, na pesquisa nosso interesse foi estudar, investigar e participar das vivências relacionadas ao ensino sobre o Patrimônio Cultural, por meio de cursos de formação continuada para professores/as da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino - RME de Anápolis-GO, ofertados pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação -CEFOPE, visando a formação cultural e a apropriação do significado do Patrimônio Cultural. Buscou-se responder se a integração de conhecimentos culturais e patrimoniais na formação continuada podem se tornar elementos primordiais na prática docente, fortalecendo o sentimento de pertença cultural. Para isso, destacou-se a importância do Patrimônio Cultural nas propostas curriculares da Educação Infantil e como ele pode ser integrado no processo de ensino, considerando os/as docentes como mediadores/as culturais fundamentais na educação das crianças. A metodologia adotada, fundamentada no materialismo histórico dialético, inclui: revisão bibliográfica, análise de produções acadêmicas, entrevistas e questionários aplicados a professores/as da Educação Infantil. Ainda, sobre os procedimentos metodológicos, por meio da pesquisa participante, pensou-se o desenvolvimento de metodologias de Educação Patrimonial para a leitura do Patrimônio Cultural. Neste sentido, a pesquisa concentrou esforços em seu objetivo principal: analisar o processo de formação continuada de docentes da Educação Infantil da RME de Anápolis, destacando elementos voltados à formação cultural e à apropriação do significado do Patrimônio Cultural. O estudo buscou apoio teórico em autores com perspectiva sócio-histórico-dialética, abordando temas como cultura, arte, educação estética, Patrimônio Cultural e formação continuada de professores. Essas temáticas, organizadas em seções e subseções compondo o método expositivo, abordaram discussões importantes que, articuladas e inseridas no contexto histórico, social e cultural humano, conferem consistência ao tema proposto. As análises, permeadas por movimentos contraditórios e dialéticos, revelaram esforços analíticos que alcançam resultados de (des)continuidades, a saber: fragilidade de políticas públicas de formação continuada; lacunas no processo de formação docente; (des)conhecimentos acerca do Patrimônio Cultural; repertório referencial cultural limitado; desmotivação e resistência a possíveis mudanças dentre outros presentes nas análises e nos resultados levantados na pesquisa. Com esta investigação, pretende-se dar luz à necessária formação cultural como direito e incorporadas às formações docentes, possibilitando práticas humanizadoras e transformadoras àqueles/as que acreditam e desejam educar olhares para a leitura do Patrimônio Cultural.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial; Formação de Professores; Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Research Line “Training, Teaching Professionalization and Educational Work”, of the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Education of the Federal University of Goiás (FE/UFG), and to the project “Public Policies and Education of Childhood in Goiás”, from the Center for Studies and Research on Childhood and its Education in Different Contexts (NEPIEC/FE/UFG). The work provides studies on childhood, the education of children from 0 to 6 years old and teacher training. Among the various educational challenges for childhood, our interest in the research was to study, investigate and participate in experiences related to teaching about cultural heritage, through continuing training courses for Early Childhood Education teachers from the Municipal Education Network (RME) of Anápolis-GO, offered by CEFOPE, aiming at cultural formation and appropriation of the meaning of cultural heritage. It sought to answer whether the integration of cultural and heritage knowledge in continuing training can become essential elements in teaching practice, strengthening the feeling of cultural belonging. For this, the importance of cultural heritage in Early Childhood Education curricular proposals was highlighted and how it can be integrated into the teaching process, considering teachers as fundamental cultural mediators in children's education. The methodology adopted, based on historical-dialectical materialism, includes bibliographical review, analysis of academic productions, interviews and questionnaires applied to Early Childhood Education teachers. Still, about the methodological procedures, through the participatory research, the development of Heritage Education methodologies for reading cultural heritage was considered. In this regard, the research concentrated efforts on its main objective: to analyze the process of continued training of Early Childhood Education teachers at RME in Anápolis, highlighting elements targeted to cultural training and the appropriation of the meaning of cultural heritage. The study sought theoretical support from authors with a socio-historical-dialectic perspective, approaching topics such as culture, art, aesthetic education, cultural heritage and teacher continuing training. These themes, organized into sections and subsections composing the expository method, addressed important discussions that, articulated and inserted in the historical, social and human cultural context, give consistency to the proposed theme. The analyzes, permeated by contradictory and dialectical movements, revealed analytical efforts that reach results of (dis)continuities, as: fragility of public policies for continuing training; gaps in the teacher training process; (dis) knowledge about cultural heritage; limited cultural referential repertoire; demotivation and resistance to possible change, among others present in the analyzes and results raised in the research. With this research, it is expected to establish the necessary cultural training as a right, incorporated into teaching training, making humanizing and transformative practices possible for those who believe in and wish to educate views on the reading of cultural heritage.

Keywords: Cultural heritage. Heritage Education. Teacher training. Early Childhood Education.

RESUMEN

La presente tesis está vinculada a la línea de Investigación: Formación, Profesionalismo Docente y Trabajo Educativo del Programa de Pós Graduação en Educação de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás (FE/UFG), y del proyecto Políticas Públicas y Educación de la Infancia en Goiás del Núcleo de Estudios e Investigación de la Infancia y Educación en Diferentes Contextos (NEPIEC), El trabajo posibilita estudios sobre la infancia, la educación de niños de cero a seis años y a formación de profesores. Entre los diversos desafíos educacionales para la infancia, nuestro interés en la investigación se basó en estudiar, analizar y participar de las experiencias relacionadas a la enseñanza sobre el Patrimonio Cultural, a través de cursos de formación continua para profesores (as) de la Educación Infantil de la Red Municipal de Enseñanza - RME de Anápolis – GO, ofertados por el Centro de Formación de Profesionales de Educación - CEPOFE, priorizando la formación cultural y la apropiación del significado del Patrimonio Cultural. Se buscó responder si la integración de conocimientos culturales y patrimoniales en la formación continua, pueden transformarse elementos primordiales en la práctica docente, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia cultural. Para eso destacamos la importancia del Patrimonio Cultural en las propuestas curriculares de la Educación Infantil y como él puede ser integrado en el proceso de la enseñanza, considerando los (as) docentes como mediadores (as) culturales fundamentales en la educación de los niños. La metodología adoptada, con fundamento en el materialismo histórico dialéctico, incluye revisión bibliográfica, análisis de producciones académicas, entrevistas y cuestionarios aplicados a profesores (as) de la Educación Infantil. Además, sobre los procedimientos metodológicos, por medio de la pesquisa participante, pensamos en el desarrollo de metodologías de la Educación Patrimonial para la lectura del Patrimonio Cultural. En tal sentido la investigación concentró esfuerzos en su objetivo principal, de analizar el proceso de formación continua de docentes de la Educación Infantil de la RME de Anápolis, destacando elementos aplicados a la formación cultural y a la apropiación del significado del Patrimonio Cultural. El estudio buscó apoyo teórico de autores con una perspectiva sociohistórico-dialéctica, abordando temas como cultura, arte, educación estética, Patrimonio Cultural y formación continua de profesores. Estas temáticas, organizadas en secciones y subsecciones componen el método expositivo, fueron abordados discusiones importantes que, articuladas e inseridas en el contexto histórico, social y cultural humano, confieren consistencia al tema propuesto. El análisis permeado por movimientos contradictorios y dialécticos, revelaron esfuerzos analíticos que alcanzaron resultados de (des) continuidad, a saber: fragilidad de políticas públicas de formación continua; lagunas en el proceso de formación docente; (des) conocimientos acerca del Patrimonio Cultural; repertorio de referencia cultural limitado; desmotivación y resistencia a posibles cambios entre otros presentes en el análisis y resultados levantados en la pesquisa. Con la investigación pretendemos dar luz, a la necesaria formación cultural, como derecho e incorporadas a las formaciones docentes posibilitando prácticas humanizadoras y transformadoras aquellos (as) que acrediten y anhelan educar sobre la lectura del Patrimonio Cultural.

Palabras-claves: Patrimonio Cultural; Educación Patrimonial; Formación de Profesores; Educación Infantil;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Compilação de imagens referentes à pesquisa de campo em algumas Unidades Escolares de Anápolis.....	28
Figura 2 – Trabalho de artesanato de uma das netas do Mestre Vitalino no Alto do Moura - Pernambuco (PE), onde fica o museu em sua memória.	64
Figura 3 – Esquema com Aspectos da Cultura (I).....	70
Figura 4 – Esquema com Aspectos da Cultura (II).	71
Figura 5 – Imagem dos Farricocos seguindo a Procissão do Fogaréu. Festa religiosa na Cidade de Goiás. Abril/2023.	80
Figura 6 – Compilação de imagens retratando momentos formativos de professores/as do curso ‘Formação Cultural para infância’. Abril a dezembro de 2023.	110
Figura 7 – Compilação de imagens representativas do Patrimônio Cultural Material e Imaterial: doces cristalizados de Nerópolis (GO) reconhecido como patrimônio imaterial goiano; acervo de objetos antigos que guardam memórias e histórias; objetos e artesanatos do Museu de Mestre Vitalino, Alto do Moura (PE); jantinha representando o patrimônio imaterial goiano; Igreja Bom Jesus de Anápolis (GO); apresentação artística de crianças de escola municipal de Anápolis (GO) com coreografia da dança carimbó.	164
Figura 8 – Compilação de imagens referente ao Museu Histórico de Anápolis ‘Aldérico Borges de Carvalho’.	176
Figura 9 – Imagens compiladas referente a algumas visitas às Unidades Escolares para divulgação do curso ‘Formação Cultural para a infância’.....	189
Figura 10 – Folder para evento de abertura da aula inaugural do curso ‘Formação Cultural para a infância’.	192
Figura 11 – Agradecimentos pela formadora responsável pela elaboração do projeto do curso ‘Formação Cultural para a infância’.	192
Figura 12 – Apresentação cultural com a participação do corpo de baile da Escola de Dança de Anápolis.....	192
Figura 13 – Apresentação cultural com a participação de artistas da Escola de Teatro de Anápolis.....	192
Figura 14 – Visita à Fazenda Babilônia, em Pirenópolis, Goiás (GO), com a turma do curso ‘Formação Cultural para a infância’ registrando momento de palestra com a proprietária. ..	206
Figura 15 – Foto tirada com a turma do curso ‘Formação Cultural para a infância’ em frente à Igreja Matriz Nossa Senhora do Rosário localizada no centro histórico de Pirenópolis.....	206
Figura 16 – Fachada da Igreja Nosso Senhor do Bonfim no centro histórico de Pirenópolis.	206
Figura 17 – Mesa posta do café colonial servido em visita à Fazenda Babilônia (Pirenópolis-GO), com a turma de professores/as do curso ‘Formação Cultural para a infância’.....	206
Figura 18 – Visita à Galeria Espaço Ebner, na cidade de Anápolis, no estado de Goiás, com a turma de professores/as do curso ‘Formação Cultural para a infância’.	207

Figura 19 – Apreciação de obras de arte da Galeria Espaço Ebner, em Anápolis-Go, com a turma de professores/as do curso ‘Formação Cultural para a infância’	207
Figura 20 – Compilação de imagens de portfólios dos/as professores/as cursitas.	210
Figura 21 – Compilação de imagens de crianças da Educação Infantil com suas professoras em visita a lugares históricos e culturais de Anápolis.	213
Figura 22 – Compilação de imagens dos portfólios dos/as professores/as do curso ‘Formação cultural para a infância’	276

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de trabalhos BDTD.	40
Tabela 2 – Trabalhos selecionados BDTD.	40
Tabela 3 – Distribuição dos/as Docentes por Unidade Escolar.	220
Tabela 4 – Distribuição das turmas por número de crianças.	221
Tabela 5 – Distribuição dos/as docentes por turno de trabalho.	222
Tabela 6 – Distribuição dos/as docentes por ano de conclusão.	223
Tabela 7 – Distribuição dos/as docentes por formação acadêmica e ano de conclusão.	224
Tabela 8 – Especializações realizadas pelos/as docentes.	226
Tabela 9 – Carga horária semanal de professores/as.	229
Tabela 10 – Nível de preparo docente e justificativa para tratar sobre o Patrimônio Cultural na Educação Infantil.	246
Tabela 11 – Existência de algum projeto ou atividade que trate do Patrimônio Cultural na unidade escolar que atua.	247
Tabela 12 – Existência de apoio pedagógico, recursos didáticos e materiais na unidade escolar para a realização de trabalho envolvendo o Patrimônio Cultural.	249
Tabela 13 – Que relação observa entre Patrimônio Cultural e o currículo da Educação Infantil?.....	256
Tabela 14 – Compilação das respostas por categorias.	258
Tabela 15 – Patrimônio Cultural em Anápolis.	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Detalhamento e teses selecionadas na BDTD.	41
Quadro 2 – O Patrimônio nas Constituições brasileiras.	86
Quadro 3 – Quantitativo de crianças matriculadas na Educação Infantil em abril de 2023...	145
Quadro 4 – Quantitativo de unidades escolares (públicas e conveniadas) que ofertam Educação Infantil em Anápolis	146
Quadro 5 – Quantitativo de cargos ocupados pelos/as professores/as na Educação Infantil/2023.	149
Quadro 6 – Temáticas de estudo dos módulos do curso A Educação Infantil e suas especificidades - anos de 2017 a 2020.....	167
Quadro 7 – Dados quantitativos do curso A Educação Infantil e suas especificidades – Módulo IV.	172
Quadro 8 – Período de realização e oferta do curso Formação Cultural para a infância.	184
Quadro 9 – Dados sobre a natureza dos cursos de formação continuada realizados pelos/as professores/as.	234
Quadro 10 – Proposta de trabalho ‘ideal’ com o Patrimônio Cultural para as crianças da Educação Infantil.....	254
Quadro 11 – Participações específicas dos/as docentes em atividades culturais.	264
Quadro 12 – Cidades históricas visitadas pelos/as docentes.	266
Quadro 13 – Conhecimentos e práticas da cultura local de Anápolis e regional de Goiás. ...	268
Quadro 14 – Ambientes culturais que os/as docentes participam ou visitam e frequência....	271

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipo de vínculo na Rede Pública Municipal.	230
Gráfico 2 – Participação docente em curso de formação continuada relacionado à Educação Infantil.	232
Gráfico 3 – Interesse em trabalhar com o tema Patrimônio Cultural.	262
Gráfico 4 – Como considera o grau de conhecimento sobre o Patrimônio Cultural.	263

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFOPE	Centro de Formação dos Profissionais em Educação – Anápolis
CEIs	Centros de Educação Infantil
CEMAD	Centro Municipal de Atendimento à Diversidade
CMEIs	Centros Municipal de Educação Infantil
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DC	Docente Cursista
DC - GO	Diretrizes Curriculares para Goiás
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
Deed	Departamento de Estatísticas Educacionais
DPHAN	Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
DRE	Delegaria Regional de Anápolis
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFLCH	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACEA	Faculdade de Ciências Econômica de Anápolis

FE	Faculdade de Educação
FIBRA	Faculdade do Instituto Brasil
FLA	Faculdade Latino Americana
GO	Goiás
GTs	Grupos de Estudo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INDL	Inventário Nacional de Diversidade Linguística
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INRC	Inventário Nacional de Referências Culturais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAM	Museu de Arte Moderna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil no Brasil
MuMA	Museu Municipal de Arte de Curitiba
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
OVAT	Organização Vilaboense de Artes e Tradições
PC	Patrimônio Cultural
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PESP	Pinacoteca do Estado de São Paulo
PI	Professor Nível I
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI's	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RME	Rede Municipal de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPLAN	Secretaria Estadual de Planejamento
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UMADA	União das Mocidades das Assembleias de Deus de Anápolis
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 OS CAMINHOS TRILHADOS NO PERCURSO DA PESQUISA.....	27
1.1 Introduzindo aspectos relevantes da pesquisa: conceitos iniciais.....	28
1.2 A escolha do percurso metodológico construído no decorrer da pesquisa	32
1.3 Levantamento e contribuições da revisão de produções em dissertações e teses acerca da temática pesquisada.....	39
2 CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO MEDIADA PELO PATRIMÔNIO CULTURAL	64
2.1 A polissemia conceitual do termo cultura e sua relação com o Patrimônio Cultural.....	65
2.2 A indissociabilidade das manifestações artísticas na educação e na apropriação das experiências estéticas mediadas pela leitura do Patrimônio Cultural.....	73
3 MAS AFINAL, O QUE É PATRIMÔNIO CULTURAL, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E FORMAÇÃO CULTURAL?.....	80
3.1 O percurso histórico e conceitual do Patrimônio Cultural	81
3.1.2 O Patrimônio Cultural e suas principais categorias: patrimônio material e patrimônio imaterial	91
3.1.3 Patrimônio Cultural de todos nós: identificação, apropriação, conservação e preservação.	95
3.2 Educação Patrimonial na e para a Educação Infantil: possibilidades e limitações.	98
3.3 A importância da formação cultural docente na e para a infância	104
4 O OFÍCIO DOCENTE E A APRENDIZAGEM PERMANENTE NA PERSPECTIVA FREIRIANA	110
4.1 Formação docente no cenário brasileiro: marcos para contextualização e reflexões sobre a formação continuada	111
4.2 Espaços Formativos: exercitando o poder da palavra frente aos desafios de permanências e transformações da formação docente na atualidade.....	112
4.3 Formação continuada de professores/as da Educação Infantil.	124
4.4 A contextualização histórica da Educação Infantil em Anápolis e os processos formativos de professores/as.	142
4.5 A formação continuada de professores/as da Educação Infantil e o CEFOPE	151

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A APROPRIAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL	163
5.1 Experiências formativas no CEFOPE e a leitura do Patrimônio Cultural	164
5.2 A formação continuada num espaço formativo de muitas sensibilidades e possibilidades: relato de experiência.	173
5.3 Da idealização à materialização do projeto do curso Formação Cultural para infância: uma trajetória em construção	181
5.3.1 Concretização das ideias formativas por meio da elaboração do projeto de curso.....	182
5.4 O curso ‘Formação Cultural para a infância’ em questão: as etapas de construção formativa de início e término do curso.	190
5.5 As formações continuadas anunciadas e as evasões a serem investigadas no CEFOPE.	213
5.5.1 Reconhecimento e identificação dos/as participantes da pesquisa.	218
5.5.2 Analisando o nível de participação docente no(s) curso(s) de formação continuada.....	231
5.5.3 O curso ‘Formação cultural para a infância’ em questão: analisando os resultados do processo formativo.	238
5.5.4 Aprofundando a investigação: conhecimentos prévios e necessários acerca da temática Patrimônio Cultural.	246
5.5.5 Conhecendo as referências culturais docentes.....	263
5.5.6 Alguns pontos de tensão e atenção no percurso investigativo.....	273
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	279
REFERÊNCIAS	283
APÊNDICES	299
ANEXOS	314

1 OS CAMINHOS TRILHADOS NO PERCURSO DA PESQUISA

Este texto dissertativo propõe apresentar um conjunto de informações e de reflexões desenvolvidos ao longo de nossa pesquisa intitulada *Educar os olhares para o patrimônio histórico-cultural: um projeto de formação continuada para docentes da Educação Infantil no CEFOP/Anápolis, Goiás*, integrada ao projeto de pesquisa *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, desenvolvido e coordenado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG).

Importante destacar que nossa inserção no citado Núcleo foi fundamental para o aprofundamento de estudos sobre a infância e a educação de crianças de zero até seis anos. Assim como a formação de professores/as foi reforçada, no que refere a importância do estudo e dos objetos científicos, como se pode observar sob a ótica das autoras Ivone Garcia Barbosa e Solange Martins Oliveira Magalhães (2004):

[...] precisamos buscar aquilo que os convertem em objetos científicos e não apenas objetos de simples curiosidade comum. Isto é, não basta olhar para elementos que chamam nossa atenção de modo imediato, mas para o que realmente nos fará compreender as especificidades do objeto de investigação (Barbosa & Magalhães, 2004, p. 49).

Neste sentido, esta primeira seção, como ilustrado na Figura 1, desenhou-se na alegria e nos desafios do fazer da pesquisa e da escrita. Os caminhos trilhados vão deixando marcas que nos configuram como ser e se interligam com o percurso de aprendizagem ampliado percorrido até aqui. Um entrelaçar que surgiu a cada nova leitura, novos diálogos e olhares e outras interlocuções nos diferentes espaços ocupados pelas trajetórias que o NEPIEC, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOP) – localizado em Anápolis, estado de Goiás (GO) – e a vida acadêmica, profissional e pessoal nos permitiu trilhar.

Figura 1 – Compilação de imagens referentes à pesquisa de campo em algumas Unidades Escolares de Anápolis.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024) – Banco de dados do Nepiec.

1.1 Introduzindo aspectos relevantes da pesquisa: conceitos iniciais.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem conquistado espaço considerável no cenário atual da educação brasileira. Percebe-se, mediante a registros de estudos históricos e de pesquisas, as lutas e os movimentos pelo direito das crianças e de suas famílias ao acesso e à permanência nas creches e pré-escolas públicas. Nossas análises indicam a importância das conquistas e dos esforços que se expressam na implementação de políticas públicas governamentais, na inserção desta etapa educacional em documentos legais, nas propostas curriculares e no conjunto de princípios necessários para o desenvolvimento de propostas e práticas pedagógicas com foco na educação das crianças, no debate acerca da formação de professores/as.

Igualmente, tem sido fundamental a mudança de concepções sobre infância enquanto rico período da vida, vivido diferentemente pelas crianças, as quais aprendem e se desenvolvem por meio das interações, das experiências, das trocas, das brincadeiras, das fantasias. Esse processo ocorre em situações de cuidado e educação, envolvendo condições cotidianas reais, de trocas entre seres reais. Isso exige um olhar atento e diferenciado para as especificidades infantis, a fim de que se promova o desenvolvimento integral nos seus diferenciados aspectos: físicos, afetivos cognitivos e socioculturais.

Nesta vertente, com novos olhares sobre a infância no processo educativo, deve-se destacar a importância do desenvolvimento das qualidades humanas desde suas etapas elementares. É indispensável levar em consideração o protagonismo da criança, as mediações de seus/suas educadores/as, que acontecem por meio das relações e significações que vão sendo estabelecidas e constituídas nas vivências diárias, por meio de instrumentos e atividades

culturais tão presentes e necessárias em nosso cotidiano. Esses elementos culturais são compreendidos de modo ativo pela criança, como mostrou Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2010)

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez (Oliveira, 2010, p. 5).

O diferencial na perspectiva aqui anunciada está em compreender e reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, como cerne de todo o planejamento curricular. Este, por sua vez, pensado por educadores/as que precisam visar o desenvolvimento integral das crianças, seja por meio de práticas no contexto das interações e brincadeiras, seja em contextos culturais vividos.

Dentre os vários desafios educacionais para a infância, interessou-nos em nossa pesquisa estudar, investigar e participar das vivências construídas e constituídas acerca do educar para o Patrimônio Cultural. Primeiramente, considerando os sujeitos envolvidos na pesquisa, docentes da Educação Infantil e crianças, como consumidores e produtores de cultura.

Neste sentido, é relevante que as relações e construções de conhecimentos acerca da cultura, por meio da educação, sejam ampliadas entre os pares e que os significados possam ser (re)interpretados, adquiridos/apropriados e traduzidos. Ademais, é preciso que a apropriação cultural se constitua na base da formação humana. Os seres humanos podem desenvolver capacidades e oportunidades e têm o direito de exercitarem seus direitos à cultura, suas identidades, acessar as memórias coletivas e, principalmente, construir o sentimento de pertença acerca da apropriação desses patrimônios culturais que os constituem.

O recorte na escolha do estudo temático, voltado ao Patrimônio Cultural na Educação Infantil, justifica-se por um conjunto de motivos de caráter social e profissional. Ao longo de vinte e dois anos, enquanto pedagoga concursada da Rede Municipal de Educação de Anápolis (RME), cidade localizada no estado de Goiás, ocorreram muitas inserções como supervisora, professora e coordenadora pedagógica. Desde 2007 até o presente momento, tenho assumido a responsabilidade de atuar como professora formadora no CEFOPE – *lócus* designado para efetivação das políticas de formação continuada dos/as profissionais em educação do município de Anápolis. As formações neste espaço acontecem por meio de aulas presenciais, palestras,

seminários, ensino à distância, de acordo com a demanda e necessidade da comunidade local. As vagas são destinadas aos servidores efetivos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mas também com disponibilidade de vagas para a rede privada de ensino e comunidades vizinhas caso as vagas não sejam preenchidas pelos profissionais efetivos.

Nas experiências como formadora de professores/as pude observar que entre as temáticas urgentes a serem colocadas no bojo dos cursos de formação estavam a educação estética e a educação artística. Apesar de ambas serem constituintes dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), não têm sido foco em projetos de formação dos/as professores/as da primeira etapa da Educação Básica.

Além dessa dimensão do olhar, como formadora, é importante destacar a realização de nossos estudos em nível de Pós-Graduação no mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural, (Silva, 2007), com vistas à idealização de projeto de Educação Patrimonial. Por isso, a expectativa de prosseguir no doutoramento com estudos, investigações e pesquisas frente às inquietações formativas, principalmente, no contexto de educação humanizadora³, que na presente pesquisa é voltada à formação cultural de docentes.

A problematização acerca da realidade da Educação Infantil em Goiás, particularmente na cidade de Anápolis, e sobre a formação e o papel dos/das docentes na constituição de uma educação de qualidade socialmente referenciada, permitiu-nos o seguinte questionamento: é possível constituir um projeto de formação continuada de docentes na Educação Infantil da rede municipal de educação de Anápolis voltado à formação cultural e à apropriação do significado do Patrimônio Cultural?

Preocupando-nos em buscar respostas a essa problemática, esta pesquisa desenvolvida em nível do curso de doutorado, tem como pergunta principal: a análise e a apropriação de conhecimentos culturais e patrimoniais na formação continuada de professores/as, pode se constituir como elemento fundamental no educar na e para a Educação Infantil fazendo sentido e diferença a ponto que este sentimento de pertença possa ser materializado na prática docente?

Na oportunidade, destacamos que a discussão sobre o Patrimônio Cultural se encontra em evidência em propostas curriculares para a Educação Infantil. Reforça-se, sobremaneira, o propósito e a intencionalidade de percepção acerca da materialização no processo de construção

³ Paulo Freire, em seu livro "Pedagogia do Oprimido" (1983), defende a educação humanizadora e argumenta que a educação deve ser um processo de libertação, onde o educando é visto como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e transformá-la. Freire enfatiza o diálogo como elemento central nesse processo, contrastando com a educação "bancária", onde o conhecimento é simplesmente depositado nos alunos.

dos conhecimentos e das vivências pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, no caso, profissionais da Educação Infantil.

Ademais, estando esses sujeitos-adultos no centro do processo de humanização que envolve as crianças da Educação Infantil, necessitar-se-ão de formação que lhes deem condições basilares de conhecimentos para compreender a vertente de uma educação culturalmente humanizadora.

Dito isso, durante a pesquisa concentramos esforços em manter o foco no objetivo principal: analisar o processo de formação continuada de docentes da Educação Infantil da RME de Anápolis, destacando elementos voltados à formação cultural e à apropriação do significado do Patrimônio Cultural.

Mediante o exposto no objetivo geral, apontamos a necessidade de se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Discutir e compreender, de maneira crítica e reflexiva, a complexidade dos conceitos de cultura, educação estética e patrimônio cultural na vertente de uma educação humanizadora, que se opõe a uma sociedade do capital.
- Analisar a necessidade da formação continuada ou permanente de docentes frente aos desafios e às responsabilidades de educar e cuidar na Educação Infantil.
- Compreender a relação entre a formação cultural de professores/as e seus respectivos sentimentos de pertença, levando a atenção às impressões e sensibilizações no reconhecimento da importância dos bens culturais materiais e imateriais numa atitude de fortalecimento da própria identidade docente.
- Conceber metodologicamente, de forma dialética, o conteúdo das vivências como acesso ao conjunto da cultura humana, por meio da educação patrimonial e formação cultural.

Desta forma, a pesquisa se justifica pelas necessidades formativas de docentes da Educação Infantil no campo do conhecimento concernente ao Patrimônio Cultural. Tal formação não é aqui compreendida apenas como parte de um projeto puramente individual, pois, abrange parte de um projeto que, historicamente, tem sido expressado em documentos curriculares e propostas pedagógicas da Educação Infantil. Mas, ainda sim, a concepção de cultura, arte, educação estética e patrimônio cultural não são investigadas pelo método sócio histórico. Nosso intuito com a escolha do método é a fim de ampliá-lo, diversificá-lo e complexificá-lo tencionando com nosso objeto. Nessa direção, pensamos que se poderia

favorecer uma educação humanizadora, ensejando a apropriação conceitual, assim como os processos significativos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças contando com a mediação docente nesse processo.

Consideramos, então, as instituições de Educação Infantil e os espaços de formação continuada de professores/as como *lócus* privilegiados. Tais locais podem atuar na perspectiva de garantir a formação integral das crianças e na promoção de processos de humanização, identidades e vivências por meio das interações oportunizadas entre os sujeitos, com ações pedagógicas que primem por princípios éticos, políticos e estéticos.

Compreende-se que trabalhar com a temática ‘Patrimônio Cultural’ implica ter conhecimentos pertinentes, que possibilitem ao/ à professor/a de Educação Infantil ser um/a agente de cultura. Ao ser oportunizada a formação cultural, os profissionais vão se alfabetizando culturalmente, digamos; e mutuamente apresentando aspectos da cultura às crianças. Tal formação é fundamental aos docentes, pois, não se pode dar ao outro aquilo que não se tem. Numa perspectiva freiriana, essa alfabetização cultural se dá mediante ao processo de conscientização crítica que capacita os indivíduos a entender e transformar a realidade cultural e social ao seu redor, promovendo uma educação que vai além do simples aprendizado técnico e busca uma compreensão mais profunda e engajada com o mundo (Freire, 1983).

1.2 A escolha do percurso metodológico construído no decorrer da pesquisa

A pesquisa desenvolvida teve como ponto de partida a formação continuada de professores/as, considerada celeiro de possibilidades e experiências a serem construídas no sentido de corroborar com análises investigativas, observações e novas inquietações levantadas no percurso das etapas investigativas. A temática suscitada na presente tese – ‘Educar os olhares para o patrimônio histórico-cultural: um projeto de formação continuada para docentes da Educação Infantil no CEFOPE/Anápolis, Goiás’ – exigiu-nos contar com uma metodologia específica. Por isso, optou-se pela Educação Patrimonial, imprescindível para ações educativas envolvendo o Patrimônio Cultural, sendo que, a adoção de tal metodologia foi pensada com o propósito de buscar possibilidades formativas docentes no sentido de oportunizar o

Conhecer, (re) conhecer, valorizar e preservar o patrimônio cultural, compreendendo assim, o universo sociocultural, participar da historicidade que está inserido, elevar a autoestima, exaltar saberes e fazeres, participar dos direitos e deveres de cidadania e fortalecer a identidade cultural local, regional e nacional de um povo (Silva, 2007, p. 13).

Faz-se relevante destacar e justificar que a investigação também fez uso do método dialético, orientado pelo materialismo histórico dialético. Como observado em Karl Marx (2004), Barbosa e Magalhães (2004); Barbosa (2023); Cipriano Carlos Luckesi (2012); Geovana Ferreira Melo e Priscilla de Andrade Silva Ximenes (2024), acredita-se que esse método permite desenvolver um trabalho vinculado a concepções críticas de realidade, de mundo, de vida e de transformação dos fenômenos em estudo. Com essa escolha, buscou-se encontrar possibilidades no percurso formativo e investigativo de modo a refletir e acompanhar práticas pedagógicas docentes mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. E, ainda, desvelar conhecimentos e vivências construídas nas relações entre sujeitos reais, históricos e culturais.

Ao tratarmos da pesquisa com base no método materialista histórico e dialético, ressaltamos o conhecimento da realidade como meio de transformação das condições históricas e sociais investigadas. Assim, contemplamos a produção de conhecimento sobre processos educativos no contexto da formação cultural docente. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como uma ferramenta para entender e transformar o mundo, além de ser essencial para a ação e um instrumento de libertação (Luckesi, 2012).

Acreditamos que o grande desafio do método na contribuição dessa libertação está em possibilitar e exigir que o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, abrangendo-a para transformá-la. Dessa forma, o conhecimento passa a ser uma compreensão teórica do mundo e das tendências, a formulação de seus significados através do pensamento. No entanto, ele também se transforma na prática, definindo-se tanto no campo das ideias quanto nas ações, como interagir e agir sobre o mundo, podendo assim ser compreendida:

O conhecimento é uma capacidade disponível em nós, seres humanos, para que processemos de forma mais adequada a nossa vida, com menos riscos e menos perigos. O conhecimento tem o poder de transformar a opacidade da realidade em caminhos “iluminados”, de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão (Luckesi, 2012, p. 51).

A grande contribuição do método, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de descobrir nos fenômenos a categoria síntese, empírica, para chegar à categoria síntese, concreto pensado.

Entendemos que transcender do senso comum para uma consciência filosófica refletindo sobre a prática educativa, torna-se essencial aos educadores e às educadoras. O método, como ferramenta dessa prática, requer que se ultrapasse a fase do senso comum educacional, ou seja, que os profissionais possam superar o conhecimento meramente empírico

da realidade educacional. É por meio da reflexão teórica, processo de abstração e análise crítica, que talvez se atinja a etapa da consciência filosófica, ou seja, uma compreensão plena e aprofundada da realidade concreta do processo educacional, estabelecida num movimento dialético, pelo sujeito contraditório de humanização e sendo o contrário da alienação.

Asseveremos que por meio desta contradição buscamos reflexões e análises na compreensão do conhecimento podendo tanto trazer contribuições quanto negações acerca do processo de humanização. Portanto, o desafio proposto pelo método é possibilitar e, até exigir, que na prática diária o pensamento realize movimentos lógicos e dialéticos na interpretação, na compreensão e na transformação da realidade.

Buscando-se a realização desse movimento dialético, o percurso da presente investigação científica contou com fundamentação teórica e estudos que sistematizaram aspectos considerados fundamentais nos objetivos do projeto acerca da formação continuada pensada a partir da realidade docente. A propositura do processo formativo ocorreu nos moldes de uma proposta pedagógica de orientação dialética, a qual considerou como mote a possibilidade de educar profissionais e crianças da Educação Infantil para o Patrimônio Cultural, bem como de interpretar as vivências estabelecidas entre os sujeitos-históricos-sociais-culturais envolvidos na pesquisa.

Ademais, compreendemos a atividade de pesquisa educacional como ato de trabalho. Portanto, pesquisar o fenômeno educacional demandou considerar que as relações materiais devem ser entendidas como parte do processo de educação, sendo o compromisso com as transformações dos contextos considerado, para além da escolha de um ou de outro método, uma decisão epistemológica (Melo & Ximenes, 2024, p. 80).

Para ampliar a definição de método nas discussões estabelecidas, faz-se importante exemplificar alguns conceitos de ‘método’ e ‘método científico’, respectivamente, defendidos por Antônio Carlos Gil (2010) e Henri Lefèbvre (1983), sendo este último entendido como o conjunto de procedimentos técnicos e intelectuais adotados para atingir o conhecimento, permitindo a leitura e interpretação de dada realidade. Ademais, entende-se que a sistematização de ideias veiculadas deve estar relacionada a fatos reais, concretos, isto é, considerando a realidade social e intelectualmente construída.

Reforçamos que a pesquisa em evidência se apoia no método dialético, por este permitir espaços de argumentação, discussão, confronto de ideias e inquietudes (Barbosa, 2023). Este método considera as ações, relações e reciprocidades, contradições, mudanças e a transformação de processos, fenômenos e situações, por interpenetração dos contrários, da luta dos opostos, da relação quantitativo e qualitativo.

O método dialético compreende a realidade dos fatos sociais, seja ele político, social, cultural, econômico, educacional de maneira dinâmica e global. A dialética permite aos pesquisadores confrontarem “suas opiniões, os pontos de vista, os diferentes aspectos do problema, as oposições, as oposições e contradições; e tentam elevar-se a um ponto de vista mais amplo, mais compreensivo” (Lefèbvre, 1983, p. 171).

Como mostraram Barbosa e Magalhães (2004) o importante no método dialético são as possibilidades de traçar caminhos durante a pesquisa. E, ao mesmo tempo, pensar as contradições da realidade, seus movimentos, bem como suas negações, afirmações e superações num movimento real e dinâmico a instigar e alimentar o percurso construído no decorrer da pesquisa.

Entendemos que a pesquisa requer um percurso metodológico, um caminho para a investigação, tendo em vista melhor compreensão e abordagem do problema. O pesquisador necessita buscar subsídios para sua investigação. Na visão e percepção de Michel Jean Marie Thiollent (1984, p. 46), “a metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas”.

Importa enfatizar que no âmbito da presente pesquisa científica, frente à superação do positivismo, façam-se presentes a subjetividade do/a pesquisador/a, suas formas diferenciadas de pensar e conceber o estudo, sua criticidade considerando a dialética como princípio frente a uma metodologia que

[...] se constitui não apenas no estudo das possibilidades de escolha de um método entre vários outros, mas também no estudo teórico sobre as possibilidades de um dado método escolhido por um pesquisador para aproximá-lo da concretude da realidade a ser conhecida (Barbosa, 2023, p. 30).

A referida autora reforça ainda que o método sugere caminho, esforço, racionalidade na escolha de procedimentos para alcance de objetivos e resultados na pesquisa (Barbosa, 2023, p. 28).

Considerando tais premissas, nossa investigação assumiu uma perspectiva qualitativa (Deslandes, 1994). Nossa preocupação como pesquisadoras foi a de, sobretudo, focar no processo e não somente nos resultados e no produto. Para tanto, buscamos evidências sobre os elementos culturais e patrimoniais presentes nos documentos legais da Educação Infantil e a possibilidade de vê-los materializados no percurso formativo de docentes dessa etapa da Educação Básica.

Ainda, segundo a natureza dos objetivos de investigação, de estudo e dos procedimentos metodológicos, assumimos a pesquisa como participante, através da pesquisa-ação. Optou-se por essa pesquisa primeiramente por permitir maior interação entre pesquisadora, sujeitos envolvidos e a situação investigada. E também por essa metodologia trazer propostas emancipadoras que dialogam com o materialismo dialético, com o qual intentamos sustentar a pesquisa num todo.

Vale reforçar que a busca por uma metodologia com as características acima descritas, sem neutralidade, conduziu-nos na escolha da pesquisa como condutora de um processo dinâmico, vivo e transformador da realidade investigada. Tais processos se fazem presentes nas relações e trocas entre os pares permeadas por questionamentos, inquietações, provocações cujos impactos de fato são sentidos durante toda a investigação. Não apenas no final do estudo. A forma metodológica nos orientou com posicionamentos firmes e conscientes frente a determinadas situações cotidianas, portanto, num plano real.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent (1984, p. 14) como uma pesquisa com base empírica, “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Apresenta características situacionais, procurando diagnosticar um problema específico numa situação específica, com vistas a alcançar algum resultado prático.

Na visão de René Barbier (2004, p. 14), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador vai descobrir que na pesquisa-ação “não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” e que, portanto, haverá sempre uma participação coletiva, buscando-se compreender que

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional (Barbier, 2004, p. 70-71, aspas e parênteses do autor).

Neste sentido, trabalhar com os outros numa pesquisa requer de nós uma atitude dialógica, em que a fala e a escuta sensível se fazem necessárias. Na concepção de Freire (1996), escutar é a possibilidade de abertura ao outro, deixando nas entrelinhas que escutar é um ato dialógico que nos aproxima do outro e implica em acolhimento,

Escutar é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta

para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 1996, p. 135).

Voltando às ideias de Thiollent (1984), a pesquisa-ação estabelece relação ativa e participativa entre pesquisador, pessoas e problemas investigados. Portanto, assegura que não é o bastante para caracterizar uma pesquisa como sendo do tipo pesquisa-ação, sendo necessário que essa estratégia metodológica atenda a seus aspectos principais, a saber:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma da ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 1984, p. 16).

Através das concepções do referido autor, o objetivo da pesquisa-ação é fornecer aos pesquisadores e participantes, os meios para se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais. Por meio de diretrizes de ação transformadora, é importante para todos os envolvidos na pesquisa manterem bom relacionamento e equilíbrio, pois, o bom conhecimento ajuda uma boa execução.

Vale ressaltar que, desde sua origem, a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa traz como princípio básico a transformação da realidade. Tal categoria vem ganhando visibilidade, passando do campo das Ciências Sociais para a educação. E, desta forma, corroborando significativamente com as transformações no campo educacional, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente de maneira crítica e reflexiva.

Nesse sentido, ampliando referenciais teóricos sobre a temática, apresentamos as contribuições de Maria Amélio Santoro Franco (2005), reforçando que a condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo. Dele, extraem-se as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar e todos os outros elementos que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Assim, na intenção de contribuir com a fundamentação epistemológica, assevera que esse tipo de pesquisa fornece pistas que podem ser caracterizadas em três dimensões:

-dimensão ontológica: referente à natureza do objeto a ser conhecido;
 -dimensão epistemológica: referente à relação sujeito-conhecimento;
 -dimensão metodológica: referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador (Franco, 2005, p. 489).

Considerando o exposto, na busca de subsídios para a presente pesquisa ampliamos discussões teóricas sobre como se dá o processo de formação e constituição de saberes acerca de categorias temáticas como: cultura, arte, educação, Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial, formação cultural docente, experiência estética, Educação Infantil, humanização.

Dialogamos, assim, com diferentes teóricos como: Barbosa (1991, 1997), Márcia Bezerra (2006), Vasily Davidov (1988), Maria Cecília Londres Fonseca (2005), José Reginaldo Santos Gonçalves (2001), Lev Semionovitch Vigotski (1995, 2001, 2007, 2008, 2010, 2015), Alexei Leontiev (1978), Alexander Romanovich Lúria (1991), Marx (2004), István Mészáros (2008), Oliveira (2002, 2010), Patrícia Pederiva et al. (2022), Marly Rodrigues (1996, 2003), Kátia Cilene Camargo Silva (2007), Henri Wallon (1975), dentre outros. Alguns destes estudiosos, também explicitados, foram interpretados e analisados com mais profundidade por Barbosa (1991, 1997), que será referência e apoio para compreensões conceituais dentro da vertente sócio-histórico-dialética.

A organização textual deste trabalho segue as normativas de seções e subseções. Foi estruturada assim de modo a facilitar a compreensão de seus leitores acerca das discussões temáticas como: cultura, educação estética, patrimônio histórico cultural, formação docente e formação cultural com narrativas de experiências formativas envolvendo o educar para a leitura do Patrimônio Cultural.

Buscou-se delinear algumas das categorias expostas, em função de suas naturezas conceituais. Esperamos que as concepções trazidas sejam norteadoras de visões e conhecimentos que possam viabilizar ações estratégicas na perspectiva da Educação Patrimonial. Não obstante, trouxemos possibilidades de leitura do Patrimônio Cultural na Educação Infantil que, no presente trabalho, ocupou a centralidade, atuando enquanto carro chefe nas atividades propostas acerca da formação cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

E, ainda, pretendeu-se ampliar o campo de visão sobre o que se tem produzido cientificamente acerca das temáticas que foram anunciadas na pesquisa. Na próxima subseção, tratamos da análise de alguns estudos considerados relevantes pela aproximação com o objeto do presente estudo.

1.3 Levantamento e contribuições da revisão de produções em dissertações e teses acerca da temática pesquisada.

Com o propósito de melhor compreensão acerca do problema levantado, além da revisão bibliográfica dos teóricos e estudiosos dos conceitos temáticos já elencados, trilhamos caminhos investigativos buscando subsídios de outros trabalhos acadêmicos. De tal maneira, para compreendermos as produções em Programas de Pós-Graduação, realizamos buscas constantes no Portal de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como no sistema Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesses sites, fizemos levantamentos de dissertações e teses que pudessem autenticar a temática da nossa pesquisa, mediante o que se tem produzido cientificamente dentro de um recorte temporal de doze anos, ou seja, o período de 2010 a 2022.

O recorte dentro do período específico, compreende marco importante, porque anteriormente houve a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI. Ou seja, tais documentos reforçam três importantes princípios que devem ser contemplados nas propostas pedagógicas, por estarem mais próximos das discussões estabelecidas, sendo estes: 1) o princípio ético, envolvendo garantia da autonomia, responsabilidade, solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; 2) O princípio político, abrangendo a garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; 3) princípio estético, que se refere ao campo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 16).

Após a necessidade desse breve detalhamento dos princípios da Educação Infantil, presentes nas DCNEI, continuamos a apresentar como se deu o levantamento das produções em dissertações e teses nesse recorte temporal já apresentado. Ademais, elencamos as contribuições desses trabalhos acerca da temática pesquisada e de alguns termos específicos. Na busca pelos termos que estão expressos nas tabelas que apresentamos a seguir, a intenção foi encontrar o maior número de produções, cujos temas contribuíssem com a discussão acerca: do patrimônio histórico e cultural; da educação infantil; da educação e da formação cultural.

A primeira busca no portal foi realizada pelos termos: (“patrimônio histórico” OR “patrimônio cultural”) AND “educação infantil” cuja amostragem trouxe um total de 15 produções. Na segunda busca utilizamos dos termos: ("patrimônio histórico" OR “patrimônio

cultural") AND ("educação infantil" OR "educação"), o resultado apresentou 5 trabalhos que aproximaram dos termos.

Na terceira e última busca, os termos utilizados foram: “formação cultural” AND “educação infantil”, com resultados maiores, sendo apontados 17 produções no total.

Tabela 1 – Levantamento de trabalhos BDTD.

Termo de busca	Quantidade de Trabalhos BDTD
("patrimônio histórico"OR "patrimônio cultural") AND "educação infantil"	15
("patrimônio histórico"OR patrimônio cultural") AND ("educação infantil" OR "educação")	05
"Formação cultural" AND "educação infantil"	17
Total	37

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, (2022) – Banco de dados do Nepiec.

Após leitura seletiva das dissertações e teses, com atenção aos resumos, palavras-chaves, introduções, sumários e considerações finais, o passo seguinte foi nos aproximar dos trabalhos que dialogassem com nosso objeto de estudo para, assim, realizar leitura e análise mais detalhadas acerca dos selecionados. Na tabela 2 que se segue abaixo, podem-se verificar como ficaram as escolhas perfazendo um total de 12 trabalhos a serem analisados.

Tabela 2 – Trabalhos selecionados BDTD.

Termo de busca	Dissertações	Teses
("patrimônio histórico"OR "patrimônio cultural") AND "educação infantil"	3	1
("patrimônio histórico"OR patrimônio cultural") AND ("educação infantil" OR "educação")	-	1
"formação cultural" AND "educação infantil"	4	3
Total	7	5

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, (2022) – Banco de dados do Nepiec.

No processo de busca na referida plataforma localizamos poucos trabalhos, se considerarmos a realização deles dentro de um período decenal. Nossas expectativas foram de um quantitativo maior de evidências. Talvez, o número reduzido de trabalhos encontrados tenha se dado mediante a filtragem realizada, uma vez que respeitamos criteriosamente os descritores

e somente trouxemos os resultados dos termos de busca anunciados no quadro acima. Tais dados levantados trouxeram algumas aproximações para a nossa pesquisa envolvendo estudos de categorias como: artes, cultura, formação cultural e educação infantil.

Apresentamos logo abaixo, no quadro 1, a filtragem dos trabalhos, sendo sete dissertações e cinco teses, com suas respectivas autorias, instituições de ensino e programas de pós-graduação, bem como anos de defesa.

Quadro 1 – Detalhamento e teses selecionadas na BDTD.

Autor	Título	Universidade	Programa	Tipo dissertação/tese	Ano
Luciana Paiva dos Santos	<i>As experiências estéticas de crianças: um estudo das dissertações a partir do habitus do professor e do trabalho com arte na Educação Infantil</i>	PUC-Goiás	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Dissertação	2015
Charles Farias Siqueira	<i>A reinvenção da imagem de si. A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais</i>	UFPE UFPB	Programa de Pós-Graduação em Artes visuais da Universidade Federal da Paraíba em associação com a Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	2016
Elaine Luciana Sobral Dantas	<i>Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão</i>	UFRN	Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade do Rio Grande do Norte	Tese	2016
Solange de Fátima Gabre	<i>Para habitar o museu com o público infantil: Uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba</i>	UFRS	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Tese	2016
Jéssica Sacuman	<i>Formação cultural de professores: perspectivas a partir</i>	UNIFESP	Programa de Pós-Graduação em Educação da	Dissertação	2016

	<i>da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo</i>		Universidade Federal de São Paulo		
Bárbara Ondina Monteiro de Souza	<i>Cultura e educação: Saberes e fazeres de professores da Educação Infantil</i>	UNISUL	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina	Dissertação	2018
Rayra Chrystina Veiga Campos	<i>O Patrimônio Cultural Afro-Brasileiro na Educação Infantil: a inclusão da lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís-MA</i>	UFMA	Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão	Dissertação	2018
Guiomar Gomes Pimentel dos Santos Pestana	<i>Apesar de tudo: indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi) formação docente para educação infantil e anos iniciais</i>	UEL	Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação	Dissertação	2019
Milna Martins Arantes	<i>Arte e práticas educativas na educação infantil: rupturas e continuidades</i>	UFG-Goiás	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás	Tese	2019
Ana Maria dos Santos	<i>Crianças da Educação Infantil e equipamentos culturais no município de Maceió: relações im/possíveis?</i>	PUC-RIO	Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.	Tese	2020
Monique Gewerc	<i>Formação cultural de professores dos anos iniciais da educação básica: O que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem?</i>	PUC-RIO	Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio	Tese	2022
Janaina Rubia Grellmann	<i>Patrimônio Regional: a criação de uma cartilha para valorização da</i>	UFMS	Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural da Universidade	Dissertação	2022

	<i>gastronomia de São João do Polêsine-RS</i>		Federal de Santa Maria- RS		
--	---	--	----------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, (2022) – Banco de dados do Nepiec.

Frente ao levantamento dos trabalhos por nós já realizados, as análises a seguir se deram respeitando o ano de defesa de forma gradativa, ou seja, como já anunciado, no período de 2010 a 2022.

A dissertação de Luciana Santos (2015), traz como título *As experiências estéticas de crianças: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com arte na Educação Infantil*, que elucida seu problema de pesquisa a partir do seguinte questionamento: “em que medida as experiências estéticas das crianças, no campo da arte, vem sendo constituídas em suas relações com as práticas culturais e o *habitus* do professor?” (Santos, 2015, p. 10). Neste sentido, percebe-se que o objetivo é “compreender a relação entre o *habitus* do professor e as experiências estéticas da criança no campo da arte na Educação Infantil” (Santos, 2015, p. 15)

A pesquisa dialoga com nosso objeto por também defendermos concepções de que

a arte, como categoria histórica e social, está intrínseca no processo de humanização do homem, de que a arte deve ser compreendida como uma possibilidade de construção do conhecimento numa perspectiva capaz de trazer sentidos e significados para o conhecimento produzido pelas crianças, ao contrário de submetê-las a cópias e repetições, num sentido instrumentalizado e reificado (Santos, 2015, p. 10).

Ainda, quando traz para o campo da Educação Infantil, abarca reflexões sobre o termo

experiência que, desde a Educação Infantil, é por muitas vezes resultado de um empobrecimento da educação estética, da limitação do olhar da criança a uma concepção de arte reprodutiva de técnicas, voltada a valorização de obras de arte consagradas legitimadas pela sociedade (Santos, 2015, p. 10).

Ao trazer inquietações e questionamentos sobre o tipo de experiência estética que vem sendo também constituída “Como as trajetórias, experiências e vivências culturais desse professor reverberam nas experiências estéticas da criança?” (Santos, 2015, p. 10), a autora nos leva a perceber a conversão e a aceitação de gostos distintos ditados por grupos sociais específicos.

A citada autora, no intuito de buscar respostas a tais questionamentos fez entrevistas, análises e observações de professoras de instituições de Educação Infantil e de suas práticas de cultura, ações “educativas em arte à luz da matriz teórica do Materialismo Histórico Dialético”, para “compreender a constituição do *habitus* a partir de suas trajetórias de vida”, baseando-se

“nas discussões da produção humana e seus nexos constitutivos na história, no movimento, nas contradições de classe e na ação/atividade humana” (Santos, 2015, p. 10).

Numa perspectiva interdisciplinar, a autora trouxe também um referencial teórico rico e eclético para nortear o seu trabalho, ancorando-se em Immanuel Kant; Friedrich Schiller; Adolfo Sanchez Vázquez; Clifford Geertz; Raymond Williams; Pierre Bourdieu; Walter Benjamin; Ernst Fischer.

Os capítulos construídos trazem temáticas articuladas dentro do contexto humano, histórico, social e cultural estando assim tematizadas:

Arte, Cultura e Infância, Práticas Culturais e o *Habitus* do Professor, e a Relação Adulto e Criança na Ação Educativa com a arte. Em relação aos resultados da pesquisa, foram destacados os seguintes aspectos: carências de uma formação cultural e específica sobre a arte e suas dimensões; fragilidade de uma matriz curricular que discuta a arte como campo de conhecimento; e a ampliação dos referenciais culturais e a mudança de *habitus* dos professores (Santos, 2015, p. 10).

A intenção da pesquisa foi

trazer à discussão a noção de *habitus* como marcador de classe, a posição que o indivíduo ocupa no espaço social. Como conjunto de disposições que vão sendo incorporadas pelos agentes sociais, em determinados campos, ou seja, o conjunto de capitais (o cultural, o econômico, o simbólico) seria compreendido a partir de um sistema de disposições de cultura (nas suas dimensões material, simbólica e cultural, entre outras), denominado por *habitus*. (Santos, 2015, p. 18).

Mediante justificativas, objetivos e mediações apresentadas, Santos (2015) destacou o problema de sua pesquisa: “em que medida as experiências estéticas das crianças, no campo da arte, vêm sendo constituídas em suas relações com as práticas culturais e o *habitus* do professor?” (Santos, 2015, p. 18).

Levando em conta as respostas dadas e as análises frente ao tema ‘formação docente e a constituição do *habitus*’ – primeiro aspecto abordado e posicionado no estudo – a autora pontua que o delineamento da pesquisa com professoras será sintetizado como resultados e possibilidades de estudos futuros. “Durante o percurso empírico, as falas das professoras revelaram carências de uma formação cultural e específica sobre a arte e suas dimensões” (Santos, 2015, p. 154).

A próxima temática considerada, aproxima do nosso objeto de investigação no sentido de trazer contribuições significativas para entendermos a situação em âmbito diferenciado da realidade do município de Anápolis.

Nas análises realizadas por Santos (2015), apuraram-se conceitos relevantes quanto à formação cultural docente, a saber: emancipação ou semiformação. Tais conceitos evidenciam “um ponto nodal que precisa ser discutido na formação inicial, no âmbito da formação continuada”, justamente porque a formação cultural se mostrou indispensável “na ampliação dos referenciais culturais e na mudança de *habitus* dos professores” (Santos, 2015, p. 157).

Essa conclusão, remete-nos a outro aspecto que merece ser debatido como tese principal da investigação em questão, segundo a autora:

é necessário pensar em políticas públicas articuladas que permitam ao professor ampliar suas vivências culturais e formativas, tanto nos âmbitos pessoal e coletivo, a fim de que suas práticas culturais possam reverberar nas práticas educativas com as crianças (Santos, 2015, p. 157).

Avançando um pouco mais nas análises, a pesquisa revelou que foram diversas as respostas e distintos os entendimentos sobre a arte na primeira etapa da educação básica, quando os docentes foram indagados sobre o que se entende por arte na Educação Infantil. A pesquisadora lança ainda o questionamento se seria a arte concebida como uma disciplina isolada, ou se a arte seria somente uma linguagem, ou se ela é “um campo do conhecimento presente na Educação Infantil” (Santos, 2015, p. 163).

Nos estudos apontados, a autora defendeu, juntamente com teóricos da área que a arte deve possibilitar a educação do olhar, ser

entendida como linguagens importantes presentes no currículo da Educação Infantil, na construção dos processos formativos das crianças. Toma-se a arte como elemento curricular de formação das crianças que possibilita a formação integral do sujeito. Agregada à outras linguagens, a outros campos epistemológicos, a arte não pode se converter em disciplina, à pedagogização de uma ação isolada do professor, pelo contrário, que ela seja campo das experiências e vivências com as linguagens artísticas e possibilite às crianças a educarem olhares (Santos, 2015, p. 163, grifo nosso).

Nas considerações finais do trabalho, traduz-se que a tensão presente na pesquisa está atrelada à

ausência de uma formação cultural adequada, de políticas públicas voltadas ao incentivo e à formação continuada dos professores, de uma trajetória de práticas culturais que reitera, que reproduz um *habitus* que não possibilita a crítica e a emancipação. Acredita que há um dever, no sentido deste estudo, de contribuir para um diálogo participante que ajude a refletir e potencializar ações formativas futuras nos campos acadêmico e profissional. (Santos, 2015, p. 170 [grifo nosso]).

A segunda análise, também uma dissertação, com autoria de Charles Siqueira (2016) tem por título *A reinvenção da imagem de si. A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais*. Essa dissertação nos despertou interesse por apresentar, através da narrativa biográfica, o protagonismo do próprio pesquisador enquanto professor dos anos iniciais. Com graduação em Pedagogia e suas lacunas formativas no trabalho com Artes, o docente vai galgando em sua trajetória acadêmica, compreendendo a necessidade formativa artística. Apontam-se memórias e experiências concernentes à formação cultural; dificuldades, desafios e transformações no percurso da docência; bem como fica latente a necessidade de uma segunda graduação de Artes Visuais para dar conta das inquietações pertinentes à natureza de seu trabalho.

Assim, Siqueira (2016) inicia discorrendo e abordando sobre a complexidade do processo da formação cultural, trazendo as seguintes reflexões: Como planejei as aulas de Artes Visuais sem ter uma formação específica? Por que norteiei as situações didáticas nas aulas de Artes Visuais com os conteúdos das exposições nos equipamentos culturais da região do Cariri? Como criei uma “interdisciplinaridade” entre os componentes curriculares do ensino fundamental nos anos iniciais sem conhecer as especificidades teóricas, metodológicas e didáticas de cada área do conhecimento, principalmente, no ensino das Artes Visuais? É necessária uma formação específica e continuada para um pedagogo que ensina Artes Visuais de maneira que haja aprofundamento do desempenho profissional? Em que medida o campo epistemológico da licenciatura em Artes Visuais contribui com o meu desempenho profissional que gosta e se identifica com o ensinar/aprender essa área do conhecimento?

Diante desses vários questionamentos e inúmeras inquietações, o citado pesquisador buscou respostas, organizando sua pesquisa em três capítulos. O primeiro tem o título *Arrancando espinhos da memória*, no qual propõe compreender o conceito memória e seu percurso enquanto docente de uma escola da zona rural em Exu-Pernambuco, tencionando reflexos da própria formação cultural, os dilemas, as dificuldades para um educador que leciona Artes Visuais sem uma formação específica. Seu segundo capítulo, intitulado *Desfolhar, desfilar e desfazer os nós do pedagogo*, traz questões de natureza epistemológica por meio de narrativas das vivências e experiências em escolas do município de Crato-Ceará, recorrendo à análise de documentos oficiais e curriculares da área das Artes Visuais. Já no seu terceiro e último capítulo, *Pode ser bordar, tecer*, o autor apresenta suas vivências e experiências ainda em processo de construção tanto no âmbito do ser pedagogo, como professor de Artes Visuais, dissertando o quanto a visão teórico-prático específico em Artes ampliou sua formação cultural e estética (Siqueira, 2016).

As contribuições dessa dissertação de mestrado estão conectadas por algumas categorias pertinentes à pesquisa por nós desenvolvida, principalmente no que diz respeito à formação cultural, artística e estética de professores. Acreditamos que a autonarrativa do autor evoca sensibilidades. Esse movimento sensível promove uma reflexão dialética da realidade experienciada pela maioria dos pedagogos, os quais se veem, muitas vezes, sem formação teórica e prática no campo de Artes Visuais e do Patrimônio Cultural. Porque esses campos exigem especificidades necessárias tanto para as relações de ensino e aprendizagem na atuação do pedagogo quanto na formação cultural de crianças e adultos que defendemos como direito.

Com a tese intitulada *Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão*, analisamos a pesquisa de Elaine Dantas (2016). Interessou-nos por tematizar questões e reflexões conceituais e vivenciais acerca: da apropriação do conhecimento por parte das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil; de outros contextos e espaços sociais; e a constituição de currículos por elas vividos nesses lugares diversos e rico em aprendizagens e experiências, onde interagem com a cultura e se constituem como sujeitos.

O problema gerador do estudo em questão se deu “em contextos de imprecisões, contradições e embates acerca do que precisa constituir tais currículos” (Dantas, 2016, p. 8). A autora, em sua pesquisa considerou que,

historicamente, os sentidos circulantes acerca do que as crianças podem aprender na Educação Infantil estão sendo (in)definidos em, pelo menos, duas instâncias: uma deliberativa – documentos de políticas nacionais; e uma prática – planejamento/desenvolvimento de experiências cotidianas de professores junto às crianças nas instituições educativas (Dantas, 2016, p. 8).

A pesquisa buscou responder a seguinte questão:

que sentidos são atribuídos ao currículo e aos conhecimentos que podem se constituir como objetos e objetivos da Educação Infantil no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e nas vozes de professores que atuam nessa etapa educativa? (Dantas, 2016, p. 8).

Em nossa pesquisa nos interessamos também por refletir acerca desses sentidos atribuídos ao currículo da Educação Infantil. Assim como se pretendeu compreender os conhecimentos construídos pelos professores e crianças na perspectiva da abordagem histórico-cultural de Vigotski⁴ (2001; 2010; dentre outros). Tal aporte teórico-metodológico embasou as

⁴ Não há nas traduções brasileiras, uma única forma na escrita do nome do pesquisador, assim, optamos por manter neste texto a escrita conforme tradução consultada.

significações/sentidos, enquanto produções humanas-sociais, só podem ser estudadas em seu movimento de constituição” (Dantas, 2016, p. 8).

Por meio de pesquisa documental e empírica, realizada com professores desta etapa de ensino, Dantas (2016) procurou investigar “sentidos atribuídos ao currículo e aos conhecimentos que podem/precisam se constituir como objetos/objetivos na Educação Infantil pelas DCNEI e por professores (as) que nesta etapa atuam” (Dantas, 2016, p. 8).

As análises da autora apontaram para a necessidade de uma clareza maior, uma ampliação e um aprofundamento das definições de formação teórica, considerando que os/as professores/as “precisam de “chaves” não disponíveis no texto, para acessar as significações nele contidas” (Dantas, 2016, p. 8). E reforçou a necessidade de um investimento que atenda à formação em serviço e dê condições de apropriação dos conhecimentos específicos por parte de professores/as da Educação Infantil. Inclusive, que pautasse as proposições teóricas tão fundamentais ao desenvolvimento profissional e à prática pedagógica.

Outra interessante tese, defendida por Solange Gabre (2016) apresenta o título *Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba*. A tese nos chamou atenção pela possibilidade de se propor um trabalho pedagógico para crianças da Educação Infantil envolvendo a relação entre escola e museu. Sendo este último espaço privilegiado no trabalho com a educação patrimonial, pois, viabiliza o educar com e para o Patrimônio Cultural, dando visibilidade ao campo. A iniciativa parte primeiramente da formação continuada de professores que trabalham com essa etapa de ensino.

Este trabalho colaborativo buscou investigar de que maneira se desenvolve num contexto de formação continuada, entre professores/as da Educação Infantil e profissionais do Museu, “possibilidades de transformação da prática e o empoderamento destes para o trabalho que envolve a visita da criança pequena ao Museu de Arte” (Gabre, 2016, p. 7). A autora trouxe autores conceituados para sustentar sua pesquisa com estudos sobre educação museal, Educação Infantil, formação continuada, formação cultural e trabalho colaborativo.

O caminho metodológico da pesquisa de Gabre (2016, p. 7), deu-se “em uma linha de investigação qualitativa, com viés metodológico da pesquisa intervenção fundamentado em Antônio Sampaio da Nóvoa, Lúcia Rabelo de Castro e Vera Lopes Besset, Maria Ignez Costa Moreira”. A realização do trabalho de campo da autora evidenciou de forma significativa a importância do trabalho colaborativo entre professores da Educação Infantil de Curitiba, no estado do Paraná (PR) e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba (MuMA). Juntos, participaram da formação intitulada 'Para Habitar o Museu com o Público Infantil', que

resultou na exposição *Com Olhos de Criança: o acervo do MuMA*. Isso gerou dados que formaram o *corpus* de análise, incluindo narrativas escritas, imagens, observações e diários de campo, todos registros coletados durante o processo de formação continuada.

Elaborou conclusões indicativas “de que a formação cultural inserida no processo de formação continuada, como formação colaborativa, é uma possibilidade de contribuir no desenvolvimento profissional de professores da infância e profissionais do museu” (Gabre, 2016, p. 7). Portanto, é considerada uma formação essencial para que as crianças pequenas possam vivenciar e explorar o museu de arte.

Na sequência das nossas análises, destacamos Jéssica Sacuman (2016), cuja pesquisa foi intitulada *Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo*. A pesquisa investigou “as áreas de Educação, Cultura e Formação de Professores (as) e, especificamente, a formação cultural e contínua de professores (as) de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (escolas da infância) em museus” (Sacuman, 2016, p. 9). A referida autora apontou como sua trajetória no curso de graduação em Pedagogia – na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) – foi motivadora para o tema escolhido da dissertação de mestrado.

Segundo Sacuman (2016), as análises se deram através da abordagem qualitativa com revisão bibliográfica e análise documental, acerca de estudos sobre a formação cultural e de formação contínua de professores em dois Museus de Arte da cidade de São Paulo: no Museu de Arte Moderna (MAM) e na Pinacoteca do Estado de São Paulo (PESP). Assim, para que seus questionamentos fossem respondidos antecipadamente, utilizou-se de leituras do referencial teórico e documentos produzidos pelos setores educativos das respectivas instituições.

Segundo a autora, constatou-se que “aquelas instituições realizam a formação cultural contínua de professores das escolas da infância, havendo diferenças entre as ações realizadas em cada um destes museus” (Sacuman, 2016, p. 9). Segundo análises realizadas, o MAM desenvolve suas ações de formação, de modo que os/as professores/as tenham

a possibilidade de apreender a história da Arte, apreciar obras e vivenciar momentos de prática (artística e de criação). Já na PESP, os documentos analisados são voltados para a apreciação das obras e história da Arte, de modo que os professores não têm a possibilidade de criação direta na formação cultural dessa instituição. [...] incluindo um material específico para as crianças pequenas, considerando seu tempo de viver a(s) infância(s) (Sacuman, 2016, p. 9, grifos nossos).

Na concepção de Sacuman (2016), os materiais se complementavam e contribuíam para a formação cultural contínua dos/as professores/as no tocante à articulação das áreas da Educação e da Cultura como espaços de educação que ampliam o repertório cultural dos/as docentes. Em suas considerações finais destacou “o problema da negligência dos direitos sociais públicos de qualidade e da não democratização da cultura, que tem relação direta com a formação cultural dos professores” (Sacuman, 2016, p. 9).

A dissertação defendida por Bárbara Souza (2018) traz como tema *Cultura e educação: saberes e fazeres de professores da Educação Infantil*, com objetivo investigar sobre a cultura de São José através de saberes e fazeres de professores/as da Educação Infantil.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada numa instituição de Educação Infantil envolvendo 5 (cinco) professoras do mesmo município, fazendo-se uso de questionário e de “narrativa escrita sobre um passeio imaginário pela cidade para conhecer sua cultura” (Souza, 2018, p. 8).

As evidências trazidas por este estudo, conforme análise de Souza (2018), foram que as professoras envolvidas na pesquisa demonstraram

consciência da importância de transmitir o conhecimento relacionado à cultura local às crianças, consideradas por elas como sujeitos das futuras gerações; entendem que seu trabalho deve ser complementar ao das famílias; salientam a importância da história relacionada à chegada dos açorianos, valorizam o patrimônio cultural material – arquitetônico – do centro da cidade onde o Centro de Educação Infantil está localizado, mencionando a Bica da Carioca, a matriz, o museu, a biblioteca e os teatros locais, sem, contudo, explorar mais intensamente as lendas, os mitos, os causos, etc., também herdados dos portugueses (Souza, 2018, p. 8).

A pesquisadora salientou que as professoras não se colocaram unânimes sobre os meios de comunicação como mediadores da “globalização”, reafirmando que os mesmos trazem apenas efeitos nefastos para a população. As professoras manifestaram desejo de que a semana cultural seja implantada efetivamente no Centro de Educação Infantil. Ainda, as professoras de Educação Infantil

posicionaram-se confusas quanto às comemorações das datas festivas nos Centros de Educação Infantil e citaram as necessidades de infraestrutura que lhes possibilitasse explorar mais a cidade com as crianças; como a falta de transporte e de segurança (Souza, 2018, p. 8).

A leitura da dissertação de Souza (2018) trouxe elementos consideráveis que sustentaram ainda mais o caminho pelo qual pretendíamos trilhar na pesquisa. Ou seja, elucidaram os termos conceituais coincidentes com nosso pensamento, como: educação,

cultura, criança, infância, Educação Infantil, formação cultural, museus como espaços formativos e Patrimônio Cultural.

Rayra Campos (2018) defendeu sua dissertação intitulada *O Patrimônio Cultural Afro-Brasileiro na Educação Infantil: a inclusão da lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís-MA*. Nos seus escritos percebemos o teor da desigualdade social, domínio cultural e a presença de preconceitos no sentido excludente e depreciativo acerca da cultura e da história dos afrodescendentes e africanos no ambiente escolar.

A pesquisadora trouxe a Lei nº 10.639/03 para discussão, apontando possibilidades de correção dessas distorções históricas frente à cultura afro no ambiente escolar, através da inserção efetiva da lei nas práticas pedagógicas e no currículo. Neste sentido, o objetivo principal do estudo foi investigar se essas práticas contemplam ou não o patrimônio cultural afro-brasileiro nas escolas da rede de ensino municipal de São Luís-MA.

O prosseguimento das análises revelou o trabalho de Guiomar Pestana (2019), *Apesar de tudo: indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi) formação docente para Educação Infantil e anos iniciais*. A dissertação em questão conduziu-nos a reflexões bastante críticas acerca da formação, semiformação, indústria cultural, formação cultural, ensino da Arte, práticas docentes, emancipação, transformação e humanização. Percebe-se que são termos pertinentes e estão dialogando com nossa escrita acerca dos estudos teóricos.

Pestana (2019, p. 9) concebeu como objetivo geral em sua pesquisa:

analisar e refletir a respeito das imagens geradas pela indústria cultural e da degradação da formação cultural instauradas na sociedade e no ambiente escolar, reconhecendo a necessidade do ensino de Arte voltado para a reflexão crítica tanto na formação do (a) professor (a) da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental quanto na prática docente emancipatória do ensino.

Assim, destacou o papel das experiências de vida na busca pela autonomia do pensamento e na promoção da humanização das relações em oposição à barbárie, considerando o contexto das influências da indústria cultural e da semiformação e “implicações no processo educacional e formativo de identidades” (Pestana, 2019, p. 9).

Um ponto de destaque apontado na pesquisa pela autora foi conduzi-la dialogando com os processos de formação e semiformação com “os tipos de experiências consideradas formativas em Arte pelos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (Pestana, 2019, p. 9).

A condução da metodologia teve como fundamentação a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente, com os autores Theodor Adorno e Max Horkheimer. Para o tratamento conceitual acerca da formação cultural e a dimensão formativa das Artes Visuais, recorreu-se a Adorno, dialogando com Fernando Hernández, Ana Mae Barbosa e representantes da arte educação brasileira.

A proposta da pesquisa de campo qualitativa, como destacado por Pestana (2019), envolveu graduandos de Pedagogia e professores/as da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Londrina e arredores. A autora organizou os participantes em três grupos, sendo estes: “formação inicial em Pedagogia, formação em serviço em curso livre para professores (as) de Educação Infantil e anos iniciais e formação continuada em pós-graduação *Lato sensu* em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil” (Pestana, 2019, p. 9). Assim, possibilitando coleta de dados por meio de questionários com perguntas abertas e de narrativas de autorreflexão crítica referentes às experiências artísticas, estéticas e de formação em Arte dos/as professores /as.

Com base na perspectiva da Teoria Crítica, nos exames ficaram evidentes a vulnerabilidade nos dados “referentes a formação docente como a presença da indústria cultural, a predominância do fazer sobre o pensar e a fragilidade da formação cultural” (Pestana, 2019, p. 9). Reflexos percebidos na pesquisa de um longo percurso histórico. Além disso, indicou-se que o ensino da Arte, sustentado pelas contribuições da Teoria Estética no processo formativo de professores, tende a promover a emancipação e a sensibilização do indivíduo.

Em continuidade com as apresentações dos trabalhos científicos, apreciamos a tese de doutoramento de Milna Arantes (2019) com a pesquisa *Arte e práticas educativas na Educação Infantil: rupturas e continuidades*, trazendo como fio condutor a formação continuada para investigação de conhecimentos e vivências artísticas docentes através do curso ‘Educação Infantil, Infância e Arte’ desenvolvido pelo NEPIEC/FE/UFG.

Nos levantamentos teóricos de Arantes (2019),

a arte, a vivência estética, a imaginação e a criação constituem dimensões significativas na formação das crianças e pressupõem mediação educativa consciente balizada por referenciais teórico-práticos e metodológicos, acesso, apropriação e ressignificação do patrimônio cultural e artístico (Arantes, 2019, p. 10).

A autora trouxe um rico referencial teórico na perspectiva sócio-histórico-dialético, dialogando com autores que historicamente trazem contribuições para o estudo da Arte e suas

especificidades didático-metodológicas, alinhando aos múltiplos determinantes implícitos na pesquisa. As estratégias metodológicas escolhidas na citada pesquisa foram:

a revisão bibliográfica com o propósito de compreender a produção acadêmico-científica sobre a interface entre a Arte e Educação Infantil, presente nos programas de pós-graduação, dissertações e teses, defendidas entre 2010 e 2016; proposição de questionários aos professores-cursistas que atuam na Educação Infantil dos municípios de Jataí, Senador Canedo, Cristalina, Firminópolis e São Luís de Montes Belos a fim de conhecer e constituir o perfil dos professores e delinear o processo de formação continuada: concepções, bases teórico-práticas; pesquisa participante em Firminópolis e São Luís de Montes Belos, a fim de conhecer e analisar a prática educativa dos(as) professores(as) da Educação Infantil que contemplaram o conhecimento e a vivência artística, considerando seus aspectos teórico-práticos e metodológicos. (Arantes, 2019, p. 10).

Os esforços analíticos envolveram “a análise de documentos, questionários, entrevistas, rodas de conversa, depoimentos, caderno de campo e produção de imagens (fotografia)” (Arantes, 2019, p. 10). E revelaram aspectos descritos pela autora como “rupturas e continuidades, um movimento dialético e contraditório”, abrangendo “práticas estereotipadas e padronizadas, bem como práticas comprometidas com a imaginação, criação e expressão artística das crianças” (Arantes, 2019, p. 10).

A leitura da tese, permitiu-nos analisar evidências e confirmações que levam à compreensão da necessidade da práxis artística. Como bem revela Arantes (2019), faz-se primordial poetizar o cotidiano, oportunizando o envolvimento de professores/as e crianças “com a produção cultural e artística da humanidade, com o pensamento simbólico e a experiência criadora” (Arantes, 2019, p. 10). Portanto, é urgente investir em processos formativos consistentes, articulando teoria, prática, criatividade e crítica acerca do conhecimento artístico e estético que se tem apropriado ou se espera construir.

A tese de Ana Maria dos Santos (2020) com o título *Crianças da Educação Infantil e equipamentos culturais no município de Maceió: relações im/possíveis?*, apresenta-nos “uma compreensão de infância enquanto categoria plural, dinâmica, situada na história e na cultura e de criança como sujeito de direitos, sujeito potente, imaginativo, competente e capaz” (Santos, 2020, p. 8). Para tanto, a pesquisadora citada buscou dialogar no campo da cultura em interlocução com a infância, elencando aspectos dos equipamentos culturais e da formação cultural, termos carregados de sentidos.

O trabalho de Santos (2020) objetiva conhecer e “analisar experiências culturais propiciadas às crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Maceió, Estado de Alagoas, a partir da relação com os equipamentos culturais” (Santos, 2020, p. 8). Para além do conceito físico e material, interessa a autora pontuar que os equipamentos culturais precisam ser

enxergados “enquanto coletivo ou círculo de pessoas que produzem e expressam de modos distintos a cultura e que contribuem para a produção de identidades e sentimentos de pertencimento” (Santos, 2020, p. 8).

A literatura, com foco na formação cultural da criança, em instituições formais de ensino de Educação Infantil, tanto quanto em instituições culturais revela uma carência de estudos e pesquisas referentes a essa temática. Não somente em Alagoas e Maceió, mas em nível nacional. Segundo a autora em questão,

a formação cultural é um processo que não finda, é diálogo e troca permanente que se faz no re/encontro diário com as experiências e repertórios individuais e coletivos. Trata-se de educação dos sentidos, cujas experiências concorrem para refinar e aguçar o olhar, a escuta e, portanto, a percepção de si, do outro e do mundo (Santos, 2020, p. 8).

A organização do estudo de caráter qualitativo se deu por meio de diálogo teórico de estudiosos como Theodor Adorno, Vigotski, Coelho Teixeira, Monique Nogueira, Cristina Carvalho, Marilena Chauí, Freire, Luciana Ostetto e Maria Isabel Leite e outros. Utilizou-se de pesquisa de campo e entrevistas “envolvendo profissionais que atuam com equipamentos culturais; professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas que trabalham em Centros Municipais de Educação Infantil de Maceió (CMEIs)”; e, ainda, a pesquisa documental, com “registros fotográficos dos equipamentos culturais e de notas em diário de campo” (Santos, 2020, p. 9).

Mediante dados e análises, os resultados da investigação apresentaram que

os desencontros das crianças da Educação Infantil com os equipamentos culturais em Maceió ocorrem em detrimento de uma frágil articulação entre diferentes órgãos responsáveis pelas ações educativas e culturais no município (Santos, 2020, p. 9).

A pesquisadora concluiu, ainda,

que a concepção de formação cultural presente nos CMEIs pesquisados *era* marcada pela valorização das tradições populares em Alagoas; desta feita, as experiências culturais das crianças pequenas eram perpassadas pela presença dos folguedos além daquelas que aconteciam por meio de visitas esporádicas a instituições culturais, como museus, teatros, salas de cinema, bibliotecas públicas (Santos, 2020, p. 9).

Monique Gewerc (2022), trouxe como título de sua tese “*Formação cultural de professores dos anos iniciais da educação básica: o que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem?*” O propósito da tese foi investigar a relação dos profissionais, mais especificamente

de professores/as dos anos iniciais da educação básica, com os museus de artes do Rio de Janeiro, considerado nessa pesquisa “como *lócus* de formação cultural e estética” dos envolvidos. Nas palavras de Gewerc (2022, p. 5),

compreender a formação cultural como direito e parte da formação docente implica em assumir a diversidade, continuidade e mediação como parte de princípios éticos, políticos e estéticos de uma formação docente humanizadora. A formação cultural se configura em um processo intencional, continuado, mediado, reflexivo e compartilhado que propicia a vivência de experiências estéticas e contribui para uma educação para a diversidade mediante o exercício da alteridade e da ampliação da sensibilidade.

O percurso da pesquisa deu-se por meio de recursos metodológicos como:

um questionário online aplicado a professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, entrevistas com educadores museais e análise documental dos museus selecionados *e revisão teórica* de autores do campo da educação e da educação museal (Gewerc, 2022, p. 5 [*grifo nosso*]).

Em seus achados, a autora ressaltou a importância da discussão,

em que pese um subaproveitamento do museu de artes como lugar de formação, os museus investigados ofereciam atividades que priorizam a autoria e a criação dos professores em um processo que envolve a escuta e a permeabilidade de saberes. Quanto aos professores, foi possível observar que o conceito de formação cultural não estava claro e prevalecia como padrão, de modo geral, a ideia de acesso aos bens culturais legitimados (Gewerc, 2022, p. 5).

Percebe-se, segundo ela, que

esta percepção incide na relação que o professor estabelece com os equipamentos culturais da cidade e na visão compensatória que atravessa sua prática com as crianças, sendo possível identificar o surgimento de vozes dissonantes que associam uma formação cultural a uma formação sensível, que transforma a subjetividade do sujeito e privilegia a diversidade e a alteridade (Gewerc, 2022, p. 5).

Finalizando o processo das buscas das pesquisas de trabalhos científicos, analisamos a dissertação de Janaína Grellmann (2022) cujo título é *Patrimônio Regional: a criação de uma cartilha para valorização da gastronomia de São João do Polêsine – RS*.

A dissertação de Grellmann (2022) nos chama atenção por tratar, especificamente, de conceitos relacionados ao patrimônio cultural material e imaterial envolvendo adultos com suas formas de fazer e saber referente à culinária e à gastronomia; e o interesse em manter vivas as

raízes culturais através das crianças da Educação Infantil. Uma vez que a culinária regional, como patrimônio imaterial, é extremamente relevante para a identidade cultural da sociedade.

O objetivo da pesquisa foi “analisar a gastronomia da região da Quarta Colônia”, colonizada por imigrantes italianos, e compreender como aquela “pode ser trabalhada em escolas de Educação Infantil no município de São João do Polêsine, através de estudos relacionados ao objeto” (Grellmann, 2022, p. 8). Portanto, a investigação parte de um anteprojeto inserido no Geoparque da referida região.

Quanto a sua organização metodológica, a pesquisa é qualitativa, de caráter exploratório, com revisão bibliográfica, entrevistas para fundamentação e elaboração de material didático – uma cartilha para preservação da gastronomia na Educação Infantil.

A pesquisa revelou em seus resultados que a gastronomia trazida pelos imigrantes italianos sofreu variadas adaptações, porém, não foram anuladas “a identidade da culinária, havendo a valorização das raízes culturais” (Grellmann, 2022, p. 8).

A autora concluiu em sua pesquisa que a gastronomia deve ser preservada a partir do patrimônio material e imaterial. Já a elaboração da cartilha – pensada como suporte didático, dedicada para a Educação Infantil do respectivo município – tem por finalidade educar as crianças para manter suas raízes culturais, fomentando a valorização e a preservação cultural de um povo.

Acrescenta-se, neste caso, que as produções científicas identificadas com base nas buscas realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) possibilitaram aprofundamento significativo e compreensão abrangente de temáticas. Estas, dialogam com nosso objeto de estudo, estando relacionadas à educação, à arte, à cultura, à formação docente, à formação cultural, às experiências estéticas, ao patrimônio cultural, às práticas museais e, não obstante, à Educação Infantil.

Ademais, essas leituras e análises sobre as produções acadêmicas por nós enunciadas, favoreceram discussões acerca da formação cultural docente na/para a Educação Infantil. E, no atual cenário brasileiro, refletem em grandes expectativas e também desafios postos com relação ao trabalho docente nesta etapa de ensino.

Destaca-se que a profissão docente, nessa etapa da educação básica, tem se expandido consideravelmente diante das demandas crescentes por matrículas de crianças nos espaços educativos. As crianças, por sua vez, estão amparadas por leis e políticas públicas, tendo seus direitos assegurados e defendidos nos documentos oficiais como se pode verificar na Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010).

Mediante o crescimento e encontros da Educação Infantil, torna-se preocupante para a presente pesquisa a formação da identidade profissional docente frente ao cuidar e ao educar. Pois, trata-se de um movimento de ensinar e aprender que dê conta de produzir interações, conceber conhecimentos entre encontros intergeracionais. Ou seja, no processo há que se considerar a cultura do adulto e a chamada cultura da infância (Fernandes, 2009; Sarmiento, 2007). As vivências (Vigostki, 2010) impressas nessas relações entre gerações distintas não são menos importantes, considerando parte de um processo histórico em que as produções culturais emergem com força vital e favorecem possibilidades ímpares de formação cultural no sentido de pertencimento e renovação identitária.

Assim, compreende-se que ser docente na Educação Infantil, implica refletir sobre as especificidades dos saberes e fazeres reveladas nas práticas pedagógicas, bem como do compromisso e do respeito com as crianças de zero a cinco anos, consideradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil/DCNEI, 2010, p. 12) como:

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

Desta forma, vale ressaltar que no referido documento, pode-se encontrar a definição de um currículo também específico para atender as necessidades formativas. Especialmente embasado nos direitos postos, consideram-se as crianças sujeitos históricos, que precisam da garantia do seu desenvolvimento integral. Então, no documento o currículo é caracterizado da seguinte maneira:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil/ DCNEI, 2010, p. 12).

Considera-se pertinente para o momento da discussão teórica trazer também a concepção de Oliveira (2010, p. 4) acerca do conceito apresentado pelo documento, afirmando que:

esse conceito possibilitaria superar a concepção de currículo como listas de conteúdos obrigatórios ou disciplinas compartimentalizadas, colocando a instituição de Educação Infantil “como mediadora das experiências e saberes infantis e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças.

Ivone Barbosa e Nancy Alves (2016) afirmam que é necessário ir além da ideia de currículo como conjunto de práticas individuais de crianças e professores, reduzindo a realidade social do currículo, “secundarizando as dimensões epistemológica, política e social do currículo” (Barbosa & Alves, 2016, p. 208). As autoras afirmam “o currículo na Educação Infantil como um conjunto articulado de fundamentos, princípios, concepções e de práticas socioculturais específicas” (Barbosa & Alves, 2016, p. 211).

Para a educação voltada a uma formação cultural mais ampla e significativa, é pertinente haver uma nova concepção de currículo, com propostas pedagógicas em que os conhecimentos, conceitos, saberes e fazeres sejam construídos por meio da mediação dialética. Avaliamos que é preciso considerar as experiências e os interesses entre os envolvidos no processo, neste caso, docentes e crianças.

No tocante a uma orientação dialética, a proposta curricular para a Educação Infantil, segundo Barbosa (1997, p. 149),

[...] volta-se a educação multifacética das crianças, [...] integrando-as à vida social, às problemáticas da ciência, da técnica e da arte. Nessa direção, entende-se que cabe às creches e pré-escolas um papel de socialização de conhecimentos produzidos e acumulados historicamente por diversos grupos socioculturais, de modo que as crianças possam aperfeiçoar habilidades, compartilhar com adultos e entre si as informações, os valores sociais e os elementos culturais. No processo educativo a criança, enquanto protagonista e ser criador, tem o direito de “vivenciar emoções e papéis; estabelecer práticas criativas e construtivas da sociedade contemporânea, servindo à inauguração de novas formas de mediação”.

É perceptível nos documentos curriculares o quão enfático tem sido a importância acerca dos conteúdos com foco nas temáticas: cultura, identidade, expressões culturais, manifestações artísticas, patrimônio cultural, saberes e fazeres de um povo.

Assim, o paradigma da formação cultural requer reflexões docentes e responsabilidades no sentido de entender e reconhecer a necessidade de, por meio de participações e ações culturais, abrir caminhos e ampliar experiências de vida das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Bem como exige enxergar a dimensão formativa e transformadora das experiências estética e poética das linguagens, significações e vivências neste encontro geracional e dialético entre adultos e crianças. Acredita-se que, uma vez sendo internalizadas as reflexões postas como elemento fundamental para o exercício docente na Educação Infantil, a contribuição para a compreensão e a valorização da formação cultural fará todo sentido e diferença no educar na/para a Educação Infantil. Da mesma forma, entendemos que o Patrimônio Cultural também trará essa distinção positiva no ambiente educativo.

Para tanto, tecer algumas concepções acerca de categorias, como Patrimônio Cultural, cultura e educação patrimonial, são primordiais em nosso trabalho.

Teoricamente o termo patrimônio é de natureza abrangente, apresenta uma diversidade de significados e alterações no decorrer das últimas décadas, como pode se confirmar nas palavras de Rodrigues (2003, p. 16), apontando o seguinte:

Originalmente esteve relacionada à herança familiar, mais diretamente aos bens materiais. No séc. XVIII, quando, na França, o poder público começou a tomar as primeiras medidas de proteção aos monumentos de valor para a história das nações, o uso do “patrimônio” estendeu-se para os bens protegidos por lei e pela ação de órgãos especialmente constituídos, nomeando o conjunto de bens culturais de uma nação.

No contexto histórico, esses conceitos trazidos pelo referido autor foram aos poucos ganhando outras dimensões e influências, passando nos dias atuais a ser denominado de patrimônio cultural. Porém, não está limitado aos bens culturais e histórico de natureza arquitetônica, ou bens móveis. Como bem enfatizou Gonçalves (2001, p. 89):

No contexto brasileiro, os conceitos de patrimônio cultural têm variado em termos diacrônicos e sincrônicos. Desde a década de 1930, com a criação do IPHAN, até fins de 1970, o conceito oficial que norteou a política brasileira de patrimônio restringia-se aos chamados monumentos arquitetônicos e obras de arte erudita associados ao passado brasileiro. Desde fins dos anos de 1970, principalmente com a criação do Pró-Memória, a categoria patrimônio expandiu-se e veio incluir não somente monumentos arquitetônicos, obras de arte erudita, mas também documentos, antigas tecnologias, artesanato, festas, material etnográfico, várias formas de arquitetura e arte popular, religiões populares etc.

Nossa pesquisa se serve desses conceitos trazidos por acreditarmos que a formação cultural dos sujeitos históricos culturais só será significativa dentro do proposto se estes recursos possibilitarem conhecimento, conscientização e valorização da complexidade dos “bens culturais naturais, materiais, intelectuais e emocionais que compõem o patrimônio cultural, numa atitude de fortalecimento da própria identidade cultural” (Silva, 2007, p. 38).

Voltando-se para o *lócus* da Educação Infantil, destaca-se a importância das crianças e dos docentes terem oportunidade de viverem experiências e se sentirem donos desses patrimônios. E, por meio deles, entrar em contato com outros grupos sociais e culturais, com outros modos de vida, diferentes saberes e fazeres pessoais e do grupo. Experienciando costumes, narrativas e celebrações, percebendo-se a si mesmos, ao outro, valorizando identidades, respeitando e reconhecendo as diferenças que nos constituem como seres humanos tão diversos.

Assim, abre-se campos para que se deem o estabelecimento de relações e compreensões entre aprendizagem e desenvolvimento, acerca da perspectiva sócio-histórico-dialética apontada por Barbosa (1997). O desenvolvimento como esse processo que se dá desde o nascimento, pois, a criança mediada pela influência dos objetos e das situações históricas é capaz de construir seus comportamentos, conteúdos e processos psíquicos.

A importância do meio cultural também é expressa nas ideias de Vigotski (2010) quando o autor traz o meio como fonte do desenvolvimento humano na infância. Para ele, desde a infância, existem conteúdos que devem estar presentes nas vivências familiares e escolares da criança. O teórico reforça ainda que o conteúdo das vivências deve contemplar o acesso ao conjunto da cultura humana. E, de acordo com a idade e o que vive, a criança fará diferentes interpretações, compreensões e atribuições de sentidos, apropriando-se das máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

E ainda, nas palavras de Alexei Leontiev (1978), este processo de desenvolvimento humano deve ocorrer sempre, porque é preciso transmitir os resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade para gerações futuras. Para o estudioso, sem esta transmissão seria impossível a continuidade do progresso histórico.

O pouco entendimento acerca das questões relacionadas ao conhecimento do patrimônio cultural, revela que “no Brasil, existe certa preocupação no que diz respeito a essa falta de esclarecimento da população sobre a importância do nosso patrimônio cultural, para não dizer expressivamente uma deseducação coletiva” (Lemos, 1987, p. 84).

A carência formativa acerca da alfabetização e da formação cultural se estende, literalmente, a uma deseducação coletiva. Em consequência, a má formação atinge também muitos educadores brasileiros que, muitas vezes, estão também desinformados de questões pertinentes à nossa cultura.

Frente aos conceitos os quais tangem a cultura, numa vertente da Teoria Histórico-Cultural, entende-se o sujeito como alguém que aprende, mediante às relações instauradas. Esse sujeito consciente pensa, resolve problemas, planeja, avalia e é capaz de controlar comportamentos.

Assim, compreender a cultura como um processo educativo – no qual a criança ou qualquer outro ‘ser que aprende’ seja efetivamente sujeito e não objeto dessa aprendizagem – implica que o trabalho educativo nos espaços escolares transcenda o mero ensino de conteúdos. E que, de alguma forma, considere a formação da personalidade e a inteligência desses seres em formação num processo de humanização transformadora.

Na concepção de Vigotski (2010), a cultura, em suas manifestações mais sofisticadas, constitui expressões que devem estar presentes no processo de formação das qualidades humanas em crianças. Isso inclui habilidades, capacidades, sentimentos, valores e funções psíquicas superiores. Além de estar presente, desde o início, a cultura deve influenciar e orientar esse processo de formação, explorando ao máximo as potencialidades. Quanto mais complexo o objeto cultural a ser apropriado, maior é o desafio para desenvolverem as qualidades humanas envolvidas e maior é o impacto positivo no desenvolvimento infantil ao se apropriar desse objeto.

Percebe-se no conceito de cultura trazido pelo referido autor o quão relevante se faz a formação das qualidades humanas por meio de possibilidades na apropriação das referências culturais, as quais se fazem presentes nos mais variados tempos, espaços e lugares.

Acreditamos ser oportuno para a apropriação da leitura cultural envolvendo o patrimônio cultural, destacar que o presente trabalho de pesquisa, acredita e concebe: a “Educação Patrimonial, como carro chefe de suas ações”; ainda, “inclui a necessidade de reflexões acerca da maneira equivocada” em que vem sendo propagado seu conceito; sobretudo, “entendendo que, por ser constituída de dois termos abrangentes, ou seja, educação e patrimônio, não significa ser uma educação voltada somente para ou sobre o patrimônio, como algo definido, acabado, pronto a ser aplicado”(Silva, 2007, p. 39). Pois, alinhando-se às concepções de Bezerra (2006, p. 85), consideramos a concepção de que:

[...] educar é um ato político que visa à formação de sujeitos críticos que utilizem o conhecimento construído na escola para lutar pelos seus direitos. Estes direitos que incluem o acesso aos bens culturais são constituintes da cidadania. Isto posto, entendo que a escola forma cidadãos e não agentes do patrimônio cultural. Então, educação patrimonial é educação.

Muito mais que um processo metodológico, a Educação Patrimonial, como mostra o estudo de Silva (2007, p. 39), traduz-se como “uma atividade pedagógica ou uma temática a ser introduzida nos currículos escolares” efetivamente em função “de sua amplitude e importância, numa perspectiva teórica”, que precisa ser mais bem apreendida.

Ademais, busca-se, por meio desta metodologia, contribuições para o fortalecimento da identidade cultural e da cidadania de educadores/as e crianças da Educação Infantil. O intuito é oportunizar a formação cultural para além dos muros institucionais, ampliando-se participação da comunidade envolvida, consolidando parcerias e despertando consciência crítica e de responsabilidade acerca do exposto.

Consideramos a presente introdução como primeira seção, pois traz elementos importantes sobre a pesquisa num todo. Elementos como justificativa, objetivos, problema, objeto, referencial teórico, análise de produções acadêmico-científico, metodologia apresentam uma visão geral do que foi produzido.

A segunda seção, intitulada ‘Cultura, arte e educação estética: um diálogo em construção mediada pelo Patrimônio Cultural’, traz não só conceitos, mas discussões e reflexões, no sentido de contribuir para ampliar conhecimentos acerca do tema em questão. Apresentam-se como subseções: ‘A polissemia conceitual do termo cultura e sua relação com o Patrimônio Cultural’; ‘A indissociabilidade das manifestações artísticas na educação e apropriação das experiências estéticas mediadas pela leitura do Patrimônio Cultural’.

Na sequência apresentamos a terceira seção ‘Mas afinal o que é Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e Formação Cultural?’, com as seguintes subseções: ‘O percurso histórico e conceitual do Patrimônio Cultural’; ‘O Patrimônio Cultural e suas principais categorias: patrimônio material e patrimônio imaterial’; ‘Patrimônio Cultural de todos nós: identificação, apropriação, conservação e preservação’; ‘Educação Patrimonial na e para a Educação Infantil: possibilidades e limitações’; ‘A importância da formação cultural docente na e para a infância’.

Apresentamos na quarta seção um olhar voltado para a docência, a formação humana sob a luz das teorias de Paulo Freire e seguidores, com a seguinte organização textual: ‘O ofício docente e a aprendizagem permanente numa perspectiva freiriana’; seguidas pelas subseções: ‘Breve contextualização histórica da formação docente no cenário brasileiro’; ‘Espaços Formativos: exercitando o poder da palavra frente aos desafios de permanências e transformações da formação docente na atualidade’; ‘Formação continuada de professores da Educação Infantil’; ‘A contextualização histórica da Educação Infantil em Anápolis e os processos formativos de professores(as)’; ‘A formação continuada de professores(as) e o CEFOPE’.

Já na quinta e última seção e subseções o foco do estudo se voltou para discussões sobre ‘Formação continuada de professores (as) e a apropriação do Patrimônio Cultural’; ‘O que é Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e Formação Cultural?’; ‘Experiências formativas no CEFOPE e a leitura do Patrimônio Cultural’; ‘A formação continuada num espaço formativo de muitas sensibilidades e possibilidades: relato de experiência’; ‘Da idealização à materialização do projeto do curso Formação Cultural para infância: uma trajetória em construção’; ‘As formações continuadas anunciadas e as evasões massificadas a serem investigadas no CEFOPE’; ‘Reconhecimento e identificação dos/as participantes da pesquisa’;

‘Analisando o nível de participação docente no(s) curso(s) de formação continuada’; ‘O curso “Formação Cultural para a infância em questão: analisando os resultados do processo formativo’; ‘Aprofundando a investigação: conhecimentos prévios e necessários acerca da temática Patrimônio Cultural’; ‘Conhecendo as referências culturais docentes’.

2 CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO MEDIADA PELO PATRIMÔNIO CULTURAL

Na perspectiva de dialogar sobre processos formativos docentes, seja na formação inicial, continuada e cultural é fundamental à pesquisa, o desafio de educar olhares para a leitura do Patrimônio Cultural. Por meio deste campo é possível realizar a mediação da cultura, da arte e da educação estética, com base em experiências significativas envolvendo elementos patrimoniais, tanto individuais quanto coletivos. O campo é, pois, mobilizador de sentidos na formação de professores/as; e as práticas transcendem gerações, momentos e histórias, como nos ilustra a figura 2 a seguir.

Figura 2 – Trabalho de artesanato de uma das netas do Mestre Vitalino no Alto do Moura - Pernambuco (PE), onde fica o museu em sua memória.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, (2024) – Banco de dados do Nepiec.

Primeiramente, consideramos necessário trazer conceitos desses termos, por suas naturezas complexas; e por conta de contextos, semelhanças, interdependências, que podem ser suscetíveis a interpretações equivocadas.

Apresentamos alguns conceitos desses termos e dos seus possíveis engendramentos. Portanto, julgamos pertinente apresentá-los separadamente e, assim, perceber suas verossimilhanças.

2.1 A polissemia conceitual do termo cultura e sua relação com o Patrimônio Cultural.

Apresentamos conceitos de Patrimônio Cultural nos remetendo à herança familiar e ao conjunto dos bens materiais individuais e patrimoniais que, acrescido do construto cultural, adquire a conotação de educação para o conhecimento e a preservação dos bens culturais de diferentes povos e nações (Gonçalves, 2001). A partir deste conceito, percebe-se que a cultura se faz presente na vida das pessoas e ganha conotação educativa acerca do conhecimento e reconhecimento dos bens culturais e das culturas diversas.

Durante a Convenção Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizada em Paris, em 16 de novembro de 1972, Isabelle Cury (2000) assinalou a importância do marco conceitual. Na ocasião, considerou-se como Patrimônio Cultural: os monumentos de obras arquitetônicas; esculturas, pinturas monumentais; estruturas arqueológicas, inscrições e cavernas; todos aqueles objetos ou aquelas manifestações com valor excepcional em termos de história, arte ou ciência. Além disso, conjuntos de elementos como grupos de construções, isoladas ou em conjunto, cujas edificações se destacam pela arquitetura ou por uma unidade e integração na paisagem, também são valorizados por seu significado histórico, artístico ou científico. Por fim, também os sítios arqueológicos, formados por obras humanas ou pela interação entre o homem e a natureza, incluindo áreas de escavações arqueológicas, são considerados de valor universal excepcional sob os aspectos histórico, estético, etnológico ou antropológico (Cury, 2000).

Ampliando olhares conceituais, assinalamos a definição oficial de Patrimônio Cultural no Brasil, conforme o Decreto Lei número 25, de 30 de novembro de 1937, em seu Capítulo 1 do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Art 1º

Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (Brasil, 1937).

Outro importante conceito pode ser reconhecido na redação do artigo 216 da Constituição Federal de 1988, com uma abrangente definição:

Constituem Patrimônio Cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, a memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I- as formas de expressão;
- II- os modos de criar, fazer e viver;

- III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988, p. 192).

Percebemos, pois, que o respectivo termo traz elementos conceituais abrangentes, podendo ampliar novos olhares e, principalmente, mediar as relações com outros conceitos e campos, envolvendo cultura, educação estética e arte. Nessa direção, admitimos a indissociabilidade entre eles, reconhecendo a presença dos demais termos engendrados nas definições que foram evidenciadas. Os embricamentos conceituais dos termos em discussão podem ser observados nas concepções de Jorge Larrosa (2013) e de Hugues Varine (2012).

A interpretação do patrimônio não se limita a um único significado ou verdade absoluta; ao contrário, ela permite uma multiplicidade de leituras e sentimentos. Conforme discutido por Larrosa (2013), essa abordagem possibilita que os indivíduos expressem e ressignifiquem seus sentimentos em relação ao patrimônio, vivenciando uma fruição estética das suas variadas formas artísticas. Isso se alinha com a ideia de Varine (2012), que vê o objeto artístico e estético como uma fonte de diálogo dinâmico, uma (re)invenção de experiências e sentidos no presente. Assim, a formação estética mediada pelo contato com o Patrimônio Cultural é um processo contínuo de transformação, reflexão e ação, permitindo uma interação profunda e enriquecedora com a cultura e a arte.

Com essa perspectiva defendida por nós, é possível afirmar que o patrimônio é vivo, dinâmico e precisa ser conhecido de forma transformadora, crítica e reflexiva. Sobretudo, rompendo-se com olhares preconceituosos, com os quais pensamos equivocadamente em coisas ultrapassadas ou antigas, guardadas em museus; arquivos desimportantes; bibliotecas obsoletas ou antiquários cheios de velharia. Enfim, o patrimônio como algo a ser lembrado do passado, como pura fonte de memórias a serem superadas.

Essa conotação estática, negativa e limitada sobre o que seria um patrimônio foi constatada por nós empiricamente. Por exemplo, durante nossa ação como formadoras e pesquisadoras em cursos de formações de professores, momentos em que pudemos constatar professores/as utilizando termos pejorativos referentes a objetos culturais que contam histórias, tais como “cacarecos”, “quinquilharias”, “velharias”. A leitura que nos propusemos realizar em nossa pesquisa está justamente na mudança desse olhar distorcido para a historicidade contida na natureza de nosso objeto. O intuito foi apurar outros sentidos ao campo de conhecimento, compreendendo as relações da apropriação e da sensibilidade que se dão mediante a esse movimento dialógico, estabelecido entre a cultura, a arte e a estética.

Nessa direção, na atualidade, notamos que não se preserva um bem cultural somente por seu valor histórico, arquitetônico, estético e artístico, mas, sobretudo, pela significação que este representa para a comunidade na qual esse bem cultural está inserido.

Deste modo, concebemos que o Patrimônio Cultural permite um movimento em que o homem possa se formar e se transformar estética, artística e culturalmente. Os bens culturais, adquiridos pelo ser humano em sua trajetória vivida, trazem consigo informações, sentidos, registros da história humana, mensagens que refletem condições sociais, culturais e econômicas de grupos em variados tempos históricos. Toda essa dinâmica interfere diretamente no desenvolvimento e enriquecimento de um povo e de sua cultura.

Importante apontar que, entre outros conceitos a serem registrados em nosso debate teórico, as definições de Patrimônio Cultural trazidas pelos autores citados são basilares para a compreensão não só de seu significado, mas de sua complexidade à frente dos processos de mediação.

Assim como o termo Patrimônio Cultural evidencia certa complexidade para compreendê-lo, o termo cultura não fica para trás. À medida que, por mais de dois séculos, sua polissemia carrega/ articula variadas concepções, sendo foco de debates, contestações e transformações nas diferentes áreas do conhecimento humano – como Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação, Arte – a cultura incorpora vários sentidos. Nas suas dinâmicas, identificamos diferentes definições como pode ser confirmado nas palavras de Santos (2015, p. 37):

[...] a cultura, dentro de sua historicidade, apresenta uma complexa teia de significados que dependem do enfoque e de onde ela se encontra. Assim, a cultura perpassa o tempo histórico e exhibe suas significações e ressignificações num constante movimento dialético, sem descartar o que já foi posto, ou seja, aquilo que já foi idealizado como cultura. Sua base conceitual caminha com ela e faz parte do seu construto, o que permite dizer que não há um conceito único de cultura, mas de culturas, no plural.

No sentido de evidenciar alguns conceitos dessas culturas – que não são únicos e trazem uma teia complexa de sentidos, significações e ressignificações entre passado e presente – ainda em concordância com Santos (2015), buscamos dialeticamente uma compreensão sócio histórica. Isso, no sentido de reforçar que as práticas culturais, estabelecidas socialmente, acontecem num contexto de: interesses, transformações e contradições do cotidiano. Elas ocorrem num determinado tempo e lugar e, por esse motivo, caracterizam-se em uma relação histórica.

Na perspectiva de superação do sistema hegemônico capitalista, buscamos trazer elementos os quais considerem a cultura como fenômeno social que se processa diversificadamente e contraditoriamente em função da transformação por meio da construção, socialização e interação dos homens. Dessa ótica, Vinicius Cavallari e Vany Zacharias (1999, p. 13) afirmaram que esse termo é aplicável unicamente ao humano considerando ser um “conjunto de práticas sociais, econômicas, políticas, religiosas, etc. de uma coletividade particular ou de um grupo de indivíduos”.

Os estudos sobre cultura em Vigotski (1995) demonstraram que a cultura possibilita o desenvolvimento ilimitado da pessoa, pois em sua busca por significado, ultrapassa os limites biológicos, estabelecendo relações complexas com o mundo e consigo mesmo, moldando a realidade através de sua capacidade criativa, contribuindo assim para a formação das funções psíquicas superiores dos seres humanos.

Corroborando com as ideias tanto de Cavallari e Zacharias (1999) quanto de Vigotski (1995), retomamos os estudos de Roberto Da Matta (1981) reiterando que as práticas, ou conjunto de práticas, seriam como códigos, construídos coletivamente pela sociedade como forma ou maneira de classificar a comunidade local e as pessoas que ali vivem. Desta forma, elas traçam normas para o convívio que podem se dar de maneira harmônica ou não. Porque “embora cada cultura contenha um conjunto finito de regras, suas possibilidades de atualizações, expressão e reação em situações concretas são infinitas” (Da Matta, 1981, p. 3).

Na compreensão de Cavallari e Zacharias (1999), nada no comportamento humano é natural, sendo a cultura composta por um conjunto de ações e tradições escolhidas para solucionar problemas enfrentados por um grupo de pessoas. Esse processo envolve, como mostrou Roque Laraia (2003), a influência de uma herança cultural. Esta, desenvolvida através de inúmeras gerações, que sempre nos condicionaram a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que estão ou agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade.

Faz importante para a humanidade compreender que o sistema cultural é holístico, passando por variadas mudanças e transformações e que essas diferenças que ocorrem dentro de um mesmo sistema provocam enfrentamentos, esses compreendidos como procedimentos naturais que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (Laraia, 2003, p. 101).

Na vida em sociedade, a cultura se apresenta em diferentes formas e intenções, criando-se, recriando-se, produzindo-se e se reproduzindo entre os movimentos de grupos e classes. Daí a cultura, dentro de outros âmbitos que compõe a sociedade, situar-se num contexto de relações

que envolvem antagonismos e diversidades sociais. Na intenção de fortalecer esse pensamento, buscamos em Octavio Ianni (1995, p. 143-145) a seguinte explicação:

[...] a cultura apresenta especialidades, sistemas significativos, conjuntos que partilham passado e presente, construções ideais, representações românticas, realistas, naturalistas, parnasianas, modernistas e outras. Simultaneamente, no entanto, todas as expressões culturais criam-se e recriam-se no jogo das relações sociais. Mesmo quando aparecem paradas, acham-se em movimento. A cultura tem vida, com a vida da sociedade, dos grupos raciais, regionais, religiosos e outros, da mesma forma que com a vida das classes: burguesia, campesinato, operariado, setores médios. As palavras e as coisas, o passado e o presente, o próximo e o distante, o contrato e a prestação pessoal, a sociedade e a comunidade, o tempo e a duração, a luz do dia e a poeira do tempo, são várias as determinações históricas, sociais e outras que entram e saem na construção de valores, padrões, ideais, modos de ser, visões do mundo. [...] Muito da diversidade, desigualdade e antagonismo que constitui a sociedade aparece no âmbito da cultura.

A cultura é vista também como terreno onde se processa a realidade humana, com suas produções e reproduções, seus conflitos, suas contradições, mudanças, transformações e diversidades sociais. Para clarificar esse movimento de enfrentamentos do sistema cultural, na perspectiva de uma concepção dialética e humanizadora, trazemos Marcos Soares (2006, p. 63) corroborando com este importante conceito:

a cultura é, sobretudo, o fenômeno social que dá sentido e torna possível a ação humana numa sociedade, sendo esta tão múltipla, rica e dinâmica quanto as possíveis e infundáveis relações dos indivíduos entre si e com o mundo a sua volta. Cultura é tudo o que perpassa o humano. É o que se humaniza. É o modo de ser, perceber e conviver dos indivíduos. O modo de interagir, significar e transformar o mundo. É tudo o que se processa e define um contexto para tornar humano o sujeito numa sociedade ou o que se realiza socialmente para tornar possível a existência humana dos indivíduos.

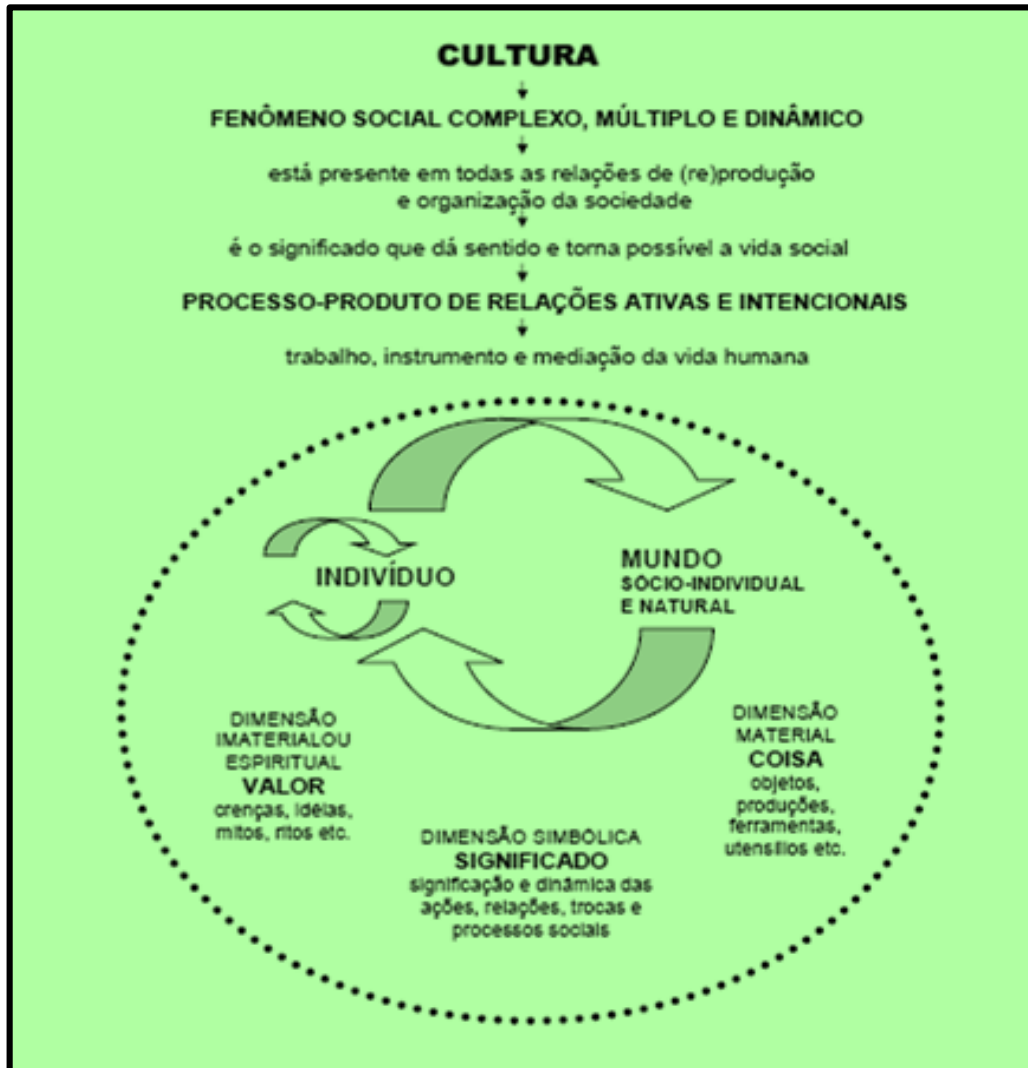
Os estudos realizados por Soares (2006), no que diz respeito à definição de cultura, propõe uma análise por meio de diversos teóricos. O autor aborda desde as concepções primárias até as contemporâneas e, por trazer explicações e esquemas do seu pensamento de forma esclarecedora, torna mais compreensível o conceito.

[...] a cultura é inerente à realidade e à condição existencial do ser humano, sendo assim, considera que os seres humanos são criadores e criaturas da cultura – seres sociais formados e educados historicamente com base em necessidades, relações, determinações e sentidos que estabelecem com os contextos de sua existência (Soares, 2006, p. 59).

Consideramos que os conceitos apontados pelo autor supracitado são de suma relevância para a presente pesquisa, porque diferencialmente suas explicações se apresentam de maneira

significativa e clara na perspectiva da cultura pelo método do materialismo histórico dialético, como se pode confirmar na leitura das figuras com os esquemas 1 e 2 que se seguem apresentados pelas figuras 3 e 4.

Figura 3 – Esquema com Aspectos da Cultura (I).



Fonte: Soares (2006, p. 62).

Figura 4 – Esquema com Aspectos da Cultura (II).



Fonte: Soares (2006, p. 63)

Os esquemas apresentados e elaborados têm como peculiaridade proporcionar leitura dinâmica e compreensiva sobre o conceito, uma vez que a categoria cultura traz algumas dificuldades interpretativas, por conta das suas variações conceituais.

O primeiro esquema, apresentado na figura 3, destaca que a cultura é um fenômeno social dinâmico e presente em todas as relações de reprodução e organização da sociedade. Soares (2006) enfatiza que a cultura é o significado o qual dá sentido à vida social e a torna possível. Ela é caracterizada como um processo-produto de relações ativas e intencionais que envolvem trabalho, instrumentos e mediação da vida humana. Nesse contexto, as relações do indivíduo com o mundo podem ser individuais, sociais e naturais; e, manifestam-se em dimensões materiais, imateriais e simbólicas, representadas por objetos e ferramentas, significações e dinâmicas das ações sociais, além de crenças, ideias, mitos e ritos.

O segundo esquema, exposto na figura 4, reforça a visão de que a cultura é um produto da construção sócio histórica, acumulada ao longo do tempo e em diferentes lugares. Pode-se perceber que, na leitura do esquema, a cultura é apropriada, transmitida e reproduzida entre as gerações. Trata-se, portanto, de um fenômeno exclusivamente humano que emerge das interações entre sujeito social e mundo social e natural.

Essas interações se desenvolvem conforme as necessidades humanas e são manifestadas através de diversas ações como transformar, criar, vivenciar, perceber, significar, indagar, apropriar, manipular, imaginar, simbolizar, construir, representar, compreender, conhecer, aprender e desenvolver.

Tais dinâmicas, apresentadas nas figuras, ilustram a profundidade e a abrangência das maneiras pelas quais a cultura é vivenciada e perpetuada, enfatizando a capacidade humana de moldar e ser moldada pela cultura em um processo contínuo e dinâmico. Como bem afirmou o referido autor,

apreende-se o entendimento da cultura como um conjunto de elementos – materiais e simbólicos, práticas e representações – que caracterizam as identidades coletivas dos sujeitos. Como um fenômeno social complexo – engendrado por diferentes instâncias organizacionais, simbólicas, formativas, reprodutivas etc. que se inter-relacionam – a cultura se caracteriza pela sua dimensão instituinte de diferentes fenômenos sociais, os quais se diversificam e complexificam a cada dia. Como condição existencial dos indivíduos, a cultura se faz presente em todos os momentos da vida humana, perpassando e articulando as várias práticas sociais. Ela se constitui e se relaciona com todos os processos de criação, produção e significação, assim como, com os processos de reprodução, difusão e socialização dos diferentes significados, valores e comportamentos que circulam nas diversas instâncias sociais (Soares, 2006, p. 63).

Assim, mediante ao rico detalhamento conceitual oportunizado pelos estudos sobre cultura, em conjunto com demais autores citados anteriormente, trouxemos conteúdos basilares para prosseguirmos com os demais termos. Todos eles são indispensáveis para entendermos o objeto da pesquisa e no sentido de reafirmarmos que a mediação da cultura com o Patrimônio Cultural, faz-se necessária para nosso campo de conhecimento.

Na sequência, à luz da teoria histórico-cultural, tratamos da arte e da educação estética, campo de conhecimento e categoria imprescindíveis para a compreensão da noção de Patrimônio.

2.2 A indissociabilidade das manifestações artísticas na educação e na apropriação das experiências estéticas mediadas pela leitura do Patrimônio Cultural.

Nossas concepções e discussões conceituais acerca da visão que temos frente à indissociabilidade entre os termos tratados, a partir das manifestações culturais e das apropriações de experiências estéticas mediadas pelo Patrimônio Cultural, encontram-se amparadas na perspectiva de Vigotski (2001). O teórico apresenta as artes e a educação estética como atividades humanas, dadas por signos através da cultura, ocupando papel de extrema importância no desenvolvimento do ser humano.

Reconhecemos ser desafiador o caminho a ser trilhado com Vigotski. Ele se dedica a entender as características artísticas em suas dimensões psicológicas e histórico-culturais, além de explorar os signos e seu impacto no desenvolvimento humano, no envolvimento e criação de uma educação estética autêntica. Esta, fundamentada na cultura, nas vivências sociais e nas interações entre afeto e intelecto, onde os signos desempenham um papel central na formação de seres humanos culturais.

Alguns questionamentos importantes feitos por Pederiva e outros autores (2022), ampliam nossa visão no sentido buscar explicações sobre a lógica produtivista da arte e da educação estética no contexto escolar. Essa aproximação com a teoria histórico-cultural de Vigotski, particularmente no que se refere ao papel dos signos, dirige-nos a uma jornada intelectual focada nas questões centrais trazidas pelas referidas autoras, a saber: como Vigotski interpreta a relação entre signos artísticos e a psicologia da arte? De que forma essa teoria nos auxilia a refletir sobre uma educação estética em diálogo com a cultura? Quais experiências pedagógicas de educação estética com a arte podem ser enriquecidas e aplicadas a partir dessa abordagem?

Essas perguntas também são orientadoras na construção deste trabalho, porque elas nos propuseram desafios no cruzamento entre os signos da arte, as redes culturais e a experiência estética na educação, com foco na Educação Infantil. Ademais, a investigação nos espaços educativos e com as experiências dessas culturas institucionais, reafirmam a existência da lógica produtivista a moldar tempo e espaço, refletindo práticas pedagógicas, curriculares e disciplinares que influenciam de maneira reducionista na compreensão da arte.

Isto posto, os resultados não poderiam ser diferentes no que tange o calendário escolar, a instrumentalização da arte pelas outras disciplinas e o rebaixamento da arte nas celebrações por datas comemorativas, em que as crianças são frequentemente usadas de forma espetacular,

transformando a arte em um subproduto da cultura institucional. Essa arte mercantilizada, formatada e reproduzida passa então a fazer parte do universo das instituições de Educação Infantil. Trata-se de uma noção de arte escolarizada, ou seja, o que deveria ser uma experiência genuína com a arte, baseada em vivências culturais autênticas, transforma-se em uma busca por reconhecimentos imediatos. Nesse sistema, o aprendizado é medido por critérios quantitativos e clichês de produção, distanciando os sujeitos da rica produção cultural existente ao invés de promover trocas de saberes baseadas nas diversidades e afetos que nos compõem.

Compreendemos que o desenvolvimento das variadas linguagens, presentes no campo das Artes, são permeadas e se constituem pela cultura, pela apropriação de ferramentas, pelas atividades e por signos artísticos diversos. Em conjunto com as interações entre as pessoas. Portanto, o ato criativo, a vivência dos signos sociais se dá nessa coletividade.

No entanto, em geral, no ambiente das instituições educativas, a arte parece desconsiderar a diversidade de significados e sentidos originados na cultura, sinais que são socialmente partilhados e dão profundidade às experiências artísticas (Pederiva, 2022, p. 2). Muitas vezes, nesses ambientes de ensino, a arte acaba cumprindo funções baseadas em perspectivas hegemônicas e padronizadas, o que resulta na fragmentação e instrumentalização das experiências estéticas. As atividades artísticas, ao serem introduzidas na escola, muitas vezes são descontextualizadas, desvinculadas de seus significados culturais e sociais originais.

Inferimos que, ao serem transformadas em conteúdos curriculares, as artes foram moralizadas, intelectualizadas e, muitas vezes, associadas de forma superficial ao mero prazer (Vigotski, 2001), afastando-se de sua natureza como expressão humana autêntica. Paradoxalmente, a arte como conhecimento é indispensável nos currículos das instituições educacionais, exatamente por ser de suma importância no desenvolvimento do sujeito.

Neste sentido, convocamos a acolhermos as complexidades e as pluralidades das vivências culturais, evocando a discussão de como as práticas pedagógicas nas instituições, muitas vezes, seguem um padrão que limita práticas artísticas efetivamente criativas. Esse deslocamento da ocorrência ocorre porque não se contempla o processo e o foco é voltado estritamente para o produto final, geralmente disposto em eventos ou celebrações, datas comemorativas, reforçando uma lógica industrial e de mera espetacularização, em que a arte se torna um meio de validação social do profissional e da criança.

Conseqüentemente, o potencial da arte enquanto ação formativa, capaz de promover o desenvolvimento humano e cultural, torna-se limitado. As práticas artísticas deixam de ser experiências significativas de aprendizagem estética e cultural, passando a ser apenas atividades instrumentais, desprovidas de uma conexão profunda com a vivência subjetiva dos indivíduos.

Esse processo reflete a mercantilização e a padronização das experiências nas instituições que, ao invés de valorizar o processo criativo e o engajamento cultural crítico opta por transformar a arte em algo superficial.

Portanto, há sim a necessidade de uma formação cultural que prime pela educação estética qualificada, voltada para a formação integral e para o fortalecimento do vínculo entre o fazer artístico e as experiências culturais genuínas. Só assim será possível promover uma educação que, de fato, reconheça a importância da arte como conhecimento, e que contribua para o desenvolvimento do senso crítico, da sensibilidade e da capacidade de transformação social dos/as estudantes/crianças.

Na perspectiva por nós apontada, é primordial recuperar a noção de educação estética, focando na formação completa e no fortalecimento da conexão entre o fazer artístico e as experiências culturais autênticas. Neste sentido, entendemos, assim como Vigotski (2001) e Soares (2006) que não se pode tratar conceitualmente da categoria educação estética desvinculada da arte, uma vez que essa última norteia aspectos da educação no contexto formal. Também, para além da apreciação e fruição de obras artísticas, valorizamos as relações entre razão e emoção. Daí considerarmos os diferentes signos através das manifestações artísticas, bem como apreciarmos as possibilidades de apropriação das experiências estéticas nessa relação cotidiana em que também os sentimentos e valorações são instrumentos da educação estética.

Pelas contribuições vigotskianas, evidenciou-se que os signos artísticos constituem diversificadas atividades estéticas. Desse modo, é possível notar diversas manifestações artísticas representadas por diferentes signos articulando: percepção estética, expressão, criação artística e desenvolvimento humano. Assim, reconhecemos o engendramento ou tessitura da arte, envolvida nas teias da cultura e as experiências dos signos ali constituídas, sendo evidenciadas por meio da educação estética.

Entendemos que esses signos artísticos, constituídos pela cultura, dão-se concretamente em momentos oportunizados pela cotidianidade por meio do contato com a música, a dança, a pintura, a escultura, a literatura, o cinema, a fotografia, o teatro, enfim por todo um conjunto de experiências que contribuem para a formação cultural e artística. Entendemos, de tal maneira, que o desenvolvimento humano se dá em todas as áreas, principalmente na afetiva, por meio das possibilidades de não só conhecerem as expressões artístico-culturais, mas de sentirem-nas em seu próprio corpo.

Na concepção de Vigotski (2001, p. 12), esses signos artísticos possibilitam a consciência sobre as emoções, guiando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores⁵ e a constituição do ser humano cultural-histórico-social. O autor russo ressaltou a necessidade de compreender as artes e suas expressões como fenômeno psicológico, uma vez que o psiquismo do ser social é considerado o subsolo comum da atividade artística. Ele acrescenta ainda ser compreensível o papel específico que a arte ocupa, ela agindo ideologicamente de maneira peculiar e singular no psiquismo humano – precisamente o campo do seu sentimento. Ela é, de acordo com seu ponto de vista, uma técnica social dos sentimentos, uma ferramenta das emoções.

Em seus estudos teóricos sobre a arte, segue asseverando que “[...] a arte não é uma expressão direta da vida, mas uma antítese da vida [...] na arte, supera-se certo aspecto do nosso psiquismo que não encontra vazão na nossa vida cotidiana” (Vigotski, 2001, p. 308). E ainda assevera que “[...] A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual os aspectos mais íntimos da nossa vida se incorporam ao ciclo de vida social (Vigotski, 2001, p. 315).

Pode-se considerar que a arte como técnica social seria um instrumento do sentimento individual incorporados na cotidianidade que se dá no ciclo da vida. Seja por meio das relações sociais, da comunicação, em função da sua permeabilidade, num complexo movimento dialético e dialógico. Sendo assim considerada, pode-se afirmar a arte como um fenômeno social.

Nessa mesma linha de pensamento, Arantes (2019) traz contribuições ímpares em complemento dos conceitos e estudos levantados até o momento, destacando o movimento dialético e dialógico permeados pela arte.

[...] arte é expressão da individualidade do homem no seu “devenir”, mas uma individualidade concreta, concebida nas relações sociais. Consequentemente, ela é fenômeno social, construído a muitas mãos ao longo da história, caracterizando um traço de união entre o criador e os demais membros da sociedade que, com sua carga emocional, racional e ideológica, atravessa artista e obra, estabelecendo um meio de comunicação. Portanto, a arte sempre será permeável à sociedade e ao mesmo tempo a movimenta, num processo dialético e dialógico. Pode a partir disso representar o caos ou a harmonia, protesto, rebelião ou afirmação, fuga, evasão ou encontro, libertação ou alienação. Por meio da arte, o artista se universaliza e objetiva, tem a possibilidade de construir novos caminhos. Porém, pode também, opostamente, ser expressão banal da sociedade e dos seres humanos, enquanto “coisa” massificar-se e degradar aquilo que representa e expressa (Arantes, 2019, p 71).

⁵ Seguimos o uso desta expressão em alinhamento com os estudos de Vigotski em suas diferentes obras.

Compreendemos que por meio da arte e sua permeabilidade social, situações opostas de banalização podem se dar no contexto da realidade de massificação e degradação se vista pelos indivíduos como “coisa”, como bem afirma a autora supracitada.

Contudo, a arte, mesmo estando situada em classes ou grupos antagônicos, numa sociedade dividida por classes sociais, não é mero produto massificado e tampouco se limita a refletir somente a realidade social a que está vinculada (Soares, 1995, p. 68-69), pois ela se transcende sócio historicamente em novas possibilidades, significações e relações estéticas.

As artes – incorporadas como atividades necessárias à vida, ao desenvolvimento humano e consideradas singulares em termos psicofísicos – precisam estar presentes nos processos educativos. Assim, expressamos a necessidade da educação estética, de as pessoas vivenciarem, frequentarem, sentirem-se pertencentes ao mundo natural, cultural e artístico, fazendo uso dos espaços e sentindo todos esses signos que compõem o universo e ensinam a interpretar os sentimentos.

Ademais, importa compreender que a educação estética, permeada pelas vivências e experiências concretas, através dos signos artísticos, na busca por caminhos formativos,

[...] não se restringem à simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo a teatro, seja frequentando museus. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural que precisa ser frequentado com os sentidos atentos [...] (Duarte Junior, 2001, p. 38).

Tomando como exemplo a formação de professores/as no ensino formal, é oportuno o hábito de criar momentos de contato com a cultura tanto local quanto universal. Com a apreciação e fruição da arte e da literatura, por exemplo, pela cultura e na cultura, terão estimulado suas experiências estéticas, reconhecendo o quão imprescindível se faz a aproximação com diferentes linguagens. Na ampliação dos repertórios culturais e compreendendo a arte como conhecimento, ao mesmo tempo que acessam a emoção, pode-se quiçá chegar ao verdadeiro ‘sentipensar’.

O termo ‘Sentipensar’, cunhado por Saturnino de La Torre (1999) e referenciado por Marilza Suanno (2014), descreve o processo de integrar o pensamento e o sentimento em uma única ação. Ele combina duas maneiras de entender a realidade, unindo a reflexão racional e o impacto emocional, para que pensar e sentir ocorram simultaneamente em um ato de conhecimento. Seria o momento em que a subjetividade se revela entre sentimentos e saberes, acessando o existencial, o subjetivo, o afetivo do ser humano (Suanno, 2009).

Concebe-se, nesse caso, que o caminho percorrido se dá num processo de exercício da sensibilidade, advinda dos signos artísticos, da arte e da cultura, tudo que contribui para construirmos experiências estéticas. Assim se dá a educação estética do ser humano, num processo de se permitir experimentar emoções, sensações, sentimentos, percepções e concepções – racional e emocionalmente – através de repertórios culturais e artísticos que vão se constituindo por meio do cotidiano.

Entendemos que a educação estética, dando-se por meio da arte, com seu potencial transformador, é ferramenta necessária para o alcance e promoção da estética, da criatividade, do interesse artístico, da sensibilidade no sentido de inspirar mudanças individuais, coletivas culturais e históricas.

Em igual perspectiva, Soares (1995) enfatizou que a educação estética tem sua história desde sempre na evolução humana. O ser humano já nasce sendo educado esteticamente, pois, o desenvolvimento estético humano corresponde à necessidade de humanizar o próprio homem e tudo que está a sua volta, criando significados e sentidos para a própria vida.

Tendo por base o conjunto dessas reflexões, consideramos pertinente que, por meio da arte, caminhos sejam abertos para que a educação estética possibilite diversas ações. Sejam elas ações educativas, terapêuticas, afetivas etc., o importante é que impulsionem as práticas no sentido de vivenciar experiências estéticas de maneira crítica, reflexiva e sensível.

Na perspectiva pedagógica histórico-dialética, a educação estética vem contribuir para o desenvolvimento integral dos seres humanos, mais especificamente, contribuir com os aspectos estéticos. Desse modo, os ambientes institucionais de educação também são produtores dos processos educativos, culturais e estéticos os quais compõem esse universo cultural construído pela atividade sócio-histórica da humanidade. A educação estética pode e deve alcançar educandos e professores/as, promovendo acesso ao Patrimônio Cultural produzido e em produção, especialmente produções artísticas. Essa acessibilidade pode se dar através de formações culturais e estéticas (Soares, 1995).

“Mas afinal, formação cultural e formação estética querem dizer a mesma coisa?”. Esse questionamento feito por (Gewerc, 2017, p. 54), juntamente com levantamentos teóricos de estudiosos desse tema, apontam a necessidade de diferenciações no sentido de se manter uma coerência conceitual acerca desses termos. Sobre isso, Gewerc (2017, p. 54) destaca ainda que

Ostetto e Silva [...] afirmam que a educação estética se faz em diferentes espaços e tempos como uma galeria de arte ou a natureza, na brincadeira ou fazendo artesanato. Já a formação cultural se dá no contato com os bens simbólicos da cultura. Guedes e Ferreira [...] falam de uma formação sensível e reconhecem uma formação que

mobiliza os sentidos do sujeito, que ativa seu campo sensorial como uma formação estética.

Nesse sentido, assim como havia demonstrado Soares (1995, 2006), os citados pesquisadores concluem que a educação estética extrapola a arte, pois diz respeito à relação mais ampla com o mundo: o outro, a natureza; mas também inclui a arte como um dispositivo potente, que permite estabelecer conexões ainda não percebidas

Nessa empreita de responder o questionamento feito, Gewerc (2017, p. 55) assim sintetiza seu pensamento:

A educação estética ou a formação estética diz respeito então a um processo de sucessivas experiências que atravessam e sacodem os sentidos, incomodando ou encantando, porém, deslocando certezas, cedendo lugar à intuição, à imaginação, ao sonho. A formação cultural está relacionada com o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, situados em seu contexto histórico e social, não hierarquizado. Considerando que as manifestações artísticas, em suas diferentes linguagens, encarnam o patrimônio cultural da humanidade, seria possível afirmar que a formação cultural pode ser entendida como uma sucessão de experiências estéticas vividas no contato com este patrimônio.

Neste viés, elaborando a tessitura entre cultura, arte e educação estética mediada pelo Patrimônio Cultural, pela busca de compreensões conceituais, uma nova categoria se faz necessária. Trata-se da ‘formação cultural docente’, com possibilidades para professores/as desenvolverem bases estéticas.

Para tal, julgamos necessário o envolvimento, as vivências estético-culturais, partindo da compreensão dos desafios docentes. Sendo que fatores como história de vida, acesso a formações e a espaços culturais formam repertórios dos/das docentes que atuam com educação estética. Porém, há de considerar que a realidade da formação docente e da formação cultural, é carregada de tensões e contradições e precisa ser melhor discutida em seções posteriores.

Partindo das premissas aqui levantadas, tomando-se a cultura como produção humana, compreendida no campo do materialismo histórico-dialético, concluímos que as relações se dão em meio a tensões e contradições. Dito isso, reforçamos que a relação dialética existente entre os tempos pretéritos, presente e futuro, não pode ser ignorada. O importante é entender que a cultura, vista do nosso ponto de vista, faz-se no tempo e na noção de historicidade, onde o passado se constitui historicamente, o presente se faz nos traços da história sempre anunciando a chegada do futuro.

3 MAS AFINAL, O QUE É PATRIMÔNIO CULTURAL, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E FORMAÇÃO CULTURAL?

Nesta seção, buscamos fazer reflexões acerca dos termos Patrimônio Cultural (PC)⁶, Educação Patrimonial e Formação Cultural, bem como suas interligações no contexto da formação humana e humanizadora. Como demonstra o trecho abaixo, com texto escrito pelo compositor, músico e ex-ministro da cultura Gilberto Gil, ao pensar o patrimônio de maneira transcendental, incluímos “as gentes”, “nossa gente” e seus modos de saber, fazer e sentir.

Figura 5 – Imagem dos Farricocos seguindo a Procissão do Fogaréu. Festa religiosa na Cidade de Goiás. Abril/2023.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023 – Banco de dados do Nepiec.

Escolhemos a epígrafe anunciada na figura 5, para iniciarmos a discussão por acreditarmos que as conquistas e as mudanças que estão apresentadas nesta seção, deram-se historicamente num contexto dialético de contradições e tensionamentos, envolvendo as marcas do tempo. Assim, trazer determinados conceitos atuais implica regressar a algumas explicações que se deram em tempos pretéritos.

⁶ Pela recorrência da utilização do termo Patrimônio Cultural, a partir desta seção utilizaremos a sigla PC.

⁷ Este depoimento de Gilberto Gil encontra-se no artigo de Sônia Regina Rampim, com o título “Educação Patrimonial: um processo de mediação apud TOLENTINO. Educação patrimonial: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência de Educação Patrimonial do Iphan na Paraíba, 2012

3.1 O percurso histórico e conceitual do Patrimônio Cultural

Ao longo do tempo, a noção de patrimônio variou consideravelmente e conceitualmente. A palavra, atualmente, vai além de sua derivação do latim *pater*, que significa pai. Patrimônio, aquilo que o pai deixa para seu filho. Nessa concepção a palavra passa a ser usada ao nos referirmos aos bens ou às riquezas de pessoas, famílias, empresas, etc. Ou como sentido de propriedade coletiva, a partir da Revolução Francesa no século XVIII.

A noção de patrimônio histórico está vinculada à noção de cidadania, pois, durante esse momento histórico, revolucionários destruíam os bens culturais manifestando revolta contra o poder, o clero, a nobreza, os reis, a corte francesa. E, em contrapartida, os intelectuais da época entravam na luta manifestando indignação com a atitude dos revoltosos. Os intelectuais argumentavam que objetos os quais estavam sendo destruídos tinham um valor para além do econômico e artístico, contavam também a história do povo da França – dos camponeses, dos comerciantes, dos pobres, dentre outros. Neste sentido, os revoltosos estariam destruindo todo um valor histórico, uma memória, um passado, uma identidade local, devendo ser esses bens, preservados pela nação francesa.

Sendo assim,

a ideia de um Patrimônio Cultural que fosse reconhecido como de interesse da humanidade começou a ser pensada pouco depois da II Guerra Mundial (1939-1945), durante a qual vários monumentos preciosos, situados em quase todos os países envolvidos no conflito, foram destruídos, o que significou uma perda sem retorno para o conhecimento de culturas antigas e da história dessas nações (Diniz, 2022, p. 19).

Considerando que a denominação PC é dinâmica e, em desenvolvimento, agrega ao termo sentidos diversos. Num primeiro momento, buscou-se destacar uma situação histórica, econômica, política, social e cultural que impera persistentemente nos dias atuais.

Portanto, antes de trazermos contribuições conceituais acerca do termo em questão, faz-se necessário pontuar e chamar atenção à constituição desse alargamento conceitual. Especialmente, no sentido de ampliar visões e reflexões na leitura e na compreensão de algumas consequências pragmáticas como, por exemplo, o viés econômico. Tais implicações estão também sujeitas aos paradigmas que regem o capitalismo. Conforme esclarece Rinaldo Arruda (1996, p. 138), reforçando patrimônio como “recurso cultural, termo de conotação econômica e designativo de algo que pode ser usado com proveito por quem assim o denomina”.

E ainda, comungando dessa mesma concepção, na qual a ideia que se apresenta é que o patrimônio e a memória acabam sendo território de litígio, destacando-se dos demais lugares de memória, trazemos também as contribuições de Rodrigues (1996, p. 195):

o reconhecimento oficial integra os bens a este conjunto particular, aberto às disputas econômicas e simbólicas, que o tornam um campo de exercício de poder. Mais que um testemunho do passado, o patrimônio é um retrato do presente, um registro das possibilidades políticas dos diversos grupos sociais, expressas na apropriação de parte da herança cultural.

Frente a esse retrato do presente, ou testemunho do passado, o patrimônio, segundo Rodrigues, alude para questões de disputas econômicas e simbólicas envolvendo lutas de classes. Ou seja, luta entre grupos dominantes querendo exercer o seu poder e grupos dominantes exercendo resistência à dominação.

Nesta mesma linha de pensamento, é importante destacar a maneira de apropriação e preservação romantizada, saudosista e elitista que impera em termos de negociações e prestígios de uma classe minoritária em detrimento de uma maioria menos favorecida em seus variados contextos: social, econômico, político e cultural. Isso ocorre, pois:

a classe dominante, quase sempre, tem seu prestígio herdado, por isso, gosta de preservar e recuperar os testemunhos materiais de seus antepassados numa demonstração algo romântica e saudosista, constituindo tudo isso manifestações de afirmação elitista. Vive-se do passado das glórias de outros tempos (Lemos, 1987, p. 31).

Politicamente, no campo do patrimônio, ficam evidentes esses entraves envolvendo questões de disputas que não aparecem às claras, necessariamente. Porque, torna-se mais viável a política na defesa de um discurso que busca inculcar “a preservação do patrimônio das classes dominantes a todos os segmentos socioeconômicos, pretendendo que todos os cidadãos protejam a história e a memória dessas classes” (Soares & Oosterbeek, 2018, p. 49), evitando-se a todo custo discussões acerca da luta de classes e exposição dos grupos de interesses.

De fato, compreende-se que, somente para um seleto grupo de pessoas – considerados grupos eruditos; proprietários da história dos nomes, dos sobrenomes; donos de prédios, construções e obras de arte – “ela tem significado, em detrimento dos bens culturais pertencentes aos grupos historicamente alienados da cultura erudita, como são as minorias étnicas e raciais entre outros” (Soares & Oosterbeek, 2018, p. 49). As chamadas ‘minorias’, por sua vez, sem acesso e conhecimento aos bens culturais de maneira geral.

Após apontarmos brevemente a inquietação posta, podemos então trazer alguns conceitos de teóricos e estudiosos sobre o termo patrimônio. Assim, adiantando-nos às explicações históricas, a título de contextualizar o surgimento do conceito, iniciamos com Roque Laraia, prefaciando o livro de Manuel Lima Filho e Marcia Bezerra (2006). Quando se fala em PC no Brasil, comumente, vem à mente uma longa jornada que teve início com a Semana da Arte Moderna de São Paulo, nos anos de 1922, por grupos de intelectuais liderados por Mário de Andrade. Esses intelectuais se apresentavam para uma plateia, destacando a importância da cultura brasileira a um grupo que, até então, demonstrava interesse exclusivo para as coisas além-mar. O autor prossegue explicando que:

O movimento que se iniciou teve prosseguimento na década seguinte – quase que exatamente há setenta anos – quando foi criado o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, precursor do atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Iphan, que se preocupou inicialmente com a salvaguarda do chamado “patrimônio de pedra e cal, priorizando os monumentos da arte e da arquitetura barroca. A opção por essa prioridade contrariava, de certa forma, a posição de Mário de Andrade, que sempre destacou a igualdade de importância do patrimônio cultural imaterial. Mas esta prioridade, como é sabido, justifica-se pela urgência em salvar casarões coloniais em ruínas, bem como chafarizes e outros monumentos coloniais ameaçados pela erosão, chuvas, especulação imobiliária e, sobretudo, pelo comportamento tipicamente americano de destruir o velho para construir o novo, em um constante movimento de transformação de nossas cidades (Laraia, 2006, p. 7).

Pode-se perceber na explicação de Laraia, que a preocupação com o reconhecimento dos bens culturais, tal qual de sua importância não só com o PC material quanto o imaterial, já vem de longas datas. Daí insurge a necessidade de discussões pontuais acerca de determinadas categorias envolvendo o patrimônio, uma vez que o conhecimento contribui para a ampliação de olhares. Expansão que, posteriormente, acaba por repercutir na formação cultural humana.

Partindo-se, então, das inúmeras adjetivações do termo patrimônio, trazemos Françoise Choay (2001) esclarecendo que o termo foi requalificado e adjetivado nos últimos séculos, mais especificamente ao longo do século XX. E que, portanto, designa um bem de uso fruto de uma comunidade “constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objetos que se congregam por seu passado comum: obras e obras-primas das belas artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e *savoir-faire*⁸ dos seres humanos” (Choay, 2001, p. 11, nota nossa).

A referida autora reforça que a institucionalização do patrimônio ganhou seus primeiros contornos com a formação dos Estados-Nacionais, a partir da Revolução Francesa, época de

⁸ Expressão em francês. São termos utilizados para descrever o conhecimento prático sobre como fazer alguma coisa.

profundas mudanças políticas e sociais. Deste modo, saiu das mãos de colecionadores e antiquários e se tornou uma questão pública através da força dos revolucionários que derrubaram o poder da Igreja e da aristocracia. Assim, instaurou-se, em 1789, um novo Estado na França. Conforme aponta Viviane Pedrazani (2022, p. 24),

[...] para os revolucionários, preservar bens identificados ao clero e a nobreza significava, em certa medida, a manutenção simbólica de um poder naquele momento repudiado. A destruição compulsiva desses bens era vista com ressalvas pelos eruditos e se chocava com os propósitos dos ideais iluministas de acumulação e difusão do saber. Para reverter o quadro de vandalismo que assolava toda França, o governo revolucionário iniciou o processo de regulamentação da proteção dos bens confiscados daqueles grupos sociais, pregando que o interesse pela preservação era, sobretudo, pedagógico, para fins de instrução pública. Assim, é com o fim do *Ancient Régime* que se formam as ciências e os profissionais especializados a guardar, proteger e justificar uma política pública de defesa do patrimônio histórico nacional.

Por meio dos estudos das trajetórias histórico-conceituais, pode-se depreender que o patrimônio traz a noção consolidada de um conjunto de bens culturais pertencentes à nação e simbolizam a construção de uma identidade coletiva e nacional. Esses bens, remanescentes de um passado, mas atualizados em nossa contemporaneidade, juntamente com as memórias dos sujeitos históricos, garantem a continuidade temporal. Destaca-se, pois, a importante e necessária preservação coletiva patrimonial. No entanto, nesses contextos históricos, vale ressaltar que a preservação do patrimônio nacional também envolveu interesses políticos e justificativas ideológicas.

Segundo Fonseca (2005), a noção de patrimônio foi incorporada dentro de um projeto ampliado na concepção de uma identidade nacional, desempenhando um papel crucial na consolidação dos Estados-Nação modernos. Conforme a autora, esse conceito ganhou particular relevância durante o período pós-Revolução Francesa na França, momento de grande agitação política. Foi nesse contexto que o patrimônio começou a ser visto como uma expressão de riqueza moral nacional, refletindo um novo sentimento de envolvimento e identidade coletiva.

Reafirmamos através das palavras de Choay (2001), que foi a partir desse período histórico, no continente europeu a priori, que surge uma legislação clara e racional acerca do patrimônio, que mais tarde serviria de base para os demais países do mundo.

Mediante o exposto, trouxemos de forma breve, o percurso dessa legislação do PC em terras brasileiras. Ou seja, mais precisamente a partir da década de 1930, momento em que de fato o país chama para si, a responsabilidade legal da preservação dos bens através do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e o Decreto-lei 25/38 (Brasil, 1937).

Sendo um importante marco a criação do SPHAN⁹, instituição dedicada à preservação do nosso PC.

Importa destacar também as fases que delinearam as políticas de preservação do PC brasileiro, no contexto do IPHAN, sendo essas as fases: ‘heroica’, marcada pela criação do IPHAN e seus primeiros anos de atuação; ‘moderna’, que introduz novas abordagens para a preservação do PC no Brasil; e a transição entre ambas. Essas transições se deram entre as décadas de 1930 a 1970, fase heroica e as décadas de 1970 a 1980, fase moderna.

A seguir, destaca-se a expansão do conceito de patrimônio e a introdução de diversos instrumentos de preservação a partir da Constituição Federal de 1988. Conforme os estudos de Fonseca (1997) e Choay (2001), o marco conceitual do termo PC no Brasil foi estabelecido com a Constituição de 1988, ao permitir que “grupos sociais, organizações e instituições dedicadas à cultura” pudessem atribuir valores aos bens. Como posto em seu texto, no artigo 216, a Constituição “fortalece a referência cultural dos grupos sociais, independentemente das características dos bens”, valorizando assim os significados a eles atribuídos (Brasil, 1988, p. 192)

Vale lembrar que textos de Constituições anteriores trouxeram em suas redações proteção somente de bens consagrados pelas elites intelectuais. Nesse contexto, somente os bens cujas características estéticas, estilísticas, monumentais, paisagísticas e fatos memoráveis da história estivessem vinculados a esses padrões elitistas eram merecedores de proteção. Percebe-se que não existia a indicação de “um conceito a partir do qual os bens materiais diferentes dos padrões consagrados pudessem ser valorizados para proteção pelo poder público e também não havia a inclusão dos bens de natureza imaterial” (Motta, 2023, p. 7).

Desde a Proclamação da República brasileira, em 1889, tivemos seis constituições. Trataremos brevemente de cada uma delas no quadro 2. Buscamos aqui perceber a partir de qual ou quais das constituições, foi-se fortalecendo tal conceito no sentido de valorização, reconhecimento e proteção do Patrimônio Cultural.

As Constituições específicas no quadro abaixo, exemplificam parte das redações e artigos com abordagem do tema PC sendo possível observar que este tema é recentemente abordado nas constituições nacionais, apesar de sua importância, visto que “até então, essa era uma discussão irrelevante” [...] e “pouco daquilo que se era preservado acontecia nos redutos

⁹ A criação do SPHAN foi fundamental para a institucionalização da proteção cultural no Brasil. Mais tarde, o SPHAN se transformou no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que continua a desempenhar um papel central na preservação do patrimônio cultural brasileiro.

particulares, entre colecionadores ou intelectuais, considerados guardiões isolados de nosso patrimônio” (Pedrazani, 2022, p. 25).

Quadro 2 – O Patrimônio nas Constituições brasileiras.

1934	Art. 148 – Cabe à União aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.
	Art. 113, inciso 17 – É garantido o direito de propriedade, que não poderá ser exercido contra o interesse social ou coletivo, na forma que a lei determinar.
1937	Art. 134 – Os monumentos históricos, artísticos e naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza, gozam da proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados e dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional.
1946	Art. 175 – As obras, monumentos e documentos de valor histórico e artístico, bem como os monumentos naturais, as paisagens e os locais dotados de particular beleza ficam sob a proteção do Poder Público.
1967	Art. 172- O amparo à cultura é dever do Estado. Parágrafo único – ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas.
1988	Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I – As formas de expressão, II- os modos de criar, fazer e viver, III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas, IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artísticas-culturais, V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Fonte: Brasil (2010 *in* Motta, 2023, p. 8).

Lia Motta (2023), assim como Pedrazani (2022) faz referência à CF de 1934 como marco constitucional legal em referência ao patrimônio. Ela lembra que a CF de 1934, é “considerada marco por inaugurar a proteção legal de bens culturais” e também “viabilizando a limitação ao direito de propriedade em nome do seu valor coletivo, necessário à preservação dos bens” (Motta, 2023, p. 7).

Destaca ainda, pontos relevantes das constituições que seguiram após a de 1934, tais como:

Em 1937, juntaram-se aos bens de interesse histórico e artístico os ‘monumentos [...] naturais, assim como as paisagens ou os locais particularmente dotados pela natureza’; em 1946 foram incluídos os ‘documentos’ em 1967, os ‘locais de valor histórico ou artístico’ e as ‘jazidas arqueológicas’. Em 1988 a Constituição, além de estabelecer um conceito a partir do qual se pode atribuir valor de patrimônio aos bens culturais, manteve a descrição daqueles bens constantes das constituições anteriores e incluiu

outros como passíveis de proteção, sendo: as ‘formas de expressão’, os ‘modos de criar, fazer e viver’, as ‘criações científicas [...] e tecnológicas’, [...] os ‘espaços destinados às manifestações artístico culturais’, e [...] os ‘sítios de valor [...] paleontológico, ecológico e científico’ (Motta, 2023, p. 7).

Como se pode perceber nas análises de autores como Pedrazani (2022) e Motta (2023), dentre outros, mesmo tardiamente, o Brasil demonstrou preocupação em relação à preservação do seu patrimônio como parte do projeto de construção de uma memória e uma identidade nacional e, ainda, como política de fortalecimento da nação.

Diversos grupos de interesse se empenharam em manifestações públicas para a institucionalização do patrimônio. Apesar do país já contar com instituições como o Museu Nacional, o Museu Histórico Nacional e os Institutos Histórico-Geográficos, esses esforços pareciam não receber a devida atenção. Isso pode ter ocorrido porque, na visão das autoridades, esses bens não faziam parte das coleções que necessitavam de proteção, especialmente, no caso dos bens imóveis, como destacaram os estudos de Fonseca (1997) e Pedrazani (2022).

A questão da não preservação dos bens do patrimônio era considerado algo irrelevante, até mesmo depois da Independência. O pouco da produção preservada no período em destaque foram atitudes que aconteciam em redutos particulares, entre intelectuais e colecionadores. Estes, vistos hoje como verdadeiros guardiões do patrimônio brasileiro.

Quanto ao contexto da proteção do patrimônio, o artigo 148 da CF 1934 trouxe para as três esferas nacionais a preocupação com a proteção de objetos históricos e patrimônio artístico. Preocupação que se apresentaria nas próximas constituições brasileiras como alguns avanços.

Na tentativa de viabilizar a proteção legal do patrimônio e a necessidade de se consolidar algumas políticas voltadas para ‘cuidar’ e ‘preservar’ os bens culturais e patrimônios histórico-culturais nacionais, destacaram-se algumas figuras como os intelectuais modernistas. Citamos aqui Mário de Andrade e Rodrigo Melo Franco de Andrade, tidos como idealizadores da criação de uma instituição específica para este fim, trazendo a valorização e o conhecimento da cultura nacional para o centro de suas discussões.

Naquele momento histórico do país, com a ditadura do Estado Novo, instituída em 1937, entre projetos e anteprojetos aprovados e reprovados em pautas de discussão no Congresso Nacional sobre a questão da proteção do patrimônio, pode-se concretizar a lei que deu início à questão de preservação no Brasil. Em 30 de novembro deste mesmo ano houve a aprovação do Decreto-Lei nº 25¹⁰: “com o caráter organizador da proteção do patrimônio histórico e artístico

¹⁰ Decreto Lei nº 25/1937 – Organiza a proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Esse decreto foi um marco na legislação brasileira para a preservação do patrimônio cultural e histórico, e a criação do SPHAN foi

nacional, e instituição do tombamento com o objetivo de normatizar a ação do SPHAN” (Pedrazini, 2022, p. 29). Esse Decreto, tornou-se então suporte legal utilizado pelo órgão competente da administração pública federal para a proteção do PC brasileiro. Também, evidenciou-se como “a norma norteadora para os estados-membros e municípios na promoção e proteção de seus bens culturais em seus respectivos territórios” (Pedrazini, 2022, p. 30), sendo válida até os dias atuais.

Portanto, a partir dos estudos realizados, compreendemos que o SPHAN foi a primeira denominação do órgão federal de proteção ao PC brasileiro e que, nos dias de hoje, recebe o nome de IPHAN. Nesse período e respectivo ano, o SPHAN passou a ser o órgão competente a gerir essa política frente à regulamentação de tombamento de bens móveis e imóveis.

A instituição, nessa primeira estrutura, não teve definido um regimento interno, somente o cargo de diretor foi previsto (Brasil/SPHAN, 1937, art. 72). Posteriormente, em 1946, a instituição foi reestruturada, conforme estabelecido pelo Decreto-lei nº 8.534 de 1946, que alterou sua designação para Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (DPHAN). No mesmo ano, o Decreto nº 20.303/1946, definiu seu primeiro Regimento Interno. A partir de então, os cargos técnicos passaram a ser ocupados por representantes, em sua maioria intelectuais colaboradores, como: Lúcio Costa, Paulo Thedim Barreto, Alcides Rocha Miranda, Gilberto Freyre, Oscar Niemeyer e Godofredo Rebelo de Figueiredo Filho. Esses profissionais, vinculados ao movimento modernista, foram contratados por períodos específicos para conduzir pesquisas e inventários em diversas regiões do Brasil.

Reafirmamos a importância dos decretos que foram dando bases para instituição de ações em prol do PC no contexto legal e objetivo, tais como o Decreto-Lei, nº 25, de 30 de novembro de 1937, instrumento legal de tombamento¹¹, que se faz de grande importância para proteger e salvaguardar os bens materiais.

No Brasil, como uma deferência, o Decreto-Lei adotou tais expressões para todo o bem material passível de acautelamento. Por meio do ato administrativo do tombamento, inscrito no Livro do Tombo correspondente, destaca-se que uma vez tombados os bens, estarão sujeitos à

fundamental para a institucionalização da proteção cultural no Brasil. Mais tarde, o SPHAN evoluiu e se transformou no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

¹¹ Conforme está descrito no site do IPHAN, “o termo tombamento deriva da palavra tomo, sinônimo de registro, sendo inscrita e empregada no Arquivo Nacional Português, fundado por D. Fernando, em 1375, e originalmente instalado em uma das torres da muralha que protegia a cidade de Lisboa. Com o passar do tempo, o local passou a ser chamado de Torre do Tombo. Ali eram guardados os livros de registros especiais ou livros do tomo” “Conforme a natureza do bem ou conjunto de bens culturais que se deseja proteger, o Iphan, classifica esse patrimônio material, enquadrando-os de acordo com os quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico; histórico; belas artes; e das artes aplicadas” (Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>. Acesso em: 14/11/2023).

fiscalização realizada pelo Instituto para verificar suas condições de conservação. E qualquer tipo de intervenção nesses bens deve ser previamente autorizada.

Nesse contexto, entendemos e defendemos o objetivo do tombamento de um bem cultural, ou seja, de impedir sua destruição ou mutilação, mantendo-o preservado para as gerações futuras.

Voltando-nos ao quadro das Constituições, após breve explicação e importância do processo de acatamento dos bens, ou melhor, do tombamento dos bens culturais materiais móveis e imóveis, temos uma observação importante na Constituição Federal de 1988. Em seus artigos 215 e 216, articula a ampliação da noção de PC ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza não só material, mas também de natureza imaterial. Afora, estabelece outras formas de preservação – como o registro e o inventário – além do tombamento, como apresentado anteriormente.

Portanto, a CF de 1988, não só estabeleceu um conceito a partir do qual se pode atribuir valor de

patrimônio aos bens culturais, como também manteve a descrição daqueles bens constantes das constituições anteriores e ainda incluiu outros como passíveis de proteção, sendo: as “formas de expressão”, os “modos de criar, fazer e viver”, as “criações científicas [...] e tecnológicas”, [...] os “espaços destinados às manifestações artístico culturais”, e [...] os “sítios de valor [...] paleontológico, ecológico e científico”.

Mediante a amplitude do termo conceitual patrimônio, bem como da diversidade de bens a serem valorizados a partir da CF de 1988, o desenvolvimento de parcerias com as comunidades fizeram-se necessárias no sentido de darem conta da materialização de novos instrumentos de proteção dos bens culturais.

Podemos constatar essa confirmação no Parágrafo 1º, do artigo 216, determinando que “o Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acatamento e preservação” (Motta, 2023, p. 02).

Essa conquista conceitual de patrimônio na CF de 1988, resulta de esforços envolvendo ações e contribuições de indivíduos, técnicos, grupos sociais, instituições num contexto de transformação política durante a redemocratização do país na garantia de ampliação e proteção de bens culturais.

Atualmente, instituições e grupos sociais, contam legalmente com a Constituição, no sentido de poderem atribuir valores aos bens culturais. Não estão mais ligados àqueles consagrados por elites intelectuais ou a fatos memoráveis da história, tendo em vista que o conceito adotado no artigo 216, destaca:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I- as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. §1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (Brasil/CF,1988, p. 192).

A contribuição de Motta (2023), na defesa dessa conquista que precisa ser reconhecida e valorizada, traz o seguinte posicionamento:

Valorizar a Constituição de 1988, como a primeira a oferecer um conceito a partir do qual os bens podem ser protegidos, é valorizar o contexto social e político de sua adoção na Constituinte, durante a redemocratização do país e mais que isso, é valorizar seu sentido perene, que transcende aquele contexto: o objetivo da inclusão social, com respeito à diversidade cultural (Motta, 2023, p. 32).

Importa destacar que o PC envolve bens naturais e culturais, mas também os bens de ordem intelectual e emocional (Ataídes, Machado e Souza, 1997). Dessa maneira, o ser humano não só envolvido pela natureza, mas o ambiente que o envolve também abrange suas obras e manifestações cívicas, religiosas e folclóricas, etc. Assim, seu meio vai caracterizando uma identidade cultural própria que precisa ser preservada.

Na concepção de Maria de Lourdes Parreira Horta (1999, p. 29), a centralidade que versa conceitualmente o termo PC recai sobre a memória individual e coletiva da comunidade. Memória considerada essencial no seu ponto de vista, como replicamos a seguir:

O patrimônio cultural se manifesta, assim, como um conjunto de bens e valores, tangíveis e intangíveis, expressos em palavras, imagens, objetos, monumentos e sítios, ritos e celebrações, hábitos e atitudes, cuja manifestação é percebida por uma coletividade como ‘marca’ que a identifica, que adquire sentido ‘comum’ e compartilhado por toda uma ‘comunidade’: um grupo de pessoas que tem em comum o sentido de identidade, de identificação uns com outros, o que gera o sentimento de solidariedade, de agregação, de pertencimento a um grupo de pessoas; do mesmo, este sentimento explica a reação a qual quer coisa que venha a ameaçar a integridade desta ‘comunidade’ a começar pelo plano físico, do território e dos espaços comuns de vivenciamento, até o plano social, do conjunto de indivíduos que constituem grupo e que assim se auto – identificam no plano moral e espiritual de valores consagrados e reconhecidos pelo grupo, cuja perda abalará as estruturas do sentimento de autoestima e da própria identidade dessa “comunidade.

Nesta perspectiva, por meio do patrimônio, pode-se determinar particularidades, especificidades, identificações e caracterizações de locais, pessoas, grupos, comunidades, cada

qual com seu valor. Portanto, torna-se problemática a comparação entre uma cultura e outra, ou seja, fazer comparações entre o erudito e o popular, por exemplo. Pode-se acrescentar, de acordo com José Guilherme Cantor Magnani e Naira Morgado (1996, p. 175) que, “atualmente o patrimônio tem se estendido a todos os lugares ou atividades culturais”.

Salientamos ainda que a noção de patrimônio, adotada na atualidade, é reflexo do século XIX, tal como já abordamos anteriormente. A reforma religiosa na Inglaterra ou saques promovidos pela Revolução Francesa, envolvendo sábios e eruditos na defesa contra as destruições, foram determinantes para a concepção patrimonial.

3.1.2 O Patrimônio Cultural e suas principais categorias: patrimônio material e patrimônio imaterial

Até o momento, atentos aos movimentos históricos e às conquistas de direito, expusemos como, por exemplo, o governo brasileiro passou a contar com órgão específico para tratar das questões de preservação e valorização de bens, materiais e imateriais, que representam a história e a memória do nosso país. É, a partir dessas incursões, que ressaltamos ainda mais a necessidade de se entender como são definidos os títulos do PC. Acreditamos que essas ações, voltadas à salvaguarda e proteção dos bens culturais por meio do poder público, são verdadeiras formas de se manterem vivas as riquezas, memórias e histórias de um país.

Torna-se recorrente, com a diversidade de povos e manifestações culturais, que no Brasil haja infinidade de tombamentos de bens materiais e registros de bens imateriais. E ter conhecimento acerca dos bens, de como são categorizados e de como devem ser protegidos é um dever não só do IPHAN, como órgão designado para essa função, mas também de todo/a cidadão/ã, na proteção responsável da herança cultural de um povo.

Conforme os desdobramentos conceituais do termo PC vão ganhando amplitude, torna-se essencial também distinguir PC material e imaterial, para assim haver condições de compreendermos com mais propriedade a riqueza e a diversidade das manifestações culturais ao redor do mundo. Acrescentamos que o PC compreende uma gama de objetos, edifícios, monumentos, edificações, formas de fazer, expressar e pensar o mundo dos distintos grupos étnicos e sociais que compõe a diversidade cultural de nosso território nacional (Iphan, 2006).

Oficialmente, o reconhecimento de um patrimônio passa por um processo de seleção, validação e reconhecimento junto aos órgãos responsáveis. No Brasil, o IPHAN é o órgão federal responsável pela seleção, gestão e salvaguarda dos bens culturais que podem ser de natureza material ou imaterial; e de origem nacional, estadual e municipal.

A institucionalização do PC Material como objeto de políticas públicas, deu-se a partir do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Neste Decreto, em seu primeiro parágrafo, fica definido que constitui o patrimônio histórico e artístico nacional

o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (Brasil/Iphan, 1937).

Esse mesmo decreto estabelece o dispositivo jurídico que salvaguarda o bem reconhecido e o coloca sob a tutela do estado. Dessa forma, o bem móvel ou imóvel – material ou imaterial – é submetido a dispositivos jurídicos de proteção, como é o caso do tombamento e do registro.

O PC brasileiro, institucionalmente, encontra-se dividido em duas importantes e principais categorias: o patrimônio material e o patrimônio imaterial. Vale aqui também explicitar a existência de subdivisões acerca do patrimônio material em duas subcategorias, o móvel e o imóvel¹².

Ressaltamos que a CF de 1988, amplia a noção de PC, a partir do momento que reconhece também a existência e importância de bens culturais de natureza imaterial, ou seja, não somente os de natureza material como já apresentado em seu Artigo 216, mas como pode-se verificar em seu Artigo 215.

Seção II

DA CULTURA

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

(Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005).

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005).

¹² Bens móveis “segundo a Recomendação da UNESCO sobre a proteção dos bens culturais móveis, publicada em 1978, são bens passíveis de deslocamento que foram reconhecidos como testemunhos da criação humana ou do desenvolvimento da natureza, que possuam valor arqueológico, histórico, artístico, científico ou técnico” [...] bens patrimoniais materiais imóveis estão em constante ameaça, seja pelo desgaste e degradação natural promovida pelo tempo ou devido ao processo de desenvolvimento da vida social e econômica das cidades que suscita, na contemporaneidade, a reescrita urbana e territorial”. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/679/o/Patrim%C3%B4nio_Material.pdf. Acesso em: 14/11/2023.

II produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005).

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005).

IV democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

V valorização da diversidade étnica e regional. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005) (Brasil/CF, 1988, P. 191).

Pode-se entender a partir desses artigos que os bens culturais de natureza imaterial englobam práticas e esferas da vida social que se manifestam em conhecimentos, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênica, plástica, musical ou lúdica; e em locais diversos como mercados, feiras e santuários, ou seja, espaços que acolhem e representam práticas culturais coletivas.

Conforme aponta o IPHAN,

reconhece-se a inclusão, no patrimônio a ser preservado pelo Estado em parceria com a sociedade, dos bens culturais que sejam referências dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, por sua vez, transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. Portal <https://www.gov.br/iphan/pt-br/patrimonio-cultural/patrimonio-imaterial>)

Uma outra importante definição sobre patrimônio imaterial vem apresentado pela UNESCO, em seu artigo 2º da “Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial” (2003, p. 4)¹³, que o define como

As práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos, e lugares culturais que lhe são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante do seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana.

Nesse contexto, como preservar tamanha diversidade cultural acerca desses bens imateriais? O IPHAN sendo o órgão responsável pela preservação e pelo reconhecimento desses bens, e a instituição do Decreto nº. 3.551, de 4 de agosto de 2000 – que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial –

¹³ Texto disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por , com tradução feita pelo Ministério da Cultura.

consolidou o Inventário Nacional de Referências Culturais. Posteriormente, em 2004, iniciou-se, através do IPHAN, a implementação de uma política de salvaguarda mais estruturada e sistemática através da criação do Departamento do Patrimônio Imaterial.

Entende-se que esse departamento tem como ação precípua salvaguardar e considera os modos de vida e as representações de mundo das coletividades humanas, respeitando diferentes configurações culturais, os valores e as referências em contextos cotidianos.

Em seguida, no ano de 2010, ganhando mais amplitude e força representativa de identidade, memória de um povo,

foi instituído pelo Decreto nº. 7.387, de 9 de dezembro de 2010, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), utilizado para reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, ação e memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (Brasil/Iphan, 2010).

Importa destacar que, antes mesmo do decreto acima listado, houve a criação de muitos outros instrumentos em favor da salvaguarda do patrimônio nacional, como foi o caso da Carta de Fortaleza, no ‘Seminário Internacional Patrimônio Imaterial: estratégias e formas de proteção’, em 1997; e o Decreto Nº 3.551, datado de 4 de agosto de 2000.

A importância destas ações, que se fizeram em grande parte por iniciativas coletivas, são maneiras oportunas de ampliar olhares e fazer a leitura do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal. Historicidade que envolve a todos no sentido de buscar desenvolver atitudes de preservação, valorização e reconhecimento da necessidade de manter viva a identidade de um povo.

Mas, como provocar esse sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, de preservação dos elementos culturais que nos constituem? A resposta apresentada parece ser óbvia: por meio da educação. Mas uma educação que eduque olhares para fazer a leitura do/ com o PC. Trata-se de um desafio, principalmente quando nos voltamos à formação de professores/as, ou melhor, para a formação cultural docente. Aqui, ainda colocamos uma lupa sobre a prática pedagógica na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, nosso objeto de estudo. Em seções posteriores, trazemos alguns resultados acerca da afirmativa inferida neste parágrafo.

A priori, pensar numa educação para o PC requer concebê-la como processual, reflexiva e transformadora. Exige de nós considerar “as gentes” que constituem esses lugares, seus modos de pensar, conviver, agir, saber e fazer. Dessa maneira, a educação que se espera para a leitura

desse patrimônio não pode ser reprodutivista, consumista de informações prontas, como o modelo de educação bancária, como asseverou Paulo Freire (1983).

Na concepção freiriana, educa-se para transformar o indivíduo em sujeito crítico e não para condicioná-lo ao *status quo*. O ato de educar é formativo e não estritamente informativo, é formador de uma nova sociedade e não reprodutor de sistemas. A Educação é um processo de transformação pessoal e social, pois não se espera que a pessoa saia de um processo educativo da mesma forma que entrou; e, tampouco, que o conhecimento se mantenha estático na medida em que circula.

Assim, a educação que se vislumbra é aquela que: caracteriza-se como mediação para a construção coletiva do conhecimento; identifica a comunidade como produtora de saberes; reconhece, portanto, a existência de um saber local, seus bens culturais materiais e imateriais; tem identidade e memória. Ou seja, uma educação focada nos espaços da vida cotidiana das pessoas.

3.1.3 Patrimônio Cultural de todos nós: identificação, apropriação, conservação e preservação.

E, pelo fato de sermos socialmente constituídos e constituirmos na cotidianidade uma identidade cultural, a formação pretendida requer conhecimentos pertinentes para entender como se dá o processo de reconhecimento desses bens culturais que necessitam de cuidados específicos, de ações responsáveis, de políticas públicas, de leis que os façam sobreviver.

Começamos por destacar que a salvaguarda dos bens culturais, exposta

no artigo 24, VII estabelece competência concorrente à União, Estados e ao Distrito Federal para legislar sobre o patrimônio histórico, cultural, artístico, turístico e paisagístico. No dispositivo 216, inclui no âmbito de preservação, e não somente no de tombamento, os bens de natureza material e imaterial, que geram no indivíduo uma referência a identidade, a determinado grupo ou classe social da sociedade brasileira (Lopes, Andrade, Campos, 2015, p. 160).

E também da história e da cultura da humanidade, sendo assim de responsabilidades de todos fazerem suas contribuições para salvaguardarem-nos.

Em continuidade sobre o termo PC, este é composto por conjuntos de bens tangíveis e intangíveis, móveis e imóveis, materiais e imateriais. Voltando-se a nossa epígrafe, concordamos ser o PC composto por tudo que remete à história, memória, identidade; aos lugares e hábitos; aos objetos, saberes, fazeres, produtos; às expressões, práticas, manifestações, crenças de todos os povos.

O patrimônio, portanto, é um legado que precisa ser mantido, resguardado, zelado para ser lembrado pela posteridade, em nome das nossas histórias e memórias.

A razão desses esforços de preservação do PC está no fortalecimento da noção de pertencimento dos indivíduos da sociedade, dos grupos, dos lugares no sentido de ampliar olhares para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida.

Reforçamos a importância acerca dos variados conceitos dados sobre patrimônio cultural. Sendo de relevância considerar aquele que é “reconhecido pelo grupo social como referência de sua cultura, de sua história, algo que está presente na memória das pessoas do lugar e que faz parte do seu cotidiano” (Iphan, 2012, p. 16).

Cabe dizer: nem sempre as escolhas desses patrimônios se dão de maneira harmoniosa. O que é considerado valioso para um grupo, pode não ser para outro.

Também há de se considerar que, muitas vezes, a preservação de um bem cultural pode ser interpretada como algo que atrapalha os interesses de alguém, de algum grupo ou da coletividade como um todo. Isso implica numa busca contínua por soluções negociadas que permitam a preservação e a valorização dos bens e práticas culturais, em meio a conflitos e disputas de interesses e de valores nessas disputas também estão em jogo projetos para o futuro (Iphan, 2012, p. 17).

Voltando às questões legais acerca da proteção, valorização e preservação dos bens culturais, identificamos que a legislação – produzida e aprimorada após a vigência da Constituição de 1988 – corrobora com exigências atuais da sociedade. Primeiramente, é indispensável retomarmos às formas de proteção do PC, com os instrumentos de tutela legal, como o tombamento e o inventário, para os bens materiais móveis e imóveis, ou seja, os bens tangíveis.

Entendemos ser necessário compreender como se dá o processo de tombamento dos bens culturais. A saber, a regulamentação se dá por meio do Decreto-Lei 25/1937 e a partir do momento que é tombado, passa a ser inscrito em livro público, como já apresentado em seções anteriores. Depois do tombamento, torna-se de interesse social, sujeito a regime especial; ficando protegido contra destruição, deterioração ou utilização inadequada.

Além dos bens culturais, frutos da atividade humana, estão sujeitos ao tombamento os bens naturais como paisagens, parques, espaços verdes; sendo equiparados aos bens culturais, frente à feição dotada pela natureza, conforme inscrito no Artigo 1º, parágrafo 2º do referido Decreto nº. 25/37. O tombamento é efetivado por meio de ato administrativo, ao Poder Executivo, podendo se dar em nível federal, feito pelo IPHAN, ou, ainda, na esfera estadual ou municipal.

Diante das evidências trazidas, pode-se inferir que, mesmo com inclusão tardia nas leis fundamentais do país, as Constituições brasileiras evidenciam uma evolução no tratamento do PC. Reforçamos nos estudos trazidos que a CF de 1934, destacada por Pedrazani (2022) e Motta (2023), foi pioneira ao inaugurar a proteção legal de bens culturais, permitindo que a sociedade atribuísse valor coletivo a esses bens. Com o tempo, sucessivas constituições ampliaram o escopo de proteção, culminando na CF de 1988, que consolidou um conceito abrangente de PC e introduziu instrumentos legais como tombamento, inventário e registro.

Todavia, essa progressão reflete o crescente reconhecimento do PC como parte essencial da identidade nacional, impulsionado por intelectuais e a mobilização de diversos grupos sociais. Conforme argumenta Motta (2023), a valorização desses avanços é fundamental para assegurar a continuidade da proteção e da diversidade cultural no Brasil.

Até o presente momento, entendemos que a conservação do PC material e imaterial é de competência das esferas federal, estadual e municipal, mas também da comunidade que pode e deve apoiar a preservação por meio da fiscalização a tutela do Estado.

Porém, mesmo com esse aparato de instrumentos de proteção, alguns fatores podem trazer consequências negativas no processo. Como exemplo, podemos apontar: a pouca ou nenhuma participação da comunidade diante da fiscalização e da criação dessas normas; pouco ou nenhum recurso destinado aos instrumentos de preservação, contribuindo para o desmantelamento de edifícios históricos públicos ou privados, causado pela falta de respeito à preservação do patrimônio, seja material ou imaterial; e políticas públicas ainda inconsistentes acerca da preservação e produção dos patrimônios coletivos.

Acreditamos ser a comunidade a principal responsável e guardiã de seus valores patrimoniais. Para tanto, necessita-se ter assegurado esse direito, conhecimento sobre seu patrimônio e os meios de promoção da sua preservação. Pois, uma vez que se desconhece ou se esqueça a própria identidade cultural, esquece-se de quem pertence o bem, mas nos perdemos também do sentido de nossa pertença: ‘quem somos’, ‘quem fomos’. A perda do patrimônio é perda da história e da identidade de um povo.

Na luta constante de fazer com que esse direito de conhecer mais sobre o PC chegue até as pessoas e se materialize – no sentido de possibilitar também saber como agir em defesa e salvaguarda dos bens culturais – devemos viabilizar uma formação cultural. E, deste modo, possibilitar que diferentes sujeitos possam ver o mundo com as lentes da cultura, da sua própria cultura.

3.2 Educação Patrimonial na e para a Educação Infantil: possibilidades e limitações.

Antes de adentrar no campo conceitual da Educação Patrimonial, antecipamos que ela se configura enquanto espaço recente, permeada de embates, combates e reflexões acerca do seu papel social. Sua inserção no Brasil, na década de 1930, teve forte influência de dois grandes personagens, Mário de Andrade e Rodrigo Melo Franco de Andrade, ambos defendiam a importância dos patrimônios culturais e viam o museu como espaço pedagógico. Portanto, ideal para atividades envolvendo conhecimento, reconhecimento, apropriação e valorização dos bens culturais.

Mais tarde, nas décadas de 1970 a 1990, a Educação Patrimonial, passou a ser reconhecida e documentada através do IPHAN, sendo o termo cunhado com base no termo inglês *Heritage Education*. Um dos documentos elaborados por esse instituto, em conjunto com estudiosos convidados, em 2014, traz como título *Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos*, reforça que a prática da Educação Patrimonial pode se dar em esferas de educação formal e não formal. Tendo em vista o Patrimônio Cultural como recurso primordial para a compreensão, preservação e valorização, pauta-se numa construção coletiva e democrática dos processos educativos, numa perspectiva sócio, histórica, emancipatória e libertadora.

Percebe-se pela natureza do referido documento explícita visão freiriana, cuja construção dialógica da Educação Patrimonial está trelada a uma prática de libertação, contrapondo práticas de Educação Patrimonial conservadoras, acríticas e reprodutoras de relações de dominação. Neste sentido, a prática pedagógica, vislumbrada dentro de um contexto político, sem neutralidade, dá condições de compreensão e apropriação dos patrimônios pela sociedade e não e tão somente de preservação pela preservação.

Defendemos a visão de uma Educação Patrimonial dialógica, política libertadora oposta a uma Educação Patrimonial conservadora, antidialógica, esvaziada de sentido. Porque tais olhares reducionistas apontam para a preservação somente, desconsiderando a importância de um trabalho acerca da compreensão e apropriação dos patrimônios culturais. Entende-se que essa abordagem conservadora traz resquícios epistemológicos de contextos históricos, em que o conceito de patrimônio esteve vinculado aos interesses da elite, aos patrimônios elitizados, ligados a uma memória ufanista. Essa idealização nacionalista em favor de determinado grupo social não possibilita outras multiplicidades de memórias coletivas.

Sobre a construção ou recuperação dessas memórias coletivas lemos, historicamente, que seu fortalecimento se deu com o surgimento oficial de introdução da Educação Patrimonial no Brasil. Justamente, a partir do 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e

Monumentos, no Museu Imperial, Petrópolis- RJ, em julho de 1983. Segundo Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 1), as contribuições do seminário foram positivas no que se refere às propostas da metodologia aplicadas em contextos e locais diversos, impactando consideravelmente na “recuperação da memória coletiva, resgate da autoestima de comunidades em processo de desestruturação, no desenvolvimento local e no encontro de soluções inovadoras de preservação do patrimônio cultural”.

A partir de então a configuração histórica da Educação Patrimonial se reorganizou como proposta metodológica de valorização e preservação do PC, através de ações pedagógicas. O termo foi consolidado com a elaboração do *Guia básico de educação patrimonial* por Horta, Grunberg e Monteiro (1999) através do IPHAN. As autoras que produziram o respectivo documento defendiam a Educação Patrimonial como ferramenta para a “alfabetização cultural”.

Apontamos algumas contradições acerca desse documento, de um lado a importância do guia e suas práticas de educação patrimonial, de maneira didática e acessível, tornando-se referência a nível nacional, com contribuições para a construção da área de preservação do PC. Porém, existem algumas críticas direcionadas a esse documento. A esse respeito, Simone Scifoni (2015) afirma que a compreensão de educação patrimonial, explicitada no guia publicado pelo IPHAN, não é o de uma metodologia, mas sim um conjunto de experiências e atuações, sendo definidas e conceituadas num dado momento em que foi elaborado e sobre um campo específico. Neste sentido, sendo conhecimento comum como qualquer outro, datado num período histórico em contextos de mudanças.

É necessário, então, refletir sobre esse conhecimento e qual educação está por traz do respectivo material, pois, na concepção de Scifoni (2015), o guia básico de educação patrimonial e materiais similares, revela-se pretensioso mediante ensinamentos predefinidos. Ou seja, a participação, o envolvimento e a construção coletiva no apontamento de novos caminhos por participantes e comunidades ficam relegadas a segundo plano, ou simplesmente não acontecem. Daí sua preocupação e percepção frente ao problema vinculado na concepção do que é a educação nesses materiais. Aponta que essa problemática se dá em razão de ações que tendiam a reduzir a educação patrimonial em mera transmissão de informações e depósito de conteúdos, pouco se interessando pela subjetividade e pelos interesses dos indivíduos (Scifoni, 2015).

A realidade posta vem revelar ausência de olhar e atitudes de transformação acerca de uma educação que dê conta de dialogar com seus pares, atendendo seus anseios e necessidades. Dito isso, entendemos a urgência de ressignificação da educação patrimonial como processo necessário, possível acerca de “contribuir para a tomada de consciência dos homens como sujeitos da sua própria história” (Scifoni, 2015, p. 204).

Nesse movimento de reconhecimento e ressignificação da Educação Patrimonial, suas possibilidades e limitações no campo educativo – mais especificamente do ensino formal, envolvendo formação de professores/as da Educação Infantil e crianças, respectivamente – impulsiona-nos a buscar por reflexões conceituais, na compreensão dessa educação específica e necessária para a formação cultural.

Nessa perspectiva educacional, podemos afirmar que a Educação Patrimonial é estratégia essencial para a preservação do PC. Como destacado por Horta (1999), a educação patrimonial deve ser concebida como promotora de conhecimento, reconhecimento e valorização dos bens culturais, estabelecendo uma relação de pertencimento e responsabilidade. Neste sentido, acreditamos que programas educativos os quais envolvam a comunidade, a escola, especialmente as crianças e os jovens, são fundamentais para garantir a continuidade das tradições culturais e a proteção do PC.

Segundo as autoras, os principais objetivos da Educação Patrimonial incluem: a sensibilização como promotora da consciência sobre a importância do PC; a valorização enquanto incentivadora do reconhecimento e a valorização das diversas manifestações culturais; a preservação no desenvolvimento de práticas e atitudes voltadas para a preservação do PC. E trazem possibilidades de implementação da Educação Patrimonial através de diversas metodologias e abordagens, incluindo visitas a museus e sítios históricos, atividades práticas, projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias digitais para a documentação e divulgação do PC.

E, ainda, podemos inferir, sob a visão de Freire (1996), que a Educação Patrimonial, assim como a educação deve ser um ato de amor e coragem, promotora da transformação e da valorização da cultura. Portanto pode ser compreendida como esse ato de amor, como um processo educativo que busca sensibilizar e conscientizar os indivíduos sobre a importância da preservação do PC.

Maria Cecília Londres Fonseca (2005, p. 67) enfatiza que “a educação patrimonial deve ser vista como uma estratégia de valorização da memória coletiva, promovendo o reconhecimento e a preservação dos bens culturais como elementos constitutivos da identidade social”.

Na visão de Sônia Regina Rampim Florêncio (2012), a Educação Patrimonial é a condutora do processo de valorização e preservação do PC, não se apoiando na prática da divulgação de um patrimônio por meio de depósito de conhecimentos, reforçador de ensino impositivo e negacionista. Portanto, é importante e mais simples percorrer um caminho que possibilite a construção relacional afetiva de pertencimento entre as pessoas e seus patrimônios

culturais. Percebe-se então a crítica e certa preocupação por um ensino transformador, indo além do conhecimento, valorização ou preservação dos bens patrimoniais. Dessa forma, na perspectiva da autora, busca-se uma educação relacional, participativa, permissiva de afetividade e pertencimento pelo patrimônio.

As contribuições críticas diante da compreensão dessa trajetória de imposições e negações sustentam quão necessária é uma Educação Patrimonial transformadora. Não é tão somente da realidade, mas dos sujeitos que nela e sobre ela agem, fazendo com propriedade seu papel de mediadora entre bens culturais e indivíduos conscientes enquanto sujeitos da própria história. Sujeitos que deixam de ser meros espectadores passam à apropriação crítica de suas memórias.

Segundo Pedro Paulo Abreu Funari e Raquel dos Santos Funari (2008), a Educação Patrimonial apresenta características interdisciplinares e transdisciplinares, pois, mesmo estando o patrimônio mais próximo da História, dialoga também com outras áreas como a Arqueologia, a Arte, a Arquitetura, a Geografia, a Linguagem e, até mesmo, a Matemática. Além de abordarem essas características da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, os autores apontam dentro da Educação Patrimonial, outras características importantes, a saber:

Educação Patrimonial é uma metodologia que busca a valorização dos bens culturais a partir das manifestações materiais [...] desenvolvida junto aos diferentes grupos formadores da sociedade, viabiliza a formação de identidades, aumento da autoestima e posterior valorização dos bens materiais (Funari & Funari, 2008, p. 7).

As ideias desses autores, indicando essas possibilidades metodológicas no processo educativo, cooperam para ampliar olhares com foco na inserção da Educação Patrimonial nos currículos escolares e na formação docente propriamente dita. Nessa empreitada temos nos estudos de José Ricardo Oriá Fernandes (1995), que a Educação Patrimonial, estando ligada diretamente a questões do PC, precisam ter suas temáticas ou seus conteúdos programáticos incluídos em todos os currículos dos níveis de ensino. Bem como é fundamental que as formações docentes e as comunidades em geral estejam inseridas numa aprendizagem significativa. Quiçá, essas habilidades constituídas pela formação, ajudarão a criar bases para que os educandos possam construir o senso de preservação dessas heranças.

Percebemos nos currículos educacionais, nos projetos e nas propostas pedagógicas das unidades escolares a existência da temática enquanto conteúdo a serem trabalhados nas áreas do conhecimento. Porém, na prática, dão-se ainda de maneira tímida, permeados de incompreensões em função da não apropriação e das lacunas formativas daqueles que estão à

frente do processo ensino aprendizagem. Essas inquietações no campo da formação continuada de professores/as e da formação cultural em específico, são desafios a serem superados.

Com foco nas políticas públicas de preservação patrimonial e salvaguarda do patrimônio, trazemos as contribuições de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004) na defesa de uma Educação Patrimonial voltada para as gerações contemporâneas, para o pluralismo cultural e a identidade cultural desses diferentes e diversos grupos. Por conseguinte, carece de uma educação cuja concepção não esteja voltada tão somente aos grandes monumentos de notoriedade histórica, sustentados por pensamentos tradicionais de relações de poder. Mas, sobretudo, de uma educação que dê condições e visibilidade para rememoração e preservação do que se faz importante também aos interesses da comunidade.

Neste sentido, entendemos que os estudos e as concepções trazidas até o momento sustentam fortemente a educação emancipadora e libertadora como alternativa para a ausência dessa criticidade da Educação Patrimonial. Pois, segundo Scifoni (2015) considerando que não há neutralidade na escolha dos patrimônios, é necessário sempre salientar que memória e preservação são integrantes de relações de poder, já que patrimônios podem ser legitimadores destas estruturas.

E ainda, mediante a algumas provocações da referida autora, trazemos à baila algumas perguntas, que em sua concepção, precisam sempre estar integradas ao repertório daqueles que se aventurem a estudar patrimônios: Por que se tornou patrimônio? Para quem? Quem escolhe o que preservar ou não? Como essas escolhas são feitas? A quais memórias elas atendem? Perguntas importantes e impactantes para serem pensadas, compreendidas e refletidas no ensejo de evitar a fetichização do patrimônio, como reprodução das relações de dominação (Scifoni, 2015).

Frente às perspectivas trazidas acerca de estudos temáticos em questão, nesse trabalho concebemos a educação como instrumento que auxilia a emancipação dos indivíduos, contribuindo para a superação de mecanismos de exploração e opressão, físicas ou simbólicas. Nessa direção, entendemos que a Educação Patrimonial deve estar também alinhada à emancipação e libertação dos indivíduos.

Ademais, servir-nos-emos da Educação Patrimonial, por acreditarmos no seu potencial processual e transformador, essencial para a afirmação das identidades de indivíduos que se reconhecem como seres socioculturais e históricos. Estes, ao refletirem, comunicarem, transformarem, criarem e realizarem seus sonhos, disseminam saberes e criam condições para uma compreensão fluida do patrimônio, conforme destacado por Gil. Destarte, contribuindo para a ampliação e o enriquecimento da formação cultural.

É latente a necessidade de diretrizes para a realização de ações educativas de formação cultural, voltadas ao PC, mediadas pela Educação Patrimonial, considerada basilar para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, dos bens culturais, das identidades e alteridades da atualidade. O intuito é produzir cultura numa perspectiva crítica, genuína e humanística, respeitando a complexidade inerente aos modos de vida das pessoas, tempos e lugares.

Nesta vertente, trazendo também a concepção vigotskiana, podemos destacar que o desenvolvimento do ser humano se dá nessa inteireza ao consumir, produzir e apropriar da cultura. Pode-se afirmar, de acordo com os estudos de Silvia Maria Cintra da Silva, Célia Maria de Castro Almeida, Sueli Ferreira (2011, p. 221) a preocupação de Vigotski (2001) com o homem histórico, esse constituído na cultura, organizador dos impulsos naturais herdados, proporcionando também material para estudo da própria conduta humana.

Compreendemos que essa formação da conduta humana por meio da/na cultura com ações e comportamentos de bem-estar social, respeito mútuo, respeito às regras, leis e normas dão-se principalmente através da educação de maneira geral. Porém, tratando-se de formação de conduta humana frente ao PC, de sua apropriação, valorização e proteção, leva-nos a pensar mais especificamente numa educação voltada para esse fim, no caso, a Educação Patrimonial.

Assim, consideramos que a Educação Patrimonial, permeada por um conjunto de práticas educativas que visam sensibilizar e educar olhares sobre a importância do PC, na formação de professores/as da Educação Infantil, precisa ser incorporada como componente essencial. Visto que, na fase inicial da escolarização, as crianças estão em um período crítico de desenvolvimento cognitivo e emocional, onde a valorização do PC pode ser fundamental para a construção de sua identidade.

Ressaltamos a importância da Educação Patrimonial na formação de professores/as da Educação Infantil por não somente fornecer recursos metodológicos que enriquecem a prática pedagógica, mas também por permitir a inclusão de temas relacionados ao PC no currículo escolar, incentivando o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos críticos e reflexivos sobre a importância da preservação e da valorização desses bens culturais.

Outro ponto de destaque acerca da integração do PC nas práticas educativas, por meio da Educação Patrimonial, volta-se às possibilidades de professores/as e crianças ampliarem seu repertório cultural e reforçarem sua identidade cultural e senso de pertencimento. Além disso, por meio da Educação Patrimonial, é possível o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação dos bens culturais, oferecendo experiências de aprendizagem que envolvem desde a exploração até a análise de diversas manifestações culturais. Portanto, entende-se que a

adoção de estratégias pedagógicas contextualizadas ao PC, por meio dessa metodologia no cotidiano institucional, sob vias de alcançar professores/as da Educação Infantil possibilita também aprendizagens dinâmicas e significativas. Detalhe, com participações ativas das crianças na apropriação e na preservação do patrimônio que contribui para a construção de práticas as quais valorizem não apenas a diversidade cultural, mas também o respeito pelas diferentes manifestações culturais. Além disso, a formação dos professores deve ser pautada em uma abordagem interdisciplinar, onde a Educação Patrimonial é integrada aos diferentes componentes curriculares.

Sendo assim, compreendemos a Educação Patrimonial como campo essencial para a preservação e valorização do Patrimônio Cultural. Acreditamos que na formação de professores/as da Educação Infantil, a Educação Patrimonial ocupa papel importante na construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural promovendo a cidadania. Defendemos que a incorporação de conteúdos, assim como inclusão de conhecimentos acerca dessa metodologia na formação docente, torna-se fundamental para atuarem como mediadores e agentes multiplicadores da valorização do PC, contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente e engajada na preservação de sua memória coletiva.

3.3 A importância da formação cultural docente na e para a infância

A temática em questão sugere refletir um pouco mais sobre a formação de professores/as, em especial da Educação Infantil. Esta, concebida pelas pesquisadoras como espaço, *locus* privilegiado e basilar para o processo e inserção e compreensão dos elementos culturais com vistas à formação cultural docente. Consideramos que essa formação seja o ápice da nossa investigação, uma vez que a concebemos. Trata-se de um processo ativo de apropriação da cultura historicamente acumulada e também ampliação de experiências estéticas, primeiramente de professores/as e, conseqüentemente, de crianças dessa etapa de ensino.

O grande desafio posto está em reverberar tamanha importância formativa tendo em vista as dificuldades que se apresentam nos campos políticos, econômicos e culturais frente à garantia de acesso ao PC. Este, produzido historicamente e culturalmente, corroborando no fortalecimento do conhecimento e da prática pedagógica dos docentes.

No percurso da nossa revisão literária acerca da temática formação cultural, buscamos apoio nos estudos de Luciana Esmeralda Ostetto (2019); Ostetto e Maria Isabel Leite (2012);

João Francisco Duarte Jr. (2001); Monique Andries Nogueira (2002, 2008, 2010); Sônia Kramer (1998); Gewerc (2022), pois acreditamos permitirem reflexões concernentes ao que pretendemos em nossas discussões.

Ademais, a reflexão que se pretendeu através da necessária formação cultural de professores/as da Educação Infantil, sendo concebida verdadeiramente como área de saber, apresenta-se num recorte de educar olhares no e para PC. O intuito foi trazer a perspectiva de ampliação de experiências e sensibilidades estéticas, bem como de apropriação, conhecimento, respeito, pertencimento referentes aos bens culturais. Assim, entendemos, através da definição de Nogueira (2010, p. 4), a formação cultural como sendo

[...] o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura.

Dentro desse contexto trazido pela autora, percebemos a formação cultural como uma educação com possibilidade emancipatória e transformadora. Através desse potencial transformador é que acreditamos na “formação cultural dos professores como elemento central no processo de emancipação da sociedade” (Nogueira, 2010, p. 12).

Entendemos que para a concretização dessa formação almejada, é primordial estabelecer conexões culturais que permitam ler e interpretar o real concretizado nas artes. Ter acesso ao PC, oportunizando reflexões e valorizações sobre a própria experiência de cultura, permite traduzir melhor a diferença entre nós e os outros.

No percurso da revisão literária acerca da temática formação cultural, pudemos verificar uma abordagem que ainda vem se dando de maneira tímida, na superficialidade, apesar do seu crescente interesse e importância. Como bem aponta Nogueira (2008, p. 13), a formação cultural docente “parece gozar de certo consenso, mas é tratada de modo superficial”. Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de que a temática em questão, juntamente com o conceito de cultura, como já apontado anteriormente. São termos polissêmicos e aparecem conceituados de diferentes maneiras na revisão de literatura realizada. Tais leituras trazem consigo informações mais gerais, como conteúdo curricular, como domínio de códigos pré-estabelecidos ou como possibilidades de fruição estética.

Por meio desses estudos, é crucial conceber a formação cultural docente de maneira crítica e reflexiva. O PC aqui é tido como temática necessária ao processo formativo de professores/as, que não seja vista ou concebida como bordão, modismo, tendência, a se dar de forma estanque ou passageira, como bem assevera Gewerc (2022, p. 48):

Situar o discurso sobre formação cultural tem por objetivo relativizar e adotar uma postura crítica sobre o que vem sendo proposto com vistas a não cair em mais um modismo educativo. Assim como o “professor reflexivo”, a “formação cultural” corre o risco de se tornar outro bordão pedagógico da moda e ser eventualmente apropriado de maneira superficial ou com propósitos/resultados contrários aos que pretende.

Essa realidade trazida pelos estudos bibliográficos levantados no percurso da pesquisa tem sido revelada como pontos de preocupação, principalmente pela ausência de estudos sobre cultura e arte nos currículos de cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Precisar a finalidade em que a formação cultural docente se dá nos espaços formativos é urgente.

No que diz respeito a essa temática, podemos apontar como precursora a pesquisa idealizada por Nogueira (2002), em sua tese de doutoramento trazendo como título *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Conforme revelado por Gewerc (2022, p. 50), a citada tese foi “alimentada pelo desejo de que professores brasileiros tivessem acesso, durante o curso de formação, aos bens culturais que a humanidade vem produzindo e defende que a formação cultural seja encarada como uma área de saber”.

Nessa mesma direção conceitual, Kramer (1998, p. 23) argumentou que a formação cultural dos professores por meio das artes é capaz de promover a formação de “seres humanos críticos, imbuídos de uma ética e de vontade de agir em prol da justiça, da solidariedade e de um espírito de coletividade”. Tal formação cultural contribui para uma educação humanizada, permitindo que os indivíduos se conectem e criem laços ao compartilhar experiências culturais. Essas experiências fazem repensar os valores sociais e o papel de cada um na sociedade, desenvolvendo sujeitos críticos e conscientes de sua identidade e papel social.

Outra pesquisa em destaque a ser apresentada é a de Laura Habckost Dalla Zen (2017), que inspirada na perspectiva foucaultiana, defende a formação cultural docente numa transformação, uma “escrita de si”, considerando o impacto no *ethos* docente. Defende a visão de que essa formação se dá num processo contínuo que, apesar de alimentado por experiências culturais e artísticas, requer disposição para ampliação de repertórios e criação de novas maneiras de ser e estar no mundo. Acrescenta que:

A formação cultural de professores corresponde, assim, a um processo permanente de transformação, mobilizado pela experiência com as artes e a cultura. Não se trata, porém, de qualquer experiência com qualquer bem cultural, mas de experiências para as quais o sujeito se dispõe, as quais ampliam, de fato, a “coleção de exemplos” do professor. Criação implica repertório, e isso diz respeito, inclusive, a criação de [outras] formas de ser e estar no mundo. As experiências culturais, nesse sentido, mais do que, eventualmente, qualificarem práticas pedagógicas, assumem uma função etopoiética, na medida em que atuam na maneira de agir do professor, no seu *ethos* docente (Dalla Zen, 2017, p. 107).

Na sequência, corroborando com a temática da formação cultural docente, mas por ela denominada formação artístico-cultural de professores, temos os estudos de Luciana Ostetto. A autora desde o ano 2000, vem dando centralidade e visibilidade à Arte com suas diferentes linguagens e capacidade transformadora de aguçar a sensibilidade e despertar o desejo de ir além e saber mais. A referida autora, juntamente com Carla Andréa Corrêa, define formação cultural enfatizando suas possibilidades:

Falar de formação cultural é apontar a necessidade de oportunizarem-se espaços para a criação, para a experimentação, para o contato com os bens simbólicos da cultura, seja no museu, no ateliê do artista ou na oficina do artesão. É, sobretudo, abrir possibilidades para que experiências aconteçam (Corrêa&Ostetto, 2018, p. 26).

Nesta vertente, importa defender a materialização do protagonismo da formação cultural, em suas dimensões estética e cultural nos espaços educativos, uma vez que, a ausência da Arte nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, apontada nos estudos de Ostetto (2019) ainda se faz presente e deixando as temáticas arte e cultura em lugar secundário, disciplinar e teórico. A referida autora alertou para a necessidade de repensar propostas promotoras de encontros que articulem a dimensão estética e a formação docente. Assim, nessa mesma linha de pensamento trazemos as concepções freireanas de Gewerc (2022, p. 57) defendendo o seguinte posicionamento:

Acredito na possibilidade de que uma formação estética e cultural possa contribuir para humanizar a educação e, portanto, humanizar a humanidade. Pode soar utópico, mas, como diz Freire [...], a prática educativa humanizante deve estar impregnada do sentido da utopia, em que a história é vista como possibilidade. O futuro é um enorme campo de possibilidades...

Nessas perspectivas trazidas pelos/as autores/as até o momento referendados, acreditamos nessa experiência humanizadora, por meio da formação cultural, para o desenvolvimento da criticidade, da consciência identitária e do papel dos sujeitos na sociedade.

Como bem assevera Kramer (1998), essa formação, por meio da educação humanizada, que acontece por meio do conhecer e compartilhar culturas, oportuniza ao ser humano uma conexão efetiva, na qual se estreite as relações e crie laços. Por meio das experiências culturais que vão se constituindo no processo, leva ao repensar o sentido da vida, os valores sociais e os papéis a se desempenhar nesse meio sociocultural. Afinal, para que servem as instituições educacionais se aprender não for uma experiência humanizadora, em que todos tenham direito a essa formação cultural?

Há que se considerar, dentro de uma perspectiva sócio-histórico-dialética, as dinâmicas e contradições as quais permeiam a formação cultural dos/as professores/as e a Educação Patrimonial. Essa abordagem destaca a importância de considerar os contextos históricos e sociais e as relações de poder que influenciam o acesso e a valorização do PC, suas relações de poder e a exclusão cultural.

Conhecer e reconhecer as dinâmicas de contradições, envolvendo tanto resistências quanto as transformações que permeiam esses processos se faz necessário na busca de estratégias para superar os desafios e promover a valorização da diversidade cultural. Pois, acreditamos que apesar dos impedimentos, existem dinâmicas de resistência que buscam promover uma formação cultural mais inclusiva e crítica. Movimentos sociais, organizações não-governamentais e iniciativas comunitárias desempenham um papel fundamental na promoção da diversidade cultural e na valorização do PC na educação. Essa educação, como apontado por Freire (1996), deve ser um processo de emancipação e mudança, que valorize tanto a cultura quanto a identidade dos educandos.

O entendimento do que constitui o PC, a importância da Educação Patrimonial e a necessidade de uma formação cultural abrangente para os/as professores/as são essenciais para a construção de uma educação inclusiva e transformadora, como bem pontua Silva (2011, p. 152). Considerando que um projeto educacional e formativo deve

[...] assentar-se numa concepção de educação orientada para a formação cultural, de modo a garantir aos alunos, inclusive aos futuros professores, acesso ao saber acumulado e produzido pela humanidade, a cultura geral, que, por sua vez, envolve todos os conhecimentos elaborados e sistematizados pelos homens no seu trajeto histórico de se constituir razão. Envolve, portanto, não só a filosofia, as artes, a música e a literatura, mas também, o desenvolvimento técnico e científico, que são instrumentos criados pelo homem para sua melhor adaptação ao meio e domínio da natureza e são, ao mesmo tempo, ferramentas que lhe permitem compreender, interpretar e transformar essa mesma realidade em algo mais humano, fraterno e justo.

Decorre daí que educar os olhares para leitura do mundo, em especial, para ler o PC, dar-se-á por meio da Educação Patrimonial, à medida que os sujeitos envolvidos no processo vão reconhecendo a educação como inclusiva, transformadora, humanizadora e permanente. Considera-se, acima de tudo, o aprender a aprender como prática permanente de vida, a natureza da incompletude humana, da dimensão ontológica do ser no processo de busca por novas e necessárias aprendizagens.

Nessa empreita, movidas por nossas próprias inquietudes, inseguranças, incertezas, limitações e possibilidades frente à formação docente – porém, fortalecidas e asseguradas pelos conhecimentos epistemológicos que foram se consolidando mediante estudos realizados com a

pesquisa – tornou-se possível a materialização de um projeto de curso para professores/as da Educação Infantil, da RME de Anápolis. O curso envolveu a temática PC, cujos título *Formação Cultural para a infância* e objetivos propostos foram pensados na perspectiva de trazer para a centralidade uma formação com foco em seus protagonistas. A cultura, a arte, a estética e o PC no centro da formação docente.

Justificamos que o projeto foi permeado de possibilidades como conhecimentos teórico-práticos, experiências, sensibilidades e ampliação de repertório cultural objetivando que professores/as reconheçam a importância de uma práxis pedagógica comprometida com questões atuais e pertinentes às questões do PC, bem como de seu conhecimento, reconhecimento, valorização e preservação para atuarem também como protagonistas de sua própria história, subjetividade e identidade.

4 O OFÍCIO DOCENTE E A APRENDIZAGEM PERMANENTE NA PERSPECTIVA FREIRIANA

A formação cultural, conforme abordado na seção anterior, é um processo que ocorre por meio da experiência com diversas formas de expressão cultural. É ela que permite a expansão das vivências, sensibilidades; e do entendimento do contexto social e cultural em que se encontra o sujeito.

O reunir para compartilhar, construir e investigar conhecimentos, conforme ilustrado na Figura 6, buscando-se a compreensão para transformar dada realidade é um processo educativo. Quando essas atividades são realizadas com foco no Patrimônio Cultural, elas configuram a prática da Educação Patrimonial, conforme definido pelo IPHAN.

Figura 6 – Compilação de imagens retratando momentos formativos de professores/as do curso ‘Formação Cultural para infância’. Abril a dezembro de 2023.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023) – Banco de dados do Nepiec.

Buscaremos analisar processos da formação humana, através da educação formal, pois acreditamos ter consequências que impactam na formação cultural e corroboram com as formas de leitura e apropriação do PC.

Nesta seção, objetiva-se fazer uma análise teórico-reflexiva acerca de concepções e impressões da formação continuada de professores/as da educação básica à luz da perspectiva freiriana. Paulo Freire faz uma defesa da formação libertadora e da práxis transformadora desses profissionais da educação, em específico, aqui trataremos dos profissionais da Educação Infantil.

Ressaltamos que as práticas analisadas e confrontadas teoricamente se deram em espaço educativo, *locus* de fala e atuação da pesquisadora, enquanto formadora de professores/as na Secretaria Municipal de Ensino de Anápolis.

4.1 Formação docente no cenário brasileiro: marcos para contextualização e reflexões sobre a formação continuada

Entende-se que práticas pedagógicas de caráter transformador revelam a necessidade do reconhecimento da inconclusão¹⁴ do ser humano, de sua natureza finita e limitada em busca do contínuo educar-se e aprender a aprender.

Essa dimensão ontológica do ser, da sua incompletude, cerceada por experiências vividas, sensibilidades de referenciais culturais carecem de ser considerados na construção identitária docente. O processo de formação de professores/as, na área educacional envolve questões tênues, desafiadoras e complexas.

Para delinear a compreensão teórica e metodológica a revisão literária esteve pautada nas discussões conceituais de formação docente se apoiando em Freire (1983, 1987, 1993, 1996, 2000, 2001), Moacir Gadotti (2011), Adolfo Vázquez (2007) dentre outros.

Neste contexto, buscamos possibilidades de desmistificar compreensões equivocadas de formação continuada de professores. Tal formação é o oposto de treinamentos aligeirados e esvaziados. Pelo contrário, deve ser o caminho para uma concepção reflexiva de uma prática permanente de vida, uma vez que a formação de professores/as é uma atividade eminentemente humana. O lugar da formação deve ainda ser uma área de pesquisa teórica, educacional, política,

¹⁴ A partir do livro *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire, (1996, p. 50), utilizamos inconclusão nesta tese no sentido freiriano: “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

pedagógica e complexa, fazendo-se necessário conhecimento crítico do existente, com atitudes problematizadoras e transformadoras de mudança da realidade.

O educador, sujeito histórico-cultural, em toda sua trajetória de vida, pessoal e profissional, transforma-se a todo instante, por meio de suas vivências e experiências individuais e coletivas. Por esse motivo, é imprescindível compreender a complexidade da formação docente no que tange à prática pedagógica abrangente, que se concretize pela práxis. Isso implica perceber e analisar os efeitos da coexistência de políticas e concepções pedagógicas que possam contribuir para uma formação docente com práticas ainda homogeneizadoras, reprodutoras de modelos pré-estabelecidos, com foco no saber-fazer, priorizando tão somente o uso das técnicas e o cumprimento de metas.

Cabe esclarecer que as experiências vivenciadas, enquanto pesquisadora e educadora em espaços formativos, dialogam substancialmente com o exposto na defesa de que a prática pedagógica não pode se limitar ao ensino acadêmico, científico. Há que se considerar o desenvolvimento integral da profissão docente, nos aspectos pessoal, cultural, estético, profissional, didático, político e organizacional.

Portanto, com o propósito de trazer discussões teóricas acerca da temática formação docente ampliando-se à formação cultural, buscou-se revisão literária de algumas das principais obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Conscientização: teoria e prática como libertação*, *Medo e ousadia*, *Educação da cidade*, entre outras. Estas trouxeram contribuições teórico-conceituais pontuais para a compreensão dessas ideias dicotômicas, despartadas da prática educativa e da experiência sociocultural do professor, adversas ao posicionamento e pensamento libertador e transformador freiriano.

4.2 Espaços Formativos: exercitando o poder da palavra frente aos desafios de permanências e transformações da formação docente na atualidade

Repensar a formação docente no Brasil é urgente. No atual cenário educacional brasileiro, mais especificamente, faz-se necessário pensar a profissão professor/a, considerando-a como prioritária. Aqui, tomado como um importante objeto de estudo na pesquisa, compreendemos a formação nas suas relações com as concepções que a sustentam. Assim como as articulações entre a formação e o campo de atuação profissional, envolvendo inúmeros determinantes sócio-políticos.

Nesse processo, o debate sobre a formação de professores/as, enquanto direito irrevogável, envolve a discussão sobre a qualidade educacional e o protagonismo docente no

campo de sua atuação e a identidade profissional. Igualmente, pode-se afirmar que isso tudo se encontra vinculado às políticas de formação, envolvendo assim outros fatores como: condições de trabalho, planos de carreira, remuneração, valorização em amplos sentidos.

Dentre variadas contradições engendradas, ressaltam-se as contribuições de Priscilla Ximenes e Geovana Melo (2022). Explicitamos o modelo de regulação das políticas educativas nacionais e como estes são circunscritos no ciclo de reformas nos sistemas educacionais de países da América Latina desde 1990:

a constituição dessa reforma educacional no Brasil tem sido substancialmente fomentada por organismos internacionais e se deu com base em um direcionamento ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social (Ximenes & Melo, 2022, p. 741).

A melhoria da qualidade da educação, para esses organismos internacionais, acaba por vincular os resultados precários e o chamado insucesso escolar à formação e às práticas pedagógicas dos/as professores/as, atribuindo a estes e aos seus cursos de formação toda a culpa do fracasso escolar.

Nessa perspectiva, é fundamental entender as relações conflitantes, resistentes e conciliáveis que envolvem a formação docente, a legislação, as reformas e a política pública educacional na atualidade. E, ao mesmo tempo, é desafiador, uma vez que as contradições produzidas advêm de um contexto histórico que precisa ser compreendido.

Um dos marcos fundamentais a ser analisado foi certamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil/ LDB, 1996, p. 43), cujo artigo 62 determinou que

a formação dos docentes para atuar na Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, passaria a ser feita em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, e, nos anos seguintes, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a aprovar as Diretrizes Curriculares específicas para cada curso de licenciatura. Embora alguns ajustes tenham sido feitos, a realidade predominante do século XX ainda persiste, com ênfase na formação na área disciplinar em detrimento da formação pedagógica.

Avançando-nos nas análises históricas acerca dessas políticas, sinalizamos com Ximenes e Melo (2022, p. 744), que “as recentes orientações do Estado brasileiro para a formação de professores da educação básica, oriundas do CNE, que deveria constituir órgão máximo de Estado para a construção coletiva de políticas educacionais, contraditoriamente”, têm revelado interesses do campo privado-mercantil. Desta forma, mantendo-se a hegemonia capitalista no país, desconsiderando assim uma política global e historicamente necessária. As autoras sinalizam ainda que:

Entre as reformas, elaborou-se à revelia do debate democrático e encaminhou-se ao Conselho Pleno (CP) o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 02/2019, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Ximenes & Melo, 2022, p. 744).

Ressaltamos a falta de diálogo com professores/as e instituições escolares do país no período da formulação desses documentos, gerando em consequência um descompasso com as necessidades históricas da formação e de valorização profissional do magistério brasileiro.

A par desses movimentos de interesses privatistas, justificados pelo mote de agências multilaterais, é que percebemos ataques no campo da formação de professores/as. Em tal visão, as formações foram/ são/ serão alicerçadas pela teoria do capital humano, contrárias à teoria do desenvolvimento humano a qual acreditamos e defendemos. A educação neoeconomicista vem traduzir a lógica estrategista de uma educação pensada para o desenvolvimento econômico e social, todavia, com ênfase no modo de produção capitalista.

Esses documentos, de caráter tecnocrático, acerca da formação docente, trazem objetivos de “controle do trabalho pedagógico, alinhado exclusivamente às competências e ao conteúdo da BNCC”, reforçando ainda mais a lógica empresarial privatista que vem se impondo na educação básica pela agressiva ação dos reformadores empresariais junto às secretarias de educação de estados e municípios (Freitas & Molina, 2020).

Conforme assevera Luiz Fernandes Dourado (2015), citado por Ximenes e Melo (2022, p. 744), essas políticas de desmonte da educação pelo CNE, dadas na atualidade, trazem “movimentos anacrônicos, ao se considerar a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, que inaugurava uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras”.

O autor supracitado destacou comparações entre avanços e retrocessos nas principais mudanças nas políticas nacionais de formação de professores. Especialmente com a aprovação

das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 02/2015 durante o governo de Dilma Rousseff, em atendimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, substituindo a Resolução CNE/CP nº 2/2002.

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. (Brasil/PNE, 2014, p. 31 apud Ximenes & Melo, 2022, p. 745).

As reflexões de Dourado (2015) sobre as DCN, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 02/2015, são consideradas favoráveis em vários aspectos. Primeiramente, essas diretrizes foram elaboradas de forma democrática, com ampla participação de representações políticas e civis, permitindo a inclusão de comunidades acadêmicas, escolares e entidades educacionais no processo. Em segundo lugar, observou-se uma maior organicidade nos projetos formativos, além de um reforço na necessidade de uma regulação estatal mais incisiva. A Resolução também contribuiu para a melhoria da formação inicial e continuada dos profissionais da educação ao definir uma base comum nacional para a formação docente.

Com base no apontado de Ximenes e Melo (2022), o artigo 16 da mesma Resolução nº 02/2015 enfatiza a concepção de desenvolvimento profissional docente na formação continuada. Assim, são considerados não apenas os aspectos relacionados à formação e às condições materiais de trabalho, mas também direcionando atenção às necessidades formativas identificadas no contexto de atuação do/a professor/a e em sua prática docente. Os seguintes itens são destacados nesse sentido:

I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil/ CNE, 2015b, p. 14 apud Ximenes & Melo, 2022, p. 746).

Mediante o exposto nos itens da Resolução, claramente, percebe-se no processo formativo docente, o protagonismo do/a professor/a e sua construção identitária potencializada em práticas pedagógicas críticas e reflexivas que se concretizam por meio de

ações e projetos de formação dando-se desde formação em serviço (no horário e local de trabalho) garantida pela própria rede de ensino até os processos formativos em nível de pós-graduação *stricto sensu*, atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica (Ximenes & Melo, 2022, p. 746).

Todavia, em 2016, o desmonte dessas conquistas históricas no campo educacional interrompem “a legalidade democrática no Brasil, mediante a adoção de novas políticas, programas e ações do governo federal”, como reforça Ximenes e Melo (2022, p. 749) concluindo em suas análises que:

É nesse cenário atual, que expressa contradições históricas, desafios impostos por um “passado” que insiste em se fazer presente, que a formação de professores continua sendo apontada como um dos principais fatores que afetam a qualidade na educação. Entretanto, não há como dizer que o desenvolvimento profissional desses professores está sendo prioridade, sobretudo no contexto atual, em que a profissionalização docente ganha novos contornos com o alinhamento nas novas DCN (Brasil. MEC. CNE, 2015b), na BNC-Formação e na BNCC, sobretudo no que tange ao controle do trabalho docente e ao “empresariamento da educação”, marcados pela padronização.

As referidas autoras ainda destacam a necessidade de uma formação docente que não apenas combine teoria e prática, mas que também seja fundamentada na reflexão contínua e na pesquisa, promovendo um ambiente educativo que capacite os/as professores/as a serem autônomos/as e críticos/as em sua prática. Ressalvam ainda, a relevância de

a formação docente pautada por uma relação intrínseca entre a educação escolar e a formação da concepção de mundo dos indivíduos, que está fundada em uma dada dimensão ontológica da realidade. Nessa acepção, a práxis pedagógica é a base da formação inicial e permanente na busca de processos formativos que priorizem a unidade teoria-prática e que tenham a pesquisa pedagógica como eixo da formação para a autonomia docente, em uma perspectiva dialógica e emancipadora (Ximenes & Melo, 2022, p. 759).

Mediante forças contrárias impostas, aparentam-se naturais fragilidades e inseguranças por parte dos educadores ao imprimir ideias de inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores/as. Isso ocorre, primordialmente, em função do fortalecimento dessa representação tradicional, conservadora, empresarial e dos interesses instituídos historicamente construídos durante anos. De certa forma, esse formato acaba dificultando, mas não impedindo repensar, ressignificar e reestruturar o olhar para mudanças necessárias à formação docente com aceitação do novo – alicerçado por um pensamento crítico, reflexivo e de sujeitos ativos, fundamentadas numa dimensão ontológica da realidade.

Frente à breve apresentação histórica dos pontos que mais chamam a atenção na trajetória da formação de professores/as no Brasil; na busca da formação para a autonomia docente, numa perspectiva dialógica e emancipadora; e considerando a democracia e o direito à participação como pautas é que nós apoiamos e nos apropriamos dos ensinamentos e das concepções teóricas de Paulo Freire e de outros autores. Objetivando, de tal modo, possíveis respostas, caminhos e princípios que possam orientar a formação docente numa perspectiva de educação libertadora e de uma práxis transformadora.

Portanto, nessa pesquisa, apoiada à luz das ideias freireanas, a educação é concebida como ato político. Terreno fértil para o exercício da prática da liberdade, da formação de uma consciência crítica e transformadora, que acredita e tem esperança de superação da realidade.

Desse prisma, apostamos na educação formal, institucional, escolar, mesmo diante de suas fragilidades históricas por permanecer forte na concepção daqueles que nela acreditam. Por meio de uma educação forte, talvez seja possível encontrar uma chance de serem indivíduos libertos, críticos, conscientes, exercendo politicamente o direito de ser cidadãos do mundo. A esse respeito, Freire (2000, p. 121) esclarece que “[...] somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio [...]”.

Um dos protagonistas da área da educação, responsável por dar conta desse movimento de libertar o outro e também se libertar é o professor/a, pois este/a precisa estar aberto ao diálogo. Desenvolvendo-o constantemente, pois, a dialogicidade é concebida como essência da educação como prática de liberdade, contrapondo o método de transmissão de conhecimento, conhecido por método bancário.

Torna-se importante destacar que sem diálogo a sociedade se divide e se torna alvo fácil dos opressores que induzem pessoas fragilizadas e egoístas, onde a liberdade será quase que impensável, que fundamenta o diálogo no amor e aborda também a práxis, que tem como dimensões: a ação, reflexão e ação transformadora. A palavra tem nesse sentido um valor de transformação, transformar o mundo e aos homens (Freire, 1987, p. 45).

Exercitar o desafio dessa prática para uma educação libertadora e transformadora requer do professor/a uma postura que se dê por meio do diálogo. Por meio da palavra vivida, da liberdade de expressão e de opinião, da conversa, da comunicação é possível uma reflexão entre os pares sobre a e na realidade da práxis.

A temática formação de professores/as, amplamente discutida nas obras de Freire, por diferentes aspectos, resulta de sua prática e inspirações. Mas também é fruto de inúmeros

diálogos entre educadores/as, de suas experiências e ousadias, seus medos e enfrentamentos políticos, sociais e culturais dentro e fora do Brasil. E, principalmente, é resultante do seu pensamento defensivo acerca da importância da formação no ato de educar.

Com muita propriedade, ele discute a formação docente. Em suas inúmeras obras apresenta categorias de pensamentos que se completam, trazendo clareza da função política que tem a educação. E, conseqüentemente, sobre a lucidez que devem ter seus/suas educadores/as, traz também concepções antropológicas, filosóficas, políticas e culturais para compreensão do saber fazer docente sinalizando acerca da importância da formação permanente.

Impressões e experiências retratadas e dialogadas juntamente com as concepções do autor, reverberam, em parte, de práticas pedagógicas vivenciadas pela pesquisadora. Esta, antes de estar à frente de um programa de pós-graduação de educação, como doutoranda, sendo oportunizada a leituras mais profundas das obras de Paulo Freire, também tem um “lugar de fala” acerca de seu percurso formativo enquanto formadora de professores na Secretaria Municipal de Ensino de Anápolis (Ribeiro, 2017).

A liberdade para abrir espaço a esse diálogo formativo é consequência das próprias leituras de Paulo Freire, encorajando docentes a fazer uso da palavra e dos seus lugares de fala. São nos espaços institucionais que, cotidianamente, o fazer docente acontece, mas esse empoderamento possibilita que a docência externalize e transcenda o chão da escola e os espaços formativos com suas imprimíveis experiências.

Ademais, o caminho para uma prática de liberdade, quando oportunizada pelo uso da palavra, não oprimida pelos meios e pelas pessoas, tem o poder de transformar o mundo e o ser humano. Sendo assim, entende-se que:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação (Freire, 1983, p. 93-94).

Nesta vertente dialógica, algumas indagações se fazem necessárias na busca de compreender o contexto atual do processo formativo docente, tanto inicial quanto continuada e cultural. Defendendo, pois, a posição freiriana – cuja premissa é todo ser humano necessita de conhecer, saber, fazer e que esse conhecimento nunca está pronto, acabado – há sempre uma busca constante por novas aprendizagens.

Sobre esse inacabamento humano, Freire (1996, p. 34) aponta o quanto se pode ir além quando se tem a concepção de que,

[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.

A formação permanente, na perspectiva de Freire, pressupõe que tanto formadores/as e professores/as quanto formandos/as e aluno/as necessitam reconhecer a condição humana posta. Somos seres inconclusos e ontologicamente o destino não está traçado, há mudanças e transformações desumanizantes e opressoras as quais podem e devem acontecer em toda trajetória. Por meio dessas contradições, vamos lendo, escrevendo, agindo no/sobre o mundo. Importa ter consciência de que não se sabe tudo e é preciso saber sempre mais. Daí o ponto central defendido pelo autor: de uma educação que se funda na formação permanente dos sujeitos. Nas palavras de Freire (1993, p. 22-23),

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

Buscando dialogar com as ideias de Freire e os espaços formativos em que a pesquisadora atua – mais precisamente, o Centro de Formação de Profissionais de Educação, da cidade de Anápolis, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, estando como formadora de professores/as, coordenadores/as e diretores/as da rede municipal de ensino em cursos de formação continuada – podemos afirmar que tal concepção precisa ser concebida pelos profissionais da educação, indo além da conclusão da graduação ou a especialização *lato sensu*.

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (Gadotti, 2011, p. 41).

A alienação ainda se faz presente em alguns casos no contexto profissional docente, revelando-se através de práticas reprodutoras em que professores/as e educadores/as se encontram presos a um ensino bancário, tecnicista e burocrático. Ali, sentem-se obrigados/as a: reproduzirem; cumprirem regras; participarem de formações para não terem seus pontos

cortados, seus salários diminuídos ou para terem comprovantes de horas de formação continuada como exigência para progressão funcional. Passam por isso tudo, quando ao contrário dessa realidade o que vislumbram é uma práxis pedagógica como base da formação inicial e permanente. Para isso, há de se conceber os processos formativos como aliados na unidade teoria-prática reflexiva, dialógica, autônoma e emancipadora.

As inquietações postas, incitadas a partir das leituras de Freire, clarificam a visão de formadora e sujeito em processo e em constante aprendizagem. Faz-nos mais forte, levando-nos a rever modelos, concepções e paradigmas cristalizados.

Nessa condição, torna-se desafiador o papel de formadora de professores/as, porque se espera fazer emergir às consciências, a consciência da própria práxis. Além de evocar os motivos que levem à compreensão de que a formação continuada, a formação cultural ou melhor, a educação permanente, como afirma Freire, podem vir a ser momentos oportunos de trocas de saberes e fazeres. Situações pelas quais os sujeitos sendo sociais, afetivos e cognitivos, estando na condição de grupos, com objetivos comuns, têm maiores chances de estabelecer vínculos pessoais e profissionais. Acreditamos que essas ocasiões, fortalecem as identidades e, por isso, defendemos interesses acerca dos espaços formativos. Ali, os conhecimentos podem ser construídos com possibilidades de posturas menos rígidas, de resistência e de rupturas de concepções equivocadas e enrijecidas acerca da importância do aprender a aprender sempre.

Cabe ainda discorrer sobre resistências formativas apontando outro aspecto, possivelmente recorrente da pouca ou nenhuma participação dos sujeitos na elaboração de projetos de cursos por parte desta referida secretaria.

Compreende-se a necessidade de oportunizar espaço, vez e voz tanto a formadores/as quanto a professores/as, coordenadores/as e gestores/as de instituições de ensino no sentido de construir suas identidades com autonomia. Tendo o poder de decisão e escolha, exercendo o verdadeiro papel político, participando democraticamente, intervindo e construindo em prol da coletividade, sendo envolvidos nas elaborações de projetos que traduzam o que efetivamente é importante discutirem teoricamente e na prática da formação continuada.

As ideias de formação continuada ou permanente, defendidas por Freire, são contrárias a qualquer tipo de projeto cuja prática irradia autoritarismo. Em sua maioria, esse tipo de projeto é comprado em forma de ‘pacotes’, com doses homeopáticas de conteúdos, ditos adequados por seus idealizadores, afirmando ser estes em benefício da melhoria da qualidade da educação no país:

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias (Freire, 2001, p. 71).

Um exemplo a ser apresentado, para elucidar a discussão temática, é o período em que Freire foi convidado a ser secretário da educação do Estado de São Paulo, experiência essa traduzida em sua obra *A Educação na Cidade*. Ele contempla com propriedade momentos em que a categoria ‘participação’ se fez presente em sua gestão:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade (Freire, 2001, p. 75).

Em continuidade, o trecho do diálogo entre Freire e Iria Shor (1987, p. 22-23), trazem algumas de suas experiências enquanto docente:

Eu questionava suas afirmações, propunha problemas críticos e tentava me educar a respeito do que significavam aquelas falas, como janelas abertas para a consciência de massa e caminhos que apontavam para a transformação. A vida e a linguagem dos estudantes eram textos sociais que nem eles nem eu entendíamos, mas que me apresentavam modelos, motivos, temas, personagens, e imaginário, como pistas para seu significado. Assim, tudo somado, talvez tenha percebido que os professores eram uma janela e um caminho para os alunos, para que vissem suas próprias condições e vislumbrassem um destino diferente. O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização. Se os estudantes vêem e ouvem o desprezo, o tédio, a impaciência do professor, aprendem, uma vez mais, que são pessoas que inspiram desgosto e enfado. Se percebem o entusiasmo do professor quando este lida com seus próprios momentos de vida, podem descobrir um interesse subjetivo na aprendizagem crítica.

Dentre os vários aspectos abordados sobre o tema na perspectiva de uma Educação Libertadora, pretende-se destacar a importância da transformação do professor e o ato de desafiar a si mesmo, vencendo seus medos, bem como ousar, acreditar, conhecer. Mas de que maneira?

No decorrer da leitura, percebemos alguns problemas colocados que necessitam de maiores compreensões por parte do/a docente, como exemplo: sair de um ensino tradicional para um ensino libertador; oportunizar ao estudante ser sujeito ativo no processo ensino aprendizagem; motivar, sondar a realidade, despertar o senso crítico, dialogar, problematizar,

refletir, construir reciprocamente conhecimentos com alunos e alunas; não transferir somente uma educação bancária; romper com o intelectualismo ingênuo ou a cultura de massa; falar a linguagem dos/as alunos/as, observando seu cotidiano, sondando suas necessidades e expectativas, seus anseios, sua realidade; potencializar sua liberdade e sua criatividade de ensinar e aprender; ter autoridade docente sem ser autoritário.

Destarte, o ensino libertador se mostra democrático, mais aberto e dialógico comparado ao ensino tradicional, em que o/a professor/a é o/a único/a detentor/a do saber e o/a aluno/a, por sua vez, um/a mero/a receptor/a desse conhecimento, que em nada pode contribuir na construção do mesmo. Sobre este aspecto, Freire (1987, p. 27) assegura que,

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

É fato que a realidade posta aos educadores e às educadoras que estão buscando a transformação da sua prática pedagógica numa linha libertadora depara-se com alguns entraves que precisam ser superados. A exemplo, alunos/as, professores/as, formadores/as e instituições formativas acostumados a uma educação autoritária, a exigir um comportamento meramente receptivo não participativo e passivo, podendo assim manifestar resistência ao ensino libertador, provocativo de pensamentos críticos, participações e trocas.

Outro ponto que merece destaque, refere-se a questão do/a professor/a e instituições quererem impor a prática libertadora, contrária à própria ideologia da pedagogia libertadora. Porque “no momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias” (Freire, 1987, p. 27).

Ademais, a educação libertadora visa uma transformação além da sala de aula e dos muros escolares. Ou seja, a pedagogia libertadora empreende ações que venham impactar em mudanças da sociedade. O educador ou a educadora que queira transformar sua pedagogia em uma prática libertadora não pode agir na ingenuidade e precisa saber que a educação é política. Pois, ainda trazendo as contribuições de Freire (1987, p. 34),

Esta é uma grande descoberta: a educação é política! Depois de descobrir que também é um político, o professor tem que se perguntar: Que tipo de política estou fazendo em classe? Ou seja: Estou sendo um professor a favor de quem? Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa “coisa” é o projeto político, o perfil político da sociedade, o “sonho” político. Depois desse

momento, o educador tem que fazer sua opção, aprofundar-se na política e na pedagogia de oposição.

Na vertente da construção desse perfil político, o/a professor/a cuja prática se pauta na pedagogia libertadora busca pelo fim da passividade. Seu foco está no desenvolvimento da percepção crítica e na possível mudança social, consciente de que a instituição educacional sozinha não consegue tamanho desafio, mas tudo se inicia nela. Portanto, contestando a educação tradicional, certamente, os profissionais que optarem pela pedagogia da libertação estarão dando os primeiros passos para a contestação da reprodução da ideologia dominante. Talvez, passos pequenos, lentos, mas firmes em direção à transformação da sociedade.

Além de encorajamento, de busca e transformação, evidencia-se as condições que levam sujeitos a ousarem e vencerem seus medos

[...] é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho [...] Tornar concreto um sonho político obriga-o a experiências arriscadas, mas se você não passa por essas experiências, então não permite que seu sonho se torne realidade [...] Quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais você aprende a pôr seu sonho em prática. Tenho que estabelecer os limites de meu medo (Freire & Shor, 1987, p. 39).

Igualmente, não há educação libertadora sem que os/as educadores/as, mediante seus temores,ousem, oportunistem, vivenciem, experienciem suas próprias práticas pedagógicas de forma dialógica e humanizadora.

Assim, fortalece-se a busca de possibilidades em desmistificar compreensões equivocadas de formação continuada de professores/as como treinamentos aligeirados e esvaziados para uma concepção reflexiva de uma prática permanente de vida. A formação de professores/as é uma atividade eminentemente humana, sendo ainda uma área de pesquisa teórica, educacional, política, pedagógica e complexa, fazendo-se necessário conhecimento crítico do contexto existente, com atitudes problematizadoras e transformadoras de mudança da realidade.

Daí a propositura de trazer para a discussão teórica obras de Paulo Freire, sempre vivas nos vários espaços formativos em que se encontram os/as professores /as, nas escolas, nos centros de formação, em universidades. Talvez, alguns/algumas educadores/as não tenham total consciência da presença teórica freiriana em suas práticas pedagógicas, mesmo assim, elas se fazem presentes. Isso porque sua proposta implica numa pedagogia problematizadora, guiada pela ação e reflexão da realidade entre os sujeitos envolvidos.

Espera-se por formações que se deem “no caráter inacabado dos homens e no caráter evolutivo da realidade”, fazendo com que “a educação seja uma atividade contínua”. A intenção provocativa, sustenta-se numa “educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária” (Freire, 1980, p. 81).

A formação continuada de professores/as, em específico aqueles/aquelas que atuam na Educação Infantil, a ser abordada na próxima subseção, deve refletir a necessidade constante não só de adaptação, mas de atualização e evolução. Garantindo, de tal modo, que professores/as estejam preparados/as para responder às exigências e aos desafios contemporâneos, promovendo um ambiente educacional no qual sejam respeitadas as leis e se garantam os direitos e a expressão das crianças.

4.3 Formação continuada de professores/as da Educação Infantil.

Na seção anterior e suas subseções trouxemos discussões teóricas e práticas consideradas relevantes acerca da formação de professores/as, tanto em seu processo inicial quanto continuada ou permanente à luz da perspectiva freiriana.

O foco aqui é na formação continuada de professores/as da Educação Infantil, etapa da educação básica que requer olhar diferenciado, em função das especificidades e necessidade de conhecimentos pelos/as educadores/as. A discussão sobre a formação continuada, exige compreensão teórica, legal e pedagógica, sendo basilar aos que já exercem a profissão docente ou desejam atuar nessa etapa da educação básica.

Diante desse encontro intergeracional no campo educativo, entre adultos e crianças, volta-se à necessidade do profissional professor/a ter conhecimentos necessários envolvendo o estudo e compreensão de algumas categorias. Trata-se, pois, do primeiro ponto de atenção no processo formativo.

Por esse viés, a aproximação do universo cultural infantil na pesquisa se deu, primeiramente, pelo reconhecimento da infância como categoria social e da centralidade da criança como produtora de cultura. Para entender esse constructo temporal histórico, social e cultural, investigações conceituais acerca dos termos cultura, infância, criança, cultura infantil, PC e Educação Infantil se fizeram necessárias.

Todavia, inicialmente, é indispensável analisar a trajetória da Educação Infantil, desde as primeiras instituições de atendimento à criança, bem como discutir avanços e retrocessos dessa etapa de ensino no Brasil. Entendemos que o movimento de investigar fragmentos do

passado, permite-nos compreender os desafios que se colocam na sociedade contemporânea. Sobretudo, no que diz respeito à formação cultural dos/as professores/as dessa etapa de ensino, bem como da apropriação do PC dos/das profissionais e das crianças nas instituições educativas.

As evidências de registros históricos trazem, que durante séculos a educação da criança estiveram sob a responsabilidade exclusiva da família, aprendendo desde a mais tenra idade, no convívio com os adultos, as tradições, os costumes, os valores, as normas e as regras de uma dada cultura.

Com o passar dos anos, a sociedade precisou se reorganizar em função do grande impacto causado pela Revolução Industrial. Oriunda da transição do feudalismo para o capitalismo, o modo de produção doméstico mudou para o modo de produção fabril, das ferramentas pelas máquinas, do trabalho da força humana pela força motriz. A classe operária de trabalhadores precisou se adaptar ao regime das maquinarias da fábrica, sendo necessária também a mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, que por sua vez, acaba por interferir na forma da família cuidar e educar as crianças.

Sobre a força de trabalho suplementar, incluindo mulheres e até mesmo crianças, Marx (1986) reforça que a maquinaria permitiu o emprego de trabalhadores sem força muscular e com membros mais flexíveis, o que possibilitou ao capital absorvê-los nas fábricas. Diversificaram-se os assalariados, independentemente do sexo e idade, todos os membros da família do trabalhador estavam a serviço da maquinaria. Se antes somente o trabalhador homem vendia sua força de trabalho, passou a ver sua família inteira ser submetida a vender a força de trabalho, pois mulheres e filhos também entram nas jornadas de produção.

Percebe-se que o surgimento da indústria trouxe modificações impactantes à estrutura social em vigência, refletindo nos costumes familiares da época. A primeira dessas mudanças recai sobre as mães operárias que não tendo com quem deixar seus filhos, viam-se obrigadas a utilizar o trabalho das mães mercenárias, que vendiam serviços de abrigo e cuidado aos seus filhos.

Segundo Gilda Rizzo (2003), outras formas de arranjos mais formais de atendimento das crianças foram surgindo pouco a pouco com a crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão. Essas atividades impostas às crianças eram organizadas por mulheres voluntárias da comunidade, sem proposta instrucional formal, desenvolvendo-se atividades de canto, memorização de rezas, desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (Rizzo, 2003, p. 31).

Ainda na concepção dessa mesma autora, pelo fato da grande preocupação das famílias na época se voltar à sobrevivência, a questão dos maus tratos e desprezo para com a criança passou a ser aceito com naturalidade, como regra e costume social. A negligência com relação à infância se tornou algo tão comum com crianças desvalidas nas ruas que algumas pessoas acolheram para si, filantropicamente, essas crianças em situações vulneráveis. A resposta da sociedade, de maneira geral, foi de aplaudir tal atitude de filantropia, pois, só assim teriam suas ruas limpas do estorvo e da sujeira provocados pelas crianças abandonadas.

Os registros históricos indicam que, inicialmente, as creches, escolas maternas e jardins de infância tinham um propósito predominantemente assistencialista, focado na vigilância, higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças. Nos Estados Unidos e na Europa, as primeiras instituições já visavam proteger e cuidar das crianças enquanto suas mães estavam no trabalho. Assim, a origem e a expansão dessas instituições estão relacionadas à transformação da estrutura familiar de extensa para nuclear. Conforme Vital Didonet (2001), essas instituições emergiram na sociedade ocidental com base na tríade mulher-trabalho-criança.

Embora a criação desses espaços tenha sido mais voltada para o atendimento e a custódia, Moisés Kuhlmann Jr. (2001) destaca que algumas instituições se preocuparam com aspectos educacionais desde o início. Exemplos notáveis incluem: a 'Escola de Principiantes' ou escola de tricotar, fundada em 1769 pelo pastor Oberlin, na França, para crianças de dois a seis anos; e a escola de Robert Owen, estabelecida em 1816, na vila de New Lanark, na Escócia.

Vale ressaltar, conforme estudos desse mesmo autor que o primeiro Jardim de Infância, criado por Froebel, por volta de 1840 em Blankenburgo, já revelava preocupação frente à dicotomia entre educar e cuidar das crianças, prezando pela transformação da estrutura familiar. Para que assim os familiares tivessem condições de cuidar melhor das crianças.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas (Kuhlmann, 2001, p. 26).

Os recortes históricos revelam diferenças em relação às instituições educacionais que atendiam à primeira infância. No final do século XIX, o atendimento composto por creches e jardins de infância já apresentava objetivos pedagógicos, cujos propósitos serviam de modelos para diferentes países europeus, norte-americanos e mesmo países latinos, como o Brasil – que cria a creche com caráter exclusivamente assistencialista.

Neste sentido, mediante essas diferenças de concepções de cunho pedagógico e assistencial, no caso brasileiro, faz-se necessário um olhar mais apurado a fim de compreender a trajetória das instituições da primeira infância no país em comparação com o contexto universal de maneira geral. Então, no território brasileiro, como se deu a trajetória das instituições da primeira infância?

Traçar a trajetória histórica do surgimento das primeiras instituições da Educação Infantil em território brasileiro nos leva a buscar aproximações com pesquisas e estudos de autores como Kuhlmann Jr. (2001), Tisuko Morshida Kishimoto (2002), Aristeo Leite Filho (2008), dentre outros que mostram a historicidade e também interesses que se divergiam neste contexto. José Silva e Fabiana Sousa (2017, p. 189), lembram que

De acordo com Kuhlmann Jr. (2007), existe uma grande diversidade de opiniões acerca dos temas e das causas que teriam influenciado o surgimento das primeiras instituições destinadas às crianças brasileiras. Segundo este autor, o surgimento das instituições pré-escolares – creches, escolas maternais e jardins de infância – corresponde ao resultado da interação entre o tempo histórico e suas influências com o período de elaboração de uma proposta educacional com características predominantemente assistencialistas. Haja vista que o objetivo em creches ou asilos, assim chamados em épocas remotas, possuía certo cunho educacional destinado à população mais pobre, esses espaços se configuraram, então, como instituições destinadas a uma educação específica para esse setor social da população, dirigida à submissão não só das famílias, mas também das crianças. Uma educação mais moral do que intelectual, o que assegurava sua baixa posição na sociedade sem condições de pensarem em suas realidades. Essa educação pobre para pobres, oferecida nestas instituições, portanto, não resguardaria o direito da criança e da família ao pleno desenvolvimento social.

Diante do exposto, concluímos que na sociedade brasileira a organização desses espaços institucionais – creches, asilos e orfanatos – deram-se primeiramente e prioritariamente com foco assistencial. Porque o objetivo era atender às mulheres trabalhadoras que necessitavam se ausentar de seus lares.

Naquele momento histórico, o abandono de meninos e meninas; a quantidade de crianças órfãs; e os altos índices de mortalidade infantil, desnutrição, acidentes domésticos acabaram sendo provocativos de tomada de atitude por parte de alguns setores sociais. Educadores, empresários e religiosos, no sentido de buscar alternativas para essas situações,

passaram a pensar espaços de cuidados e acolhimento para essas crianças as quais estivessem além do núcleo familiar. Desta forma, originaram-se as primeiras instituições infantis aqui nas terras brasileiras.

No período em questão, apesar de triste e dura realidade, a criança era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (Rizzo, 2003, p. 37). É neste contexto, sob um sentimento assistencial e filantrópico, que surgem os atendimentos fora do núcleo familiar (Didonet, 2001).

Ademais, as desigualdades sociais, econômicas e culturais sempre se fizeram presentes nos variados períodos históricos do Brasil, atingindo consideravelmente as classes menos favorecidas. No tocante ao atendimento às crianças dessas classes desfavorecidas, uma das alternativas que surgiu e perdurou por décadas, antes mesmo da criação de creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Estas, geralmente, dispostas em instituições religiosas ou casas de misericórdia. Assim, por mais de um século, a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil. E, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, foi somente no século XX, já em meados de 1950 que, efetivamente, o Brasil a extinguiu. Sendo, portanto, o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados (Marcílio, 1997).

As lutas e os movimentos em prol de atendimento digno à primeira infância com a implantação de creches e jardins de infância, no Brasil, fizeram-se mais fortes no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX. Destacando-se a criação de entidades e instituições de caráter médico-higienistas, religiosas e com apoio jurídico-policial, as quais defendiam a infância e as crianças moralmente abandonadas.

Esses embates – cerceados pela implantação da industrialização, a força operária e a inserção da mulher e sua mão de obra no mercado de trabalho – fortaleceram consideravelmente as reivindicações pela melhoria das condições de trabalho. Bem como, foram determinantes na criação de espaços educativos e de cuidados para seus filhos.

Pode-se afirmar que alguns benefícios sociais foram concedidos aos operários pelos donos das fábricas, mas com interesses próprios no sentido de enfraquecer os movimentos operários e fortalecer a produção fabril. Nesse entendimento, controlar o comportamento dos mesmos se torna mais fácil, uma vez que a preocupação maior dos pais trabalhadores estava voltada para o atendimento de seus filhos em creches, escolas maternais e jardins de infância. Na concepção dos empresários, donos do capital, a oferta e criação desses espaços aos filhos dos trabalhadores, de certa maneira era vantajosa, uma vez que pais satisfeitos trabalham mais e produzem melhor.

Nesta vertente, pode-se acrescentar que o jogo de interesses e a exploração do capital humano sempre existiu e ao longo dos contextos históricos. Tais interesses vão se revelando e confirmando que as poucas conquistas se deram por meio de movimentos, lutas e conflitos entre exploradores e explorados. A demanda por um lugar de trabalho, ampliou-se também por mulheres da classe média, gerando a necessidade de ampliar os serviços de atendimento às crianças nas instituições.

Conforme Lenira Haddad (1993), os movimentos feministas oriundos dos Estados Unidos reforçaram sobremaneira a abertura e aumento de instituições que atendessem creches e pré-escolas geridas pelo poder público, independentemente de condição econômica ou necessidade de trabalho das mulheres, cabendo direitos iguais.

Vale reforçar, com estudos de Barbosa (2011), que as modificações perpassaram mais de cem anos de suas trajetórias acerca das funções sociais das instituições que se dedicam ao cuidar e educar de crianças com menos de 7 anos de idade. Segundo a autora, sistematicamente e criticamente, nas quatro últimas décadas, discussões mais consistentes têm sido desenvolvidas sobre os tipos e a qualidade de atendimento em Educação Infantil. Nos seus estudos, reforça que o movimento ocorrido não foi fruto de uma decisão política específica ou de uma ação espontânea. Ao invés disso, coincidiu com um período em que a estrutura econômico-social moderna começou a demandar a inserção crescente de mulheres de classes baixa e média no mercado de trabalho. Isso resultou em um aumento da necessidade de vagas em instituições educacionais como creches e pré-escolas, tanto públicas quanto privadas.

E ainda, estando em jogo muitos interesses, a ideia era passar que as reivindicações de tais instituições para as mulheres trabalhadoras era um direito, porém, baseado na teoria da privação cultural. De acordo com essa teoria da educação compensatória, defendida na década de 1960 pelos Estados Unidos e se estendendo na década de 1970 pelo Brasil, acreditava-se na suposta superação das condições sociais precárias que crianças ‘fora do lar’ estavam sujeitas.

Na concepção de Sônia Kramer (1995), o discurso do poder público com relação ao atendimento de crianças vulneráveis ou menos favorecidas, está intimamente ligado ao conceito que se tem de infância. Uma concepção retrógrada que compreende esse período da vida de forma padronizada e homogênea. Assim, essas crianças oriundas de famílias de classes sociais dominadas, acabam sendo consideradas como “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdo que deveriam ser nelas incutidos” (Kramer, 1995, p. 24). Daí chamá-la de educação compensatória, ou seja, aquela que objetiva superar as deficiências de saúde e nutrição, também as carências escolares.

Nessa perspectiva, de acordo com a autora, a pré-escola seria a mola propulsora de uma possível mudança social, de democratização das oportunidades. Tais oportunidades revelam que:

a educação como promotora da melhoria social, oculta os reais problemas da sociedade evitando a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. Propostas que ressurgem, com foco na elaboração de programas de educação pré-escolar com intuito de transformação da sociedade futura, é uma forma de culpar o passado pela situação vigente e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança, sendo assim, isentando no presente qualquer ação ou transformação que beneficiasse significativamente as necessidades atuais dos grupos dominados (Kramer, 1995, p. 30).

Importa trazer que a desigualdade social sempre existiu deixando suas raízes e seus problemas para a posteridade desprestigiada. Pode-se perceber tal realidade da luta de classes quando as instituições públicas atendiam as crianças das camadas populares enquanto as instituições particulares atendiam crianças de classes que tinham melhores condições financeiras. Com essa polarização e estigma da instituição pública, a proposta do ensino nas particulares tinha caráter pedagógico e com ênfase na socialização, ofertado em meio turno e sendo preparatório para o ensino regular. Enquanto as públicas tinham caráter mais assistencialista.

Na explicação trazida por Kramer (1995), a pesquisadora enfatiza de forma clara e objetiva essas diferenças e desigualdades: crianças de classes sociais inferiores eram tratadas com foco em suas carências, enquanto crianças de classes mais privilegiadas recebiam uma educação que estimulava a criatividade e a sociabilidade.

Assim, mediante visão dialética da realidade posta, permeada de injustiças, surgem os embates, as lutas, novas ideias, outros movimentos e pressões sociais frente à preocupação da qualidade do atendimento dedicado a todas as crianças, independentemente da sua classe social. O atendimento às crianças como direito está pautado nas lutas que não foram em vão e ganharam visibilidade, iniciando-se um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação.

Ao longo do processo histórico, os principais movimentos sociais estiveram na luta pela garantia do que fora propugnado na legislação brasileira e na constante vigilância do seu cumprimento. Aqui, remetemo-nos ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Grupos organizados que vêm se mostrando atentos para a efetivação dos direitos das crianças.

Historicamente, diferentes ações podem ser citadas como evidências. A exemplo:

o movimento “Fraldas pintadas”, com palavras de ordem “Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida” em que o MIEIB, juntamente com outras entidades como Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fundação Abrinq, Marcha Mundial de Mulheres, Articulação de Mulheres Brasileiras, Frente Parlamentar da Criança e do Adolescente organizaram ações em que se manifestavam contra a exclusão das matrículas das crianças de zero a três anos de idade na distribuição dos recursos do fundo, sendo que essa exclusão foi à contramão dos princípios constitucionais, dos direitos das crianças brasileiras (Silveira, 2015, p. 68).

Julgamos pertinente expor e tematizar alguns fatos históricos da Educação Infantil brasileira, principalmente acerca das influências diretas e indiretas na criação das primeiras instituições que foram implantadas. Acreditamos que assim podemos provocar reflexões e possibilidades de interpretar perspectivas atuais frente às tendências pedagógicas e políticas públicas existentes.

Reafirmamos as ideias de Kuhlmann Jr. (2001) sobre os resquícios temporais, históricos, políticos por traz do surgimento das primeiras instituições de educação para a infância em território brasileiro. Aquelas, permeadas por uma concepção de educação assistencialista, submissa, pobre para os pobres, mais moral que intelectual. E que se apresentava ainda sem perspectiva de resguardar os direitos das crianças e de suas famílias, garantindo-lhes o pleno desenvolvimento social. Pelo contrário, essa orientação fortalecia ainda mais o rebaixamento da posição da população que já estava em desvantagem na sociedade e, deste modo, sem a mínima chance de pensarem e modificarem suas realidades.

Neste cenário, os registros históricos comprovam que o surgimento da Educação Infantil brasileira, em diversos modelos institucionais que foram surgindo – como asilos, internatos, creches; abrigos os quais não diferem dos moldes europeus já expostos, pois a burguesia sempre se beneficiou de um ensino mais intelectual enquanto a classe menos favorecida, com carências diversas – estiveram à margem da sociedade e do processo educacional no atendimento das crianças.

Na concepção de Kishimoto (2002), por exemplo, o jardim de infância no Brasil colônia teve início no ano de 1875, época em que se inaugurou uma instituição para crianças de 5 e 7 anos, tendo por idealizadores Joaquim Menezes e D. Carlota, sua esposa. A instituição foi criada com fins educativos, intelectuais, preparatória para o primário, mas foi, por vezes, confundida como asilo infantil, lugar de caridade. Segundo a mesma autora, a justificativa desse ‘equivoco’, deu-se por falta de discernimento acerca dos objetivos educativos das instituições em vários discursos políticos da época e com divulgações errôneas pelos meios de comunicação.

Como destacaram Silva e Sousa (2017), em referência aos estudos de Kuhlmann Jr., nos registros históricos, em meados de 1889, encontram-se dois fatos marcantes nas primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil. O primeiro foi a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro; e o segundo, a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro. Dez anos antes, por volta de 1889, com o fim do Império houve descaso com relação à criação e à expansão dos jardins de infância, o quadro não sofre maiores alterações com o início da República de 1889 a 1930.

Neste mesmo sentido, Kishimoto (2002) reforça que para os protagonistas da época não convinha desprender recursos financeiros para educação, uma vez que essas crianças na verdade precisavam de cuidados maternos. E uma vez sendo estas abandonadas ou órfãs já gozavam de atendimento assistencialista, sendo resguardadas por organizações humanitárias com intervenções do Estado no sentido do cuidado médico, nutritivo e higiênico. Nesta lógica, mais investimento seria desperdício.

Passados aproximadamente 50 anos da criação das duas primeiras instituições pré-escolares que temos notícias, retornando aos estudos de Silva e Sousa (2017, p. 190-191), notamos:

Foi neste período, entretanto, que houve a criação do primeiro Jardim de Infância estadual, decorrente de um projeto político dos burgueses do café.

[...]

Durante os primeiros anos da República, apenas em São Paulo havia duas instituições, o anexo da Escola Normal de Caetano de Campos e o Duque de Caxias. No início da década de 1930, as pré-escolas que surgiriam teriam um modelo escolarizante.

Esse longo período de marginalização da Educação Infantil se deu em consequência do aparecimento de instituições que surgiram com intuito de cuidar e, somente posteriormente, aderiram também à ideia de educar crianças. As instituições voltadas à criança no Brasil tiveram forte influência dos processos de industrialização do país e do mundo. Por isso, buscou-se atender não só aos processos das indústrias e às indigências dos donos das indústrias, mas também à urbanização e às necessidades de mães trabalhadoras. As instituições passaram a existir, pois, como ‘mal necessário’: cuidar dos filhos para que as mães produzissem nas fábricas (Kishimoto, 2002).

Essas instituições foram se expandindo com apoio de alguns mantenedores como: a igreja, as empresas filantrópicas e os órgãos de assistência social. Não havia distinção entre as personagens que se incumbiam de assistir, proteger, resguardar, cuidar e educar as crianças. Fosse em seus lares, nos asilos ou nas instituições de Educação Infantil – criadas no início do

século – as funções criadas e construídas historicamente estiveram baseadas na versão masculina do trabalho da mulher, sem qualquer exigência de formação profissional.

Fica evidente, a nosso ver, que a função da mulher trabalhadora nestas instituições, identificada com seus afazeres domésticos, trilharia um caminho de décadas. Sobre esse aspecto, Silva e Sousa (2017, p. 191) destacam “que essa identificação gerada quanto ao gênero, favoreceu, também, a má formação das mulheres designadas a este ofício”, configurando definição ainda escassa “da imagem e do trabalho da profissional que atua nessa área”, “reverberando a má qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil” com estreita relação de estereótipos criados no decorrer da história acerca dessas pessoas.

Na concepção de Kishimoto (2002), na instauração da falsa dicotomia entre cuidar e educar, eis que surgem no final do século XIX as creches como espaço substituto da família. O ambiente institucional e complementar era incumbido de retirar crianças da rua em troca de abrigo, comida e roupa; e passou a ocupar, portanto, o lugar da roda dos expostos, presente na sociedade desde o século XVII. Somente um pouco mais tarde, ainda em caráter privado, surge o jardim de infância para atender crianças abastadas, fazendo uso do termo ‘pedagógico’, pois educavam além de cuidar.

Destacamos que em função dos diferentes contextos históricos, das desigualdades postas, das contradições, das lutas e de embates os marcos legais e históricos ganharam força e se constituíram em documentos federais. Com propostas e orientações passaram a nortear o trabalho das instituições da Educação Infantil que, obviamente, ainda necessita de muitos avanços. Considerando a infância como uma fase crucial para a formação integral da criança, é indiscutível a necessidade de um ambiente de respeito, seguro, limpo, com educadores competentes e ensino de qualidade.

Em quais documentos legais podemos ver expressas as lutas desses movimentos e essas conquistas, ainda diminutas diante do efetivo reconhecimento da Educação Infantil no contexto brasileiro?

Dentre escombros e ruínas, de um passado escrito e marcado por dissabores, tristezas, negligências, negacionismos, desigualdades de maneiras variadas, encontram-se vestígios da história da infância. Os documentos históricos que foram conservados e analisados, ajudam-nos hoje e na posteridade conhecer, melhorar e transformar a nossa atual realidade.

Com tudo isso exposto, percebemos a educação como direito oriundo da construção social, histórica, cultural e em processos contraditórios e imanentes da condição humana. Destarte, Galvão, Silveira e Barbosa (2020, p. 992 apud Bobbio, 2004), lembram que

os direitos não existem enquanto seres absolutos, mas se constituem nas relações entre os homens, de acordo com o contexto social e político de uma dada época.

[...]

o que rege a constituição do direito, em um movimento de lutas, tensões e contradições, são as necessidades formadas naquele momento aos sujeitos que a vivenciam, pois há uma incessante busca pela garantia do direito de se expressar, ver e de compreender o mundo.

Com toda essa contradição temos a infância, ou infâncias, as crianças, bem como o reconhecimento dos seus direitos fundamentais. Dentre eles, o direito à educação e, mais especificamente, a institucionalização da Educação Infantil, fruto de conquistas travadas numa grande batalha. Em conformidade com Barbosa (2001, p. 05)

Importa enfatizarmos acerca da materialização desses direitos sociais como fundamentais em uma sociedade capitalista, pautada pela desigualdade entre os sujeitos. [...] esses direitos se materializam na luta cotidiana, nos embates das classes sociais antagônicas, se configurando como “[...] conquistas que se dão nas práticas sociais, construídas e reconstruídas nas lutas, nas negociações, nos embates e debates entre os diferentes grupos sociais e não como um presente que emana do Estado”.

As evidências apontam que “até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino” (Paschoal & Machado, 2012, p. 85). Neste sentido, resultados de esforços empreendidos pelos vários segmentos sociais começaram a aparecer na década de 1980, representados por diferentes setores da sociedade, como pesquisadores da infância, comunidade acadêmica, organizações não-governamentais, população civil, dentre outros. Foram reunidos esforços no propósito de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde a tenra idade, desde o seu nascimento.

Percebe-se, mediante resgates de tempos históricos, que foi necessário quase um século para que a criança tivesse o direito legal à educação, sendo efetivamente reconhecida como sujeito de direitos com a Carta Constitucional de 1988. Assim, insere-se na Constituição Federal de 1988, em seu em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, p. 109).

Assim, a partir dessa Lei, as creches de caráter assistencialista, ou seja, vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Portanto, foram destinadas não somente aos cuidados das crianças, mas ao seu desenvolvimento educacional. Mais uma vez reforçamos que a Constituição brasileira foi uma valiosa conquista na garantia de nossos direitos; e fruto da participação coletiva da população civil e do poder público. Como

bem afirma Leite Filho (2001, p. 31) “[...] foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil”, pois, através da CF as crianças de zero a seis anos foram concebidas como sujeitos de direitos.

Em 1990, mais precisamente dois anos após a aprovação da CF de 1988, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, que regulamentando o art. 227 da CF; e insere as crianças no mundo dos direitos humanos, definitivamente.

Conforme apresentado em seu artigo 3º: devem ser assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, envolvendo a criança e o adolescente, para que seja possível eles terem acesso e oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil/ECA, 1990, p. 10).

Com o surgimento do ECA, olhares acerca da infância foram ampliados na busca de resguardar e garantir direitos. Estabeleceram-se sistemas de fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, no sentido de impedir a violação dos direitos das crianças e desvios de verbas, por exemplo.

O que houve de mais significativo no referido documento foi a construção de uma nova forma de olhar a criança. A criança enquanto ator social, com direito de ser criança, de ter as etapas do seu desenvolvimento consideradas, de ter afeto, de poder brincar, de decidir por querer ou não querer, de conhecer, de sonhar, de viver dignamente e verdadeiramente como criança, tendo sua infância respeitada.

Elucidamos que nesse percurso, entre os anos de 1994 a 1996, foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), documentos importantes para a história e a materialização da educação da infância no nosso país, sendo estes:

“Política Nacional de Educação Infantil”, documento que estabelece as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e promover a melhoria da qualidade de atendimento nesse nível de ensino; “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, este por sua vez discute a organização e o funcionamento interno dessas instituições; “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, reafirmando a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil; “Educação infantil: bibliografia anotada” e “Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil”. (Paschoal & Machado, 2012, p. 86).

Destacamos o reconhecimento e importância desses documentos no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho pedagógico dos professores no interior das instituições da Educação Infantil.

No percurso da investigação acerca dos documentos legais que tratam da educação da criança, consideramos: a CF de 1988; o ECA de 1990; e os documentos elaborados pelo MEC até esse ponto, destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que ao tratar da composição dos níveis escolares inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil/ LDBEN, 1996). De acordo com o Ministério da Educação, o tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não áreas separadas foi fundamental, já que “[...] evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública” (Brasil, 2006, p. 10).

Neste sentido, avanços são verificados frente aos direitos da criança, visto que a Educação Infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento integral – em seus aspectos físico, motor, emocional, social, intelectual e na ampliação de suas experiências.

No contexto da nova abordagem educacional, três objetivos principais se destacam: o social, que visa integrar a mulher na vida social, econômica, cultural e política; o educativo, focado no desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades das crianças; e o político, voltado para a formação da cidadania infantil, promovendo o direito à participação, ao respeito e à colaboração (Didonet, 2001).

Em conformidade com a legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, dois documentos importantes: ‘Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil’ e ‘Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil’ (RCNEI). Este último serve como um guia para práticas educativas de qualidade em Centros de Educação Infantil (CEI), estabelecendo objetivos para o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos. Entre os objetivos destacados, o RCNEI enfatiza o desenvolvimento da autoimagem positiva, o conhecimento do próprio corpo, a formação de vínculos afetivos, o respeito à diversidade, a exploração do ambiente, a expressão de emoções e a utilização de diferentes linguagens para a comunicação e expressão cultural (Brasil/ RCNEI, 1998).

Para atingir esses objetivos de maneira integrada, o RCNEI recomenda que as atividades sejam proporcionadas através de brincadeiras e situações pedagógicas orientadas. A integração desses aspectos é importante para o trabalho dos professores, que deve oferecer cuidados e

aprendizagens de modo a promover relações interpessoais e o acesso a conhecimentos mais amplos sobre a realidade social e cultural (Brasil/RCNEI, 1998).

Portanto, é importante considerar que o cuidado deve ser visto como um elemento fundamental da educação. Em outras palavras, “cuidar de uma criança dentro de um contexto educativo requer a integração de diversos campos de conhecimento e a colaboração entre profissionais de diferentes áreas” (Brasil/RCNEI, 1998, p. 24). Nesse processo, os/as professores/as da infância combinam o cuidado com a brincadeira, e a brincadeira com o cuidado, estabelecendo uma conexão inseparável entre cuidar, brincar, ensinar e aprender.

No período de 1998 e 1999, houve ainda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1998), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), objetivando

direcionar, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que também contribuiu para a melhoria de ambos os níveis de ensino ao discutir a relevância de uma formação altamente qualificada para esses profissionais (Paschoal & Machado, 2009, p. 86-87).

Importa trazer a elaboração de outro documento intitulado Plano Nacional da Educação (PNE), criado mediante esforços de gestores educacionais, políticos e autoridades da sociedade civil na institucionalização de transformações na educação brasileira, batalha essa que perdurou desde a proclamação da CF de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), lançado em 2001, estabeleceu metas e diretrizes para orientar as políticas públicas educacionais para a próxima década. Elaborado com a colaboração de União, estados e municípios, o plano visava atender às necessidades regionais e promover a equidade no acesso e na permanência de crianças e adolescentes no ensino público, especialmente na Educação Infantil, visando reduzir as desigualdades sociais e regionais (Barreto, 2003).

Partindo dessas premissas, buscou-se apoio sistematizado nos estudos de Barbosa (2015) e colaboradores. O intuito foi compreender como se deram as trajetórias e os movimentos por uma educação como política pública, mais precisamente, uma política de Estado. De acordo com as análises dos autores, as “propostas para a Educação Infantil no recém-aprovado PNE 2014 – Lei nº 13.005, de 2014, destaca marcos na trajetória da sua constituição histórica, avanços e desafios expressos no plano, situando-os em relação ao Projeto de Lei (PL) nº 8.035, de 2010” (Barbosa, 2015, p. 506).

O PNE 2014-2024, estabelecido pela Lei nº 13.005, apresenta uma série de metas e estratégias para a educação em todas as suas etapas, com ênfase na Educação Infantil. Segundo Dourado (2011), é essencial que as políticas educacionais transcendam períodos governamentais, considerando as condições sociais e o planejamento integrado de financiamento e gestão para se consolidarem como políticas de Estado. O PNE 2014 inclui 14 artigos, um anexo com 20 metas e 254 estratégias, abordando aspectos diversos da educação, desde a formação do magistério até o financiamento (Brasil/PNE, 2014). No entanto, surgem contradições internas, principalmente em relação à concepção e ao financiamento da educação pública, que geram conflitos e evidenciam uma falta de mediação eficaz.

A Educação Infantil está inserida neste contexto de embates políticos e ideológicos, conforme apontam Barbosa (2015) e colaboradores. Nesse bojo, esses pesquisadores defendem uma educação pública de qualidade que promova a emancipação dos sujeitos histórico-sociais e supere desigualdades e desvalorizações culturais. O PNE 2014 prioriza 26 metas para a Educação Infantil, das quais se destacam as metas 1, 18, 22 e 23, todas voltadas para a oferta e o atendimento. Barbosa (2015) e demais autores dessa obra destacam a importância de compreender o PNE e suas estratégias para a efetivação dessas metas. Embora o plano traga avanços, como a Meta 1 – que busca universalizar a Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos e ampliar o atendimento em creches – muitos desafios persistem, especialmente, concernentes ao atendimento às crianças de baixa renda.

Temos autores que questionam a viabilidade da universalização e criticam as limitações do PNE, apontando a necessidade de uma vigilância crítica para garantir uma implementação eficaz (Barbosa, 2015). A Meta 1, além de buscar universalizar o atendimento, enfrenta críticas sobre a desigualdade de acesso e a segmentação dos serviços, refletindo um cenário de disparidades entre diferentes classes sociais. A formação superior e a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil também são discutidas quanto a sua efetividade.

A intenção acerca de levantamentos históricos, documentos legais, dados estatísticos é de conhecer as especificidades em todos os campos da Educação Infantil. Trata-se de reconhecer que para ser professor/a dessa etapa da educação básica, estão lançados desafios no sentido de se ter qualificação por meio de formações inicial e continuada e por estas se fazerem primordiais para o processo ensino aprendizagem no atual contexto educacional brasileiro.

Não se pode conceber a ideia – mediante tantas lutas e conquistas, como já exposto anteriormente – de o ensino retroceder, admitindo-se que pessoas leigas sem qualificação ou formação específica assumam turmas de crianças na Educação Infantil. Daí, correndo-se o risco, pela falta de conhecimento, reproduzirem práticas que há séculos se perpetuaram, fossem

por meio de ações assistencialistas, fossem pelos perfis ‘maternais’. Não é mais possível admitir a fragmentação entre o cuidar e o educar, fazendo dos espaços formativos, depósito de crianças.

Por esse motivo, por meio das ideias trazidas por Barbosa, Alves e Silveira (2011, p. 142), é de suma importância ressaltar que essas “mediações podem ganhar caráter alienante, quando constituídas em paradigmas que defendem o conhecimento de forma linear, quando encaram o processo de formação da criança de modo unilateral”. Neste sentido, é que defendemos o quão extraordinário é o conhecimento teórico-prático. Justamente, por auxiliar substancialmente a pensar concepções da infância, do ser criança e da Educação Infantil no contexto atual.

Historicamente, os professores formados em nível médio na modalidade normal frequentemente assumiram a educação primária sem grandes dificuldades. As escolas normais de nível primário e secundário desempenharam papel importante, sendo incorporadas ao ensino médio durante a maior parte do século XX. No entanto, essas instituições começaram a ser extintas após a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDBEN), que determinou que a formação de professores passasse a ser oferecida em nível superior. Esta legislação representou um avanço significativo na organização do sistema educacional brasileiro, reafirmando o direito à educação humana, conforme já assegurado pela CF de 1988.

Reafirmado pelo Art. 62, dessa respectiva Lei, importa destacar que para atuar na Educação Básica, é necessário que o professor tenha, no mínimo, um curso de graduação, estabelecendo que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil/ LDBEN, 1996, p. 43).

Analisando o Art. 69 da LDBEN/96, propondo como pré-requisito uma graduação para atuar na carreira docente, percebem-se duas situações: uma positiva, no sentido de reafirmar a importância da formação inicial no desempenho da respectiva profissão docente; e outra negativa, por deixar lacunas para o entendimento de que ao professor basta ter formação no ensino médio para assim poder atuar na Educação Infantil. A leitura que fazemos é que não há necessidade de profissionais habilitados, com graduação, para exercer o trabalho com as crianças quando, na verdade, somente a graduação não se faz suficiente para lidar com as especificidades da educação para a infância.

Nessa perspectiva, Barbosa (2011) vem confirmar a realidade posta acerca da situação levantada, a admissão de professores formados em cursos de magistério de nível médio para trabalhar com crianças de zero a seis anos foi vista como um retrocesso. Essa exceção na lei reflete dois problemas: a Educação Infantil ainda é tratada como um direito social de menor importância; e, ainda, há uma intenção de reduzir os custos dos projetos educativos, economizando recursos destinados ao cuidado e à educação de crianças de baixa renda nessa faixa etária.

A situação ainda pode ser confirmada através de análises feita por Helena Freitas (2018). Com base no Censo anterior de 2016, tendo 22,49% de professores leigos em plena atividade docente no Brasil, dado demonstra o descumprimento da CF e da LDB 9394/96, que instituiu, até o final de 2011, a contratação obrigatória de professores com nível superior. Esse percentual se eleva para 26,8% quando se considera a quantidade de professores com formação em nível superior, porém, não habilitados para a docência. “A situação fica ainda mais grave quando se analisa os anos iniciais com número de 440.506 professores efetivos, sendo 55,4% com formação em pedagogia, e 44,6% com formação em outras áreas” (Freitas, 2018, p. 514).

Os dados apresentados por Freitas denotam a realidade da educação brasileira, um descaso no cumprimento das leis e da falta de políticas públicas no campo da formação de professores, reafirmando ainda mais a sociedade desigual, hegemônica, capitalista que vivemos.

A LDBEN/96, em seu Art. 63, inciso 3º vem afirmando a necessidade de ofertar “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Brasil/ LDBEN, 1996, p. 44). A LDBEN/96 traz também como proposta no Art. 67, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim” (Brasil/LDBEN, 1996, p. 45). O PNE 2014-2024, em consonância com a Lei supracitada, cita a garantia “a todos (as) os (as) profissionais da educação básica à formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil/PNE, 2015, p. 275).

Estando à frente da formação continuada de professores, no CEFOPE, o que percebemos é que a formação inicial sozinha não é suficiente para dar conta das demandas e dos desafios que envolvem a profissão docente. Pois, além das lacunas formativas que professores/as apresentam, ao iniciar a formação continuada, especialmente no sentido de conhecimento teórico-prático, outras situações acabam por comprometer o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula – como apresentaremos mais adiante.

Neste contexto, é que Barbosa (2017) destaca a importância da formação de professores para crianças de zero a seis anos, sublinhando a necessidade de considerar os contextos econômico, político, social e cultural que afetam a prática docente. A autora critica a ideia de que a formação infantil deve se concentrar apenas em valores democráticos, argumentando que os professores desempenham um papel relevante na manutenção ou mudança do campo político-pedagógico, frequentemente influenciado por grupos hegemônicos.

A pesquisa de Barbosa sobre a formação docente, baseada em 17 trabalhos realizados de 2000 a 2017, revela aspectos críticos, tais como: o perfil das professoras; a relação entre práticas pedagógicas e as características de uma ‘boa professora’; e as questões relacionadas ao ingresso na carreira, formação mínima, acesso a concursos e condições de trabalho. A análise também aborda a diferenciação de cargos, o binômio cuidado-educação, e a adequação dos currículos de Pedagogia, destacando a necessidade de uma melhor integração entre professoras e universidades, além da relevância de projetos de extensão e pesquisa.

Barbosa ainda ressalta a inadequação dos projetos formativos frente às especificidades da Educação Infantil, evidenciando um viés ‘escolarizador’ na formação. A pesquisa sugere a necessidade de uma formação mais alinhada às reais necessidades das crianças e um ensino digno, com professores/as preparados/as e currículos que considerem os direitos das crianças e as especificidades da infância. A conexão com políticas de formação, direitos, condições de trabalho e valorização profissional é fundamental, assim como a participação em fóruns e eventos que discutam temas relevantes para a Educação Infantil.

Em suma, a formação de professores/as deve respeitar a natureza da criança, valorizando o brincar e a aprendizagem através de múltiplas linguagens e interações, para garantir um melhor desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e motor.

Acreditamos que as atividades pedagógicas, pensadas, elaboradas, planejadas, refletidas e organizadas pelos/as profissionais no contexto da Educação Infantil, colaboram para a sistematização das intenções educativas. Estas, ao serem materializadas no cotidiano de cada instituição, podem oportunizar às crianças experiências com diferentes linguagens e em situações de aprendizagens tanto individuais quanto coletivas. Essas vivências é que vão criar capacidades de ler e internalizar o mundo ao seu redor. As linguagens, bem como os campos de saber proporcionam rica compreensão e valorização do conhecimento científico e cultural da humanidade.

4.4 A contextualização histórica da Educação Infantil em Anápolis e os processos formativos de professores/as.

No que concerne à educação de Anápolis, ponto em que desejamos ancoragem, destacamos os estudos de Humberto Borges (2011), com pesquisas feitas em cartórios, documentos e recortes históricos de primeiros jornais. De acordo com a pesquisa indicada, a educação anapolina teve seu início em 1873, com a aula de primeiras letras para adultos do sexo masculino, no período noturno, sendo estendida à população do sexo feminino somente em 1891.

Em decorrência do aumento considerável de crianças em idade escolar, no ano de 1926, foi inaugurado o Grupo Escolar Dr. Brasil Caiado, com capacidade para 180 alunos. Em 1930, o grupo foi renomeado para Grupo Escolar 24 de Outubro. Ainda não tendo capacidade para atender à alta demanda, foi transferida para um espaço maior e central, tendo novamente seu nome substituído. Agora, sob o nome Grupo Escolar Antensina Santana, nome de uma professora que faleceu precocemente, a escola teve seu prédio tombado pelo Patrimônio histórico da cidade. O atendimento acontece normalmente até os dias atuais.

Evidências de registros encontrados revelam que desde décadas passadas a desigualdade social, a divisão de classes, o poder, os interesses, a exploração, as oportunidades dos ricos, a exclusão dos pobres, o negacionismo sempre se fizeram presentes no sistema capitalista. Prova disso é o quantitativo de escolas privadas para ricos serem maiores que o quantitativo das escolas públicas para pobres.

Importa saber que até a década de 1930, Anápolis contava apenas com escolas primárias privadas, em sua maioria. Caso houvesse interesse em dar prosseguimento aos estudos, no caso, ensinos secundários, a mudança para a capital se fazia necessária. E, novamente, a oportunidade era para poucos.

Logo, nesse mesmo período, foi criada uma escola secundária denominada ‘Instituto de Ciências e Letras’ para atender o primário, o complementar de 2 anos e o normal de 4 anos. Sendo este último, na ocasião, semelhante ao oferecido pelo Estado (Toschi & Anderi, 2007).

Destacamos que nos anos subsequentes, buscando atender reivindicações – envolvendo questões de cunho religioso, gênero, civil – dos movimentos sociais foram sendo criadas outras instituições de ensino.

Já em 1931, o Instituto de Ciências e Letras foi substituído pela Escola Normal que permaneceu funcionando até 1937. Com reivindicações da sociedade civil, a escola não era mista e as meninas, além da educação instrucional, recebiam também educação religiosa.

Assim, com o movimento social conservador, a escola passou a se chamar Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, sendo substituída no ano de 1943 por Ginásio Auxilium. Para atendimento dos homens, sem ensino secundário, em 1939, criou-se o Ginásio Municipal Salesiano de Anápolis. Este, em 1942, foi renomeado para Ginásio Arquidiocesano Municipal de Anápolis. Já no final de 1944, sendo vendido aos Beneméritos Frades Franciscanos, passou a se chamar Colégio São Francisco de Assis, em 1951.

Pelas evidências trazidas até o momento, reforçam-se as noções de que a história da desigualdade se confirma. Fica evidente que alunos menos favorecidos, sem condições de estudarem e pagarem mensalidades em escolas privadas, tinham limitações de prosseguirem seus estudos. Com a exposição da necessidade de estudos, em 30 de junho de 1948, é criado o Ginásio Municipal de Anápolis que, em 1955, passou a ser uma instituição estatal, denominando-se Colégio Estadual de Anápolis. E, posteriormente, em 1958, ganhou o nome de Colégio Estadual Pedro Ludovico de Almeida, em funcionamento normal até os dias atuais.

Destaca-se que, no mesmo ano, os padres franciscanos fundaram o Ginásio Santana, este gratuito, para atender somente meninas sem condições financeiras.

Posteriormente, bem no final de 1957, aprovou-se o projeto de criação da Escola Normal Professor Faustino, cuja finalidade educativa estava voltada para formação de professores primários de Anápolis e região.

As instituições que ofertariam cursos superiores em ensino privado chegam em meados de 1960, por meio das Licenciaturas de responsabilidade da Associação Educativa Evangélica. A referida instituição cria a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, com os cursos de: Pedagogia, Letras, Matemática, História e Geografia. Já a licenciatura pública veio tardiamente, em 1986, através da Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA), atualmente denominada Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Percebemos que a materialização do ensino superior na cidade de Anápolis não se diferencia dos moldes do ensino primário e secundário, ou seja, estes também foram via instituições privadas primeiramente.

Notadamente o mesmo ocorreu com a inserção da Educação Infantil em Anápolis: inicialmente, com instituições privadas; seguida, por instituições filantrópicas; e entidades religiosas e assistencialistas para atendimento de crianças órfãs em regime de internato e semi-internato.

Dados históricos levantados pelos estudos de Ferreira (2011) revelam que o primeiro jardim de infância criado na cidade recebeu o nome de Jardim de D. Tarcila, isso em 1943. E de 1952 a 1979 foi criada a segunda instituição com o nome Escolinha de Dona Lena. Ambas

eram escolas privadas. No início de 1957, fundou-se a Casa da Criança, instituição filantrópica em atendimento de idades variadas. Em 1955, houve a criação do Patronato Madre Mazzarello pelas irmãs salesianas, a princípio as vagas eram ofertadas a meninas órfãs. Mais tardiamente, em 1987, a mesma instituição passou de internato a semi-internato, com atendimentos de crianças e adolescentes. Essa escola funciona ainda nos dias atuais, portanto, é conveniada.

Um ponto relevante no âmbito da assistência é a comunidade espírita anapolina, com iniciativa de incentivo à doutrina nas áreas da infância e da juventude. Esse grupo também contribuiu com a educação municipal fundando a Aliança Municipal Espírita de Anápolis, em 1967. Dentre os trabalhos das principais instituições espíritas de cunho assistencialista destacaram-se:

Lar Espírita de Auxílio a Velinhos; Creche Espírita de Anápolis (assistência às mães pobres na educação dos filhos); Lar da Criança Humberto de Campos (abrigo de crianças órfãs); Escola Bezerra de Menezes e o departamento de Assistência à Infância; Casa da Criança de Anápolis (assistência à criança, algumas em regime de internato) (Silveira, 2013, p. 12).

Permeados por vários tipos de concepções, valores, interesses e necessidades, pode-se afirmar que em Anápolis, o surgimento das primeiras instituições de educação públicas, gratuitas, não foram diferentes das demais cidades e regiões brasileiras. Até no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, essa tendência de educação se fez forte, culminando na implantação de creches e jardins de infância em todo o país.

Vemos fortemente que a educação da criança pobre estava situada no âmbito da assistência perdurando por longo tempo. As intenções acerca de algumas concepções assistencialistas podem ser evidenciadas como a médico-higienista, cujo objetivo era combater a mortalidade infantil, a jurídico-policial com propósito de combater a criminalidade e a influência religiosa, com intuito de melhora social e espiritual, sendo que neste sentido, cada instituição [...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas (Kuhlmann Jr., 1998, p. 88).

Em Anápolis, as mudanças ocorridas nos anos 2000, relacionadas à educação das crianças, ocorreram por mobilizações pela democracia, pela garantia dos direitos sociais e pelo direito à educação gratuita. Tais mobilizações foram empreendidas por meio de lutas históricas, principalmente, na década de 1980. Prova dessa tarefa difícil por conquistas educacionais e históricas, evidencia-se na CF de 1988, cuja matéria instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Contudo, mesmo estando na Constituição de 88, romper com a ideia assistencialista não foi fácil. E, por isso, as mudanças e adequações nos estabelecimentos na cidade de Anápolis aconteceram a passos lentos. Evidências levantadas junto ao Conselho Municipal de Anápolis apuram que

até o ano de 2002 tinham oito instituições que atendiam crianças de 0 a 6 anos no âmbito da assistência social, sendo estas: CMEI Jandira Bretas (inaugurada em 02 de agosto 1986) ; CMEI Dona Íris Araújo Rezende de Machado, (inaugurada em maio 1988); CMEI Maria Capuzzo Cremonez, (inaugurada em outubro 1986); CMEI Gracinda Maria da Silva, (inaugurada em 18 de setembro 1989); CMEI Professora Rettie Tipple Batista, (inaugurada em fevereiro de 1990); CMEI José Epaminondas Roriz, (inaugurada em 1986); CMEI Cibele Teodoro Telles, (inaugurada em 1987); CMEI Desembargador Air Borges de Almeida, (inaugurada em 1991) (Silveira, 2013, p. 13-14).

No ano de 2002, portanto, a Secretaria Municipal de Educação assumiu a Educação Infantil e criou o Departamento de Educação Infantil, sendo reconhecido oficialmente em 02/04/2003. A partir de então, ganhou autonomia para incorporar à SME essas 8 (oito) instituições citadas anteriormente e que, antes, estavam ligadas à Assistência Social.

Nos anos seguintes, a fim de definir concepções e finalidades acerca dessa etapa da educação básica – em consonância com a legislação nacional e estadual, atendendo a Lei Federal de número 10.172 do ano de 2006, conforme propunha a LDB/1996 – elaborou-se o documento Plano Municipal de Educação (PME). Nele, o destaque foi o direito da criança à Educação Infantil, sem qualquer distinção e com a presença da indissociabilidade entre o cuidar e educar na promoção do desenvolvimento integral do sujeito na infância.

Atualmente, de acordo com o Departamento de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis – trazendo dados coletados e analisados pelo Educacenso, no mês de abril de 2023 – o quantitativo de matrículas de crianças na Educação Infantil nas unidades escolares, Cmeis e Ceis são os seguintes:

Quadro 3 – Quantitativo de crianças matriculadas na Educação Infantil em abril de 2023

Total de crianças matriculadas no mês de abril/2023 nas Unidades Escolares, Cmeis e Ceis	
Número de crianças na creche	2904
Número de crianças na pré-escola	6333
Número de Crianças na Educação Infantil	9237

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – abril/2023. Banco de dados do Nepiec.

Pelo histórico inicial de unidades escolares, em comparação com décadas passadas, pode-se perceber um aumento considerável agregado ao alto índice de natalidade infantil e crescimento urbano na cidade de Anápolis. Conforme dados disponibilizados pelo departamento citado, a Educação Infantil de Anápolis, pública e conveniada, hoje apresenta o seguinte quantitativo de unidades escolares que atendem crianças menores de 6 (seis) anos.

Quadro 4 – Quantitativo de unidades escolares (públicas e conveniadas) que ofertam Educação Infantil em Anápolis

Unidades de ensino (públicas e conveniadas) que ofertam Educação Infantil em Anápolis	
Unidades	Quantitativo/Unidades
CMEIs	33
CEIs	11
Escolas	28
Total de Unidades	72

Fonte: Elaborado pela pesquisadora/autora – abril/2023. Banco de dados do Nepiec.

As unidades consideradas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) estão localizadas em setores variados da cidade, compondo um total de 33 (trinta e três) instituições. A saber: CMEI Amélia Jacob; CMEI Anita Malfatti; CMEI Arnaldo Steckelberg; CMEI Carlos Drummond de Andrade; CMEI Casimiro de Abreu; CMEI Cibele Teodoro Teles; CMEI Clarice Lispector; CMEI Crisitane Alves de Almeida Peixoto; CMEI Desembargador Air Borges de Almeida; CMEI Dona Iris Rezende Machado; CMEI Dona Jandira Bretas; CMEI Dona Zilda Arns Neumann; CMEI Gracinda Maria da Silva; CMEI Haroldo Antonio de Souza; CMEI Ildelfonso Limírio Gonçalves; CMEI Jorge Amado, CMEI José Cupertino de Paula; CMEI José Epaminondas Roriz; CMEI Manuel Bandeira; CMEI Maria Capuzzo Cremonez; CMEI Maria Zenita de Jesus; CMEI Mário Quintana; CMEI Maura Helena Simões; CMEI Paulo Freire; CMEI Nazaré Cunha; CMEI Professora Célia Maria Rocha Malta; CMEI Professora Cinthya Rodrigues C. dos Santos; CMEI Professora Dalva Maria Dias Trindade; CMEI Professora Dina Maria Miotto; CMEI Professora Helena Ferreira Melazzo; CMEI Professora Leonor Marques B. da Silva; CMEI Professora Núbia Eliene; CMEI Rettie Tipple Batista.

Vale destacar que, das 11 unidades conveniadas, todas são instituições filantrópicas e religiosas, sendo em sua maioria evangélicas, estas totalizando 9 (nove) unidades e 2 (duas) unidades da religião católica. Estas são assim nomeadas: CEI Ágape; CEI Batista Central; CEI

Bete Shalom Madureira; CEI BETE Shalom III; CEI Betesda Esperança; CEI Betesda Jardim Primavera; CEI Pelicano; CEI Pioneira; CEI Presbiteriana Renovada Central; CEI Rainha da Paz; CEI Santa Terezinha.

As escolas que oferecem a pré-escola da Educação Infantil da rede municipal totalizam um quantitativo de 28, sendo elas: E. M. Afonsina Mendes do Carmo; E. M. Belisária Correa Faria; E.M. Cecília Meireles; E.M. Comendador Miguel Pedreiro; E.M.Dr. Adahyl Lourenço Dias; E. M. Dona Alexandrina; E.M. Dr. Anapolino Silvério de Faria; Escola Evangélica Shalom; E.M. Gomes Santana Ramos; E. M. Inácio Sardinha Lisboa; E. M. Jahir Ribeiro Guimarães; E. M. Jerônimo Vaz; E. M. João Luiz de Oliveira; E. M. Lar São Francisco de Assis; E. M. Lindolfo Pereira da Silva; E. M. Lions Anhanguera; E. M. Luiz Carlos Bizinotto; E. M. Pastor Miguel Moreira Braga; E. M. Professor Ernst Heeger; E.M. Prof. Jesus Duarte; E. M. Prof. Edinê Rodrigues Gomes; E.M. Prof. Francisca Miguel; E. M. Prof. Lena Leão; E. M. Prof. Maronita Dias Dourado; E. M. Raimunda de Oliveira Passos; E.M. São José; E. M. Wady Cecílio; E. Paroquial São Cristóvão.

Um ponto de contradição, com aspectos positivos e negativos dá-se pelo cumprimento da Lei Nº 3.775, de 24 de junho de 2015, na Meta 1 do PME (2015-2025), cujo ideal enseja em “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender as crianças de 0 (zero) até 3 (três) anos”. (Anápolis/PME, 2015, p. 94).

Na realidade educacional anapolina, percebe-se que as demandas por matrículas são intensas e que as ofertas de atendimento a essas crianças não têm sido contempladas em sua totalidade como deveria, por se tratar de um direito constitucional. Com o crescimento da população de crianças com idade de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, a alternativa encontrada para o não descumprimento do previsto em lei foi abrir salas de aulas da pré-escola em escolas do Ensino Fundamental para recebê-las.

Consideramos essa atitude irreparável para atendimento das crianças, uma vez que nestes locais/escolas não existem materiais, tempo, espaços e infraestrutura com a devida adequação para atender às especificidades do desenvolvimento integral dessa faixa etária. É um caminho que coaduna com a intencionalidade da força maior, pois, introduz precocemente a escolarização. As crianças ficam sem tempo e espaço para as interações, o faz-de-conta, o fantasioso e as brincadeiras acontecerem, porque o ambiente das escolas de fato é inadequado para oferta da Educação Infantil. Os espaços são escolarizantes se comparados com a infraestrutura dos CMEIs e CEIs.

Com relação às creches, ao contrário de ampliação como previsto, houve perda com a retirada do atendimento de crianças de 0 até 1 ano de idade, o chamado de berçário. Mais uma vez, as lutas e movimentos em prol dessa conquista para as crianças e suas famílias caíram por terra. Ainda sobre este aspecto, vale ressaltar outro prejuízo, a extinção do período integral para a pré-escola nos CMEIs e CEIs, tendo os responsáveis pelas crianças que escolherem entre um turno e outro, matutino ou vespertino no ato da matrícula.

Enfatizamos que tais quadros de perdas foram remontados, mesmo os direitos dessas crianças tendo sido expressos na “legislação nacional e municipal vigentes, para as crianças de 0 a 1 ano, o direito não se cumpre, e para as de 4 a 6 anos, que estão na pré-escola em escolas, o direito se cumpre com a perda da qualidade oferecida” (Vieira, 2021, p. 49). E, ainda, esse movimento acabou por prejudicar as crianças de 0 a 3 anos, que tiveram seus espaços extintos, por conta da obrigatoriedade das crianças estarem na pré-escola a partir dos 4 anos.

O que temos então a dizer sobre os/as professores/as que estão envolvidos nesse processo ocupando o mesmo espaço que as crianças com o desafio e compromisso de educar/cuidar/brincar?

Bem, se existe a preocupação com espaços de atendimento desse quantitativo de crianças no sistema de educação municipal, tem-se que preocupar também com os professores/as que estão à frente desses espaços. Não poupando esforços, protagonizam ações pedagógicas que possam alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil como direito.

Historicamente, no que concerne a formação de professores de Anápolis, vimos um salto qualitativo sobre temática do presente estudo. Portanto, interessa-nos trazer documentos que revelam esses avanços em prol da carreira docente.

O PME, um importante documento já apresentado anteriormente, trouxe em seus textos oito metas com exigências de adequações das unidades estabelecendo prazo para a sua aprovação. Merece o destaque que uma dessas exigências se volta para a formação docente conforme preconizado na LDB/1996.

De acordo com relato de membro do Conselho Municipal de Educação (CME), desde 2003 foram realizados concursos para provimento de vagas para professores/as e auxiliares de educação em substituição gradativa dos servidores da Assistência Social. Estes, não tinham habilitação específica para exercerem o trabalho com as crianças da Educação Infantil.

Conforme dados da Diretoria de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, em abril de 2023, a formação dos professores da Educação Infantil, especialmente no que se refere aos cargos definidos na Lei Complementar nº 211/2009, artigo 11, apresenta as seguintes características:

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

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

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

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

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

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

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

VII - Professor Especialista em Educação - símbolo PEE, cargos que serão extintos quando vagarem (Anápolis-GO, 2009, p. 13).

A visualização do quantitativo dos cargos ocupados pelos professores da Educação Infantil em Anápolis, no ano de 2023, com suas respectivas siglas correspondentes aos cargos estão dispostos no quadro que segue:

Quadro 5 – Quantitativo de cargos ocupados pelos/as professores/as na Educação Infantil/2023.

Unidades Escolares	Cargos dos Professores									
	P-I	P-II	P-III	P-IV	P-V	P-VI	P-VII	Contratos	Adidos	Total
Cmeis Ceis	5	-	57	508	5	1	-	-	12	588
Escolas	-	-	27	34	-	-	-	-	4	65

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023. Banco de dados do Nepiec.

A definição do termo ‘adidos’ pela gerente de Recursos Humanos da SME de Anápolis, volta-se aos funcionários cedidos de outros municípios, assim sendo, os CMEIs e CEIs atualmente tem 12 professores atuantes na secretaria municipal num todo.

Comparando com a realidade de outros municípios goianos e, de maneira geral, municípios brasileiros, pode-se analisar que Anápolis ocupa uma posição satisfatória, sendo que seus professores, em maioria, têm alguma especialização.

Nos CMEIs e CEIs, dos/as 653 professores/as lotados/as pela SME de Anápolis, temos uma realidade de cinco serem ainda Professor - Nível I (PI). Caso que merece atenção, uma vez

que Anápolis tem realizado concursos para educação e o pré-requisito é que se tenha graduação em Pedagogia.

Na sequência temos um quantitativo de 84 professores/as apenas com a graduação, não acrescentando nenhuma formação continuada em seus processos formativos. Também merece ser investigado no sentido de incentivar, divulgar e sensibilizar acerca da necessidade de aprender e ampliar conhecimentos profissionais. Pois, como afirma Freire (1983), somos seres em evolução, inconclusos e, portanto, a formação necessita ser permanente.

Já os/as especialistas em alguma área, sobressaem com quantitativo de 543 professores/as que de certa forma buscaram formação além da graduação conquistada na faculdade ou universidade. A quantidade de mestres e de doutores que trabalham com a Educação Infantil é ainda tímida. Com um número de 5 (cinco) professores/as com título de mestre/a e apenas 1(um) com título de doutor/a, entendemos que a formação *stricto sensu* requer maiores incentivos. É preciso averiguar quais os fatores que impossibilitam professores/as galgarem por esse tipo de formação.

Analisar os fatores impeditivos da formação continuada de professores/as lotados/as na SME de Anápolis é algo desafiador, impulsionando a novas pesquisas. Porém, o intuito é mostrar as possibilidades da formação continuada ou permanente no espaço formativo, dessa secretaria, o CEFOPE, *lócus* destinado à formação de profissionais da educação, disponibilizando a realização de diversos cursos. Assim, vale trazer alguns dados de cursos que já aconteceram, especificamente para professores/as e educadores/as auxiliares, cuidadores/as, coordenadores/as, gestores/as da Educação Infantil.

Buscando referência legal a respeito do processo formativo amparado pela SME, temos respaldo na Lei complementar nº 211 dispondo que:

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

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

Realizamos pesquisa em loco, nesse espaço formativo CEFOPE, dos cursos ofertados para os professores/as da rede, no período de 2017 a 2023. Como o foco do estudo é formação de professores/as da Educação Infantil, deixaremos de mencionar cursos de outras etapas de

ensino e concentraremos no objeto de interesse para presente pesquisa. Pelo levantamento de dados, mapeamos os seguintes cursos:

- Psicomotricidade – O Lúdico, uma Estratégia de Aprendizagem;
- Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 3 a 6 anos: a importância das intervenções lúdicas;
- Educação Infantil e suas Especificidades;
- Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica I e II;
- Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica III e IV, com Foco nos Campos de Experiências;
- Nume-letrando com Sequência Didática em Sala de Aula.
- Formação Cultural para a infância.

Podemos ressaltar que durante este mesmo período, entre 2017 a 2023, outros cursos foram ofertados pelo CEFOPE, principalmente para atender as necessidades do período pandêmico, envolvendo não somente a Educação Infantil, mas também o Ensino Fundamental I e II. Os cursos trabalhados foram:

- Transtornos emocionais e de conduta e o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e adolescentes;
- Ferramentas tecnológicas aplicadas ao contexto educacional;
- Ensino Híbrido: processo de ensino aprendizagem no contexto remoto e presencial.

4.5 A formação continuada de professores/as da Educação Infantil e o CEFOPE

Apresentaremos o espaço formativo onde se concretizam as políticas de formação dos profissionais da educação do município de Anápolis, o Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CEFOPE). Sua finalidade está voltada ao aprimoramento dos profissionais docentes e não docentes das unidades de ensino vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Anápolis. Os cursos oportunizados através da formação continuada são ofertados gratuitamente no decorrer do ano letivo, por essa secretaria.

No que diz respeito do levantamento histórico do CEFOPE, utilizou-se meio digital; realizaram-se entrevistas, escutas e leituras de artigos, dissertações e teses defendidas. Os materiais trouxeram um pouco da história desse espaço formativo através de estudos e pesquisas

levantadas por Eliane Anderi e Itair Regina Carvalho (2012), Luciana Carniello (2014), Luciana Vieira (2021) e Sarah Honório Fernandes (2023).

De acordo com Vieira (2021) e Fernandes (2023), as informações obtidas acerca do surgimento e da historicidade desse Centro, considerado referência em formação no município, foram extraídas da pesquisa de Carniello (2014). A pesquisadora, na época, obteve dados históricos de um documento elaborado em 2010 pela então gestora do CEFOPE, a professora Eliane Gonçalves da Costa Anderi.

Em continuidade com a pesquisa levantada por Carniello (2014, p. 83-84), temos apontamentos de que:

O surgimento do Centro de Formação está vinculado à criação dos Telepostos – centros de educação a distância –, por iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. A abertura destes Telepostos pela Rede Estadual de Educação fez com que os professores da Rede Municipal de Educação de Anápolis também reivindicassem a criação de um Teleposto, uma vez que a participação destes professores seria bastante limitada, pois as vagas para os cursos seriam compartilhadas com todos os professores das redes estaduais e municipais de todos os municípios que faziam parte da subsecretaria Estadual de Educação de Anápolis – antiga Delegacia Regional de Educação de Anápolis (DRE-Anápolis).

A partir disto buscou-se junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria Estadual de Educação a Distância (SEED), um convênio que possibilitaria o atendimento específico aos professores da Rede Municipal de Anápolis. Então em 21 de fevereiro de 1997 inaugura-se o Teleposto da Superintendência de Educação de Anápolis e desde então se conseguiu junto à Procuradoria Geral do Município que os certificados de participação dos cursos fossem expedidos pelo próprio Teleposto, garantindo então que a certificação do curso desse ao professor o direito de usá-lo para solicitar o benefício da titularidade, que é assegurado ao docente que compõe o quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Anápolis por participar de cursos de aperfeiçoamento e aprimoramento, como está previsto no Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Municipal.

Conforme investigação da referida autora, o surgimento do CEFOPE, deu-se a partir da reforma educacional trazida pela LDBEN/96, com a implantação de

um novo currículo para a Educação Básica, o que favoreceu novos projetos de formação de professores para atender a esse currículo. Assim, no ano de 2001, “o Teleposto deixa de ministrar apenas os cursos do TV Escola e começa a oferecer cursos para atender a essa demanda, como o PROFA (Programa de Formação do Professor Alfabetizador) e Parâmetros Curriculares em Ação” (Carniello, 2014, p. 84). E foi com a chegada desses cursos que nasceu o Centro de Formação (Vieira, 2021, p. 123).

A partir do surgimento desse espaço formativo a pesquisadora do presente estudo, estando lotada nesta Secretaria de Educação, participou como cursista dos dois cursos citados por Carniello anteriormente. Estes aconteceram em espaços bastante limitados como duas salas da Escola Municipal João Luis de Oliveira e depois numa sala onde funcionava o Programa da

Merenda Escolar. Por volta de 2006/2007, o Centro ganha um novo espaço com várias salas de aulas, secretaria, cozinha, depósito, estacionamento. Nesse espaço funcionava uma antiga escola, o prédio antigo, o que demandou reparos e reformas a partir do momento em que a Universidade Aberta do Brasil (UAB), passou a ocupar o mesmo espaço.

Desde então, até os dias atuais, a pesquisadora passou de cursista à formadora. Inicialmente, ministrando os cursos Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantos outros que serão elencados posteriormente, por considerar alguns deles pertinentes ao objeto pesquisado.

Ainda sobre o CEFOPE, entrevistando o gestor/coordenador do departamento em questão, ressaltamos que, no período da entrevista a SME estava em transição por conta da mudança de gestão de governo. Daí, justifica-se a duplicidade de cargo. O referido entrevistado tem formação em Matemática, Letras e Pedagogia, sendo essa última uma complementação pedagógica. Ele ainda possui mestrado e doutorado em educação.

Prosseguindo com as investigações, ressaltamos que manteremos sua identidade preservada na pesquisa, usando o pseudônimo 'G1'. Assim, acreditamos ser possível aprofundar sobre a realidade e o cotidiano que se apresenta neste Centro de Formação.

O gestor G1, inicia afirmando que o CEFOPE está vinculado à SEMED e que as demandas formativas são originárias das necessidades e realidades das escolas da rede municipal em conformidade com os departamentos de assessoria pedagógica.

Quando perguntamos sobre questões financeiras, especialmente para manutenção de custos deste departamento, ele menciona não terem verba específica para o seu funcionamento, uma vez que não tem Censo Escolar. Isso ocorre por não atenderem alunos da educação básica e sim adultos. Neste sentido, exemplifica com a experiência de outro departamento semelhante ao CEFOPE, o Centro Municipal de Atendimento à Diversidade (CEMAD), que recebe verba específica para suas atividades, pois, lidam com crianças e fazem o Censo. E acrescenta que

O censo do CEFOPE serve para dizer que no final do ano atendemos tantas dezenas ou centenas de professores; mas não serve para, no final do ano, o governo federal liberar verba para a formação continuada. Mas em compensação, o município não nos deixa faltar nada. É a SEMED, inclusive, que disponibiliza os professores formadores uns com 30 horas outros com carga horária de 40 horas, e ainda temos professores que completam carga, pois são lotados em outras escolas (Entrevista – G1, fevereiro/2022).

Avançando um pouco mais, agora com questionamentos acerca dos cursos ofertados, o entrevistado afirma que os mesmos devem cumprir três princípios básicos, sendo eles: controle rigoroso da presença, controle rigoroso de notas e resultados finais com o rendimento do

cursista, se aprovado ou reprovado no curso inscrito. Esses princípios são exigidos pela LDBEN de 1996, que pede para que os municípios se organizem para a formação continuada. Na entrevista ainda menciona o frequente uso do artigo 105 do estatuto de 2009, já referendado anteriormente.

O CEFOPE, sendo o *locus* de concretização das políticas públicas de formação continuada de professores do município, é responsável por organizar os cursos oferecidos nas formações, com aulas presenciais. As aulas podem ser semanais, quinzenais e mensais; ou podem ser configuradas como palestras, seminários, oficinas além de uma vasta gama de possibilidades de cursos para atender às necessidades dos/as interessados/as.

Em entrevista com Vieira (2021, p. 125), a respeito da oferta dos cursos, G1 afirma que

as vagas são, preferencialmente, para os profissionais efetivos da SEMED, “mas tendo disponibilidade de vagas, os profissionais da rede privada também podem se matricular e, em casos raros, quando essas vagas não são preenchidas, os cursos atendem até mesmo profissionais das cidades circunvizinhas à Anápolis”.

A citada autora, a título de verificar as áreas em que os cursos são ofertados, obteve a resposta de que existem cursos em todas as áreas do conhecimento – humanas, matemática, linguagens e natureza, etc. – nas áreas da educação e Educação Infantil, porém não conseguiram

avançar em Ensino Religioso, que hoje é um componente curricular na área de humanas, e nem na área de Artes, porque são dois profissionais que o Centro ainda está carente. Os cursos estão seguindo a proposta da BNCC, acrescentando que no ano da entrevista, estavam com quase 1.500 cursistas matriculados. Para G1, o objetivo do Centro é abordar todas as possíveis formações, oferecendo processos de desenvolvimento humano e profissional. (Vieira, 2021, p. 125).

Nessa condição, enquanto pesquisadora e também formadora no CEFOPE, reafirmo as palavras de G1 quanto a inexistência da formação em Artes, pela falta de profissionais com conhecimentos específicos na referida área. Estando nesse espaço formativo, desde o ano de 2007, o ensino da Arte, da Educação Estética-Cultural não foi oportunizada aos profissionais da educação.

É lamentável, que a escola e os espaços de formação continuada permaneçam distantes de questões fundamentais presentes na sociedade, em favor de um currículo manipulado por interesses comerciais do mercado educacional.

Na tentativa de amenizar essa realidade, houve por vários momentos, expectativas de elaboração de projetos de cursos novos, no espaço formativo CEFOPE, os quais corroborassem com a formação cultural. A exemplo do projeto de mestrado *Educação Patrimonial: um convite*

à leitura do patrimônio cultural de Anápolis – GO (Silva, 2007), o qual foi impedido por questões políticas de governo, preterindo-o. Colocá-lo em prática, teria sido uma oportunidade para discussões, conhecimentos e reflexões acerca não só do Patrimônio Cultural, mas dos elementos culturais que nos fazem humanos como a Arte, a Estética, o Patrimônio e a Cultura. Estas, consideradas áreas privilegiadas por despertarem a formação humana nos aspectos da apreciação e fruição, do experiencial e do emocional.

Reforçando nosso pensamento, trazemos contribuições de Suanno (2009, p. 9658), asseverando

o quão relevante se faz valorizar a formação de professores para ampliarem seus referenciais culturais, indo além da criação de oportunidades – leituras, filmes, museus, teatro, espetáculos, shows, pesquisas, seminários etc, - é indispensável a reflexão com os docentes acerca da importância da cultura na vida e formação das pessoas e dos profissionais.

Prosseguindo com a entrevista, concedida à Vieira (2021), avançamos por entender como se dá o processo de implementação dos cursos ofertados no CEFOPE, assegurados por G1. Entendemos que os cursos atendem às necessidades da rede, sendo as demandas apontadas pelos/as próprios/as professores/as, diretores/as, coordenadores/as e dos assessores/as que fazem acompanhamento nas escolas.

O gestor entrevistado ressalta a importância do trabalho desenvolvido pelos/as assessores/as pedagógicos/as, com suporte aos professores, às professoras e à equipe gestora das unidades escolares da rede municipal de ensino de Anápolis. São esses profissionais que acabam diagnosticando as fragilidades das formações e lidando com questões encontradas no processo das visitas. Desse modo, é possível pensar como sanar essas dificuldades por meio da formação continuada, seja ela voltada para a equipe gestora, seja ela voltada para equipe pedagógica das instituições.

Quanto ao processo de implementação dos cursos que são pensados, G1 traz que existem alguns trâmites a serem seguidos. Primeiramente, o professor que ficará responsável com determinado curso elabora o projeto apresentando carga horária, detalhando encontros, expondo objetivos claros e definidos, descrevendo o pressuposto metodológico, demonstrando o processo avaliativo e citando os referenciais teóricos basilares do curso. Após ser elaborado e entregue ao CEFOPE, o projeto passa por análise feita pelo/a coordenador/a pedagógico/a e gestor/a, que verificam se está de acordo com as exigências do Conselho Municipal de Educação (CME). Sendo aprovado, dentro das exigências do referido Conselho, é encaminhado para a secretária de educação que, consentindo a sua execução, encaminha ao CME.

Durante a entrevista a composição e atuação do referido Conselho foi também referido por G1, afirmando ser este formado por conselheiros que são professores da rede municipal, privada e da universidade. Assim, o projeto chega aos conselheiros que, num prazo de até 30 (trinta) dias, leem a proposta e estando em concordância com a mesma, criam uma resolução com envio de parecer de autorização para a formação daquele respectivo curso.

Como mencionado pelo entrevistado, julgamos pertinente informar que o CME foi criado a partir da Lei nº 2699, de 1 de setembro de 2000; e trazer os artigos 1º, 6º e 10º que esclarecem a sua função, bem como suas competências em âmbito municipal e a obrigatoriedade de manutenção de recursos financeiros (Vieira, 2021, p. 126) – conforme pode ser consultado nos anexos.

Em continuidade na entrevista, G1 explica que, após findado o curso autorizado pelo CME, o CEFOPE devolve ao referido Conselho o projeto e o processo avaliativo para darem novo parecer.

Outra informação obtida que, às vezes, torna-se fator decisivo para que cursistas façam ou não suas inscrições, refere-se às cargas horárias dos cursos ofertados, variando entre cursos de 60, 80 ou 120 horas. Essa carga horária é definida pelo/a formador/a na elaboração do projeto, sendo divulgadas por meio de: grupos de *WhatsApp* de professores/as, coordenadores/as e gestores/as; *e-mail* das equipes gestoras das instituições; e site do CEFOPE, já com a disponibilização do link de inscrição.

Quando questionado acerca da preferência dos cursos, G1, entrevistado por Vieira (2021, p. 128) acrescenta que tendem a ser pelos de menor duração e que “pela sua experiência ao longo desses quatro anos enquanto gestor, os cursos mais longos têm uma maior chance de desistência por parte dos cursistas e por isso optam por viabilizar cursos com uma carga horária menor”.

E, ainda, ressalta que a “necessidade de maior tempo para discussões práticas foi percebida pela equipe formadora do CEFOPE” (Vieira, 2021, p. 128-129); e, levando em conta o quantitativo de horas de cada curso, criou-se uma carga horária destinada à Prática Aplicada. Esta, girou em torno de 25 a 50% do curso, tendo sido a transposição didática daquilo que é feito de forma teórica para a realidade prática do/a professor/a de sala de aula.

Mediante entrevista realizada, consideramos pertinente, acerca da formação de professores/as da Educação Infantil, priorizar os cursos que foram oportunizados no CEFOPE. Especificamente, formações para esta etapa da educação básica, oferecidos a partir do ano de 2017 quando a SME, junto a este espaço formativo, desenvolvera projetos para atender educadores dessa especificidade de ensino. Vale ressaltar que parte das informações sobre os

curso foram elaboradas pela pesquisadora com base no levantamento de dados de Fernandes (2023).

Em ordem cronológica, considerando edições e reedições dos cursos, apresentamos o curso ‘A Educação Infantil e suas Especificidades’, editado e reeditado nos anos de 2017 a 2022, com ressalva de não ter sido ofertado no ano de 2019. No projeto, o curso foi dividido em módulos I, II, III e IV com carga horária de 60 horas cada módulo. Sendo o Módulo IV acrescido de 20 (vinte) horas para determinada atividade, somando-se numa carga total de 80 (oitenta) horas. O curso trouxe como objetivo principal

possibilitar o aprofundamento em questões que envolvem teorias e metodologias da área de Educação Infantil, enfatizando as tendências educacionais atuais contribuindo ainda para a construção de uma identidade profissional, social e cultural. (Fernandes, 2023, p. 121).

As temáticas tratadas em cada módulo foram construídas de acordo com necessidades formativas levantadas pelos/as próprios/as professores/as. De maneira geral, foram tratados conteúdos relacionados com: “As políticas públicas para Educação Infantil; O Letramento na Educação Infantil; O trabalho do professor na Educação Infantil; Projetos e práticas pedagógicas; Educação, cultura e patrimônio” (Fernandes, 2023, p. 121).

Quanto à metodologia e às estratégias utilizadas, as formadoras responsáveis pela elaboração do projeto trouxeram:

estudo de textos diversos, permeados por procedimentos metodológicos que favoreçam participação sistemática e contínua tanto individual e coletiva visando a construção do pensamento pessoal subsidiado por leituras, análises e conhecimentos prévios, exposição dialogada e produção escrita; atividades práticas; pesquisas de campo e visitas técnicas a espaços culturais (Fernandes, 2023, p. 122).

Na sequência apresentamos outros cursos, elaborados por outros/as formadores/as, sendo eles: ‘Desenvolvimento motor e cognitivo da criança de 3 a 6 anos: A importância das intervenções lúdicas I’, ofertado em 2017; ‘Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 0 a 6 anos: A BNCC em Foco’, ofertado em 2019; ‘Desenvolvimento Motor e Cognitivo da Criança de 0 a 6 anos: A BNCC em Foco III’, realizado em 2022. Os cursos tinham como objetivo geral compreender o desenvolvimento da criança na Educação Infantil de três a seis anos. Todos elaborados com carga horária de 60 horas. A natureza dos cursos estava voltada à “interação dos processos envolvidos na construção do desenvolvimento intelectual e cognitivo, sócio-afetivo, motor, da linguagem, do conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores” (Fernandes, 2023, p. 120).

As estratégias vivenciadas no curso se deram através de

exposição oral dos conteúdos com acompanhamento individualizado. Momentos de socialização de ideias, esclarecimentos das dúvidas com auto-avaliações, avaliação e reelaboração das atividades. Observação de atividade prática no CEMAD. (Fernandes, 2023, p. 120).

No ano de 2018, também foi ofertado o curso ‘Psicomotricidade – O lúdico, como estratégia prazerosa de aprendizagem’, com carga horária de 60 horas. O objetivo era reconhecer os conhecimentos na área de Psicomotricidade a partir do lúdico, como conceitos básicos para se trabalhar os conteúdos relacionados à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizando trocas de experiências.

No que concerne à temática/conteúdo podemos apresentar os tópicos:

Esquema corporal, expressão e imagem corporal, coordenação dinâmica geral, coordenação motora fina, equilíbrio estático e cinético, freio inibitório, função tônica, orientação temporal e espacial, lateralidade, percepções sensoriais, toques e massagens, dobraduras, alongamentos e relaxamento (Fernandes, 2023, p. 120).

As estratégias metodológicas se apresentaram da seguinte forma:

Exposições orais, socialização de sugestões, esclarecimentos de dúvidas e de uma forma bastante acompanhada a partir de auto-avaliação e elaboração de atividades para demonstrações (Fernandes, 2023, p. 120).

O curso ‘Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica’, idealizado pela assessoria pedagógica da SME de Anápolis foi vivenciado nos anos 2017, 2018 e 2019. Com carga horária de 120 horas, teve como objetivo principal proporcionar aos professores e às professoras – dos CMEIs, CEIs e das Escolas Municipais de Anápolis que atuam com a Educação Infantil – conhecimentos teóricos, práticos e reflexões eficazes acerca dos processos educativos, cognitivos, avaliativos e de planejamento.

Dentro desses períodos, as temáticas trabalhadas foram:

A formação docente e os desafios do profissional; Contextos e especificidades da(s) criança(s), infância(s) e cultura(s); O currículo da educação infantil e a BNCC; Os Campos de Experiências; organização curricular por campos de experiências; Educação Inclusiva, Educação Infantil, diversidade, cultura e tecnologia; Alfabetização cultural docente; A organização da ação pedagógica; Avaliar na Educação Infantil (Fernandes, 2023, p. 123-124).

Essas acompanhadas das seguintes práticas pedagógicas:

textos teóricos, artigos de jornais e revistas, filmes, livros teóricos e didáticos), aliada à metodologia de sala de aula invertida, com envio prévio dos materiais a serem estudados nos encontros por meio da plataforma da Google Sala de Aula (Fernandes, 2023, p. 123).

É importante destacar que em 2020, este mesmo curso se repetiu, com 120 horas, acrescido do título ‘Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica, com Foco nos Campos de Experiências’. O objetivo foi proporcionar a professores e professoras dos CEIs, CMEIs e das Escolas Municipais de Anápolis, que atuavam com a Educação Infantil, conhecimentos teóricos, práticos e reflexões. A partir da BNCC e do DC-GO ampliado, considerados por essa SME, eficazes nos processos educativos, cognitivos, avaliativos.

As temáticas pensadas para estudo foram:

Instrumental e Elaboração de Relatórios, O Documento Curricular para Goiás – DC/GO, Contextos e especificidades da(s) criança(s), infância(s) e cultura; O currículo da Educação Infantil e a BNCC: Os Campos de Experiências; Análise detalhada da organização curricular, Educação Inclusiva, Educação Infantil, diversidade, cultura e tecnologia, Alfabetização cultural docente (Fernandes, 2023, p. 124).

As estratégias metodológicas se deram por meio de discussões que exigiram

o envolvimento de outros segmentos da Secretaria Municipal de Educação e/ou Instituições de Ensino Superior; aula expositiva dialogada, baseando-se na metodologia de ensino ativo de Sala de Aula Invertida com suporte necessário (textos teóricos, artigos de jornais e revistas, filmes, livros teóricos e didáticos), aliada à metodologia de sala de aula invertida, com envio prévio dos materiais a serem estudados nos encontros por meio da plataforma do Google Sala de Aula (Fernandes, 2023, p. 124).

O curso ‘Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica’ foi também ofertado nos anos 2021 e 2022, trazendo os mesmos objetivos e metodologias de 2020, alterando-se no projeto algumas temáticas como:

a Formação Continuada; Inteligência Emocional; Português Instrumental; Avaliação na Educação Infantil; Relatório Individual do Acompanhamento da Aprendizagem; Do planejamento ao plano de aula; Lúdico na sala de aula; Contextualização e sequência didática; Leitura e literatura infantil; Uso da tecnologia como aliada do processo educacional (Fernandes, 2023, p. 125).

Mais adiante iremos trazer detalhamento com evidências acerca de uma experiência formativa com foco no módulo envolvendo a temática formação/alfabetização cultural docente. Esta, introduzida ao projeto após a composição da nova equipe de formadoras em que a

pesquisadora/formadora foi convidada a participar, desde 2020. E que, na oportunidade, fez valer sua inquietação diante da necessidade de abordagem do tema na formação continuada dos/as professores/as da Educação Infantil.

É fundamental esclarecer que, ao utilizarmos o termo 'alfabetização cultural', não nos referimos à simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas sim a um processo mais amplo que envolve a compreensão e a valorização das diferentes culturas, a construção de identidades e a participação ativa na sociedade. Nossa proposta é ir além da mera decodificação de símbolos, buscando promover uma educação que valorize a diversidade e a inclusão. Numa perspectiva freiriana, enfatizamos a possibilidade de leitura de mundo, aquela que antecede a leitura da palavra. O momento em que o sujeito, compreendendo o mundo e sendo capaz de entender a própria caminhada sociocultural histórico-temporal, valoriza e respeita a sociedade e o PC.

Vale ressaltar que 2022 foi a última reedição do curso em questão. Na busca por compreender os motivos que levaram à ruptura na oferta do curso em evidência, fez-se necessária uma entrevista com um dos envolvidos estando à frente de sua elaboração. Assim, iniciamos na escuta do atual coordenador da Equipe de Currículo da SME de Anápolis, Márcio Leite de Bessa e também um dos idealizadores do curso 'Hora Atividade em Ação'.

Ao solicitarmos que ele falasse sinteticamente sobre a trajetória da elaboração do curso – desde sua idealização, materialização até sua suposta extinção nesse processo formativo pensado especificamente para os/as professores/as da rede, da Educação Infantil, envolvendo a creche e a pré-escola – aponta-nos, primeiramente, que no período em que o curso se iniciou, ocupava o cargo de diretor do CEFOPE. Disse que a idealização foi pensada na perspectiva de atender uma reivindicação antiga dos/as professores/as da rede municipal de ensino de Anápolis.

O entrevistado, por vários momentos, faz referências à entrevista sobre o Art. 105 da Lei Complementar 211 de 2009 do Estatuto do Magistério, reforçando a máxima de que os/as professores/as – sobretudo, aqueles em regime de 40 horas – deveriam ter um momento de formação específica ou algo redirecionado às chamadas horas atividades. Reforça ainda que o engendramento das ideias do curso pensadas no ano de 2009, apoiadas pela respectiva Lei, veio a ser efetivada somente 8 (oito) anos depois. Ou seja, no ano de 2017 mais precisamente, sendo reeditados nos anos subsequentes, 2018, 2019 e 2020.

O primeiro ponto traz como uma das justificativas, que contribuíram para essa ruptura, o advento inesperado da pandemia causada pela Covid-19. Um choque, momento em que tudo foi suspenso, não somente os cursos do CEFOPE.

Mesmo assim, colaborando com a pesquisa, foram elencadas as primeiras pessoas a participarem desse processo de construção do projeto de curso, sobretudo, o próprio entrevistado enquanto diretor do centro de formação. E, ainda, toda a diretoria da educação, que na ocasião ocupava a pasta, o professor Alex Martins, como secretário de educação municipal, e professora Carla Brenda, como diretora de educação. A partir desse contexto, os assessores da rede também se reuniram para a formatação do primeiro projeto. Assim, pode-se afirmar que sua efetivação foi a partir do ano de 2017, tendo suas respectivas reedições nos anos de 2018, 2019 até 2020.

O problema foi acentuado no período pós-pandêmico, precisamente no retorno das atividades presenciais. Estas, vinculadas ao processo de mudança de governo e, conseqüentemente, dependentes de chefias imediatas que não deram devida atenção ao projeto, emperrando decisões frente às políticas voltadas à formação em questão. Como pode-se perceber nas palavras por ele ditas

[...] nós tivemos uma situação que foi muito desagradável. Boa parte dos professores começaram ao longo do processo a desistir, quando perceberam que a hora atividade, na nossa rede, não havia realmente sido regulamentada, tornando apenas obrigatória para a Educação Infantil. Assim começou a se usar a mesma expertise, até porque nós estamos falando de um momento cuja política também tem a sua grande influência. Eu percebi, num determinado momento, que o maior desafio para as chefias imediatas era ter que enfrentar esse contexto, evitando de certa forma que respingasse nas pessoas que queriam ser políticos em nossa rede. Mesmo tendo o respaldo legal da Lei de 2019, criando-se obrigatoriedade da regulamentação, em 2017 isso não tinha sido regulamentado, mesmo assim os professores acataram ao 2017, 2018, 2019, 2020. Com a pandemia, nós nos sentimos enfraquecidos, voltamos em 2022, e não tivemos mais o Hora Atividade. Isso significa dizer que, efetivamente, a situação criou uma outra conotação, ou seja, na primeira gestão desse mesmo prefeito que está aí, a hora atividade aconteceu muito bem, no segundo momento, na segunda gestão, nós entendemos que esta situação não se efetivou. Eu sinto muito, eu já não estava mais na gestão quando a ruptura ocorreu de forma drástica, dramática, e eu penso que esses são alguns contextos que a gente poderia trazer, mas eu também sinto que houve uma falta de um querer político. Para mim, o querer político foi a maior ruptura desse processo (Bessa, 2024).

Em 2023 foi ofertado para a Educação Infantil o curso ‘Formação Cultural para a infância’, elaborado pela pesquisadora como instrumento de pesquisa e investigação em questão. O curso teve carga horária de 120 horas e foi iniciado em abril de 2023 com término em dezembro de 2023. As aulas aconteceram através de ensino presencial e híbrido, com aulas síncronas e assíncronas. A plataforma *Google Sala de Aula*, ambiente virtual, também foi utilizada para postagem de materiais de estudos, atividades e avaliações.

O principal objetivo do curso era reconhecer a importância do trabalho pedagógico comprometido com questões atuais e pertinentes ao Patrimônio Cultural, bem como de seu

conhecimento, reconhecimento, valorização e preservação. De modo que os/as docentes pudessem atuar como protagonistas de sua própria história, subjetividade e identidade (Anápolis, 2022).

As temáticas pensadas para o curso envolveram: conhecimento do PC material e imaterial; a importância da formação cultural por meio da cultura, da educação estética e da Arte; as várias linguagens da Arte através da leitura do Patrimônio Cultural; a Educação Patrimonial como propulsora entre a educação e o Patrimônio Cultural.

Quanto às estratégias metodológicas podemos elencar: aulas expositivas e dialogadas; leituras; atividades reflexivas; estudos dirigidos; apresentações de seminário, *lives*, vídeos, filmes, pesquisas, visitas a espaços culturais com elaboração de portfólio. Vale reforçar que o curso supracitado foi objeto de investigação da pesquisadora cujos resultados serão posteriormente apresentados em seções subsequentes.

O detalhamento e análises de três desses cursos – ‘A Educação infantil e suas especificidades/Módulo IV’; ‘O Hora Atividade em Ação - Práticas Pedagógicas’ e ‘Formação cultural para a infância’ – serão importantes na compreensão das próximas seções.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A APROPRIAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

Nesta seção, consideramos as inquietações provocativas que foram anunciadas ainda na seção introdutória para, assim, darmos continuidade às discussões que serão problematizadas a partir do seguinte questionamento: É possível constituir um projeto de formação continuada de docentes da Educação Infantil da rede municipal de educação de Anápolis voltado à formação cultural e à apropriação do significado do Patrimônio Cultural?

Essa apropriação dos conhecimentos culturais e patrimoniais na formação continuada de professores/as, pode se constituir como elemento fundamental no educar na e para a Educação Infantil, fazendo sentido e diferença a ponto que um sentimento de pertença cultural possa ser materializado na prática docente?

Ao buscar respostas a essas questões, optamos por apresentar e analisar experiências formativas que tivessem como mote a formação cultural para a Infância, de modo a motivar professores/as da Educação Infantil da rede pública municipal de Anápolis a construir reflexões teórico-práticas que reverberem no cotidiano pedagógico.

Figura 7 – Compilação de imagens representativas do Patrimônio Cultural Material e Imaterial: doces cristalizados de Nerópolis (GO) reconhecido como patrimônio imaterial goiano; acervo de objetos antigos que guardam memórias e histórias; objetos e artesanatos do Museu de Mestre Vitalino, Alto do Moura (PE); jantinha representando o patrimônio imaterial goiano; Igreja Bom Jesus de Anápolis (GO); apresentação artística de crianças de escola municipal de Anápolis (GO) com coreografia da dança carimbó.



Fonte: Compilação de figuras retiradas do arquivo da pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

5.1 Experiências formativas no CEFOPE e a leitura do Patrimônio Cultural

Buscando analisar os questionamentos postos, destacaremos as experiências formativas no CEFOPE em cursos ofertados com foco, na formação cultural docente por meio da leitura do PC.

O processo de elaboração dos cursos envolvendo essa temática no espaço formativo do CEFOPE, deram-se de maneira tímida, por nossa iniciativa enquanto formadora desse departamento, após inúmeras tentativas. E ocorreram desde a época em que concluí minha pesquisa de mestrado na área de Gestão do PC, entre os anos de 2005 a 2007 (Silva, 2007). A citada pesquisa, realizada com a participação de 85 docentes revelou a existência de uma

fragmentação e um certo desinteresse dos/as professores/as da rede de ensino sobre o Patrimônio Cultural,

demonstrando insegurança, resistência, descaso e recusa nas respostas, chegando ao ponto de justificarem que o tema não era pertinente a sua área de formação. Embora nas repostas aos questionários os professores mencionassem suas idiossincrasias referentes a elementos significativos constituidores do patrimônio, esses foram apresentados de forma fragmentada, diversificada, incompleta, desconexa, confirmando assim a ausência dessa discussão no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas dos educadores no processo ensino-aprendizagem (Silva, 2007, p. 20).

Silva (2007, p. 26), acrescenta também que

As noções conceituais dos termos tratados na pesquisa, reveladas pelos (as) docentes demonstram premente aprofundamentos acerca da temática em estudo. Considerando que estes, estando inseridos no universo escolar, local de relações políticas, sociais e culturais, propício à formação cultural, precisam buscar ampliar tais conceitos. Parte-se, nesse caso, do pressuposto de que a educação formal contínua constitui-se em um dos caminhos para incentivar, promover e valorizar os conhecimentos culturais de um povo, tendo o professor papel principal nesta tarefa de formação de identidades culturais.

A maioria dos/as professores/as envolvidos/as na pesquisa apresentada acima, afirmaram estar interessados/as em aprofundar o conhecimento sobre a temática do patrimônio. E, ainda, manifestaram que se fossem capacitados/as poderiam desenvolver um trabalho de exercício de cidadania voltado ao conhecimento e à valorização dos bens culturais que compõem o PC, podendo, além disso, inserir o tema em suas práticas pedagógicas.

Silva (2007) considera o engendramento do PC nas instituições escolares ser emblemático para o Programa pensado. Porém, com a mudança de postura dos/as educadores/as, no sentido de reconhecerem e se apropriarem dessa temática, como sujeitos constituídos de uma cultura e de um patrimônio, professor/a com práticas interdisciplinares,

que saiba conduzir os saberes sem fragmentá-los, tanto no momento de aprender como o de ensinar. Este, por sua vez, estando inserido no universo escolar, cujo papel principal é de apresentar, mediar, facilitar, reproduzir culturas que são constituídas também para fora dos muros escolares, necessita inteirar e tecer tais saberes com a temática em questão, saindo da neutralidade em que se encontra. (Silva, 2007, p. 27).

Os resultados “apontam a incidência favorável e até mesmo uma certa reivindicação por parte da maioria dos professores por uma orientação ou capacitação sobre o tema que se apresenta, para muitos deles, ainda obscuro” (Silva, 2007, p. 27).

Em complemento a essa ideia buscamos em Márcia Bezerra (2006, p. 69), explicações de que “[...] de fato, não se introduz o ‘tema’ patrimônio cultural na escola, pois ele também é tecido dentro da escola. A escola é uma arena de relações políticas, sociais, culturais”.

Dito isso, acreditamos que é muito significativo termos uma abertura

para as práticas escolares na formação da cultura escolar, que se encontra voltada aos vários saberes entrelaçados, ou seja, saberes selecionados nos currículos, saberes dos educadores que conduzem seus conteúdos e os saberes dos alunos, todos influenciando no aprendizado que compõe o tecer desta cultura escolar (Silva, 2007, p. 27).

Percebemos que o conhecimento, através do ato de educar é construído a partir do universo cultural do aluno, apresentando-se como

um ato político que visa à formação de sujeitos críticos que utilizem o conhecimento construído na escola para lutar pelos seus direitos. Estes direitos que incluem o acesso aos bens culturais são constituintes de cidadania (Bezerra, 2006, p. 83).

Emprende-se, que em se tratando de assuntos voltados ao patrimônio, não se concebe a ideia de fragmentar os saberes e os conhecimentos por “áreas”, como colocaram alguns dos/as professores/as durante a entrevista realizada.

Servimo-nos dessa breve apresentação de resultados da pesquisa de mestrado, defendida em 2007, para buscar justificar a (des)continuidade do processo de implementação do Projeto/Programa de Educação Patrimonial para professores/as da rede no período exposto. Bem como, demonstrar a necessidade de fazer valer o processo formativo dos professores /as envolvidos/as na pesquisa com estudos e conhecimentos dessa natureza. Entretanto, infelizmente, por questões políticas e visões de gestões educacionais de governos anteriores com outros interesses acerca da formação docente, não foram possíveis de se efetivarem no período anunciado.

Foi somente no ano de 2019, mais de uma década depois, que conseguimos trazer à tona, a inserção da temática Patrimônio Cultural na formação de professores/as da Rede Municipal de Ensino de Anápolis, mais especificamente, da Educação Infantil. Desta forma, foi possível agregá-lo como um dos módulos temáticos do curso ‘A Educação Infantil e suas especificidades’, que já se encontrava em andamento desde o ano de 2017; e cujos objetivos foram apresentados em seção anterior.

O curso supracitado teve um processo formativo *suis generis* envolvendo conhecimentos acerca do PC. Trouxemos algumas de suas caracterizações, ressaltando de

maneira resumida aquilo que foi pensado para atender um público envolvendo professores/as, auxiliares de educação, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as da Educação Infantil das redes pública e privada do município de Anápolis.

A estruturação do curso foi organizada em 04 módulos, sendo os módulos I, II e III de 60 horas cada, com 15 encontros de 03 h/aula totalizando 45 horas presenciais, mais 15 horas destinadas à prática aplicada. E o módulo IV de 80 horas, com 15 encontros de 03 h/a totalizando 45 horas presenciais, mais 15 horas destinadas à prática aplicada e 20 horas para visitas técnicas em ‘Lugares de Memórias’.

A participação nos módulos se dera de forma interdependente, sendo a certificação concedida ao término de cada módulo realizado, considerando frequência mínima de 75% de participação e aproveitamento acima de 7,5.

No quadro-síntese que se segue, apresentam-se as temáticas trabalhadas nos quatro módulos, desde o ano de 2017 até 2020, considerando-se a permanência dos temas em suas respectivas reedições.

Quadro 6 – Temáticas de estudo dos módulos do curso A Educação Infantil e suas especificidades - anos de 2017 a 2020.

MÓDULO I
➤ As políticas públicas para Educação Infantil.
➤ Concepção de infância: o direito de ser criança: cuidar e educar.
➤ Identidade do profissional da Educação Infantil.
➤ Cotidiano na Educação Infantil: uma intenção pedagógica.
➤ Orientações didáticas na concepção Histórico-Cultural: o planejar.
➤ Avaliação na Educação Infantil.
Total de carga horária: 60 horas
MÓDULO II
➤ O Letramento na Educação Infantil.
➤ Fundamentos filosóficos, sócio cultural e psicológico na prática de atividades lúdicas envolvendo jogos, músicas e brincadeiras.
➤ Educação Inclusiva no âmbito da Educação Infantil.
➤ A educação psicomotora na evolução do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo das crianças da Educação Infantil.

➤ Indisciplina na Educação Infantil: conceitos, causas, intervenção e prevenção.
Total de carga horária: 60 horas
MÓDULO III
➤ Reflexões acerca do currículo de Educação Infantil; princípios e critérios para planejar práticas pedagógicas; a construção de ambientes de convivência e aprendizagem nas instituições de Educação Infantil.
➤ Planejamento e práticas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos; Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação.
➤ Saúde e qualidade de vida: um eixo do trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil: Instrumentos do professor para aprimoramento do seu trabalho.
➤ Como as crianças brincam: a atividade lúdica no contexto da educação infantil – Classificação das brincadeiras, os jogos e suas possibilidades. Sugestões de oficinas lúdicas.
➤ Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil: o trabalho pedagógico com os gêneros do discurso na Educação Infantil.
➤ Maneiras de organizar o tempo didático em relação às atividades que envolvem o discurso oral e o discurso escrito.
➤ Educação Infantil e Arte Contemporânea: perceber, falar, pensar arte.
➤ A arte no espaço, nos materiais, na linha, no corpo, na natureza.
➤ A música e o movimento na Educação Infantil: crianças, sons, música e movimento. Jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento.
Total de carga horária: 60 horas
MÓDULO IV
➤ A educação, a cultura e o patrimônio cultural.
➤ O Patrimônio Cultural: gestão, legislação atual, órgãos de proteção; tombamento, conservação, restauração, bens tombados a nível municipal, estadual e federal.
➤ Educação Patrimonial: embasamento teórico, desenvolvimento e aplicação da metodologia da educação patrimonial e pedagogia de projetos; a transversalidade e a interdisciplinaridade da educação patrimonial; diversidade cultural, bens culturais, cultura material escolar e patrimônio; bens materiais e imateriais.
➤ Como educar crianças para a diversidade cultural e apropriação de conceitos e subjetividades acerca do patrimônio cultural;
➤ A linguagem cultural na Educação Infantil de acordo com as Competências Gerais; os direitos de aprendizagens e os Campos de Experiências expressos na BNCC- Educação Infantil.
➤ Docência e formação cultural na e para a Educação Infantil: desenvolvendo experiências estéticas de acordo com as Competências Gerais; os direitos de aprendizagens e os Campos de Experiências expressos na BNCC- Educação Infantil.
➤ O desenvolvimento das experiências estéticas por meio de eventos culturais.

➤ Projetos institucionais acerca do patrimônio cultural e oficinas de Educação Patrimonial.
➤ Visitas técnicas em lugares de memórias como: museus, locais históricos tombados pelo município e demais espaços culturais de Anápolis e municípios vizinhos como Corumbá, Pirenópolis, Cidade de Goiás; Memorial do Cerrado; teatros, escola de arte, escola de música, escola de dança; eventos artísticos (música, dança, concertos, teatro, exposições culturais, pintura, mostra literatura, artesanatos etc.).
➤ Participação em eventos educacionais e culturais extracurriculares ofertados por outras instituições e que tenham pertinência com as temáticas em estudo com possibilidade de substituição de aulas presenciais previamente planejadas.
Total de carga horária: 80 horas

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Dentre os módulos que foram ofertados, voltaremos atenção especial ao Módulo IV, por estabelecer diálogo acerca da concepção que defendemos. A nossa defesa é que educar para e com o patrimônio possibilita abrir caminhos de construção da cidadania. E como cidadãos possam exercer o protagonismo das próprias histórias, tendo condições e oportunidades de explorar, pesquisar e conhecer sobre os bens culturais. Bens que são as memórias de um passado se fazendo presente; parte das expressões culturais, dos saberes e fazeres de um povo, dando sentido à compreensão de sua identidade cultural. Esta inserida num contexto múltiplo e plural (Silva, 2007).

Tais ações educativas voltadas para o reconhecimento, valorização e preservação do Patrimônio Cultural tangível e intangível, tanto local, como regional e nacional, não depende exclusivamente da vontade e esforço dos educadores municipais, torna-se necessária a integração de instituições educacionais, culturais e ambientais, por meio de ações conjuntas, visando o Patrimônio Cultural de nossa cidade, como herança de todos nós. (Silva, 2007, p. 76).

Nesse entendimento, o projeto do curso traz como objetivos específicos do Módulo IV, oportunidades ímpares como:

- Promover o conhecimento acerca de estudos sobre o Patrimônio Cultural, bem como sua apropriação por parte dos educadores, crianças e comunidades escolares na sensibilização da importância de se preservar os bens culturais materiais e imateriais.
- Perceber a dimensão formativa e transformadora das experiências estética e subjetividades materializadas por meio da linguagem cultural no encontro entre adultos, bebês e demais crianças no cotidiano da Educação Infantil.
- Reconhecer na metodologia Educação Patrimonial práticas pedagógicas significativas acerca do conhecer, apropriar e preservar o Patrimônio Cultural e a identidade cultural.
- Compreender e valorizar a formação cultural como experiência lúdica de expansão de percepções do mundo e ampliação de ações no cotidiano da Educação Infantil.

- Deslocar as concepções de cultura e de formação cultural como posse ou acúmulo de objetos e saberes para concebê-las como experiência lúdica de ampliação de ações no mundo.
- Refletir sobre a responsabilidade docente de, por meio de ações culturais, ampliar os horizontes de experiências de vida no cotidiano da Educação Infantil (CEFOPE, 2019, p. 3).

Percebem-se tanto pelo quadro-síntese quanto pelos objetivos específicos do Módulo IV, possibilidades de formação cultural que contemplem o Patrimônio Cultural. Porém, há de se justificar a orientação “pautada pelos Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento das crianças, e nos Campos de Experiências com seus respectivos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento” (Ximenes & Melo, 2022, p. 754). Tal orientação para a inserção da BNCC (2017) é pautada como organização curricular para a Educação Infantil do município. Ela vem, de certa forma, reconfigurar os processos formativos na docência por orientação e direcionamento da proposta pedagógica dessa SME.

A SME, por sua vez, está regulamentada por esse documento normativo que, de alguma forma, objetiva centralizar a formação continuada e padronizar temáticas e conteúdos. Essas prescrições, tanto em âmbito municipal quanto nacional, para a formulação de um currículo para a Educação Infantil advêm das novas normativas da BNCC (Brasil/BNCC, 2018b) e do Documento Curricular de Goiás Ampliado (DC-GO), de 2018 (Ximenes & Melo, 2022).

Reafirmamos que, independentemente dessas orientações normativas curriculares se fazerem presentes, nossa defesa pela formação cultural acontece no sentido de elevar essa necessidade formativa como prioridade nas políticas públicas de formação continuada de professores/as. Uma vez que isso se torne impossível nesse contexto que, ao menos, enriqueçam-se as experiências das crianças com atividades culturais, ‘conteúdos da cultura’ como apontado por Sônia Regina Teixeira e Ana Paula Barca (2017). Entendemos que quando profissionais não têm acesso à diversidade cultural, eles também deixam de ter a compreensão mais ampla desse conhecimento, o qual agrega valor inestimável a sua formação pessoal e profissional (Vieira, 2021).

Na possibilidade de reversão dessa realidade apontada pelos autores citados anteriormente, interessa-nos evidenciar momentos graduais de avanços conquistados no percurso das vivências formativas no contexto do Módulo IV. Assim, o foco estava nas temáticas já anunciadas no quadro-síntese: Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e Formação Cultural. Perfazendo-se dentro de uma carga horária total de 80 horas, envolvendo aulas presenciais no CEFOPE, dedicamo-nos a estudos e pesquisas solicitadas tanto na ‘Prática Aplicada’ e quanto nas ‘Visitas Técnicas a espaços culturais’ – atividade específica, validando-

se 20 horas com elaboração final de portfólio e registros dos momentos vivenciados pelos/as cursistas.

O respectivo curso teve início no ano de 2019 com reedições nos anos posteriores de 2020 e 2021. Em 2020, mediante o complexo cenário pandêmico – provocado pelo novo Coronavírus causador da Covid-19 – houve a necessidade do distanciamento social (Barbosa & Soares, 2021). Então, num determinado período de execução do curso, aquele precisou ocorrer por meio de ensino remoto, conforme orientações da SME de Anápolis e da Secretaria de Educação do Estado de Goiás – ambas pautadas pela Resolução CEE/CP nº 02, de 17 de março de 2020; e, posteriormente, na Resolução CEE/CP nº. 15, de 10 de agosto de 2020. Assim, o curso foi mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com aulas e/ou atividades não presenciais, utilizando-se a internet como principal ferramenta com operacionalização de forma síncrona ou assíncrona.

Quanto ao curso analisado por nós, ofertado nesse período pandêmico, ele também precisou passar por adequações após dois únicos encontros presenciais ocorridos em 2020. Em um de seus relatórios finais de curso a pesquisadora e formadora envolvida no processo formativo relatou:

A princípio a comunicação e organização deu-se via grupo de WhatsApp e e-mails pessoais. Pelo grupo criado foi possível envio de mensagens, áudios, vídeos. Por e-mail realizamos envio de pautas, slides, links, vídeos e atividades escritas. Com orientações e tutoriais ao (as) cursistas criaram contas no Gmail e pudemos abrir sala virtual no Google Classroom e assim organizamos as atividades e materiais de estudos neste ambiente. Mesmo com o distanciamento e a desistência por parte dos (as) cursistas, com justificativas de naturezas diversas, pode-se considerar as experiências das aprendizagens via aulas remotas como sendo positivas e significativas dentro das condições que temos para o momento. Aqueles que se comprometeram e se envolveram com os estudos da maneira planejada e pensada não estão deixando a desejar, pelo contrário, estão surpreendendo, apesar do momento crítico que vivemos (CEFOPE, 2020, p. 2).

Diante da situação exposta, a suspensão das atividades envolvendo visitas técnicas em espaços culturais se tornou inevitável, reduzindo-se de 80 para 60 horas a carga total que havia sido prevista no projeto inicial do curso. Essa medida foi considerada um grande prejuízo, comprometendo significativamente os objetivos propostos para aquela formação específica. Justamente, porque buscávamos possibilitar/favorecer a ampliação de repertório cultural e a formação estética das professoras de Educação Infantil da RME de Anápolis.

É necessário relatar aqui que nas duas edições do curso ocorreram evasões/desistências, com quantitativo preocupante a essa (des)continuidade do processo formativo. Salientamos que não houve reprovações. Todos/as participantes que prosseguiram na formação, atenderam às

expectativas voltadas ao cumprimento de aproveitamento, frequência, participação e desenvolvimento das atividades e estudos propostos.

Quadro 7 – Dados quantitativos do curso A Educação Infantil e suas especificidades – Módulo IV.

Ano de realização do módulo	Inscritos	Aprovados	Reprovados	Desistentes
2019	17	8	0	9
2020	23	11	0	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024) – Banco de dados do Nepiec.

Como se pode notar nesses quantitativos expressos, a existência de forte relação com a questão da obrigatoriedade de 75% de presença conforme orientações da Lei Complementar n. 211 (Anápolis, 2009), disposta no Anexo B. Essas situações representadas em números na tabela, no tocante às desistências, foram explicitadas em relatórios finais de fechamento de curso dos respectivos anos. Nos relatórios estão apontadas as justificativas acerca dessas (des)continuidades na participação dos mesmos. As desistências se deram: por terem feito inscrição e, posteriormente, não conseguirem conciliar trabalho e formação; por fazerem inscrição em mais de um curso e não conseguirem acompanhar e dedicar tempo aos estudos; por dificuldades de finalizar atividades exigidas no decorrer dos cursos; e, até mesmo, por sobrecarga de serviço e problemas diversos. Algumas desistências ocorreram sem justificativas.

No ano de 2020, o expressivo índice de desistência aconteceu pela divulgação do edital para o concurso de professores do município de Anápolis. O concurso aconteceria no respectivo ano em que o curso estava sendo ofertado e um número considerável de cursistas teve que fazer opção entre manter a matrícula no curso ou focar nos estudos preparatórios para o concurso. Um número considerável de inscritos no curso foram professores/as da rede particular de ensino e almejavam sua inserção na RME de Anápolis através desse concurso público.

Mesmo com esses números reduzidos de concluintes nós conseguimos atingir os objetivos esperados. Ou seja, proporcionar aos professores cursistas uma outra experiência cultural, com novos olhares acerca do nosso PC. Nas avaliações e relatórios reflexivos sobre o curso, os/as cursistas deixaram claro o quão cresceram culturalmente. Relataram quanto aprenderam sobre: cultura, educação, patrimônio material e imaterial, diversidade cultural, memórias, conservação, pertencimento, herança cultural, preservação, educação patrimonial, tombamento, registros, saberes e fazeres de um povo, lugares dentre outras temáticas.

Trazemos como ponto de destaque a apropriação da Educação Patrimonial na perspectiva de trabalhar conhecimentos culturais com as crianças da Educação Infantil, em função das oportunidades e dos incentivos de visitas a espaços culturais do nosso patrimônio. Algumas cursistas tiveram a liberdade de fazer visitas técnicas em outros espaços e lugares trazendo muitas novidades a cada encontro e, assim, construindo cada um seu portfólio como exigência parcial do curso. Reconhece-se como ponto de destaque as exposições de objetos que contam histórias, memórias, tradições, maneiras de saber e fazer de um povo. Acredita-se que o curso foi muito significativo e realmente possibilitou que os docentes colocassem novas “lentes culturais”¹⁵ para ensinar as crianças um pouco mais sobre essa grande riqueza, nosso patrimônio histórico cultural.

Essas impressões formativas acerca do curso específico em suas edições, envolvendo construção de conhecimentos, experiências estéticas, repertórios culturais, possibilidades e limitações acerca do formar-se culturalmente, serão expressas com maiores detalhes na subseção que se segue.

5.2 A formação continuada num espaço formativo de muitas sensibilidades e possibilidades: relato de experiência.

No momento dedicaremos atenção especial no detalhamento dos cursos pensados e realizados no CEFOPE objetivando a formação cultural docente, com propósitos de leitura do PC.

Das várias temáticas desenvolvidas desde o ano de 2019, importa trazer para a discussão a ‘Formação Cultural docente na perspectiva do Patrimônio Cultural e da Educação Patrimonial’. O objetivo da proposta foi o de oportunizar, por meio da exposição de narrativas e impressões de sensibilidades estéticas percebidas, a reflexão sobre o direito à participação docente, no campo da cultura e suas manifestações.

Propusemos olhares formativos, sensíveis, ao que foi oportunizado. No sentido de experimentar nesses tempos e espaços, conhecimentos destinados à arte, cultura, pintura,

¹⁵ Lentes culturais – as explicações desse termo nas concepções antropológicas de Clifford Geertz, sobre a cultura como uma "teia de significados" é apresentada em sua obra clássica intitulada *A Interpretação das Culturas*, publicada em 1973. Na obra argumenta que a cultura funciona como uma "teia de significados" que nós, como seres humanos, tecemos coletivamente. Isso significa que a cultura é um conjunto de significados que criamos e compartilhamos, permitindo-nos entender e interpretar o mundo ao nosso redor. Conforme o autor essas “lentes culturais” são as formas pelas quais a cultura molda nossa percepção da realidade, ao mesmo tempo em que é moldada por nossas ações e interpretações (Geertz, 1978, p. 10).

música, dança, poesia, literatura, memória; ao PC; ao lúdico por meio desses momentos de aulas/encontros e de muitas histórias e memórias de vidas vividas.

Ao longo do curso e suas (re)edições, optou-se por atividades provocativas de sensibilizações estéticas, poéticas, culturais. Formou-se um conjunto variado de estratégias pedagógicas como, por exemplo, as contações de histórias e os diálogos abertos. Percebeu-se o quanto a contação de história e o trabalho com a oralidade é significativo por estimular o imaginário das pessoas, tanto de adultos quanto de crianças. Percebemos que contar e ouvir histórias evoca a curiosidade, promovendo emoções e prazer, indagando sobre as memórias individuais e coletivas e suas expressões materiais e imateriais. Daí desenvolver a sensibilidade de contar e encantar por meio de leituras, pois, como revela Cléo Busatto (2003, p. 45-46), nos pequenos segredos da narrativa, é importante

Contar histórias para formar leitores, para fazer da diversidade cultural um fato, valorizar as etnias, manter a história viva, para se sentir vivo, para encantar e sensibilizar o ouvinte, para estimular o imaginário, articular o sensível, tocar o coração, alimentar o espírito, resgatar significados para a nossa existência e reativar o sagrado.

Além das atividades com narrativas, nos momentos de cursos foram expostos ‘objetos que contam histórias’, trazidos pelos/as professores-cursistas. Os objetos das exposições foram: fotografias, ferros à brasa, roda de tear, panelas de ferro e barro, utensílios de porcelana, discos de vinil, vitrolas, tesouras, jornais, rádios, tinteiros, cartas, livros, cobertas, roupas, brinquedos, dentre outros artefatos de estima e significado histórico. Com intento de valorização e preservação histórica, esses momentos foram intencionais para despertar sentimentos estéticos, culturais e artísticos.

Considerou-se estes momentos formativos extremamente importantes por trazer ricas memórias, fatos históricos importantes, narrativas de épocas que foram passadas de gerações a gerações. Desse modo, comungando com as ideias de Jacques Le Goff (2003), é possível afirmar que a construção das memórias constitui importante função social, na medida em que reproduz informações mesmo ante à ausência de dados escritos, podendo-se basear no estudo de objetos que marcaram o seu acontecimento. Como ressaltou o autor, a formação de fatos históricos é oriunda de informações da memória ativa das pessoas, após estudos imperativos.

Os encontros temáticos do curso em questão articularam diferentes legislações e documentos basilares da Educação Infantil e referências teórico-conceituais (Kramer & Leite, 2010; Nogueira, 2008; Horta, Grumberg, Monteiro, 1999; entre outros). O engendramento

conceitual das temáticas se deu por meio de aulas expositivas e dialogadas, pelos estudos dirigidos, pelas pesquisas e práticas aplicadas nos contextos vividos em sala de aula. Sempre num movimento participativo e reflexivo de ação-reflexão-ação-avaliação, com uso de recursos didáticos como: data-show, slides, TV, plataforma digital, cartazes, vídeos, documentários dentre outros. Todos os materiais eram referentes aos assuntos temáticos envolvendo a formação docente continuada; a formação cultural, artística e estética do professor da Educação Infantil; a importância do trabalho com o PC com as crianças; a vivência acerca da Educação Patrimonial; o reconhecimento do Patrimônio Histórico e Cultural de Anápolis. Durante todo o tempo, elevamos os sentimentos de pertencimento, reconhecimento, sensibilidade estética, valorização, preservação. Ou seja, conhecimentos voltados à tomada de consciência de saberes, fazeres e sentires que, se de alguma maneira não foram expropriados, ainda estão em tempo de serem apropriados.

De maneira geral, pode-se afirmar que apesar do curto espaço de tempo para temas importantes e complexos, as participações e os interesses pelo assunto foram significativos. Principalmente, frente às indagações as quais confrontam a formação cultural docente e o que os documentos curriculares da Educação Infantil enfatizam.

Nesta empreitada, docentes foram levados/as a refletirem sobre a relação entre o currículo, o Patrimônio Cultural e a Educação Patrimonial na Educação Infantil. Pois, acreditando numa pedagogia reflexiva, transformadora e humanizadora, fez-se primordial provocar situações reflexivas acerca dos saberes, do currículo e de como trabalhar essas temáticas com as crianças da Educação Infantil. Desta maneira, ocasionamos vários questionamentos a saber: Quem são as crianças? Como elas aprendem? Como elas se desenvolvem? O que deve nortear minhas escolhas? Legislação? Proposta pedagógica? Quais as necessidades e interesses dessas crianças? Quem será protagonista nesta construção?

Ademais, a formação estética e artística docente se fez necessária como uma das principais temáticas em discussão, uma vez que não se pode dar ao outro aquilo que não se tem. E, de acordo com o currículo para a Educação Infantil, tratado nos documentos apresentados, os professores têm desenvolvido esses conhecimentos específicos a fim de ressignificar possíveis lacunas formativas nesse contexto. As propostas que levamos até esses profissionais, tendem a ampliar experiências estéticas e artísticas vividas no cotidiano, por meio de aprendizagens significativas, tanto para professores quanto para as crianças. Isso porque envolve metodologicamente o poetizar, a fruição e o contato com a arte.

Frente ao desafio posto, acreditamos ser fundamental a materialização de políticas públicas de formação continuada acerca de projetos educativos emancipadores, como apontado

por Ivone Barbosa e Milna Arantes (2016, s/p), no GT- 3 de ‘Políticas e práticas de formação dos docentes e dirigentes escolares’, idealizado pela ANPAE:

A formação continuada, nessa perspectiva, parece implicar a interpelação entre os direitos civis e profissionais, no qual a vivência artística pode unir crianças e adultos no campo da cidadania e da ampliação das percepções, de sentidos e significados de diferentes atividades humanas. Poetizar, isto é, produzir arte, fruir e conhecer, além de envolver-se em experiências e vivências com artistas e suas obras; conhecer múltiplas formas e possibilidades de expressão em diferentes espaços e utilizando diferentes recursos e materiais; tudo isso pode favorecer a consciência pelos professores e crianças com que atuam sobre a necessidade e importância do estudo, da pesquisa e da ampliação dos próprios repertórios culturais, estéticos e artísticos, remetidos sempre aos processos de apropriação ativa das crianças e adultos frente à realidade.

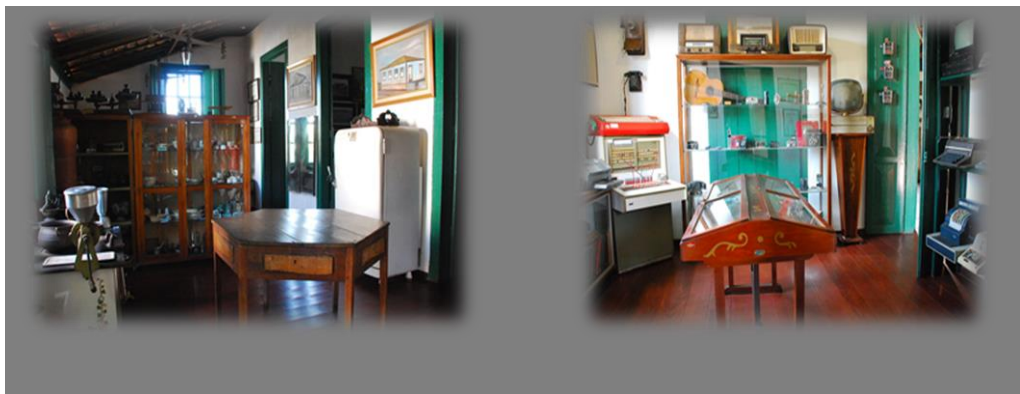
Na perspectiva de educar para a sensibilidade cultural, estética e artística, demos prosseguimento aos encontros de professores/as. Sempre que questionados sobre como estavam seus conhecimentos sobre os Patrimônios Culturais de Anápolis, as respostas faziam referência a esses patrimônios que, para a maioria, eram desconhecidos como patrimônios ou bens tombados¹⁶.

Assim, num dos encontros, apresentou-se uma aparente preocupação frente à exposição de um dos *slides* com imagens do Museu Histórico de Anápolis ‘Alderico Borges de Carvalho’. E uma professora verbalizou nunca ter entrado no museu da cidade, ela não sabia existir tantos objetos históricos importantes naquele espaço.

Figura 8 – Compilação de imagens referente ao Museu Histórico de Anápolis ‘Alderico Borges de Carvalho’.



¹⁶ Sob a tutela do Iphan, os bens tombados se subdividem em bens móveis e imóveis, entre os quais estão conjuntos urbanos, edificações, coleções e acervos, equipamentos urbanos e de infraestrutura, paisagens, ruínas, jardins e parques históricos, terreiros e sítios arqueológicos. O objetivo do tombamento de um bem cultural é impedir sua destruição ou mutilação, mantendo-o preservado para as gerações futuras.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Nessa sociedade desigual, as oportunidades formativas, sociais, econômicas, culturais estão mais presentes do que se possa imaginar. O sentimento de qualquer educador diante de uma formação dessa natureza, imprimiria olhares mais sensíveis à experiência estética e cultural dessa professora. Aqui representando milhares de educadores/as que, por motivos diversos, não tiveram garantidas suas participações e formações nestes espaços culturais.

Reforça-se a ideia de que o ideal seria a abertura de oportunidades culturais, de conhecimentos e olhares sensíveis. Num nível de apropriação, como Rita Márcia Furtado (2006) relatou num de seus artigos *Comi o Abaporu com os olhos: um mergulho antropofágico nas cores de Tarsila*. Tendo muita cautela e expressão de sentimento, a autora conseguiu traduzir com plenitude seu encontro com a arte, que se deu ao visitar a exposição *Da antropofagia a Brasília*, no Museu de Arte Brasileira, em São Paulo. Assim, iniciou seu diálogo com a famosa obra de arte de Tarsila¹⁷.

[...] comecei a dialogar com a obra. Reconheço que no começo foi um monólogo. Só a obra falava, do alto de sua autoridade de objeto estético que já tem uma experiência de quase 80 anos e que, portanto, já possui um estatuto de objeto cultural”. [...] O *Abaporu* me impregnou de significados, mostrando, muito além do óbvio, as formas que uniam silêncio e som. Nesse momento, todas as informações, as características técnicas sobre a artista, sua sofisticação estética, suas fases, sua temática, sua expressividade, seu estilo são como suspensos temporariamente-não que tenham deixado de ser imprescindíveis, apenas contribuem para que a apreensão se dê inicialmente no nível do sensível, nesse primeiro contato. É como se agora só o silêncio da obra falasse [...] (Furtado, 2006, p. 171-172).

¹⁷ O termo ‘Abaporu’ vem do tupi-guarani e significa ‘homem que come’, simbolizando a apropriação crítica de influências externas na formação da identidade cultural brasileira. É uma das obras mais famosas de Tarsila do Amaral, uma das principais artistas do movimento modernista brasileiro. Pintada em 1928, a obra é considerada um símbolo do movimento antropofágico, que propunha a ideia de “devorar” culturalmente influências estrangeiras para transformá-las em algo único e brasileiro. O quadro representa uma figura de corpo desproporcional, com pés e mãos grandes, e uma cabeça pequena, sentada em uma paisagem simplificada e quase surreal. (Disponível em <https://brazilartes.com/descubra-as-curiosidades-por-tras-de-abaporu-a-famosa-pintura-de-tarsila-do-amaral/> Acesso em: 22 set. 2023).

Esse relato ocorreu num museu, mas poderia ter sido também em tantos outros espaços culturais, como: teatro, cinemas, galerias, bibliotecas, pinacotecas, feiras, praças, escolas, picadeiros, ruas, etc. Os conhecimentos artísticos vão sendo construídos, abrindo caminhos para o engendramento de diferentes culturas. Tais movimentos dinâmicos elucidam possíveis debates acerca da linguagem artística e cultural, do saber, do fazer e do sentir próprio, do outro e do mundo. A expansão de olhares desenvolve a sensibilidade estética dos sujeitos, de modo que eles não sejam como meros espectadores passivos, mas espectadores emancipados (Rancière, 2012).

Contudo, faz-se necessário contrapormos aqui uma afirmativa de Rancière, para quem a compreensão estética independeria da condição de classe. Segundo nosso ponto de vista, a educação estética deve ser considerada um direito que independe da condição de classe, porém, a condição de classe determina vários aspectos da compreensão e interpretação estética.

Reportando-nos ao desenvolvimento das habilidades artísticas e da criatividade desenvolvidos nos cursos acerca dessas formações específicas. Consideramos ter ganhado força, sendo fundamentais as trocas de experiências e ideias compartilhadas cheias de indagações dos/as professores/as cursistas, que podem assim ser exemplificadas: Como vou contar essas histórias ouvidas para minhas crianças? Como vamos criar esses recursos juntos? Que materiais iremos utilizar? Qual linguagem devo utilizar para que compreendam a história e o contexto histórico? Será que compreenderão o assunto?

Essas e outras questões trouxeram desafios contextualizados aos conteúdos discutidos teoricamente acerca da formação cultural docente, da Educação Infantil, do PC, da Arte, da Cultura e da Educação Patrimonial.

Durante os cursos que ministramos, imprimimos foco na formação cultural impressa em várias atividades com professores/as cursistas. Outro exemplo, com relação à intencionalidade pedagógica, abrangeu a ampliação de conhecimento e a apreensão acerca do reconhecimento da Cidade de Goiás, antiga Vila Boa. Conforme dados do Iphan, a cidade foi tombada como Patrimônio Cultural Mundial, pela Unesco, em dezembro de 2001. Esse patrimônio de

rica tradição cultural inclui não somente a arquitetura e as técnicas construtivas, mas também a música, poesia, culinária e festas populares. Entre elas se destaca a Procissão do Fogaréu¹⁸, que ocorre todos os anos, na quinta-feira da Semana Santa, e

¹⁸ Na tradicional Procissão do Fogaréu, realizada na cidade de Goiás, na madrugada da quinta-feira santa, encenando-se a prisão de Jesus Cristo, os farricocos representam os soldados romanos, utilizando indumentária de túnica comprida, cores variadas e por um longo capuz cônico e pontiagudo, guardando fortes semelhanças com as vestimentas que ainda hoje são comuns nas celebrações da semana santa na Espanha. Trata-se, com efeito, de um traje de origem medieval, o qual era costumeiramente utilizado por penitentes que assim podiam expiar seus

muitas dessas tradições ainda estão vivas e formam uma parte substancial da identidade cultural de Goiás. (Iphan, Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2023).

Com essas incursões, foram apresentadas facetas diversas do universo cultural brasileiro, tratando de eventos como o Frevo e o Carimbó, por exemplo. Tivemos outros momentos descontraídos, divertidos, ricos, como a ‘Gincana Cultural’, em que equipes trouxeram elementos importantes para uma disputa. Essas atividades mostraram respeito cultural e agregaram valores os quais revelaram desde conhecimentos teóricos adquiridos no percurso formativo, até expressões artísticas como: carnaval do Recife, através do Frevo, registrado como Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro; Carimbó, da região do Pará, com seus instrumentos, sua dança e música destacando resultados da fusão das influências culturais indígena, negra e ibérica; dentre outros exemplos.

Os momentos formativos experienciados entre formadora e cursistas trouxeram elementos cruciais para nossa pesquisa e investigação no tocante à formação cultural docente. Destacam-se, além do que já foi evidenciado, momentos como: rodas de conversas, palestras com especialistas convidados, artistas plásticos, grupos de estudos, Sol do Berrante¹⁹, grupo de catireiros, contadores de casos, narrativas orais sobre tempos vivenciados no passado, cine-debate, momentos literários, visitas técnicas, passeios culturais, jantar capixaba referendando a culinária como patrimônio imaterial, exposição de práticas exitosas e de portfólios. Como se percebe, vivenciamos momentos de grandes trocas e aprendizagens entre os pares.

Importa também trazer evidências de outra formação que se deu com a mesma intencionalidade dos já citados sendo oportunizado no curso ‘Hora Atividade em ação: teoria e prática pedagógica’, iniciado em 2019. Mesmo acontecendo com uma carga horária extremamente reduzida, 4 horas/aula, a temática não deixou de ser contemplada, revelando-se importante ao processo formativo docente.

O curso ‘Hora Atividade’ vinha se concretizando há cinco anos no CEFOPE. Diferentemente dos demais cursos apresentados até o momento, sua ação formativa foi em caráter obrigatório aos professores e às professoras da Educação Infantil da RME que trabalham no regime de 40 horas semanais. O curso teve periodicidade mensal, sendo assegurado a participação dos/as cursistas em horário de trabalho, em turnos com turmas que atendam

pecados sem ter que revelar publicamente sua identidade. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/videos/detalhes/86/procissao-do-fogareu>. Acesso em 23 de setembro de 2023.

¹⁹ Sol do Berrante – tratamento dado a goiana Solange Macedo, de 44 anos, que fabrica berrantes há mais de 20 anos na fazenda onde mora em Anápolis- GO. Especialista na produção do instrumento, ela conta que muitas pessoas a procuram querendo aprender a prática e até pensa em criar uma escola para que a tradição herdada por seu avô não acabe.

separadamente docentes da creche e pré-escola nos períodos matutino, vespertino ou noturno, conforme disponibilidade dos/as cursistas.

Esse é o curso com maior número de participantes, trazendo um quantitativo de 400 inscritos no ano de 2020 (Vieira, 2021). Devido à obrigatoriedade, verificou-se o aumento da assiduidade e diminuíram, consideravelmente, as chances de desistências ou evasões, característica considerada um diferencial em relação aos cursos livres ofertados pelo CEFOPE. Cabe destacar que, conforme indicou Vieira (2021), a obrigatoriedade do citado curso manteve relação com o artigo 105 do Estatuto do Magistério da Prefeitura Municipal de Anápolis. O documento prevê que, na carga horária de trabalho das professoras cursistas, haja um quantitativo destinado às horas para atividades, sendo um terço destas no cumprimento de atividades de planejamento e formação continuada, dentre outras atividades.

O foco, segundo projeto do respectivo curso, foi de corroborar para a melhoria do atendimento das crianças de zero a seis anos atendidas pela RME de Anápolis, por meio da oferta de turmas voltadas para a formação continuada dos/as professores/as desta etapa educacional. E ainda, traz a proposta de trabalhar temáticas voltadas para estudos teóricos e práticos que propiciem reflexão e crescimento da prática pedagógica à luz dos documentos oficiais da Educação Infantil e estudiosos da área.

Chamamos atenção para um dos momentos que aconteceram ainda presencialmente. Pois, logo com o afastamento social por conta da pandemia, esses encontros envolvendo trocas, corpos em movimentos, música, dança, brincadeiras, dramatizações e vivências entre os pares, não puderam ser vivenciados.

Em especial, há um momento emocionante que foi a releitura de um poema, escolhido pela formadora pesquisadora, para homenagear escritores anapolinos. Pode ser visualizado no Anexo C. Para surpresa de todos, ao término da leitura e ao citar o nome do autor, deparamo-nos com uma cursista bastante emocionada, dizendo “Nossa, professora, você leu o poema do meu irmão!”. Pudemos conversar, por telefone e pessoalmente, com o próprio poeta e parabenizá-lo pela composição do poema; descrevendo o significado do trabalho dele naquele momento reflexivo e sensível de formação docente.

A leitura da arte, no caso, a leitura do poema, pode ser compreendido como um processo sensível, histórico, social e determinado pelo ambiente e pela cultura. E, obviamente, torna-se também pessoal e acolhedor para um indivíduo que lê ou escuta. A literatura é, acima de tudo, arte e, portanto, pertence à esfera da estética (Pacheco, 2004). Afinal, “nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite” (Coelho, 1987, p. 15).

A narrativa, aqui trazida em forma de relato de experiência, de práticas consideradas exitosas no campo da pesquisa das categorias investigadas, trouxeram elementos pertinentes e ainda mais inquietações para se pensar o papel do educador da Educação Infantil. Por meio dessas experiências, temos ciência dos desafios da formação frente ao currículo posto e podemos refletir sobre as questões culturais, artísticas e estéticas na/para a Educação Infantil.

No caso do curso que relatamos, o ‘Hora Atividade em ação – teoria e prática pedagógica’, acentua-se o tempo insuficiente para tratamento de conteúdos importantíssimos acerca da temática Patrimônio Cultural e Formação Cultural Docente. Os temas não se esgotaram e os anseios das professoras trouxeram impressões reveladoras de sensibilidades, as quais foram provocadoras e desafiadoras. Levaram-nos a pensar algo além, pois, o desejo de continuidade na pesquisa fala mais alto.

Então, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas com o desejo de incitar novas provocações acerca do exposto e das inferências das narrativas vivenciadas nos módulos dos cursos, buscamos novas possibilidades nesse campo formativo com foco na formação cultural docente.

Por isso, começamos a elaborar um projeto de curso mais amplo, tendo respeitado os organizadores da rotina mediadas pelo espaço, pelos materiais e pelo tempo adequados destinados às reflexões pertinentes a conhecimentos teóricos e práticos. Almejamos realizar as trocas de experiências entre cursistas, especialistas convidados e artistas da região, dando relevância às pesquisas, leituras e visitas técnicas guiadas a espaços culturais. O processo de elaboração desse respectivo projeto de curso pode ser melhor compreendido na subseção que se segue.

5.3 Da idealização à materialização do projeto do curso Formação Cultural para infância: uma trajetória em construção

Com a aprovação da pesquisadora no doutorado, em 2020, expectativas de continuidade e efetivação acerca do iniciado no mestrado foram sendo novamente fortalecidas. Porém, com foco específico para formação de professores/as da Educação Infantil, no sentido de *Educar os olhares para o patrimônio histórico-cultural: um projeto de formação continuada para docentes da Educação Infantil no CEFOPÉ/ Anápolis, Goiás*, título da presente tese de doutorado.

Dentre os vários desafios educacionais para a infância, o curso de formação em questão interessou-se em estudar, investigar e participar das vivências construídas e constituídas acerca do educar para o Patrimônio Histórico Cultural.

Demos continuidade às iniciativas e realizações formativas já contempladas. Visto que muitos cursos foram pouco abrangentes sobre a temática Patrimônio Cultural e Formação Cultural Docente é que reconhecemos a relevância da ampliação dos saberes culturais por meio da educação. Esta prática social é, de acordo a nossa perspectiva, base da formação humana, com capacidades e oportunidades do exercício de direitos à cultura, suas identidades. Porque acessam as memórias coletivas e, principalmente, o sentimento de pertença acerca da apropriação desses patrimônios culturais que os constituem.

Entendemos a necessária formação pedagógica continuada em Educação Infantil, para lançar novos olhares às necessidades educacionais atuais. Nesse sentido, concebemos a perspectiva de uma formação continuada que tenha como princípio promover momentos de discussão e análise da prática pedagógica. E, a partir daí, quiçá transformar o conhecimento em uma práxis apropriada ao desenvolvimento integral da criança e seu universo infantil, bem como, contribuir para concretização da identidade profissional dos sujeitos envolvidos com essa etapa primeira da Educação Básica.

Dentro do contexto educacional, a formação continuada é, segundo Freire (1996) e Oliveira (1992) saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, não é um discurso recente. Entretanto, é preciso trazer à reflexão aquelas teorias que determinaram e determinam o modo de pensar da escola, mas que em muitos casos não ajudam o/a professor/a repensar sua prática. Geralmente, porque não as conheceu devidamente durante sua formação na graduação. É também uma tentativa de resgatar a figura do/a professor/a como sujeito que conduzirá o processo educativo e proporcionará meios para mudanças qualitativas para outros sujeitos envolvidos.

5.3.1 Concretização das ideias formativas por meio da elaboração do projeto de curso.

Esse curso é fruto das inquietações enquanto pesquisadora. A escrita do projeto em questão, iniciou-se em agosto de 2022, sendo sua elaboração finalizada em novembro do mesmo ano. Em seguida foi encaminhado para conhecimento, apreciação, validação dos departamentos designados para essa finalidade. Após toda tramitação burocrática, obtivemos respaldo positivo para abertura e realização do curso proposto para o ano de 2023.

As expectativas de aproximação entre teoria e prática, especialmente no que tange as especificidades da educação para crianças pequenas, justifica o presente projeto para profissionais da Educação Infantil. Tendo como título ‘Formação cultural para a infância’, o curso foi concebido com a intenção de atualizar e aprofundar conceitos e temas fundamentais da área. A proposta foi trazer para a centralidade, a discussão acerca do educar olhares para a leitura do PC visando, acima de tudo, a formação cultural docente. E, conseqüentemente, a formação das crianças matriculadas nessa rede de ensino.

O presente projeto de curso levantou como objetivo geral: reconhecer a importância do trabalho pedagógico comprometido com questões atuais e pertinentes ao PC, bem como de seu conhecimento, reconhecimento, valorização e preservação na formação docente para que professores/as possam atuar como protagonistas de sua própria história, subjetividade e identidade.

Seus desdobramentos em objetivos específicos podem ser assim detalhados:

- Oportunizar a construção de conhecimentos e apropriação de significados para educar crianças sobre a temática Patrimônio Histórico e Cultural, evidenciadas nas propostas curriculares para Educação Infantil.
- Desenvolver sentimentos de pertença, impressões e sensibilizações de educadores, crianças e comunidades no reconhecimento da importância dos bens culturais materiais e imateriais numa atitude de fortalecimento da própria identidade.
- Refletir criticamente sobre aspectos voltados à compreensão da área da Educação Infantil, bem como das políticas públicas educacionais que a norteiam e sua legislação, possibilitando discussões sobre as diversas teorias educacionais e metodologias, buscando apreender o que contribui para a prática pedagógica do professor e sua formação profissional;
- Compreender que a formação cultural docente, enquanto ampliação das experiências estéticas dos professores e professoras, apoia-se na Arte como objeto de apropriação e elemento essencial, sendo reconhecida como lugar do sensível, da exploração, do deleite, do desafio, da investigação, de experimentar os materiais, os espaços, o corpo, o tempo e a natureza.
- Perceber a dimensão formativa e transformadora das experiências estéticas e subjetividades materializadas por meio da linguagem cultural no encontro entre adultos, bebês e demais crianças no cotidiano da Educação Infantil.
- Reconhecer na metodologia Educação Patrimonial possibilidades práticas pedagógicas significativas acerca do conhecer, apropriar e preservar o patrimônio cultural e a identidade cultural.
- Deslocar as concepções de cultura e de formação cultural como posse ou acúmulo de objetos e saberes para concebê-las como experiência lúdica de ampliação de ações no mundo.
- Refletir sobre a responsabilidade docente de, por meio de ações culturais, ampliar os horizontes de experiências de vida no cotidiano da Educação Infantil (CEFOPE, 2022, p. 7).

Buscou-se preservar a organização de cursos ofertados com esse propósito, mantendo-se a mesma oportunidade de participação. Ou seja, professores/as, auxiliares de educação,

coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as da Educação Infantil das redes municipal e privada.

Quanto à distribuição de turmas, foram criadas para atender uma demanda prévia de inscritos, buscando-se assegurar a oferta em turnos e horários variados, conforme a disponibilidade do/a cursista inscrito/a. Pontuamos que o quantitativo de turmas e turnos, conforme as inscrições, limitou-se em turmas com até 35 participantes. Os dados podem ser visualizados no quadro do cronograma a seguir:

Quadro 8 – Período de realização e oferta do curso Formação Cultural para a infância.

TURMAS	TURNOS	INÍCIO/TÉRMINO
A - 2023	Noturno	Março/Outubro
B - 2023	Matutino	Março/Outubro
C - 2023	Vespertino	Março/Outubro

Fonte: Produzido pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Com relação à carga horária do curso ‘Formação Cultural para a Infância’ afirmamos ter sido elaborado com duração de 120 horas, sendo organizadas em momentos de estudo com 25 encontros de horas de duração, totalizando 75 horas. Podendo ser no formato híbrido, presencial e a distância (com aulas síncronas e assíncronas); 25 horas de Prática Aplicada de acordo com os encontros e 20 horas de *Tour Cultural* em lugares variados.

Respeitando-se também o regimento interno de funcionamento do CEFOPE, *lócus* em que se deu a formação, acrescentamos que foi organizado com um encontro semanal, com possibilidade de atender turmas nos 3 turnos: matutino (8h às 11h), vespertino (14h às 17h) e/ou no noturno (19h às 22h), conforme demanda. Os formatos das aulas se deram no sistema híbrido de ensino, com momentos síncronos e assíncronos, presenciais e à distância.

Na ementa do curso em questão especificamos as principais temáticas que permearão os estudos teóricos e o desenvolvimento das atividades propostas. Essas são assim colocadas no projeto: Educação, cultura e patrimônio; Linguagem cultural, subjetividades e formação de conceitos acerca do Patrimônio Cultural na Educação Infantil; Docência e formação cultural na e para a Educação Infantil; Educação Patrimonial; Patrimônio Cultural: gestão, legislação, preservação; Bens culturais materiais e imateriais; Patrimônio, memória, identidade e cultura popular; Patrimônio afro-histórico e indígena; Lugares de memória; Formação cultural docente

de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Educação Infantil Experiências estéticas e participação em eventos educacionais e culturais.

A elaboração do quadro-síntese, contemplando desdobramentos dessas temáticas, com o quantitativo de aulas por encontro e respectivas datas com formato de aula, seguida da Prática Aplicada, podem ser visualizadas no quadro disponibilizado no Apêndice – C.

Ressaltamos que a proposta teórico-metodológica do curso

expressa a valorização do desenvolvimento de saberes necessários para uma atuação pedagógica crítica e transformadora, tendo como base estudos de textos diversos correspondentes aos temas trabalhados, permeados por procedimentos metodológicos a favorecer a participação sistemática e contínua tanto individual e coletiva visando a construção do pensamento pessoal subsidiado pelas diferentes leituras, análises e conhecimentos prévios, e exposição dialogada e de produção escrita (Fernandes, 2023, p. 121).

Considerando a flexibilidade no campo do planejamento pedagógico, pode-se acrescentar nesse contexto formativo que o projeto elaborado não esteve enrijecido ou estático. Dessa maneira, suas temáticas e metodologias puderam sofrer alterações a partir das análises, das avaliações em processo, das reflexões e pontuações que foram sendo constituídas no percurso formativo.

Dentre inúmeras concepções acerca do planejamento, apoiamo-nos na proposta de planejamento embasada na dialética e dialogicidade de Paulo Freire. O planejamento dialógico se trata de permitir-se ser flexível mediante o processo. No sentido de reforçar essa dialogicidade no processo de planejar, buscamos em Paulo Roberto Padilha (2007, p. 25) a seguinte afirmativa:

Procuramos dar novo sentido à atividade de planejar quando afirmamos que esse processo deve ser dialógico. Queremos reconhecer que a razão é inseparável da emoção quando dizemos que é necessário organizar as prioridades e as ações escolares e educacionais para construir projetos e políticas emancipadoras, que nos permitam desvelar a realidade e revelar a nossa pronúncia, garantir a nossa voz...[...] O planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de resistência e representa uma alternativa ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares.

Sobre as diversas atividades presentes nesse projeto do curso, considerado político e dialógico, importa trazer explicações acerca da proposta de atividade voltada ao que denominamos de *Tour Cultural*. Essa atividade se sucedeu por meio de visitas técnicas coletivas e individuais comprovadas por meio de ingressos, *tickets*, convites, fotos a espaços formativos culturais a fim de conhecer os saberes e fazeres culturais. A saber: escola de dança, de teatro,

de música, de arte; secretaria da cultura; museus, teatros, cinemas, circos, igrejas, praças, bibliotecas, cidades históricas, sítios arqueológicos; participação em eventos culturais locais, etc. E, ainda, conhecimento de outros lugares como: projetos escolares culturais, exposições artesanais, gastronômicas, shows musicais, concertos, peças teatrais, exposições de fotografias, quadros, pinturas e esculturas, literatura, dentre outros espaços que se fizerem importantes.

Entendemos ser essencial a ampliação de repertório cultural docente, por meio de atividades dessa natureza, como o *Tour Cultural*. Pois, é impossível expandir o repertório de experiências culturais das crianças se os/as professores/as não explorarem novas maneiras de aprender e não enriquecerem seu próprio repertório vivencial. Ninguém pode oferecer aquilo que não possui. Então, acreditamos que uma das maneiras de se educar reside nas experiências vividas tanto por professores quanto por alunos. Para ampliar essas vivências estéticas, compreendida também como direito de todo cidadão, faz-se necessário conhecer esses espaços-lugares culturais, posição defendida por Luciana Ostetto e Maria Isabel Leite (2012) vindo esclarecer que quanto mais experiências variadas e plurais tiverem professores/as maiores serão as possibilidades de ofertá-las às crianças com as quais convive. Portanto expressar-se culturalmente, frequentar diferentes espaços culturais é um direito de todo cidadão em aceder ao conhecimento.

Na oportunidade apresentaremos os procedimentos metodológicos, inicialmente, pensados para o direcionamento do curso especificando-os separadamente:

- Encontros presenciais – apresentação e discussão dos elementos teóricos que auxiliarão na compreensão das temáticas propostas.
- Aulas no sistema remoto de ensino, podendo acontecer de maneira síncrona e assíncrona.
- Prática aplicada – por meio das leituras e registros, que possibilitarão aos/ às cursistas estabelecer relações entre o fazer pedagógico em sala de aula e o conhecimento adquirido.
- Pesquisa participante – acompanhamento por meio de cronograma e agendamento de visitas nas unidades em que os/as cursistas estão lotados/as, observando e analisando as práticas pedagógicas e aprendizagens das crianças no contexto da formação cultural.

Em relação à avaliação e à frequência seguimos os critérios já concebidos em formações de cursos anteriores, os quais foram orientados pelo CME da cidade de Anápolis.

Portanto, foram considerados concluintes do curso os/as cursistas que obtiverem frequência igual ou superior de 75% das horas ministradas e que realizaram as atividades propostas durante o curso com aproveitamento igual ou superior a 7,0.

Conforme orientação e organização da secretaria do CEFOPE, o controle das frequências ocorreram por meio de folha de diário impressa e assinada pelo/a cursista quando o encontro aconteceu de forma presencial. Já nos encontros virtuais, em encontros síncronos e assíncronos, foram disponibilizados formulário próprio do *Google Forms*, no ambiente virtual de aprendizagem, ao término de cada aula/encontro. Assim sendo, todas as atividades e materiais de estudo foram alocados em sala de aula virtual através da plataforma gerenciadora do *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula*.

Consideramos importante e necessário o processo avaliativo envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos na formação docente, oferecendo perspectivas diferentes e complementares. Os primeiros permitem medir aspectos como frequência de participação, notas obtidas e outros indicadores mensuráveis, proporcionando uma visão objetiva do desempenho e da adesão dos/as professores/as nos cursos de formação. Já os dados qualitativos trazem as experiências, percepções e reflexões docentes sobre sua formação, oferecendo elementos significativos sobre o impacto das práticas pedagógicas e os métodos de ensino. A combinação desses dados oferece uma compreensão mais ampla e aprofundada da formação docente, ajudando a identificar áreas de melhoria. Além disso, desenvolve melhores estratégias para o desenvolvimento profissional acerca do processo formativo que vai se constituindo.

Mediante o exposto, trazemos alguns tensionamentos e desafios, conjuntamente com contradições evidenciadas no contexto de materialização do projeto/documento, ocupando seu espaço formativo.

Assim, pode-se trazer alguns desses pontos, iniciando pelas conversas informais e reuniões propositivas para exposição das ideias acerca do respectivo projeto. Este, apresentado à equipe gestora do CEFOPE e à equipe de assessoria pedagógica do departamento da Educação Infantil dessa SME. Ambas as equipes não fizeram objeções, mas também não agregaram ideias mediante ao que estava sendo exposto. As impressões passadas foram de que as intenções formativas para o momento se voltavam para ações vinculadas ao projeto maior de governo, ou seja, formação de professores com foco na BNCC.

A esse respeito, numa postura crítica e reflexiva, trazemos o posicionamento dos autores Barbosa, Soares e Silveira (2021). Os pesquisadores demonstram como a BNCC, de forma constrangedora, tem sido imposta às redes públicas e privadas de ensino. Instaurou-se um ambiente propício para a intervenção de instituições privadas tanto no direcionamento de

políticas públicas e uso de recursos quanto na formação continuada de professores e, até mesmo, a venda de materiais didáticos.

A ênfase no currículo em detrimento de projetos políticos, gerou críticas ao seu caráter prescritivo, que tem transformado professores em meros executores de projetos unificados, supervisionados por gestores treinados para sua aplicação. Isso é evidente nos cursos sobre a BNCC, que têm caráter instrucional e falta de profundidade teórica. Contraditoriamente, muitos cursos foram financiados pelos próprios docentes durante a pandemia. Esse processo reflete um projeto educacional alinhado com uma sociedade capitalista e neoliberal, caracterizado pela exclusão e pela perda de autonomia dos docentes. E o risco é a categoria ir adaptando suas práticas ao que já está prescrito, sem considerar as individualidades das crianças e mesmo as particularidades do grupo responsável pela docência em cada instituição.

Essa demanda formativa/prescritiva e homogeneizadora, conforme apontada por Barbosa, Soares e Silveira (2021) acabam por gerar um ponto de tensão nesse percurso construtivo de escrita do projeto. Este, realizado para atender a uma específica orientação do Departamento Pedagógico da SME. Ou seja, destinar espaço dentro das temáticas com inclusão de estudos voltados para a BNCC, em observância a: suas Competências Gerais; seus Campos de Experiência; seus Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, etc. Isso ocorreu uma vez que o projeto pedagógico da secretaria tem a BNCC contemplada em todos os cursos vigentes, desde sua implementação no ano de 2017.

Ademais, além dessas solicitações e adequações, todo processo de construção e elaboração do projeto se deu de forma solitária pela pesquisadora/formadora. A justificativa para estar sozinha foram os compromissos de trabalho de outros/as educadores/as, especialistas e formadores/as. Com certeza, eles/as poderiam ter agregado com novas ideias, mas não o fizeram e não puderam também por conta de outras demandas de ações formativas de cursos vinculados a programas do governo; ou mesmo a elaboração de currículo da RME.

Conforme solicitado pela SME e tendo acrescentado ao projeto temáticas que contemplassem a BNCC, assim como os demais cursos estavam fazendo, chegou o momento da apresentação, da leitura, da apreciação e da aprovação do projeto escrito pelo CEFOPE e pelo CME.

O movimento de mobilização para divulgação do curso, através da mídia e de visitas pontuais nas unidades escolares para esse fim, não se deu de forma tranquila. O apoio maior veio do próprio CEFOPE, que ficou responsável por gerar o *link* para inscrição. A divulgação ocorreu pelo próprio site, *e-mails*, grupos de *WhatsApp* existentes.

Levantando-se certa preocupação acerca da divulgação do curso, a pesquisadora/formadora solicitou apoio ao Departamento de Assessoria Pedagógica. Essa opção foi por conta do contato mais direto com as unidades escolares e seus/suas professores/as, coordenadores/as e diretores/as. Contato que aconteceu através de visitas periódicas de assessoramento.

Na incerteza de que essa divulgação estivesse efetivamente acontecendo pela equipe de Assessoria Pedagógica, a própria pesquisadora/formadora – com autorização e apoio da coordenação do CEFOPE, local em que se encontra lotada – dentro da sua carga horária de trabalho, assumiu a divulgação do curso nas unidades escolares que ofertam a Educação Infantil.

As imagens na Figura 9 revelam algumas dessas visitas para divulgação nas unidades escolares, num dos dias reservados para essa finalidade. Vale destacar que essas saídas precisavam ser comprovadas. Foram elaborados documentos, com data, dia e horário em que as visitas ocorreram; contendo as respectivas assinaturas de coordenadores e diretores das unidades visitadas – como apresentamos no Apêndice - E.

Figura 9 – Imagens compiladas referente a algumas visitas às Unidades Escolares para divulgação do curso ‘Formação Cultural para a infância’.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023 – Banco de dados do Nepiec.

Pode-se considerar que a receptividade das unidades escolares visitadas se deu de forma positiva, mesmo com o pouco tempo destinado a esse propósito. Especialmente, em função da dinâmica da rotina no cumprimento das atividades educativas organizadas ao atendimento das crianças.

A mobilização para divulgação, conhecimento, incentivo à participação e, consequentemente, inscrição no curso ocorreram por vários dias, dentro do prazo de alguns meses e de forma esporádica. Buscamos alcançar o maior número possível de unidades

escolares dentro do tempo e dos períodos estipulados. Concomitantemente, eram muitas as demandas com outros cursos e atividades da pesquisadora/formadora dentro do CEFOPE, sendo destinado pouco tempo para essa divulgação *in loco*.

Vale ressaltar que, mediante esforços no processo de divulgação, foram consideráveis os números de inscrições realizadas, ao menos, no preenchimento manual da inscrição e na presença da pesquisadora. As expectativas dos/as professores/as eram demonstradas positivamente, sendo revelados interesses e reconhecimento da necessidade formativa nessa área envolvendo a formação cultural. Importante lembrar que paralelamente às visitas, as inscrições também aconteciam por meios digitais.

Antes da divulgação oficial, já para a aula inaugural e a confirmação de participação no curso, contávamos com um número expressivo de 97 inscritos, vindo ao encontro do esperado. Ou seja, iríamos abrir três turmas como previsto no projeto do curso.

Na sequência, numa subseção específica, explicitamos como foram sendo concretizadas e materializadas as etapas dessa idealização de projeto de curso.

5.4 O curso ‘Formação Cultural para a infância’ em questão: as etapas de construção formativa de início e término do curso.

Traçar e acompanhar esse projeto formativo, comparado à ‘engenharia’. Ou seja, a idealização, as etapas construídas e concretizadas nesse processo, remetem-nos a momentos expressivos e significativos. Estes, ajudaram a compreender as inquietações postas na seção introdutória desse trabalho. Mais ainda, como as experiências e os desafios levantados, colaborou para o fortalecimento das fragilizadas políticas públicas educacionais com foco na formação continuada de professores. Os profissionais da educação necessitam de conhecimentos culturais e condições adequadas para frequentarem espaços formativos como o CEFOPE e outras instituições. A essas pessoas precisam ser oportunizadas visitas a espaços culturais; elas carecem de conhecer e sentir os lugares de produção cultural; necessitam ver e vivenciar as coisas, os objetos, os jeitos, os hábitos expressos nas múltiplas linguagens, dando visibilidade àqueles que reconhecem e se identificam culturalmente através do educar com e para o PC.

Sendo assim, iniciaremos trazendo narrativas das evidências de alguns momentos ímpares importantes para essa presente pesquisa. A iniciar pela aula inaugural, que com o apoio da coordenação do CEFOPE, tornou-se possível sua realização e organização logística. O espaço reservado foi o Teatro Municipal de Anápolis. Contou-se também com parcerias para

algumas apresentações culturais através das Escolas Municipais de Dança, de Música, de Teatro e de Artes. Destacamos a parceria com a União Literária de Anápolis (ULA), que trouxe escritores literários; e a participação especial da palestrante Dra. Rhaisa Pael, da Universidade de Brasília (UNB), com a temática ‘Para além dos muros: a cultura urbana e as infâncias’, dando luz ao que pretendíamos, a construção de conhecimento e sensibilização dos participantes.

O folder do curso, representado pela figura 10, foi divulgado pelas redes sociais e trouxe informações acerca da aula inaugural. Já na figura 11, pode-se observar momento de fala da formadora e idealizadora do projeto de curso tecendo agradecimentos e fazendo apresentações acerca do evento e do curso em questão. Na sequência, a figura 12 mostra um momento de apresentação cultural com o corpo de baile da Escola de Dança Municipal. E a figura 13, exhibe um número teatral com artistas da Escola de Teatro de Anápolis – parceria cultural que trouxe muitas contribuições e oportunidades de fruição, sensibilidade estética aos que estiveram presentes.

Figura 10 – Folder para evento de abertura da aula inaugural do curso ‘Formação Cultural para a infância’.



Figura 11 – Agradecimentos pela formadora responsável pela elaboração do projeto do curso ‘Formação Cultural para a infância’.



Figura 12 – Apresentação cultural com a participação do corpo de baile da Escola de Dança de Anápolis.



Figura 13 – Apresentação cultural com a participação de artistas da Escola de Teatro de Anápolis.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023 – Banco de dados do Nepiec.

Foi considerado o objetivo principal da aula inaugural: o desenvolvimento da sensibilidade estética, da apreciação e envolvimento artístico. Além do despertar olhar atento para a cultura, a arte, as linguagens artísticas representadas num momento formativo. Ou seja, um início de grandes possibilidades para a ampliação de repertório cultural local, valorizando artistas anapolinos e oportunizando a própria formação cultural.

No decorrer dos encontros formativos – presenciais, síncronos e assíncronos – o curso foi se estabelecendo num processo incessante de busca, resistência, resiliência, escolhas. Trazemos de forma antecipada uma situação delicada que comprova esses caminhos de (in)certezas, típicos de início de cursos de formação continuada, porém, preocupante. No relatório final do curso houve um registro feito pela pesquisadora/formadora relacionado ao número reduzido de participantes, um quantitativo de 53 inscritos no início, sendo que tivemos somente 16 concluintes desse total.

As desistências foram de fato pontos fortes a serem investigados e analisados com detalhamento, um pouco mais adiante no contexto de análise dessa pesquisa. Por ora, a intenção é de trazer o processo construtivo que foi se constituindo pouco a pouco, dia a dia. Através de discussões teóricas e conceituais sobre Educação Infantil, Formação Cultural, Cultura, Patrimônio Cultural, Educação Estética, Arte, Educação Patrimonial, etc. Todas as temáticas pautadas na perspectiva da construção de conhecimentos e incentivos de participações culturais com propósito de ampliação de repertório cultural e desenvolvimento de experiências estéticas, com vistas à educação do olhar para a leitura do Patrimônio Cultural.

Na perspectiva metodológica da Educação Patrimonial, foi possível pensar em estratégias pertinentes de ensino com foco nas temáticas. Enquanto os planejamentos das aulas se deram por meio de: exposições dialogadas, rodas de conversas, mesas redondas, palestras; visitas a espaços culturais, dentro e fora da carga horária presencial do curso; exibição de documentários e filmes; acesso a pesquisas e estudos dirigidos; proposta da gincana cultural; sugestões de passeios culturais; dentre outros.

Ainda sobre os procedimentos metodológicos, o curso ocorreu por meio de um ambiente virtual de aprendizagem e teve como ferramenta o aplicativo *Google Sala de Aula* ou *Google Classroom*. Nesse ambiente eram disponibilizados: materiais de estudos, tarefas, trabalhos, interações via fórum, dentre outros. Esses materiais eram postados facilitando o processo formativo e estreitando a comunicação entre formadora e cursistas.

Os encontros presenciais, síncronos e assíncronos, os quais sucederam no decorrer da formação foram de muitas aprendizagens consideradas significativas. Para a grande maioria dos/as professores/as cursistas, os conhecimentos trazidos ainda eram distantes de sua

realidade. As temáticas pouco conhecidas, ou até desconhecidas, causavam momentos surpreendentes. Alguns são evidenciados aqui.

Destacaremos uma das temáticas que está voltada os para estudos conceituais do Patrimônio Cultural Imaterial, com inserção de documentários e vídeos de alguns desses bens culturais imateriais, a saber: a técnica de fabricação da Viola de Cocho, em Mato Grosso (MT); o ofício das paneleiras de Goiabeiras, no Espírito Santo (ES); o ofício de sineiro e os toques de sinos, em Minas Gerais (MG); as Bonecas Karajás ou Ritxoco; Frevo como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade; dentre outros pesquisados no portal do Iphan, nos Livros dos Saberes, das Celebrações, das Formas de Expressão, dos Lugares.

A proposta da atividade enquanto Prática Aplicada era pesquisar, num desses livros, um patrimônio diferente daqueles já apresentados, viabilizando a possibilidade de uma proposta educativa a ser realizada com as crianças da Educação Infantil. O termo Prática Aplicada foi utilizado pelo CEFOPE para caracterizar atividades complementares à carga horária de alguns cursos, envolvendo leitura, pesquisa, investigação, vivência pedagógica, dentre outras.

Apresentamos agora alguns desses registros elaborados, servindo-nos de memórias do curso para compor as discussões e análises que forem sendo necessárias evidenciar. Buscando manter as identidades dos/as cursistas preservadas, optou-se por utilizar de maneira fictícia nomes representativos da fauna e flora que compõem o Patrimônio Natural Cultural das regiões brasileiras.

(Acácia) – Visitando o site do Iphan, busquei conhecer mais sobre os patrimônios do nosso estado, achei bem interessante o patrimônio material na cidade de Pilar de Goiás, em especial a Casa da Princesa, um museu que traz elementos fotográficos, documentos históricos e objetos que mostram o viver goiano dos séculos XVIII ao XX. A origem da casa é cercada de mistérios, pois acredita-se que a Princesa Isabel teria passado uma noite na casa, entretanto sua importância arquitetônica é inegável, sendo uma das últimas casas setecentista. Já no patrimônio imaterial, destaco os saberes e práticas associadas ao modo de fazer as bonecas Karajás, esta é uma atividade feita por mulheres, a partir da argila, e envolve técnicas únicas transmitidas de geração para geração, e hoje são também fonte de renda para as famílias Karajás. Foi muito bom conhecer um pouco mais sobre os nossos patrimônios, mas há ainda um universo para descobrir!

(Seriema) – Em visita ao IPHAN me encantei pelas celebrações e busquei a Romaria de Carro de Boi da Festa do Divino Pai Eterno em Trindade. A tradicional festa foi reconhecida com Patrimônio Cultural Imaterial em 2016. A festa reúne milhões de devotos e acontece anualmente com a tradição dos carros de bois saindo de diversas cidades do estado. Já tive a oportunidade de acompanhar a romaria dos carros de boi rumo à Trindade saindo da cidade de Damolândia, sem dúvida um patrimônio cultural de experiências únicas. Enquanto Patrimônio material o Memorial JK me encanta. Para nós é um patrimônio de fácil acesso devido à localização. Foi fundado em 1981 e dedicado ao ex-presidente Juscelino. Nele está o corpo de JK, seus pertences pessoais, biblioteca pessoal e registros fotográficos seu e de sua esposa Sarah. Brasília tem memoráveis patrimônios que valem a pena ser visitados.

(Lobo) – Quanto aos patrimônios materiais gostei daqueles relacionados com a questão ambiental e os conjuntos urbanos históricos, apesar de ser clichê falarmos sobre estes, me permitiu ter um gostinho de vivenciar a experiência cultural nestes locais. Pena que sou pobre e não posso ir; Aqui podemos ver os patrimônios imateriais divididos em livros: das formas de expressão; celebrações; lugares; saberes. Encontrei aqui riquíssimos materiais para se trabalhar em sala, quando aparece na matriz de forma interminável a habilidade de se trabalhar patrimônios materiais e imateriais que me causava tanto ranço. Hoje entendo que isso era por total ignorância e desconhecimento da minha parte! Que curso maravilhoso!

Os comentários dos/as professores/as em formação refletem uma rica diversidade de percepções e aprendizados sobre o PC imaterial e material, destacando a importância de explorar e valorizar esses aspectos no contexto educacional.

Acácia enfatiza a relevância dos patrimônios materiais e imateriais, destacando a ‘Casa da Princesa’, em Pilar de Goiás, como um exemplo significativo de patrimônio material. Ela aprecia a narrativa histórica e arquitetônica da casa, ligada à princesa Isabel; e observa o papel das bonecas Karajás como um exemplo de patrimônio imaterial, onde as técnicas tradicionais de fabricação de bonecas são transmitidas de geração em geração. Essa apreciação dos patrimônios cultural e histórico oferece uma oportunidade para educar sobre a história local e as práticas culturais vivas, promovendo tanto a valorização e quanto a preservação desses elementos.

Na sequência, Seriema compartilha sua admiração pela Romaria de Carro de Boi da Festa do Divino Pai Eterno em Trindade (GO), um patrimônio cultural imaterial que envolve uma celebração religiosa anual e a tradição dos carros de bois. Ela destaca a importância dessa celebração como uma experiência cultural única e significativa. Além disso, Seriema menciona o ‘Memorial JK’, localizado em Brasília (DF), como um patrimônio material de grande importância, proporcionando uma conexão com a história do ex-presidente Juscelino Kubitschek e sua esposa Sarah Kubitschek. Esses exemplos mostram como o PC pode ser uma ferramenta poderosa para conectar as pessoas com suas raízes e história.

Lobo aborda os patrimônios materiais com foco na questão ambiental e nos conjuntos urbanos históricos, destacando a importância desses elementos para a experiência cultural. Ele também reflete sobre sua percepção inicial negativa em relação ao trabalho com patrimônios materiais e imateriais, mencionando que o curso lhe proporcionou um novo entendimento e apreciação desses temas. Essa transformação pessoal evidencia a importância da formação contínua e da exposição a novas perspectivas para os/as docentes; e os/as ajuda a reconhecer e valorizar a riqueza cultural presente em sua própria comunidade.

Nossa análise frente aos registros só vem reafirmar que o estudo e a compreensão do PC, tanto material quanto imaterial, são fundamentais para a formação docente. Eles revelam

como a apreciação e o ensino desses patrimônios podem enriquecer a educação, conectando as crianças/estudantes a suas culturas e histórias locais. Da mesma forma que vão desenvolvendo um senso de identidade e pertencimento. Além disso, sugerem a necessidade de tornar esses conhecimentos acessíveis e aplicáveis, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo.

Conhecimentos esses, que na perspectiva da Educação Patrimonial, de acordo com estudos de Horta, Grunberg, Monteiro (1999, p. 7), é desvendar essa

rede de significados, relações, processos de criação, fabricação, trocas, comercialização e usos diferenciados, que dão sentido às evidências culturais e informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização. Para isso, é possível aplicar uma metodologia apropriada que facilite a percepção e compreensão dos fatos e fenômenos culturais.

As referidas autoras esclarecem que, qualquer que seja o objeto cultural, este é uma fonte primária insubstituível de conhecimento. O objeto cultural pode revelar informações sobre a rede de relações sociais e o contexto histórico no qual foi produzido e utilizado, além de ter significado atribuído pela sociedade que o criou. Desde um simples objeto cotidiano – passando por edificações, conjuntos habitacionais, cidades, paisagens – até manifestações populares, festivas ou religiosas, ou mesmo um fragmento de cerâmica de um sítio arqueológico, todos esses elementos contêm um complexo sistema de relações e conexões (Horta, Grunberg, Monteiro, 1999).

Com propósito de levantar percepções acerca dos objetos culturais ou bens culturais que fazem parte do PC – nas etapas de preservação, proteção, valorização e reconhecimento –, indo além dos estudos teóricos e conceituais desenvolvidos nos encontros, propôs-se a atividade ‘Cine-Debate’, com roteiro de perguntas sobre o filme *Caçadores de obras-primas*²⁰, dirigido por George Clooney. Neste roteiro, num dos questionamentos foi solicitado que registrassem impressões, concepções e aprendizagens acerca do longa metragem e a relação com os estudos sobre o PC, podendo trazer alguns pontos fortes assim registrados:

²⁰ Filme *Os caçadores de obras-primas* - Baseado nos fatos reais de uma das maiores caças ao tesouro da história, *Os Caçadores de Obras-Primas* é um filme de ação que conta a jornada de um pelotão da Segunda Guerra Mundial, liderado por FDR, em direção à Alemanha para resgatar obras-primas de arte das mãos de ladrões nazistas e devolvê-las aos seus verdadeiros donos. Data de lançamento: 14 de fevereiro de 2014 (Brasil); Diretor: George Clooney; Adaptação de: The Monuments Men: Allied Heroes, Nazi Thieves, and the Greatest Treasure Hunt in History; Companhia(s) produtora(s): Studio Babelsberg; FOX 2000 Pictures; História: The Monuments Men, por Robert M. Edsel; Produção: George Clooney; Grant Heslov. Disponível em <https://www.exibidor.com.br/filme/5580/cacadores-de-obras-primas.html>. Acesso em Fev. 2024.

(Angico) – O ponto forte do filme e a lição que ele me deixou é sem sombra de dúvida a dos guerreiros que davam suas próprias vidas pela proteção ao nosso patrimônio cultural. Apesar de serem obras que representam tanto nossa história, eu não teria essa coragem de arriscar minha vida.

(Ipê) – Enquanto assistia ao filme o que mais chamou minha atenção foi perceber que apenas uma pessoa não conseguirá jamais proteger e garantir cultura para a sociedade presente e futura, pois esta tarefa é algo compreendido coletivamente, que precisa de pessoas capacitadas em construir, cuidar e zelar das diversas formas de expressões culturais, no caso do filme, as obras de artes. Outra questão importante mostrada no final do longa foi quando a pessoa mais velha “um homem” leva uma criança para apreciar uma obra de arte; coloquemo-nos no lugar desta pessoa mais experiente enquanto professoras e professores e percebemos então a tarefa que nos incube, de permitir às nossas crianças o conhecimento sobre a existência das várias manifestações culturais, como culinária, dança, festividades, esculturas, retratos, modos de produção. O filme leva à compreensão da necessidade de proteção dos bens culturais.

(Bromélia) – A principal mensagem que o filme nos deixa é a importância da preservação dos acervos históricos e culturais de um povo. Podendo até mesmo exigir esforços que podem custar a própria vida daqueles que se dispõem a tal feito.

(Acácia) – O filme nos faz refletir a importância de valorização da nossa história, da memória viva do povo que está em seu patrimônio cultural, e especialmente como educadores temos a missão de ensinar sobre este patrimônio e sua importância, para a construção da identidade cultural de nossas crianças e jovens, haja vista que só há preservação quando há apreço. O amor a cultura local, sua história e monumentos não é de forma alguma inato, precisa ser ensinado, e nós podemos salvar nossa cultura no campo de batalhas da sala de aula.

Os comentários dos/as cursistas participantes destacam a dedicação e o sacrifício envolvidos na proteção do PC, como exemplificado no filme *Caçadores de Obras-Primas*. Angico enfatiza a coragem daqueles que arriscam suas vidas para proteger obras, cujas histórias e a cultura representam uma tarefa que poucos estariam dispostos a realizar. Bromélia complementa essa visão, apontando que a preservação de acervos históricos e culturais é uma missão a qual pode exigir grandes sacrifícios, incluindo a vida dos envolvidos. Essa perspectiva ressalta a importância dessas obras como testemunhos essenciais de nossa história coletiva.

Nas narrativas de Ipê e Acácia se destacam a responsabilidade coletiva e o papel fundamental da educação na proteção do PC. Ipê observa que a tarefa de preservar a cultura não pode ser realizada por uma única pessoa, pois, trata-se de um esforço coletivo requerido pela participação de indivíduos capacitados e comprometidos. Além disso, Ipê e Acácia sublinham o papel dos/as professores/as em transmitir o conhecimento e o apreço pelas diversas manifestações culturais às novas gerações. Acácia enfatiza a importância do ensino e do cultivo do amor pela cultura local, sua história e seus monumentos, especialmente nas escolas, para que haja preservação do patrimônio.

Juntos, esses pontos refletem a necessidade de um compromisso compartilhado para proteger e valorizar o PC. Não apenas como uma herança do passado, mas como uma base

contínua da/na cultura para o fortalecimento da formação identitária cultural, pois, concebemos também a seguinte ideia:

[...] Todas as ações através das quais os povos expressam suas formas específicas de ser constituem a sua CULTURA e esta vai ao longo do tempo adquirindo formas e expressões diferentes. A cultura é um processo eminentemente dinâmico, transmitido de geração em geração, que se aprende com os ancestrais e se cria e recria no cotidiano do presente, na solução dos pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam. Neste processo dinâmico de sociabilização em que se aprende a fazer parte de um grupo social, o indivíduo constrói a própria identidade (Horta, Grunberg, Monteiro; 1999, p. 6).

As ideias das autoras supracitadas, com a atividade proposta no curso acerca do ‘Cine-debate’, reforçam positivamente que a preservação desses elementos culturais, como mostrado no filme, é essencial para manter a coesão e a continuidade de uma sociedade. A cultura, sendo um processo dinâmico, requer esforço coletivo e um compromisso compartilhado para ser protegida e valorizada. Os protagonistas do filme, ao arriscarem suas vidas para salvar obras de arte, destacam a importância de defender o PC como um bem comum que transcende gerações. O filme, portanto, não só celebra a beleza e a importância das obras de arte, mas também ressalta a necessidade de educar e sensibilizar as futuras gerações para a proteção e valorização dessas expressões culturais. Também fundamentais para a construção e a manutenção da identidade de uma sociedade.

Frente aos direcionamentos de estudos que foram se constituindo, podemos apresentar um momento de reflexão importante sobre a temática formação cultural docente. Através de registros escritos e orais, expomos uma proposta de roda de conversa na qual professores/as puderam contribuir com suas concepções. Essas discussões estiveram ligadas aos seguintes questionamentos: Quais experiências com as múltiplas linguagens, seja na formação inicial ou continuada, são oportunizadas aos professores e às professoras para que possam proporcioná-las também às crianças na Educação Infantil? Em que medida o professor pode aproximar suas crianças do Patrimônio Cultural expresso nas Artes, se ele mesmo nem sempre pode acessá-lo? Na sua opinião qual a importância de desenvolver sensibilidade estética através das Artes? Os registros e debates aconteceram conforme algumas das visões trazidas:

(Lobo) – Mesmo que um professor não tenha acesso direto ao patrimônio cultural e às artes, ele pode aproximar as crianças por meio de pesquisa, parcerias, visitas virtuais, convidados especiais, histórias, material audiovisual e atividades criativas. Estimular a curiosidade, a empatia e a sensibilidade das crianças são fundamentais para promover a compreensão e o respeito pelas diferentes expressões culturais. Desenvolver sensibilidade estética por meio das artes é relevante, pois permite que as pessoas apreciem, compreendam e se conectem emocionalmente com as diversas formas de expressão artísticas. Isso estimula a criatividade, promove a reflexão crítica

e amplia a compreensão cultural, contribuindo para uma visão mais aberta e sensível do mundo ao nosso redor.

(Ararinha) – Durante minha formação acadêmica tive mais contato com a linguagem verbal. Fiz o curso na época da pandemia e quase não fui nas escolas fazer estágios, por isso ingressei no curso do CEFOPE e lá tive acesso a diversos tipos de linguagens, como musical, teatral, fotográfica e etc. [...] Gostei de fazer o trabalho sobre histórias em quadrinhos como um patrimônio e acho que pode ser uma ferramenta útil para trabalhar na Educação Infantil; O professor pode utilizar de histórias, imagens, visitas virtuais aos museus, visitas aos parques da cidade e etc. Mas para isso o professor precisa conhecer bem sobre os patrimônios culturais; desenvolver a sensibilidade estética através das Artes é muito importante, pois desenvolve vários sentidos nas crianças. Um exemplo a ser citado foi a confecção da boneca Abayomi durante o curso, pois como uma pessoa adulta senti alegria, interação com os colegas, frustrações e etc., assim percebi que as crianças também sentem essas sensações, o que é bom para desenvolverem.

(Guabiroba) – As universidades em suas matrizes curriculares não dispõem para os professores acesso a atividades culturais, deixando sua formação de certo modo ineficaz quando se refere a formação cultural. Além de diferentes ações que poderiam minimizar este impacto. Nas grades curriculares da graduação poderiam disponibilizar disciplinas voltadas para essa formação, que agregariam e melhorariam a formação deste profissional, que antes mesmo de adentrar as salas de aula, teria um conhecimento e experiências riquíssimas para disponibilizar.

(Aroeira) – A formação dos professores na educação infantil deve ser contínua, reflexiva e voltada para a ampliação das possibilidades de linguagens, garantindo uma prática pedagógica significativa e enriquecedora para as crianças; A visão de que patrimônios históricos culturais são constituídos como espaço educacional é pouco assimilada pela escola, e isto se acentua, quando se trata da Educação Infantil. É visível as dificuldades encontradas pelos professores em conhecer os patrimônios históricos culturais, entre outros aspectos. Quando o professor passa a compreender a importância que têm estes patrimônios como potencial de formação cultural para crianças pequenas, tomando como base a visão de professores que atuam na EI e as concepções dos mediadores sobre o acesso dessas crianças aos espaços históricos culturais acontecem ganhos significativos para todos.

Tomando por base os comentários dos/as professores/as Lobo, Ararinha, Guabiroba e Aroeira sobre a integração de múltiplas linguagens e o PC na Educação Infantil temos algumas questões importantes e também alguns desafios.

Primeiramente, há um reconhecimento unânime da importância de desenvolver a sensibilidade estética nas crianças através das artes, uma vez que isso amplia suas capacidades de compreensão, expressão e empatia. Através das artes, as crianças podem explorar diferentes formas de expressão cultural, o que é essencial para a construção de uma visão de mundo mais aberta e inclusiva. Nas palavras de Tamiris Lopes (2019, p. 38) buscamos justificar nossas expectativas educativas acerca da sensibilidade e experiência estética que se busca por meio da formação cultural.

A educação que valoriza a experiência estética, que aqui se discute, não corresponde ao desenvolvimento de capacidades estéticas, artísticas ou de competências. O que se pretende elucidar são as possibilidades de uma educação em que o indivíduo seja

capaz de articular o mundo comum com aquilo que sua sensibilidade percebe, reconhecendo a pluralidade das relações.

Percebe-se que Lopes (2019) propõe uma educação estética que vai além de ensinar habilidades artísticas, vindo corroborar com que também acreditamos e defendemos. Ou seja, uma abordagem que ajude professores/as e crianças a conectar suas percepções sensíveis com a realidade ao seu redor, valorizando a experiência estética como uma forma de entender e apreciar a pluralidade das relações humanas. A ideia é que essa educação não se limite ao desenvolvimento de competências, mas promova uma compreensão mais profunda do mundo e das diferentes experiências e culturas.

Nessa perspectiva, cabe à arte mostrar beleza e magia. Mas em uma sociedade em crise, a arte também “precisa mostrar o mundo passível de ser mudado. E ajudar a mudá-lo” (Fischer, 2002, p. 58 apud Nogueira, p.14). Acrescentamos ainda o enfrentamento acerca dos desafios sociais, políticos e pedagógicos e a aposta em uma formação humana que tenha na experiência estética real, coletiva e emancipadora, um de seus pilares (Nogueira, 2021, p. 14).

Os autores destacam o papel transformador da arte que, para além da beleza e magia, deve refletir criticamente a realidade em uma sociedade em crise, tornando-se um instrumento de mudança social. A proposta é que a formação humana valorize uma experiência estética real, coletiva e emancipadora, enfrentando os desafios sociais, políticos e pedagógicos. A arte, assim, vai além da contemplação, sendo também um meio de ação e transformação social.

Analisando as demais narrativas dos/as professores/as trouxeram a necessidade de proporcionar às crianças experiências que vão além do ensino tradicional, incluindo linguagens verbais e as artes musicais, teatrais, visuais e outras formas de expressão. No entanto, há uma constatação de que, muitas vezes, os próprios educadores não têm acesso ou formação suficiente nessas áreas. Esses fatores indicados podem ser reflexos de causas diversas como: limitações nas matrizes curriculares das universidades; falta de oportunidades para atividades culturais durante a formação inicial; ou desafios logísticos e financeiros para acessar eventos e espaços culturais.

Sobre esse aspecto os/as professores/as em suas narrativas sugerem uso de recursos alternativos, como: visitas virtuais; parcerias com artistas e instituições culturais; e a incorporação de materiais audiovisuais e narrativas históricas e culturais em sala de aula.

Trazemos essas discussões por entendermos que podem ajudar a superar barreiras de acesso e enriquecer a experiência educacional, mesmo quando o contato direto com o PC é

limitado. Além disso, a formação continuada é ponto destacado como importante, permitindo que eles ampliem suas próprias experiências culturais e, conseqüentemente, transmitam esse conhecimento e sensibilidade estética para seus/suas alunos/as.

A formação cultural dos/as professores/as é vista como uma área que precisa de mais atenção, com sugestões para incluir disciplinas específicas nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia. A ideia é preparar os futuros professores/as para reconhecer e utilizar os patrimônios culturais como recursos educativos valiosos. Não apenas como conteúdos informativos, mas como conhecimento para o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças.

Ademais, a discussão aponta para a necessidade de uma abordagem mais integrada e acessível à formação cultural nas escolas, que inclua tanto os aspectos materiais quanto imateriais do PC. Ao fomentar uma maior sensibilidade estética e uma compreensão mais profunda das diversas expressões culturais, os/as professores/as podem ajudar a formar crianças mais conscientes e criativas, preparadas para apreciar e respeitar a riqueza cultural do mundo que as cerca.

Para Maria Carmem Barbosa e Maria da Graça Horn (2008, p. 41) é essencial que o professor possua um repertório vasto o suficiente para, ao enfrentar uma situação nova, ser capaz de compreendê-la e se organizar para aprofundar seus estudos e conduzir o trabalho com as crianças, formulando perguntas e desafios. Com um amplo referencial cultural, combinado com conhecimentos pedagógicos, professores/as estão em uma posição mais favorável para criar atividades que aproximem as crianças da cultura historicamente acumulada, levando em conta as especificidades de seu desenvolvimento em cada fase da escolarização.

Outro importante momento que merece ser destacado, trata-se de uma atividade de Prática Aplicada. Neste caso, a Prática Aplicada envolveu estudos com foco na importância da Arte para a Educação Infantil, o desenvolvimento das experiências estéticas, bem como dos sentimentos e das aprendizagens por ela despertados por meio dos usos das artes. Tal temática foi considerada desafiadora no âmbito das práticas docentes acerca do conhecer e vivenciar.

Nos estudos de Pederiva (2022) e colaboradores, percebemos claramente a importância dessas experiências educativas nos espaços escolares envolvendo as artes, e sua forma potencializadora de desenvolver a educação estética e a formação cultural de docentes e crianças. Os autores seguem esclarecendo que:

A organização de experiências educativas no campo das artes em que os signos artísticos sejam singularmente potencializados nas vivências estéticas em meio a processos educativos, em termos de uma educação estética, conforme a Teoria

Histórico-Cultural proposta por Vigotski, precisam ser valorizados em seus sentidos e significados, vivenciados por meio de estruturas artísticas em suas formas, materiais e conteúdos, por meio de processos de percepção, expressão e criação artística enraizados na cultura, no diálogo, na vida vivida (Pederiva, 2022, p. 14).

Esses esclarecimentos revelam a importância de valorizar a educação estética integrando signos artísticos por meio da percepção, expressão e criação. Elementos enraizados na cultura e na vida cotidiana. Assim, compreende-se que o processo educativo em artes vai além da técnica, integrando a arte como parte da experiência humana e cultural.

Nessa direção, Arantes (2019) acrescenta que a mudança de paradigma e a integração do conhecimento e da vivência artística representam um grande desafio na formação de professores, especialmente na Educação Infantil. Os dispositivos legais que sustentam a arte nesta fase da Educação Básica, como a LDB de 1996 e as DCNEI de 1998 e 2009, são relativamente novos. Embora haja uma produção crescente sobre o papel da arte na Educação Infantil, ainda há muito a ser desenvolvido, pesquisado e conquistado.

Tendo em nosso horizonte investigativo o intuito de ampliar olhares e mudanças paradigmáticas a esse respeito, nossas primeiras provocações para o desenvolvimento da Prática Aplicada anunciada, deu-se na tentativa de concentrarem esforços e análises sobre o papel que a Arte ocupa na educação Infantil com possibilidades e limitações. Deste modo, buscou-se responder os questionamentos implícitos na própria prática pedagógica.

Citamos, inclusive, um artigo de Luciana Esmeralda Ostetto, *Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis*, para trazer nossas reflexões, a saber: O que está à disposição do olhar das crianças, o que aparece na sua sala? Desenhos elaborados pelo professor, reproduções de obras de arte, fotografias, figuras da mídia, produção das crianças, objetos de culturas diversas? Quantas vezes disponibilizamos às crianças diferentes tipos de papéis como base para suas produções gráfico-pictóricas? Costumamos oferecer papéis em diferentes tamanhos para escolherem quais são mais adequados para aquilo que pretendem fazer/dizer/expressar? Quantas vezes lhes perguntamos quais são suas preferências?

Esses questionamentos reforçam sobremaneira a importância e valorização da arte, bem como o seu potencial formativo e emancipador. Conforme salientam as autoras Mariane Catanzaro e Monique Nogueira (2021, p. 119), “a arte tem fundamental papel na formação crítica e na construção da emancipação intelectual”, afirmam ser “necessário e emergencial o reconhecimento do seu potencial epistemológico, bem como a sua valorização no âmbito dos processos formativos”.

Nesse contexto, articularam-se o potencial formativo da arte e suas variadas linguagens. Reforçamos que essa Prática Aplicada trouxe como proposta não somente a pesquisar, mas a apresentação do conteúdo pesquisado e os trabalhos elaborados para os demais cursistas. Todos tiveram que trabalhar com as evidências e, ainda, vivenciar com suas turmas de crianças, nos espaços educativos, aquilo que se propuseram estudar acerca das artes. Então, puderam explorar: Música, Dança, Pintura, Escultura, Teatro, Literatura, Cinema, Fotografia; História em quadrinhos (HQ); Jogos eletrônicos, *games*; e Arte digital.

Os desdobramentos nos momentos das apresentações trouxeram contribuições relevantes ao processo formativo almejado, levando-os/as a refletirem sobre as inúmeras possibilidades pedagógicas que a arte proporciona aos docentes e às crianças. No sentido amplo de desenvolvimento, não só de habilidades, as artes são áreas para aquisição de novos conhecimentos, ampliação de repertórios culturais e sensibilidades estéticas que vão sendo incorporadas às atividades realizadas.

Nessa perspectiva de conhecimento e desenvolvimento de percepções e sensibilidades, através das experiências estéticas que as artes oferecem, as oportunidades de ampliação de repertório cultural também foram trazidas para dentro do contexto do curso.

Destacamos que as possibilidades de ampliações de repertórios referenciais culturais aos professores/as cursistas se deram mediante a participações coletivas nesses espaços e eventos. Assim como podemos lembrar e destacar: do Sarau Literário na Biblioteca Municipal de Anápolis; do Concerto da Orquestra Lira de Prata, no Teatro Municipal de Anápolis; da Exposição artística de pintores nacionais e internacionais, na Galeria de Artes – Espaço Ebner; da Excursão à Fazenda Babilônia, com delicioso Café Colonial e da Visita ao Centro Histórico, ambas atividades realizadas no município de Pirenópolis.

Essas experiências estéticas puderam ser ampliadas de maneira individual pelos próprios cursistas, sendo incentivados a cumprirem a carga horária de 20 horas destinadas para esse fim, culminando na elaboração de portfólios com evidências de participação a espaços e lugares visitados ou frequentados. A intencionalidade dessa proposta, ‘*Tour Cultural*’, não se reduziu apenas em conhecer os locais, mas em desenvolver sensibilidades estéticas, culturais, identitárias; e criar possíveis leituras acerca do PC.

Elucidamos algumas dessas caminhadas culturais formativas trazendo alguns momentos significativos expressos pelos/as próprios/as professores/as cursistas como registros de memórias:

(Boto) – Minha visita ao Espaço Ebner foi uma experiência verdadeiramente enriquecedora. Enquanto percorria as diversas exposições, uma coleção de obras chamou particularmente a minha atenção: as pinturas de Evandro Soares. A primeira coisa que notei ao me aproximar das obras de Evandro foi a forma que o mesmo explorou temas abstratos com maestria. Sua série de pinturas abstratas era um exercício de expressão emocional, onde formas e cores se entrelaçavam para criar uma sensação de movimento e energia. Era fascinante observar como ele brincava com as formas e texturas, convidando o espectador a interpretar as obras de maneira única. Enquanto passeava pela galeria, percebi que a obra de Evandro Soares é uma celebração da beleza do mundo que nos rodeia. Suas pinturas eram uma homenagem à imaginação, evocando sentimentos de admiração e contemplação. Evandro Soares Reis é um artista brasileiro nascido em 1979 em Largo de Piritiba e criado em Morro do Chapéu.

(Jacarandá) – Conhecer o Espaço Ebner foi um presente, que visita rica e maravilhosa, quanta beleza pude contemplar. A cada aula, vejo que fiz a escolha certa, esse curso é prazeroso e encantador. Acredito que o prazer de ver pinturas em quadros está na apreciação da arte e na conexão emocional que ela pode despertar. As pinturas em quadros nos permitem contemplar a criatividade, a expressão e a habilidade do artista, além de nos transportar para diferentes mundos, narrativas e emoções através das cores, formas e técnicas utilizadas na obra. É uma forma de apreciar e se conectar com a arte de uma maneira única e pessoal. Talvez por ter filhos e trabalhar com educação infantil, escolhi obras de Aldemir Martins, que foi um renomado artista plástico brasileiro nascido em 1922 e falecido em 2006. Ele é conhecido por suas obras que retratam a fauna e a flora brasileiras, especialmente gatos e galinhas. Aldemir foi um dos principais representantes do movimento artístico conhecido como "Primitivismo" ou "Arte Naïf" no Brasil. Sua obra é marcada pela simplicidade, cores vibrantes e traços expressivos. Ele deixou um legado artístico significativo e suas obras estão presentes em diversas coleções e museus ao redor do mundo.

(Acácia) – A visita a galeria foi maravilhosa, sendo difícil escolher uma única obra. Entretanto, achei fantástico o trabalho de Antônio Poteiro (1925-2010)²¹ foram as que mais me chamaram a atenção, as cores utilizadas, as temáticas retratadas e a simplicidade dos traços o aproximam muito do universo cultural goiano, suas raízes da terra e da religião. Traz temas tão importantes de forma leve, alegre, e muito profunda. Posso dizer que as obras de Poteiro falaram muito com minhas memórias de infância.

As visitas dos cursistas ao Espaço Ebner, galeria de arte em Anápolis, revelaram a rica experiência proporcionada pela apreciação de diferentes obras de arte, podendo-se visualizar esse momento através das figuras 18 e 19 que se seguem. O relato de Boto destacou a impressionante série de pinturas abstratas de Evandro Soares²², que usou formas e cores para criar uma expressão emocional vibrante. A abordagem abstrata de Soares convidou os visitantes a interpretarem as obras de maneira pessoal, demonstrando a força da arte em evocar emoções e reflexões únicas em cada observador.

²¹ Antonio Batista de Souza (1925 - 2010), foi um escultor, pintor e ceramista português que, mais tarde, se radicou no Brasil. É considerado um grande representante da arte naïf no Brasil. Disponível em <https://www.guiadasartes.com.br/antonio-poteiro/biografia>. Acesso em 28 Mar. 2024.

²² Evandro Soares, nascido em 1975, Mundo Novo, Bahia, Brasil. Artista visual. Escultura, desenho e instalação. Vive e trabalha em Goiânia, Brasil. Disponível em <https://www.trema-arte.pt/evandro-soares> . Acesso em 28 Mar. 2024.

Por outro lado, Jacarandá compartilhou sua experiência enriquecedora com as obras de Aldemir Martins²³, famoso por retratar a fauna e flora brasileiras com simplicidade e cores vibrantes. Jacarandá enfatizou como a arte pode transportar os espectadores para diferentes mundos e narrativas, proporcionando uma conexão emocional profunda. A escolha de Martins, especialmente considerando sua ligação com a Educação Infantil e sua representação de temas da fauna, mostrou como as obras de arte podem ressoar com experiências pessoais e profissionais.

Acácia, por sua vez, foi cativada pelas obras de Antônio Poteiro, que retratam temas culturais goianos com uma simplicidade e alegria que evocam as raízes regionais e religiosas do artista. A conexão de Acácia com as memórias de infância, através das obras de Poteiro, ilustra como a arte pode servir como um elo entre o presente e o passado, além de refletir a identidade cultural de uma região.

Como se pode perceber cada cursista encontrou na galeria uma ligação única com suas próprias experiências e sensibilidades, evidenciando o poder da arte em proporcionar uma experiência estética rica e diversa. A diversidade de artistas e estilos abordados durante as visitas também sublinham a importância de incluir uma ampla gama de expressões artísticas na educação, tanto para ampliar o repertório cultural dos educadores quanto para enriquecer as experiências de aprendizagem das crianças.

Aproveitando os conhecimentos artísticos insurgidos no curso, demos continuidade às narrativas dessas memórias das visitas a lugares históricos e aos espaços culturais. Não temos registros escritos apenas. Então, fazendo uso de fotografias feitas pela turma e pela formadora, como construção de narrativas visuais as quais transcendem palavras, evocamos pelas imagens a seguir emoções e contextos, enriquecendo a compreensão do leitor e o nosso apreço pelo PC.

As imagens revelam um pouco dessas visitas memoráveis que aconteceram no percurso formativo, conforme apresentadas pelas Figuras 14, 15, 16, 17 e 18.

²³ Aldemir Martins (1922-2006) foi um artista plástico brasileiro, pintor ilustrador e escultor, produziu além de paisagens, os vasos de flores e as séries gatos que se tornaram sua marca registrada. Disponível em https://www.ebiografia.com/aldemir_martins/. Acesso em 28 Mar. 2024.

Figura 14 – Visita à Fazenda Babilônia, em Pirenópolis, Goiás (GO), com a turma do curso ‘Formação Cultural para a infância’ registrando momento de palestra com a proprietária.



Figura 15 – Foto tirada com a turma do curso ‘Formação Cultural para a infância’ em frente à Igreja Matriz Nossa Senhora do Rosário localizada no centro histórico de Pirenópolis.



Figura 16 – Fachada da Igreja Nosso Senhor do Bonfim no centro histórico de Pirenópolis.



Figura 17 – Mesa posta do café colonial servido em visita à Fazenda Babilônia (Pirenópolis-GO), com a turma de professores/as do curso ‘Formação Cultural para a infância’.



Figura 18 – Visita à Galeria Espaço Ebner, na cidade de Anápolis, no estado de Goiás, com a turma de professores/as do curso ‘Formação Cultural para a infância’.



Figura 19 – Apreciação de obras de arte da Galeria Espaço Ebner, em Anápolis-Go, com a turma de professores/as do curso ‘Formação Cultural para a infância’.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023 – Banco de dados do Nepiec.

A visita à Fazenda Babilônia, como visto nas figuras 16 e 19 foram momentos de muita aprendizagem, ressignificações e sensibilidade. Logo após breve recepção, os/as professores/as cursistas, dentre outros participantes, foram convidados a participarem de palestra proferida pela anfitriã da fazenda, que trouxe com maestria explicações importantes.

Na ocasião, de acordo com as informações orais obtidas, sua edificação foi realizada por escravos no final do século XVIII. E por seu valor histórico foi tombada como Patrimônio Nacional. No final do século XVIII, Joaquim Alves de Oliveira chegou à localidade de Meia Ponte, hoje conhecida como Pirenópolis, com a visão de estabelecer a maior empresa agrícola de Goiás e um dos maiores engenhos de cana do Brasil. Educado por padres jesuítas na cidade de São Paulo, Joaquim era um homem culto que retornou a Goiás com o objetivo de fomentar o progresso em uma região conhecida por seu ouro. A história, o patrimônio preservado e a rica tradição gastronômica fazem da Fazenda Babilônia um verdadeiro tesouro cultural, refletindo a vida e a cultura do Goiás antigo.

O local preserva um imponente casarão colonial, sustentado por robustas vigas de madeira e paredes de taipa, cercado por muros de pedra, que evocam a arquitetura da época. Além de seu significado histórico, a Fazenda Babilônia é também referência da gastronomia colonial, oferecendo um ‘Café Sertanejo’ composto por mais de 40 itens preparados com produtos cultivados na própria fazenda. Esse banquete, como mostrado na figura 19 é um

verdadeiro memorial das antigas receitas típicas de um Goiás rural e tradicional, proporcionando uma apreciação antropológica da culinária goiana.

Após visita aos espaços memoráveis da fazenda, o *tour* cultural se estendeu ao centro histórico de Pirenópolis, cidade tombada como patrimônio histórico, preserva uma rica herança cultural e arquitetônica que remonta ao século XVIII. O centro histórico da cidade é caracterizado por suas igrejas, seus casarões coloniais e museus, todas as suas edificações aninhadas em ruas de pedras quartzíticas e adjacentes ao Rio das Almas. Este cenário não só proporcionou uma experiência estética única como também serviu como testemunho vivo da história e da cultura local.

Entre os monumentos de destaque, conforme informações do Portal de turismo de Pirenópolis (2024), a Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário é notável, como pode-se observar na figura 17. Construída entre 1728 e 1732 em taipa-de-pilão²⁴, essa igreja é reconhecida como o maior e mais antigo monumento histórico-eclesiástico do Estado de Goiás. Outra importante edificação é a Igreja de Nosso Senhor do Bonfim, podendo ser vista através da figura 18, foi também erguida em taipa-de-pilão entre 1750 e 1754, por iniciativa do Sargento-mor Antônio José de Campos. Este templo ainda conserva elementos artísticos originais em seu interior, demonstrando o valor artístico e histórico das técnicas e materiais utilizados na época de sua construção. <https://pirenopolis.tur.br/turismo/atrativos/centro-historico/igreja-do-bonfim>

Entendemos quão importante se faz o conhecimento, valorização e preservação do centro histórico de Pirenópolis e de seus monumentos religiosos na compreensão da formação cultural e histórica da região. Essas estruturas não apenas refletem a arquitetura e o estilo de vida dos séculos passados, mas também servem como um centro de memória para as tradições e práticas culturais que continuam a influenciar a comunidade local. A visita a esses espaços proporciona uma imersão na história de Goiás, destacando a importância de preservar e valorizar o PC para as futuras gerações, por meio de ações educativas. Valendo-se da Educação Patrimonial, conforme posto por Carlos Brandão (1996), para que a ação educativa de valorização e preservação do patrimônio cumpra sua função, é necessário indicar alguns dos caminhos possíveis a serem seguidos.

²⁴ A taipa de pilão é uma técnica tradicional de construção que utiliza terra compactada em moldes de madeira, conhecidos como "taipais" ou "fôrmas". Consiste na compactação de uma mistura de solo e água, camada por camada, usando um pilão, resultando em paredes duráveis e térmicas. Este método sustentável e de baixo custo é usado historicamente em regiões quentes e secas e é característico de construções antigas, como as encontradas em Pirenópolis, no Brasil.

A Educação Patrimonial deve, primeiramente, considerar que a preservação dos bens culturais deve ser entendida como uma prática social, integrada aos contextos culturais e ao cotidiano das pessoas. Não é necessário usar práticas que glorificam e reificam coisas e objetos sem inserí-los em um contexto de ressignificação dos bens culturais. Portanto, é essencial associar o valor histórico do bem cultural ao seu lugar atual, na comunidade em que se encontra. Traduzindo, associar o bem ao contexto social em que ele está inserido atualmente.

Acerca dos momentos vividos na trajetória do curso específico, dentre as evidências anunciadas e não anunciadas, não poderíamos deixar de trazer as impressões voltadas ao encontro de encerramento do curso. Ali pudemos verificar a materialização das construções teóricas, reflexivas e práticas num momento de grande realização artística e cultural.

O encerramento precisou ser planejado em forma de projeto, justamente, por sua natureza complexa. As etapas envolveram desde a elaboração até a execução das ações. E as ações pensadas perpassaram pelo espaço; pela organização logística; por contato com artistas; pelos ensaios com grupos de crianças participantes nas apresentações culturais; pelas parcerias; e pelas confecções de materiais artísticos, tais como cenário, decoração, dentre outros. A culminância do curso 'Patrimônio Cultural: cultura, arte e infância' pode ser visualizada no Apêndice D, no final do trabalho.

Asseveramos que o encerramento do respectivo curso, considerado como parte do objeto de estudo dessa pesquisa, esteve cerceado por atividades culturais. Elas foram preparadas pelos/as cursistas, pela formadora e equipe de apoio do CEFOPE. Envolveu, portanto, um trabalho coletivo e colaborativo de parcerias com escolas, crianças, familiares e artistas anapolinos.

Esse movimento instaurado só vem confirmar nossa defesa por formações culturais docentes, consideradas basilares na promoção do conhecimento acerca de estudos sobre o PC. Do mesmo modo, ratifica a relevância da apropriação por parte dos educadores, crianças e comunidades escolares na sensibilização da importância de se preservar os bens culturais materiais e imateriais.

Ademais, possibilitou-nos perceber a dimensão formativa e transformadora das experiências estéticas. Bem como, foi possível ver as subjetividades materializadas por meio da linguagem cultural durante esse processo formativo e nos encontros intergeracionais. Para além dos muros das instituições de ensino, fazendo leitura de mundo através do PC, adultos e crianças da Educação Infantil puderam ter a oportunidade de vivenciar de maneira lúdica, artística, sensível, subjetiva e poética, suas capacidades cognitivas, físicas, emocionais.

Com relação ao processo avaliativo do curso em questão, destacam-se as autoavaliações, elaboradas pelo CEFOPE e realizadas por meio de um instrumento aplicado no término dos cursos ofertados nesse espaço formativo. Ademais, tiveram os relatos de experiência, no qual ficaram registradas as impressões acerca do curso; e o portfólio, usado tanto como ferramenta pedagógica quanto atividade complementar. Ao complementar a carga horária do curso, conforme apresentado na Figura 20, ele trouxe elementos importantes para análise do processo avaliativo no contexto da formação cultural do curso em estudo.

Figura 20 – Compilação de imagens de portfólios dos/as professores/as cursistas.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Esse tipo de instrumento avaliativo, também pensado enquanto recurso didático, tem ganhado cada vez mais relevância no cenário educacional, abrangendo desde a Educação Infantil até o ensino superior e as formações continuadas. Ele se destaca como uma ferramenta valiosa para o ensino e a aprendizagem, servindo tanto como um meio de registro quanto de avaliação.

Conforme aponta Fernando Hernandez (1998, 2000), o portfólio é uma ferramenta de avaliação processual e contínua que permite ao aluno coletar e refletir sobre textos produzidos, documentos estudados, dentre outros registros diversos. Inclui também uma variedade de perspectivas pessoais, como: apreciações, dúvidas, desabafos e relações estabelecidas com outras experiências vividas ou imaginadas, seja na escola ou no cotidiano. O autor enfatiza que o uso do portfólio, como recurso avaliativo, permite ao aluno se situar e reavaliar seu próprio processo de aprendizagem.

Por outro lado, Leonir Alves e Léa Anastasiou (2009, p. 81) destacam que o portfólio

é uma seleção de trabalhos considerados relevantes, após uma análise crítica e fundamentada. O valor do portfólio reside não apenas no produto final, mas no aprendizado que o aluno adquire ao criá-lo; ele é um meio para alcançar objetivos, e não um objetivo em si. Daí sua principal característica de validação. Ela exige do professor um alto grau de organização, no sentido de acompanhar as produções/manifestações escritas dos estudantes. Aponta para um conceito diferenciado de tempo e espaço, de construção e reconstrução das avaliações e nota. Dentre as inúmeras atividades que a prática pedagógica coloca à disposição para a sala de aula, o portfólio se apresenta como o mais complexo.

Assim, o portfólio não deve ser visto apenas como um produto final, mas como um reflexo do processo de construção e reconstrução da prática pedagógica, para professores/as e alunos/as. Ele oferece uma visão detalhada dos caminhos percorridos, auxiliando docentes a organizar suas ações futuras e permitindo que os próprios estudantes compreendam melhor seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, o portfólio capacita a documentar e demonstrar suas realizações de ensino de maneira mais concreta e visível.

A intencionalidade do uso do portfólio dentro do referido curso pode ser explicada nas palavras de uma professora cursista que traz a seguinte apresentação:

O presente portfólio apresenta atividades culturais e artísticas vivenciadas no segundo semestre de 2023, como requisitos para a conclusão do curso “Formação Cultural para a infância”. Entretanto, para além do cumprimento da carga horária do curso, destacamos o despertar para a formação do indivíduo, e especialmente para a formação docente. A partir das leituras e reflexões na sala de aula, romper os muros da escola para conhecer a riqueza cultural de nosso povo tornou-se imperativo, e encantador! Que bom seria se pudéssemos conduzir nossas crianças aos universos que conhecemos nas exposições artísticas, filmes, teatros, danças e apresentações

musicais. Quanta riqueza e quanto aprendizado em cada experiência cultural. Não há dúvidas que crescemos mais como seres humanos e também como professores, e levaremos aos nossos alunos o conhecimento cultural do nosso povo, evidenciando a importância da preservação das nossas tradições, de nossas raízes, bem como incentivando o desenvolvimento das habilidades artísticas que muitas vezes são desprestigiadas na práxis escolar. *“Falamos de Cultura como eixo construtor de nossa identidade. Espaço de constituição da nossa cidadania, dimensão simbólica da existência social brasileira” (Gilberto Gil)*

A apresentação explícita a valorização da importância das experiências culturais e artísticas para a formação docente. A riqueza e a profundidade das atividades documentadas não apenas evidenciam o compromisso da professora em evidência, com a ampliação de seu repertório cultural, mas também destacam a relevância de integrar essas vivências na prática pedagógica. O sentido é poder, assim, mediar olhares estéticos frente às produções, aos objetos e aos lugares em que os objetos artísticos e históricos se fazem presentes. Isso vem reforçar a compreensão de como a cultura e as artes podem enriquecer a Educação Infantil. Sobre esse aspecto, Gilvânia Pontes (2011, p. 145) vem esclarecer que:

Se pensarmos no professor como mediador cultural, perceberemos que a escola deve incentivar não só a criação artística das crianças, mas também, o exercício da expressividade dos professores em diferentes linguagens artísticas, pois se ele tem como função mediar a construção do “olhar estético”, em situações de leitura e criação de objetos artísticos, deve ele próprio, buscar o acesso/contato às produções artísticas num universo mais amplo.

Ao explorar museus, teatros, centros culturais e outros locais de relevância histórica e artística, as crianças têm a oportunidade de vivenciar de forma concreta o que aprendem na sala de aula. Esse contato direto com bens culturais não apenas enriquece seu repertório, mas também fomenta um profundo senso de identidade e pertencimento.

Na figura 21, chamamos atenção para um dos portfólios analisados, no qual a professora cursista traz evidências do exercício da Educação Patrimonial, envolvendo crianças da Educação Infantil e docentes nos espaços culturais. Registrar essas experiências no portfólio permite que tanto os alunos quanto os/as professores/as revisitem e valorizem essas memórias, reforçando a importância da preservação cultural e a conexão com as tradições. Além disso, esses registros servem como uma ferramenta poderosa para refletir sobre o desenvolvimento das crianças e suas descobertas culturais, proporcionando um testemunho tangível do crescimento e da formação cultural desde a tenra idade.

Figura 21 – Compilação de imagens de crianças da Educação Infantil com suas professoras em visita a lugares históricos e culturais de Anápolis.



Fonte: Arquivo disponibilizado pela professora cursista, 2023.

5.5 As formações continuadas anunciadas e as evasões a serem investigadas no CEFOPE.

A formação continuada de professores/as em pleno exercício da profissão deveria se dar conforme as necessidades formativas docentes que se apresentam cotidianamente. Na condição de pesquisadora e formadora de professores/as no CEFOPE, desde o ano de 2007, externalizo quão grande é o esforço para quem elabora projetos de cursos para professores/as. Não menores são as expectativas e os desafios de quem planeja aulas significativas teórico-práticas reflexivas, tendo que enfrentar a tensa realidade de números reduzidos de profissionais da educação presentes nos cursos.

Essa realidade precisa ser melhor investigada e compreendida para, assim, buscarmos caminhos de modo a minimizar ou sanar o problema. No momento, estamos trazendo para a reflexão, a evasão e a desistência de muitos/as professores/as que se inscrevem nos cursos, não comparecem e quando comparecem, assistem no máximo três aulas e não voltam mais. Desta forma, muitas vezes, em função do número de vagas pré-estabelecido, tira o direito de outro/a participante. Além de abrir mão de um direito conquistado – uma formação continuada gratuita – a pessoa perde a oportunidade da apropriação de conhecimentos, troca de experiências e, até

mesmo, a certificação, validando acesso de progressão horizontal na carreira, conforme prevê o plano de cargos e salários da RME de Anápolis.

Buscando amparo legal, que justifique esse direito aos docentes, trouxemos em nossos anexos a Lei complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009. A lei trata das especificidades do Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, na Seção VI, da Gratificação de Titularidade, em seus Art. 60 e 61.

No que concerne à formação docente e à valorização profissional, os Artigos apresentados asseguram plenamente esse direito. Fazem jus ao desempenho das funções docentes, bem como da gratificação conforme titularidades conquistadas por meio do aprimoramento profissional em vários níveis e modalidades de ensino referentes à educação.

No que tange à formação continuada, a luta por esse reconhecimento é uma constante. Para os/as educadores/as recém concursados/as, em processo inicial de carreira, que precisam de horas e titularidade, os cursos ofertados no CEFOPE se fazem importantes e necessários. Já não se podendo dizer o mesmo daqueles que atingiram suas 1.800 horas, ou seus 30% de direitos às gratificações conforme traz o Art. 61.

Na visão de Freire (1996), frente à necessidade humana de formação permanente, enfatiza-se que a educação não deve ser vista como um processo estático, mas como uma prática dinâmica que exige constante atualização e reflexão crítica.

Daí surgirem nossas inquietações acerca desse distanciamento dos espaços formativos, pois, acreditamos na formação continuada de educadores como agentes transformadores.

O que fazer mediante a situação posta? As indagações são recorrentes. A temática do curso não correspondeu às necessidades formativas docentes? A didática da formadora não foi condizente? A quantidade de atividades e leituras foram excessivas? Faltam políticas públicas de apoio, manutenção e acompanhamento acerca da formação continuada dos/as professores/as da rede municipal de ensino? O horário em que o curso foi ofertado, terceira jornada, é exaustivo em função do esforço físico e mental já depreendido em outros turnos de trabalho? Seria falta de interesse em buscar novos conhecimentos? Não querer sair da zona de conforto? Não ter condições de deslocamento? Não ter com quem deixar os filhos? Problemas de saúde? Sente-se sobrecarregado/a em suas funções na unidade de ensino?

Percebem-se inúmeros questionamentos que necessitam ser compreendidos nesse contexto e sob o olhar de quem está à frente do processo de formação continuada, fazendo-se valer o direito de todos/as. Porque estamos na busca de novos conhecimentos, reflexões e troca de experiências da profissão docente e de políticas públicas de formação continuada de professores que atendam efetivamente as necessidades pessoais e profissionais dos/as docentes.

Destacamos ser essa a realidade enfrentada por vários cursos ofertados no CEFOPE no ano letivo de 2023. Entretanto, para a presente pesquisa, interessa-nos trazer em especial atenção alguns pontos do curso ‘A formação cultural para a infância’, da aprovação, mobilização, captação de professores/as cursistas, até a efetiva inscrição.

Buscaremos delinear sobre a formação continuada, apresentando análise detalhada dos dados coletados através de questionário aplicado aos professores e às professoras da Educação Infantil, no município de Anápolis. O formulário com questões abertas e fechadas, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado através da Plataforma *Google forms*, foi disponibilizado por meio de *link* e *QRcode*, através dos grupos de *WhatsApp*. Divulgamos em momentos de reuniões pedagógicas e em outros cursos presenciais que estavam acontecendo no CEFOPE. Ambos os documentos podem ser visualizados nos apêndices, no final do trabalho.

Vale ressaltar que a presente análise de dados e os resultados obtidos advêm de uma perspectiva em rede, de fios entrecruzados. Sendo, portanto, indispensável considerar (Corrêa & Ostetto, 2018, p. 29): “histórias familiares, socioculturais, afetivas, profissionais; histórias do que vemos, ouvimos, lemos, fazemos; histórias de fantasias; histórias que, vividas no passado, são lembradas no presente e, no movimento narrativo, podem ser (re)significadas”.

Nesse contexto, considerando as narrativas de professores/as da Educação Infantil como ferramenta e caminho importante para a pesquisa-formação, num sentido de pesquisa humanizada, as autoras citadas corroboram com nosso pensamento ao pontuarem que:

A força da narração, como experiência que evoca não só objetos e lugares de memória, mas também a artesanaria da palavra, faz com que assuntos privados se tornem interesse público na experiência compartilhada. Nesse esforço de humanização, instaura-se um espaço e um tempo de afetividade, em que o autor se permite ser afetado pela própria narrativa; desse modo, a palavra torna-se um gesto possível e necessário (...) Assim, pensar a narrativa como caminho de pesquisa-formação da profissão docente pressupõe reconhecer professores e professoras como narradores, sujeitos ativos das suas próprias histórias de vida e formação (Corrêa & Ostetto, 2018, p. 29).

Buscando-se espaço de exercitar esse caminho pesquisa-formação, assim como pensado pelas autoras, o questionário que elaboramos para a investigação, teve como objetivo compreender o perfil profissional dos/as docentes, suas percepções sobre o PC e o engendramento do conhecimento temático com as suas atividades pedagógicas. A análise está contextualizada com estudos direcionados às formações ofertadas no CEFOPE e com a valorização do PC na Educação Infantil.

Vale ressaltar que a pesquisa-formação, anunciada por Corrêa e Ostetto (2018), está em consonância com nossa escolha metodológica de pesquisa-ação, percurso das investigações, sob a luz do método materialismo-histórico dialético.

Entendemos, através das contribuições de Ivana Ibiapina (2008), que esse tipo de pesquisa emancipatória e de movimento dialético, concebida num contexto educativo, precisa se dar por meio de postura colaborativa e envolvimento de coprodução de conhecimentos para a pesquisa e desenvolvimento profissional entre pesquisadores e professores. Criando, dessa maneira, espaços de estudos reflexivos, construção de novos saberes e possibilidades de ações para o enfrentamento dos desafios educacionais num contexto sociopolítico.

Assim, considerando a importância de uma construção colaborativa e participativa entre pesquisadores/as e professores/as na construção de conhecimentos para a pesquisa, por amostragem, destacamos a participação de 62 professores/as da rede municipal de Educação Infantil de Anápolis na referida pesquisa. Esses/as professores/as participam ou participaram de formações continuadas oferecidas pelo CEFOPE, dentre elas, uma específica aborda temas relacionados ao PC e a sua integração no currículo escolar.

Para melhor compreensão dos questionamentos realizados, com a pretensão de respostas que nos ajudassem a analisar as problemáticas já expostas em momentos anteriores, julgamos pertinente apresentar a estrutura dessas perguntas divididas em cinco grandes eixos. São eles: dados de identificação dos participantes do estudo; dados sobre a formação continuada; dados sobre o curso Formação Cultural para a infância; dados sobre a formação cultural docente/conhecimentos prévios.

No primeiro eixo, referente à identificação dos participantes, as questões tiveram como foco: o nome completo, estado civil, idade, município em que reside, unidades escolares em que atua, turmas, turnos e quantitativo de crianças por turma; formações acadêmicas e anos de conclusão; especializações e anos de conclusão; carga horária de trabalho na Educação Infantil e o tipo de vínculo na rede pública de ensino.

Já no segundo eixo, as perguntas foram direcionadas à formação continuada com importantes questionamentos: participação de cursos de formação continuada relacionados à Educação Infantil; participação em algum curso; nome do curso; instituição promotora do curso; carga horária do curso; período de realização do curso; se a oferta do curso foi paga ou gratuita; valor do curso.

Apresentamos na sequência o terceiro eixo, também sobre formação continuada, mas com foco no curso 'Formação Cultural para a infância' com direcionamentos às seguintes questões: participação ou não do curso em específico; instituição promotora do curso; local de

realização; período de realização; carga horária; se foi ofertado gratuitamente ou teve algum custo; valor do curso; sobre como soube deste curso ‘Formação Cultural para a Infância’; motivos pelos quais escolheu este curso; considerações acerca das contribuições do curso no ressignificar da prática pedagógica; em que o patrimônio cultural contribuiu para a formação profissional e o porquê; quais foram os reflexos da participação na formação continuada – ‘Formação Cultural para a infância’ – na instituição de Educação Infantil que trabalha; se houve mudanças no relacionamento com os/as outros/as professores/as, no cotidiano educativo-pedagógico e nas rotinas com as crianças; expectativas do início ao término do curso.

Com propósito de aprofundarmos as investigações sobre a formação cultural docente, no quarto eixo de perguntas, buscamos obter informações e dados concernentes aos conhecimentos prévios dos/as docentes participantes da pesquisa acerca da preparação desses profissionais. Especificamente, no tocante ao tratamento da temática PC na Educação Infantil. A saber: se na unidade escolar em que atua existe algum projeto ou atividade que trate do patrimônio cultural; se há na instituição que trabalha apoio pedagógico, recursos didáticos e materiais para realizar um trabalho pedagógico com patrimônio cultural; ponto de vista da importância do trabalho com o patrimônio cultural para as crianças da educação infantil; compreensão docente na definição de termos como cultura e patrimônio cultural; opinião acerca de proposta de trabalho ideal com a temática patrimônio cultural para as crianças da educação infantil; relação que estabelece entre patrimônio cultural e o currículo da educação infantil; conhecimento acerca do patrimônio cultural em Anápolis; grau de interesse em trabalhar com o tema patrimônio cultural; participação em momentos culturais no cotidiano pessoal e profissional; se já visitou alguma cidade histórica; conhecimentos e práticas da cultura local de Anápolis e de Goiás.

O quinto e último eixo abordou os ambientes culturais nos quais esses/as docentes estão inseridos/as, se participam, se visitam e com qual frequência se dá essa participação. Trouxemos algumas opções de escolhas, tais como: cinemas, museus, festivais de música, exposições artísticas, concertos, bibliotecas, cidades históricas, teatros, espetáculos de danças, igrejas, feiras culturais, circos, galerias de arte e outros.

As análises dos dados dessa pesquisa serão apresentadas respeitando a sequência dos eixos conforme explicitada anteriormente. Mediante panorama estrutural do formulário de perguntas apresentado, podemos avançar para nossas análises de dados.

5.5.1 Reconhecimento e identificação dos/as participantes da pesquisa.

Inicialmente, a pergunta voltada à identificação pessoal solicitou o nome completo dos/as participantes, utilizada exclusivamente para conhecimento das pesquisadoras e para garantir a confiabilidade dos dados coletados. Embora, os nomes não sejam divulgados nesta análise, a identificação dos/as participantes é importante para correlacionar suas respostas com outras informações relevantes.

Dando-se início às análises trazemos a indagação sobre ‘Gênero/Idade/Estado Civil’, visando coletar dados básicos sobre os/as docentes que estavam atuando com crianças de 0 a 6 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas no município de Anápolis que ofertam a pré-escola. Compreender esses perfis dos/as professores/as foi essencial para analisar como essas variáveis influenciam a prática educativa e a formação continuada, especialmente, na perspectiva da apropriação e da valorização do PC na Educação Infantil, nossa intenção precípua.

Os dados levantados acerca da questão do gênero comprovam o processo de feminização no campo da Educação Infantil, uma vez que dentro do quantitativo de 62 respondentes, somente um professor respondeu ser do sexo masculino. Esse expressivo número de professoras mulheres na Educação Infantil reflete questões históricas, sociais, econômicas e culturais de tempos remotos, mas que se mantem forte no tempo presente, mesmo com avanços nesse sentido. A esse respeito, Alexandra Pena (2016) vem apontar que, historicamente, a docência na Educação Infantil se configurou como um campo predominantemente feminino, alicerçada em conceitos como maternidade, vocação e o papel tradicional da mulher na sociedade. As expectativas sociais em torno das qualidades associadas à mulher docente reforçam a visão de que a profissão de professora seria uma característica natural desse gênero.

A análise da distribuição etária dos/as docentes, por sua vez, revela uma variação significativa, sendo um grupo de adultos de 20 a 35 anos; e outro grupo adultos de 36 a 50 anos ou mais. Esse envolvimento entre professores/as com idades diferentes reflete nas formações continuadas. Pois, existe diferenças entre aqueles/as que estão em processo inicial de carreira e aqueles/as que já possuem certa experiência pedagógica e estabilidade profissional. Mas, acreditamos que ambos os grupos especificados podem contribuir significativamente com o processo formativo coletivo.

Nossos dados mostram que 60% dos/as professores são casados/as, 25% solteiros/as, 10% divorciados/as, 4% em união estável e 1% viúvos/as. Infere-se que o estado civil pode afetar a disponibilidade para cursos e atividades fora do horário de trabalho. Em função das

demandas domésticas e trabalhos envolvendo a divisão de tempo com as responsabilidades familiares – como por exemplo atenção e cuidados com filhos, afazeres domésticos entre outros – há alterações significativas na presença, na participação e na evasão.

Buscando-se compreender essa análise, trazemos a pesquisa realizada por Ana Beatriz Cerisara (2002), também com professoras da Educação Infantil. Por meio de entrevistas, ela desvela os desafios e a desvalorização que cercam essa profissão, revelando as dificuldades em equilibrar o papel feminino na sociedade com a função profissional. Especialmente, apresentam-se desafios no contexto familiar. Segundo a autora, embora o trabalho na Educação Infantil represente um avanço para as mulheres, ao extrapolar os limites do lar, elas enfrentam conflitos significativos e superações diárias para equilibrar suas responsabilidades familiares e profissionais, ambas pouco reconhecidas e valorizadas.

A localização residencial de 60 dos/as 62 docentes indica que a maioria reside em Anápolis, facilitando sua participação em formações locais. Em contraste, docentes de cidades vizinhas, como Nerópolis e Goiânia, enfrentam desafios logísticos que podem impactar na sua participação em atividades extracurriculares e na sua integração nas comunidades educacionais anapolinas. Esses deslocamentos são considerados um ‘êxodo docente’, o que pode afetar a disposição dos/as docentes para atividades extracurriculares.

Nesse caso específico, entende-se que o êxodo docente²⁵ diz respeito aos docentes que precisam se deslocar entre a cidade onde moram e a cidade onde trabalham. Essa condição gera dificuldades para participar de atividades de formação continuada que, geralmente, ocorrem fora do horário de trabalho. Esse deslocamento, muitas vezes cansativo e demorado, reduz o tempo disponível para investir na formação profissional. Além disso, criam-se desafios logísticos, como transporte e conciliação com compromissos pessoais e familiares, limitando as oportunidades de atualização e desenvolvimento profissional.

Por fim, a identificação das unidades escolares onde os/as docentes atuam nos auxiliou a entender tanto os aspectos concernentes à infraestrutura das escolas quanto os recursos disponíveis. Ao mesmo tempo, ajuda-nos a ponderar como esses fatores influenciam a prática educativa e a formação continuada. Tais informações auxiliam na avaliação da alocação dos professores entre diferentes tipos de unidades escolares e mesmo o impacto de tal distribuição no processo ensino aprendizagem.

A seguir, apresentamos uma tabela resumindo os dados coletados, seguida de sua análise.

²⁵ Êxodo docente – termo utilizado em momento de orientação verbal pela orientadora Dra Ivone Garcia Barbosa).

Tabela 3 – Distribuição dos/as Docentes por Unidade Escolar.

Tipo de Unidade Escolar	Número de Docentes	Percentual (%)
CMEIs	27	43,55
CEIs	17	27,42
Escolas	16	25,81
Outros	2	3,22
Total	62	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Com 43,55 % dos/as docentes atuando nos CMEIs, esta é a categoria mais representada entre os/as respondentes. Esses desempenham um papel relevante na Educação Infantil em Anápolis, sendo responsáveis por uma grande parte da formação inicial das crianças.

Representando 27,42% dos docentes, os CEIs também são uma parte importante da rede de Educação Infantil. Sendo, muitas vezes, menores e tendo recursos limitados em comparação aos CMEIs, podem enfrentar desafios adicionais em termos de acesso a recursos e infraestrutura. Os docentes que atuam em Escolas representam 25,81% dos respondentes. Esses/as professores/as que trabalham em escolas as quais combinam Ensino Fundamental e Educação Infantil podem ter acesso a recursos mais diversificados e uma infraestrutura mais robusta. No entanto, também enfrentam o desafio de equilibrar as demandas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino diferentemente dos CMEIs e CEIs. Especialmente, com relação à rotina específica para Educação Infantil; falta de espaços adequados às crianças pequenas; tempos e recursos pedagógicos apropriados para as crianças da pré-escola. Os 3,22% na categoria ‘Outros’, referem-se ao Instituto Federal de Educação e à Associação de Atendimento à Criança - Sagrada Família.

É essencial garantir que os CMEIs, CEIs e Escolas disponham de infraestrutura adequada e acesso a recursos culturais que deem suporte à prática pedagógica dos/as professores/as. Da mesma forma é fundamental o apoio da RME no apoio à formação continuada em serviço, garantindo o processo formativo na própria unidade, ou em espaços próprios nos quais as formações possam/ estejam sendo ofertadas. Compreender essa distribuição permite o desenvolvimento de estratégias formativas e políticas educacionais que dialoguem com as necessidades específicas de cada grupo. Destarte, potencializarão intervenções educacionais que promovam a formação cultural, refletindo diretamente na qualidade da Educação Infantil em Anápolis.

A pergunta que envolve o quantitativo de ‘Turma(s)/Número de Crianças por Turma’ buscou coletar informações sobre a organização dos agrupamentos nos quais os/as docentes atuam, incluindo a quantidade de crianças atendidas em cada turma. Essa informação é necessária para analisar como a dimensão das turmas pode influenciar concomitantemente: a prática pedagógica, a qualidade do ensino e a capacidade dos professores de implementar estratégias educativas que valorizem o PC nos espaços escolares.

A análise das respostas revela a distribuição dos docentes entre diferentes turmas e o número de crianças atendidas em cada uma. Para uma compreensão mais detalhada, os dados foram estratificados em três categorias principais. Ou seja, turmas com até 10 crianças, turmas com 11 a 20 crianças e turmas com mais de 20 crianças, como se pode perceber na tabela dada:

Tabela 4 – Distribuição das turmas por número de crianças.

Número de Crianças por Turma	Número de Docentes	Percentual (%)
Até 10 crianças	10	16,13
11 a 20 crianças	30	48,39
Mais de 20 crianças	22	35,48
Total	62	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Analisa-se que 16,3% dos/as docentes atuam em turmas com até 10 crianças. A maioria dos/as docentes, 48,39%, trabalha em turmas com 11 a 20 crianças; e 35,48% dos/das docentes lidam com turmas com mais de 20 crianças – esses últimos são representantes da pré-escola, com quantitativo maior de crianças por turma.

De acordo com dados disponibilizados pelo Departamento de Inspeção da SME de Anápolis, no ano de 2024, considerando que creche e pré-escola foram agregadas numa denominação de infantil I ao V, temos um quantitativo de crianças permitido serem matriculados por turma. Considerando-se que, em alguns casos, levando em conta o tamanho de sala e as crianças do grupo com deficiência, os quantitativos podem ser diferenciados para mais ou para menos. O quantitativo, como regra geral, dá-se na seguinte distribuição: Creche (Infantil I- 10 a 12 crianças; Infantil II- até 15 crianças; Infantil III – até 15 crianças); Pré-escola (Infantil IV e V- até 17 crianças). Portanto, o quantitativo de crianças registradas pelos/as professores/as participantes da pesquisa traz representações pertinentes em conformidade com o permitido pela inspeção escolar.

Frente a análise dos turnos – matutino, vespertino e integral – em que os/as docentes atuam, pode-se compreender como esses períodos influenciam a prática educativa, a gestão do tempo e a participação em atividades de formação continuada. Além da implementação de estratégias pedagógicas voltadas para a valorização do PC e a formação cultural de docentes e crianças.

Para uma compreensão mais detalhada, os dados foram estratificados em três categorias principais como pode ser analisada na tabela a seguir:

Tabela 5 – Distribuição dos/as docentes por turno de trabalho.

Turno de Trabalho	Número de Docentes	Percentual (%)
Matutino	13	20,96
Vespertino	18	29,03
Integral	31	50
Total	62	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Temos nos dados apresentados um quantitativo de 13 professores/as equivalendo ao percentual de 20,96% dos respondentes que trabalham no turno matutino. O turno vespertino segue representado pelo quantitativo de 18 professores/as respondentes, ou seja, 29,03%. Já o turno integral, com quantitativo de 31 respondentes e percentual de 50% dos demais turnos.

Esses dados são importantes para a pesquisa no sentido de pensar projetos, cursos de formação continuada e participação em atividades culturais. Essas ações podem ser materializadas levando em consideração possibilidades de participação docente, conforme os turnos e jornadas de trabalho. É preciso ter em vista que a distribuição dos docentes entre os três turnos destaca a importância da gestão do tempo e do planejamento das atividades pedagógicas.

Entendemos que as políticas educacionais e programas de formação devem fornecer aos/ às docentes ferramentas para organizar suas aulas de maneira a garantir que as turmas tenham acesso a uma formação cultural, com leitura e acesso ao PC, independentemente do turno. É compreensível que algumas atividades culturais podem ser limitadas pela disponibilidade de espaços culturais e eventos que geralmente ocorrem em horários contrários ao turno de trabalho. Por isso, é importante considerar estratégias que integrem visitas e

atividades culturais ao longo do período letivo, adaptando-se a essas limitações de horário pelas quais passam as unidades escolares e professores/as enfrentam em seu dia a dia.

A pergunta sequencial está voltada para a ‘Formação(ões) Acadêmica(s)/Ano(s) de Conclusão do(s) Curso(s)’, visando coletar informações sobre a trajetória acadêmica dos/as docentes, incluindo os cursos realizados e os anos de conclusão. Essa informação foi relevante para analisar o perfil formativo dos professores que atuam na Educação Infantil, compreender as tendências de formação ao longo dos anos e identificar possíveis lacunas na preparação dos/as docentes para abordar as temáticas Patrimônio Cultural e Formação Cultural. Além disso, permitiu-nos avaliar a atualização dos conhecimentos e a adequação das formações recebidas às necessidades envolvendo as práticas educativas docentes.

A análise das respostas revelou a diversidade de formações acadêmicas e a distribuição dos anos de conclusão dos cursos, como expostos os dados nas tabelas que se seguem:

Tabela 6 – Distribuição dos/as docentes por ano de conclusão.

Ano de Conclusão	Número de Docentes	Percentual (%)
Até 5 anos	10	16,13
6 a 15 anos	25	48,39
Mais de 15 anos	27	32,26
Total	62	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Os dados apresentados na tabela acima mostram a distribuição dos/as docentes de acordo com o ano de conclusão de sua formação. Observa-se que 48,39% dos docentes concluíram sua formação entre 6 a 15 anos atrás, representando o maior número quantitativo dessa categoria. Já os/as docentes com mais de 15 anos de formação constituem 32,26%, enquanto aqueles que se formaram há até 5 anos correspondem a 16,13%. Importa trazer para o quadro de análises que esses dados destacam a diversidade de experiências do corpo docente, com uma maioria significativa possuindo ampla experiência na prática educacional. Essa variação temporal de formação é relevante no sentido de entendermos como as diferentes gerações de docentes podem perceber e se apropriar da temática PC na sua prática pedagógica.

A análise sugere a necessidade de estratégias de formação continuada que atualizem e recontextualizem os conhecimentos sobre cultura, linguagens artísticas, educação patrimonial e PC. Torna-se essencial a garantia de que todos os/as docentes, independentemente do tempo

de formação, possam integrar esses conceitos, promovendo experiências culturais significativas para as crianças da Educação Infantil. Daí podemos trazer nas justificativas de Corrêa e Ostetto (2018, p. 26) sobre a,

importância de propostas com tempos e espaços que garantam aos professores a oportunidade de experimentar (vendo, fazendo, refletindo sobre) diferentes linguagens artísticas – poesia, artes plásticas, teatro, fotografia, literatura, música, cinema, dança, entre outras. Assumir o enfoque em experiências culturais e artísticas em cursos de formação de professores, prevendo encontros com a arte, a exploração de materiais e fazeres de criação, contribui para a ampliação de seus repertórios vivenciais e culturais e, conseqüentemente, seu potencial criador.

Tabela 7 – Distribuição dos/as docentes por formação acadêmica e ano de conclusão.

Formação Acadêmica	Número de Docentes	Percentual (%)
Pedagogia	50	86,65
Letras e Pedagogia	3	4,85
Psicologia e Complementação Pedagógica	1	1,61
Licenciatura em Educação Física e Pedagogia	1	1,61
Licenciatura em Matemática e Pedagogia	2	3,23
Licenciatura em Ciências da Natureza e Pedagogia	1	1,61
Química e Complementação Pedagógica	1	1,61
Licenciatura em História/ Pedagogia	1	1,61
Biblioteconomia	1	1,61
Bacharelado em Música/Pedagogia	1	1,61
Total	62	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 - Banco de dados do Nepiec.

Quanto à formação acadêmica, pode-se verificar que 86,65%, a maioria dos/as docentes, possui formação em Pedagogia. As demais graduações são voltadas às licenciaturas em áreas específicas e variadas aparecem com uma segunda graduação em Pedagogia ou Complementação em Pedagogia. Somente um participante possui formação em Biblioteconomia, sem formação específica ou complementar em Pedagogia.

Os dados revelam cumprimento ao exigido por Lei. Porque, para estarem à frente dessa etapa de ensino da educação básica, mais especificamente na Educação Infantil, faz-se

necessário ter formação plena ou complementar em Pedagogia. Assim como traz o Art. 62 da LDB 9394/96 (Brasil/ LDB, 1996).

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.

Esse enquadramento perante exigência da referida Lei e da luta constante pela qualidade do ensino, valorização do magistério e formação profissional fizeram com que esses docentes participantes da pesquisa buscassem qualificação adequada. Por esse motivo, têm duas ou até mais graduações, dentre essas, a Pedagogia como formação prioritária na área educacional.

Em defesa da relevância e da abrangência dessa formação específica, para docentes que atuam na Educação Infantil, consideramos pertinente exemplificar alguns estudos disciplinares por áreas temáticas. Eles são considerados basilares ao processo formativo inicial docente. A saber: Fundamentos Teóricos e Históricos da Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Metodologias de Ensino; Didática e Prática de Ensino; Gestão Educacional; Avaliação Educacional; Educação Inclusiva; Tecnologias Educacionais; Alfabetização e Letramento; dentre outros componentes curriculares, apresentado conforme grade dos cursos das instituições de ensino superior.

Como se percebe, são conhecimentos e estudos primordiais que possibilitam aos pedagogos e às pedagogas terem condições básicas para lidarem com o desafio de promover o desenvolvimento integral das crianças. A formação na graduação em Pedagogia garante às crianças educação de qualidade, pois, os/as profissionais estão melhor preparados/as para o exercício da docência.

Com relação ao ano de conclusão dessas formações podemos analisar que 16,13% dos/as docentes concluíram sua formação inicial nos últimos cinco anos. Inferindo-se, portanto, que com formação recente os/as professores/as tendem a estar mais atualizados com as novas metodologias e abordagens pedagógicas. No entanto, podem carecer de experiência prática. Tal carência pode ser amenizada na formação continuada porque permite consolidação de conhecimentos teóricos com práticas e trocas de experiências efetivas.

Em contrapartida, a pesquisa apresentou um percentual de 48,39% dos/as docentes que concluíram sua formação entre seis e quinze anos atrás. Com formação inicial há mais de quinze anos temos um percentual de 32,26% dos/as docentes respondentes. Numa análise crítica

aferimos que docentes com formação mais antiga trazem uma vasta experiência prática, mas podem precisar de atualização em metodologias e abordagens pedagógicas contemporâneas.

Neste sentido, acrescentamos que a formação continuada é a principal promotora na atualização e no aprofundamento de lacunas formativas no propósito de trazer conhecimentos e reflexões que se fizerem necessárias. Especialmente, na formação cultural e leitura do PC, que podem não ter sido abordadas de forma expressiva e extensiva durante sua formação inicial.

Com relação ao tempo de conclusão das formações docentes, aqueles que o fizeram há mais tempo podem precisar de programas e cursos de formação atualizados e alinhados às práticas pedagógicas contemporâneas integradas ao PC considerado para nós, componente chave para educar olhares culturais.

Ao prosseguir, trouxemos o questionamento acerca de ‘Especialização(ões)/Ano de conclusão’. O intuito foi identificar as especializações e os anos de conclusão dos/as professores/as que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos nas unidades escolares de Educação Infantil no município de Anápolis. A análise das respostas revelou uma diversidade de especializações entre docentes, variando desde áreas diretamente relacionadas à Educação Infantil até outras áreas educacionais e afins. Os anos de conclusão também variam significativamente, indicando um contínuo processo de formação entre os/as profissionais.

Para melhor visualizar e analisar os dados, organizamos as respostas em uma tabela indicativa das especializações mais comuns, assim representada:

Tabela 8 – Especializações realizadas pelos/as docentes.

Especialização	Número de Docentes
Psicopedagogia	10
Neuropedagogia	1
AEE	1
Educação Infantil	7
Mestrado em Educação	3
Docência Universitária	4
Alfabetização e Letramento	1
Ensino da Matemática	1
Linguística Aplicada na Escrita e Fala	1
Orientação e Gestão Escolar	1

Supervisão e Inspeção Escolar	1
Coordenação Pedagógica	1
Gestão Escolar	4
Administração Escolar	1
Libras	1
Jogos Matemáticos na Educação Infantil	1
Musicalização	1
Neuropsicopedagogia	1
Educação Inclusiva	1
Nenhuma	7
Não registraram	7

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Os dados indicam que a maioria do/as docentes possui especialização em áreas diretamente relacionadas à Educação, sendo Psicopedagogia, Educação Infantil, Docência Universitária e Gestão Escolar com quantitativo maior de especialistas. As demais especializações, apresentam-se com quantitativos menores de especialistas *lato sensu*, a saber: Alfabetização e Letramento; Ensino da Matemática; Linguística Aplicada na Escrita e Fala; Orientação e Gestão Escolar; Supervisão e Inspeção Escolar; Coordenação Pedagógica; Administração Escolar; Libras; Jogos Matemáticos na Educação Infantil; Musicalização; Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. De maneira positiva, importa-nos enfatizar que 02 docentes buscaram aperfeiçoamento *stricto sensu* em nível de mestrado, sendo que um já havia concluído e o outro estava em fase de finalização de processo formativo.

Ainda nesse contexto, há o quantitativo de 07 docentes que não possuem nenhuma especialização; e 07 participantes que não quiseram responder à questão. Para nós é considerado um dado negativo.

Nas análises desses dados constatamos que um número significativo de docentes possui mais de uma especialização, com exceção do quantitativo de 14 participantes que não fizeram nenhuma especialização ou que não trouxeram dados para a pesquisa deixando de responder essa questão. Percebe-se que, por meio da formação continuada, os/as docentes têm buscado caminhos para qualificação do seu trabalho, tanto no sentido de ampliar conhecimentos, quanto na melhoria salarial e valorização profissional.

Sobre esse aspecto, estudos de Barbosa (2011); Barbosa, Alves e Silveira (2009) ressaltam que a luta pela formação de profissionais na Educação Infantil é uma questão antiga. Desde os anos 1980, destacam-se três importantes premissas: o reconhecimento da Educação Infantil como um direito social e cultural; a busca por uma educação infantil pública de qualidade para todas as crianças brasileiras; e a formação de professores como um fator crucial para melhorar a qualidade das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos. Legalmente, há conquistas significativas para os professores de Educação Infantil, como plano de carreira, piso salarial, progressão na carreira e condições adequadas de trabalho, conforme estabelecido pela LDB/1996. No entanto, na prática, esses direitos nem sempre são respeitados. Assim, é fundamental entender a formação docente como um processo *contínuum*, começando pela formação inicial em nível superior.

Outro dado solicitado por nós no questionário foi o ano de conclusão dos cursos de especialização. Não incluímos na tabela pelo fato de um número significativo de respondentes não terem registrado por não lembrarem da data. Dentro das informações possíveis de serem lidas, estima-se que as maiores concentrações na realização dos cursos aconteceram entre os anos de 2010 a 2018. Destacando-se que a especialização considerada mais antiga nessa amostragem é datada do ano de 1995, ‘Especialização em Educação Infantil; e a mais atual, em ‘Psicopedagogia’, do ano de 2024. Mesmo ano de especializações em processo de conclusão, como no caso da especialização em ‘Neuropsicopedagogia’.

Os apontamentos trazem resultados de um corpo docente bem qualificado e em contínuo processo de atualização. Porém, das especializações elencadas, não houve registro de curso com foco em estudos direcionados ao Patrimônio Cultural, à Educação Patrimonial, ou Cultura e Arte. Seria promissor que houvesse, propulsionando a implementação de práticas educativas que valorizem também a formação cultural integrada ao currículo de forma significativa.

A pergunta subsequente visa identificar a carga horária de trabalho dos/as professores/as na Educação Infantil. Compreende-se que esses dados são relevantes para percepção da distribuição de tempo que esses/essas profissionais dedicam às atividades educativas, bem como os possíveis impactos dessa carga horária na qualidade do ensino e na formação contínua docente.

Nesse contexto, apontamos as respostas dos/as participantes revelando uma variação significativa nas cargas horárias semanais. A seguir, uma tabela que estratifica essas cargas horárias:

Tabela 9 – Carga horária semanal de professores/as.

Carga Horária Semanal	Número de Docentes
20 horas	0
30 horas	20
40 horas	30
60 horas	12
Total	62

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 - Banco de dados do Nepiec.

Na tabela apresentada, pode-se perceber que não há docentes com carga horária de 20 horas semanais. Esse dado pode indicar que contratos de trabalho de meio período são raros ou inexistentes na instituição ou na rede de ensino municipal de Anápolis. Com a carga de 30 horas semanais temos um quantitativo de 20 docentes. Ou seja, uma carga de meio período diário, permitindo certo equilíbrio entre trabalho em sala de aula e outras atividades pedagógicas. Já com uma carga de trabalho de 40 horas semanais temos um quantitativo expressivo de 30 docentes, o que se apresenta como padrão àqueles/as que trabalham em período integral nas unidades escolares.

Dos/as 62 docentes participantes da pesquisa, 12 possuem uma carga horária de 60 horas semanais, o que é bastante elevado e pode indicar uma sobrecarga significativa de trabalho. Tal sobrecarga pode levar ao desgaste físico, mental e emocional, comprometendo a qualidade do ensino e a saúde dos/as professores/as.

Tendo apresentado os resultados da carga horária de trabalho docente na Educação Infantil, é essencial considerar os aspectos que podem afetar tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar dos professores. Nessa perspectiva, entendemos e destacamos a complexidade e a importância da gestão da carga horária dos/as professores/as da Educação Infantil. Faz-se necessário um equilíbrio que favoreça tanto os docentes quanto as crianças num ambiente saudável de trabalho. Pois, conforme demonstrado pelos dados, enquanto uma boa parte dos docentes trabalha em regime de tempo integral padrão de 40 horas, há uma preocupação com aqueles que têm uma carga horária excessiva de 60 horas.

Uma questão crítica e preocupante nessa análise é a má remuneração e, conseqüentemente, a necessidade de muitos docentes trabalharem exaustivamente para garantir um sustento adequado. A distribuição da carga horária sugere que as condições salariais são insuficientes, obrigando uma parte significativa dos/as professores/as a assumir cargas horárias

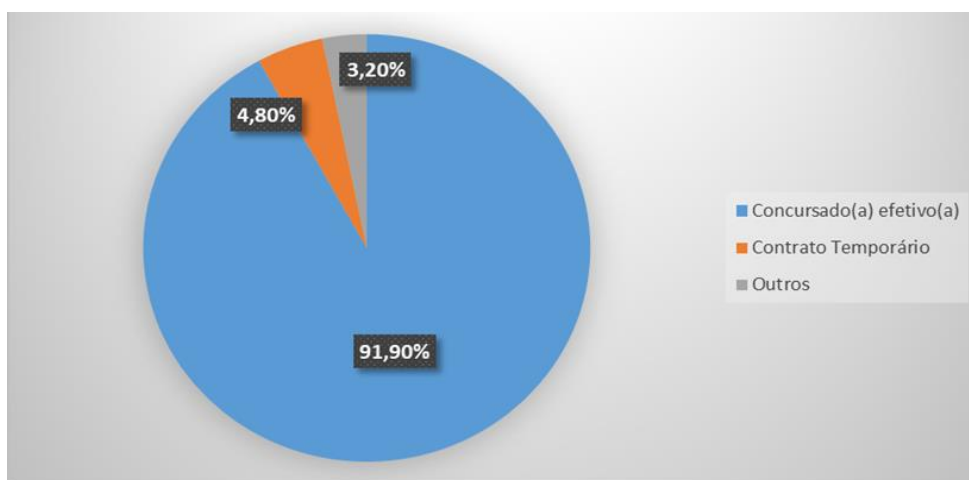
elevadas. Deduzimos que os fatores os quais contribuem para essa realidade posta, voltam-se às questões como: insuficiência salarial, condicionantes socioeconômicos e desvalorização profissional de maneira geral. Nesse sentido, podemos concluir nossas análises acerca dessa questão com a seguinte afirmação:

É imprescindível que as políticas públicas de educação contemplem a regulamentação de uma carga horária justa para os professores da educação infantil. Somente assim será possível promover um ambiente de trabalho saudável e, conseqüentemente, uma educação de qualidade (Souza, 2020, p. 88).

Prosseguindo com nossas análises, o gráfico vem ilustrar a distribuição dos vínculos de trabalho dos docentes, com três categorias distintas:

- Concursado/a efetivo/a – 91,9%;
- Contrato temporário – 4,8%;
- Outros – 3,2%.

Gráfico 1 – Tipo de vínculo na Rede Pública Municipal.



Fonte: Elaborado em 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Como pudemos observar, a maioria dos docentes, 91,9%, possui vínculo de trabalho como concursado/a efetivo/a. Isso sugere certo conforto e segurança na carreira docente. E a estabilidade profissional, bem como benefícios associados a empregos públicos permanentes, podem resultar em maior comprometimento, além da continuidade no trabalho desenvolvido.

Com um percentual de 4,8% dos docentes temos os/as contratados/as temporariamente. Esse percentual relativamente baixo indica que o uso de contratos temporários é limitado na rede pública municipal. Tal indicativo pode ser positivo no aspecto de suprirem déficits

emergenciais em função de não haverem concursos públicos com certa frequência para atenderem as necessidades e demandas de déficits de professores/as. Os impactos negativos recaem sobre o próprio profissional temporário, cujos enfrentamentos esbarram nas incertezas e inseguranças; além de não poderem gozar dos mesmos benefícios que os/as professores/as efetivos/as têm garantidos.

Já a categoria ‘Outros’, representando 3,2%, inclui vínculos que não se enquadram nas duas categorias principais. Esses podem ser professores/as com contratos atípicos, voluntários ou outros tipos de vínculos menos comuns. A baixa porcentagem também sugere que esses tipos de vínculo são raros.

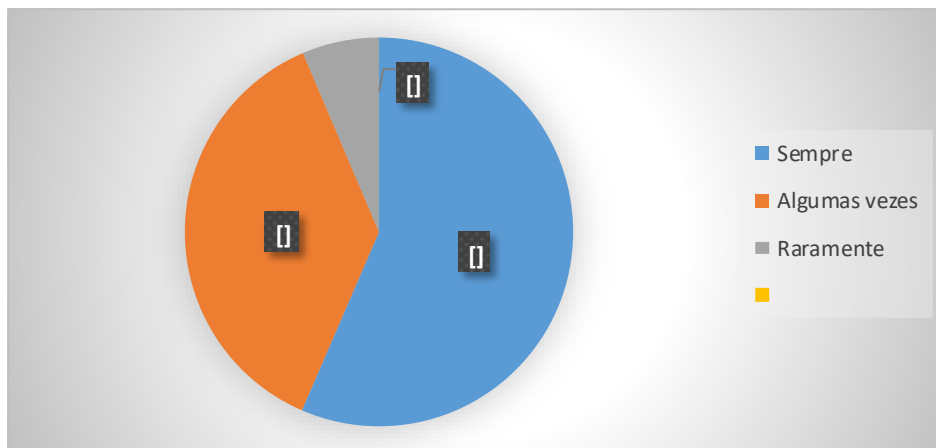
O ideal seria que a rede de ensino fornecesse condições de todos/as profissionais da educação ingressarem efetivamente, por meio de concursos públicos periódicos, na educação municipal. Uma vez concursados/as, possuem garantia de direitos específicos da carreira docente.

5.5.2 Analisando o nível de participação docente no(s) curso(s) de formação continuada.

Em continuidade à pesquisa, neste eixo, o direcionamento das perguntas se relaciona, especificamente, com a formação continuada. O objetivo foi descobrir se os entrevistados têm participado de cursos relacionados à Educação Infantil. Essa informação nos parece essencial para avaliar a efetividade das políticas de formação implementadas e identificar áreas que necessitam de maior incentivo ou suporte.

Conforme dados coletados, as respostas dos/as participantes foram variadas, indicando diferentes níveis de engajamento com a formação continuada. A seguir, um gráfico que resume os dados referentes à participação docente:

Gráfico 2 – Participação docente em curso de formação continuada relacionado à Educação Infantil.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Os dados indicam que a maioria dos/as docentes participa regularmente, ou ocasionalmente, de cursos de formação continuada. Esse engajamento é necessário para a atualização constante das práticas pedagógicas e para apropriação de novos conhecimentos, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Conforme mostra o gráfico, dos 62 respondentes 56,50% participam sempre de cursos de formação continuada demonstrando um compromisso significativo com o desenvolvimento profissional. Essa regularidade revela que esses/as professores/as estão continuamente buscando aprimorar suas práticas pedagógicas, atualizando-se com as novas metodologias e teorias educacionais. A participação regular em cursos de formação continuada pode ser atribuída a diversos fatores, como: a valorização institucional da formação, a oferta acessível de cursos e o reconhecimento da importância da atualização profissional para a melhoria da qualidade do ensino.

Em nossas análises, identificamos docentes que participam ocasionalmente, ou algumas vezes, dos cursos de formação continuada, representado pelo percentual de 37,1% dos/as respondentes. Esse grupo, embora engajado, pode enfrentar barreiras que impedem uma participação frequente. Esses obstáculos podem incluir carga horária excessiva, falta de incentivo institucional, dificuldades logísticas ou pessoais. A participação ocasional ainda é positiva, mas indica a necessidade de estratégias que facilitem e incentivem uma frequência maior, como: a flexibilização dos horários dos cursos e a oferta de formações em formatos híbridos.

Atenção especial recai sobre o grupo dos que disseram participar raramente de cursos de formação continuada, compondo um percentual de 6,4% dos docentes. Apesar de representar

um percentual baixo, comparado com os demais dados do gráfico, ainda sim é preocupante. A pouca participação pode ser um reflexo de fatores como: sobrecarga de trabalho, falta de apoio institucional, desmotivação ou desconhecimento das oportunidades de formação disponíveis. É essencial investigar as razões específicas que impedem esses/as docentes de se envolverem em formação continuada e desenvolver políticas e programas que abordem essas questões. Faz-se necessário incentivar esses/as profissionais a participarem com garantia de que todos/as tenham acesso a oportunidades de aprimorar seu desenvolvimento profissional.

A análise das respostas à pergunta sobre a participação em cursos de formação continuada revelou um cenário positivo, com a maioria dos/as docentes engajados/as em algum nível de desenvolvimento profissional. No entanto, há uma necessidade clara de abordar as barreiras que impedem a participação regular. Estratégias como a flexibilização dos horários dos cursos, a oferta de formações em formatos híbridos e a criação de políticas institucionais que incentivem a participação podem ajudar a aumentar a frequência na participação dos/as docentes em cursos de formação continuada.

Com intuito de saber se os/as professores/as estavam participando de algum curso de formação continuada, atualmente, obtivemos respostas com variações expressivas e também preocupantes. Dos/as 62 participantes da pesquisa, apresentou-se um percentual de 53,2% realizando cursos de formação continuada; e, contrariamente, um percentual de 46,8% dos/as docentes que estão sem fazer nenhum tipo de formação na área de educação.

Os/As docentes que estavam, naquele momento, realizando cursos de formação continuada demonstraram comprometimento com a atualização e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Esse envolvimento com a formação contínua, além de imprescindível para a apropriação de novas metodologias e conhecimentos, especialmente no contexto da Educação Infantil, impacta diretamente na qualidade do ensino e no desenvolvimento das crianças.

Nossa preocupação recai sobremaneira aos respondentes que não demonstraram estar envolvidos em cursos de formação continuada. Entendemos e reforçamos que diversos fatores podem contribuir para essa falta de participação, incluindo sobrecarga de trabalho, falta de incentivo institucional, questões pessoais, ou a ausência de cursos relevantes e acessíveis. A não participação pode limitar as oportunidades de desenvolvimento profissional e atualização, impactando negativamente a qualidade das práticas pedagógicas. Sendo assim, é urgente investigar as razões específicas que levam docentes a não participarem da formação continuada e desenvolver estratégias para superar esses empecilhos.

Entendemos que no processo de formação, professores/as têm oportunidade de experimentar e desenvolver reflexões que ajudam a construir sua identidade profissional. Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2009, p. 112) explicam que: “A identidade se forma através da interação entre teorias e práticas, pela análise das práticas à luz das teorias e pela formulação de novas teorias”. Isso caracteriza as formações como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, os centros de Educação Infantil, a escola e a sociedade.

A análise das respostas à pergunta sobre a participação atual em cursos de formação continuada mostrou uma divisão significativa entre os/as docentes. Embora, uma parte estivesse engajada em formação continuada, a maioria não estava participando de nenhum curso no momento. Infere-se, portanto, que estratégias como a oferta de cursos em formatos híbridos, a flexibilização de horários e o aumento do incentivo institucional podem ajudar a aumentar a demanda e envolvimento docente. Essas mudanças refletem positivamente na qualidade da educação das crianças da Educação Infantil.

Na sequência de perguntas, os/as professores/as foram indagados/as sobre a instituição promotora do curso de formação para compreendermos as fontes utilizadas. Interessava-nos entender quais são os principais provedores de educação continuada e como ela influencia a prática pedagógica dos/as docentes. Especialmente no que diz respeito à valorização do PC, tema relevante para nossa investigação.

As respostas dos/as participantes indicam uma variedade de instituições que promovem cursos de formação continuada. Os dados levantados podem ser visualizados através do quadro apresentado a seguir:

Quadro 9 – Dados sobre a natureza dos cursos de formação continuada realizados pelos/as professores/as.

Nome do curso	Quantidade de professores/as	Instituição promotora do curso	Local em que é realizado	Início	Término	Carga Horária	O curso é pago?	Valor do curso
Programa AlfaMais Goiás	9	SME de Anápolis	CEFOPE Anápolis	2024	2024	120	Não	-
Libras Básico	1	SME de Anápolis	CEFOPE Anápolis	Fev/2024	Mai/2024	60	Não	-
Libras Avançado	1	SME de Anápolis	CEFOPE	Mar/2024	Jun/	60	Não	-

			Anápolis		2024			
Curso para Gestores	10	SME de Anápolis	CEFOPE Anápolis	2024	2025	180	Não	-
Mestrado Acadêmico	1	PUC Goiás	Goiânia/GO	2022	2024	Total	Sim	Bolsa Capes
Neuropedagogia	1	Campos Elíseos	A distância	2023	2024	450h	Sim	149 reais
TDAH/AEE	2	SME de Anápolis	CEFOPE Anápolis	Fev/2024	Jun/2024	40	Não	-
Neurociência	1	Neurosaber	Online	Fev/2024	Jun/2024	200h	Sim	600 reais
Psicopedagogia	1	Facuminas	Online	2024	2024	720	Sim	700 reais
Formação Cultural para Infância	3	SME de Anápolis	CEFOPE Anápolis	Abr/2023	Dez/2023	120	Não	-
Educação em Ciência e Matemática	1	UFG	UFG Goiânia	Mar/2024	Jul/2024	64	Não	-
Inteligência Emocional	1	SME de Anápolis	CEFOPE Anápolis	Mar/2024	Jul/2024	40	Não	-
Ludopedagogia	1	IPEMIG	Minas Gerais	2024	Cursando	750	Sim	600
Inglês Básico	1	Open english	Online	Janeiro 2024	2025	120 h	Sim	200
Artes Visuais	1	UFG- FAV	Online	Nov/2023-	Nov/2024	360	Não	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Os dados mostram que dos 62 participantes da pesquisa, 32 investiram na qualificação docente por meio da formação continuada, estando inscritos em cursos de naturezas diversas. Como é possível perceber, através do quadro acima, há um dado preocupante em relação ao quantitativo de 30 professores/as que não aparecem contabilizados, pois, não responderam às questões específicas ou por não estarem fazendo nenhum curso de formação continuada na área educacional.

Percebe-se claramente que a maioria dos/as docentes se envolveram em cursos promovidos pelo CEFOPE, pelas universidades e por instituições privadas. Esta distribuição reflete a confiança e a acessibilidade que os docentes têm em relação aos cursos oferecidos pelo

CEFOPE e às universidades, que são instituições reconhecidas pela qualidade de suas formações. Sendo o CEFOPE a instituição promotora mais citada, com 27 docentes participando de seus cursos, ele merece ser melhor caracterizado.

Este centro desempenha um papel importante na formação continuada dos professores da educação básica de Anápolis, oferecendo cursos específicos que atendem às necessidades formativas dos/as educadores/as. A prevalência do CEFOPE como principal instituição promotora indica que as políticas públicas locais têm garantido, por meio de formações ofertadas, oportunidades de desenvolvimento profissional aos/ às docentes.

O CEFOPE, locus designado para a efetivação das políticas de formação continuada, tem promovido diversos cursos que abordam temáticas relevantes tanto para a Educação Infantil, como para o Ensino Fundamental. Esses cursos são, geralmente, organizados em módulos que permitem uma formação aprofundada e contínua dos/as professores/as, promovendo a atualização constante e a incorporação de novas metodologias e práticas pedagógicas.

Analisando as universidades, com cinco docentes participantes de seus cursos, são a segunda fonte mais comum de formação continuada. Essas instituições oferecem programas de pós-graduação, especializações e cursos de extensão que são altamente valorizados pelos docentes devido a sua profundidade acadêmica e à qualidade dos conteúdos abordados. A participação em cursos universitários reflete o desejo dos/as professores/as de obter uma formação sólida e reconhecida, que contribua significativamente para sua prática pedagógica e desenvolvimento profissional.

Com relação às instituições privadas de formação, com 3 docentes, destacamos que também desempenham um papel importante na oferta de cursos de formação continuada. Essas instituições, frequentemente, oferecem cursos mais flexíveis e específicos, focados em áreas práticas e emergentes da educação. Os cursos *online*, mencionados por três docentes, estão se tornando uma opção comum para a formação continuada. Tais instituições oferecem uma vasta gama de cursos que podem ser acessados a qualquer momento, permitindo que os/as docentes conciliem sua formação com outras responsabilidades profissionais e pessoais. A flexibilidade e a acessibilidade dos cursos *online* são características atraentes que facilitam o acesso ao desenvolvimento profissional contínuo.

Esses questionamentos acerca da participação em algum curso no momento da pesquisa, ou seja, o ano de 2024, trouxeram elementos importantes acerca dos cursos realizados. Chamamos atenção para a resposta de três participantes da pesquisa que apontaram o curso 'Formação Cultural para a infância', ressaltando que o mesmo foi ofertado no ano anterior à

aplicação do questionário – de abril a dezembro de 2023 e não no ano atual, 2024 da realização da pesquisa. Mesmo assim, consideramos relevante adiantarmos que esse curso em específico foi parte do objeto de análise em bloco de perguntas mais adiante.

Podemos observar, pela diversidade de instituições promotoras de cursos de formação continuada, que os/as docentes têm buscado uma variedade de fontes para seu desenvolvimento profissional. É essencial que todas essas instituições, especialmente o CEFOPE, continuem a oferecer e ampliar cursos os quais abordem a formação cultural e a valorização do PC. Programas de formação continuada devem ser projetados para integrar componentes que promovam a compreensão e a valorização da cultura, preparando professores/as para educar os olhares das crianças e contribuir para seu desenvolvimento integral.

A diversidade de locais de realização dos cursos indica uma necessidade de adaptar as políticas de formação continuada às diferentes realidades e preferências dos/as docentes. Portanto, é essencial que os programas de formação sejam acessíveis, variados e ajustados às necessidades específicas dos/as docentes. O CEFOPE deve continuar a desempenhar um papel central, mas é importante também apoiar e ampliar parcerias com universidades, escolas públicas e plataformas *online* para maximizar o alcance e a qualidade das formações.

Assim, o CEFOPE e outros ambientes de formação são espaços ou lugares onde teoria e prática se encontram e se contextualizam, oferecendo aos docentes a oportunidade de compreender e internalizar a importância dessa integração para o alcance da transformação. Acreditamos na possibilidade desses lugares/espaços formativos funcionarem como um campo teórico-prático, alinhando-se com a visão de Freire (1978, p. 68), na defesa que “a prática de refletir sobre a prática é a melhor maneira de aprender a pensar corretamente. O pensamento que ilumina a prática é simultaneamente iluminado por ela, assim como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada”.

Ainda sobre a realização de cursos de formação continuada, com relação às questões ‘Início’ e ‘Término’, ‘Carga horária’ e ‘Custo’ dos cursos realizados pelos/as professores/as. Pode-se analisar que, com exceção dos três respondentes os quais trouxeram curso realizado fora do contexto questionado, todos os 32 participantes alegaram terem iniciado em 2024 com término no presente ano. As cargas horárias variaram entre a mínima de 40 horas e a máxima de 750 horas como é possível observar no quadro já apresentado. A maioria dos cursos foram ofertados gratuitamente, sem custo aos participantes inscritos. Somente 05 alegaram ter custeado suas formações com valores variando entre 149 reais a 700 reais.

Esta questão permite compreender as barreiras econômicas que podem impactar a participação dos/as docentes nas formações. O custo dos cursos pode influenciar diretamente

na acessibilidade e prejudicar a equidade na formação continuada. O quantitativo referente à gratuidade sugere forte compromisso com a acessibilidade e a democratização da formação continuada, eliminando barreiras financeiras que poderiam impedir a participação dos/as professores/as. Portanto, asseveramos que pode haver variabilidade nos tipos de cursos oferecidos. Alguns são financiados por programas governamentais ou parcerias e outros são pagos devido a recursos específicos ou especializações mais avançadas que requerem investimento financeiro adicional.

Percebe-se nas análises acerca das categorias expressas no quadro, a importância de considerar a continuidade ou a curta duração do período de atuação dos cursos realizados, pois, esses podem indicar diferentes níveis de imersão e aplicação das práticas formativas adquiridas. A ausência de respostas dos/as demais participantes respondentes da pesquisa é um ponto de atenção a ser melhor investigado e compreendido sobre a não materialização dos processos formativos de maneira geral. E ainda, sobre o CEFOPE os dados indicam ser um espaço formativo que adota uma abordagem predominantemente inclusiva, garantindo que os cursos de formação continuada sejam gratuitos. No entanto, a existência de cursos pagos ou parcialmente pagos pode criar desigualdades de acesso, especialmente, para docentes que não possuem recursos financeiros suficientes.

5.5.3 O curso ‘Formação cultural para a infância’ em questão: analisando os resultados do processo formativo.

O curso ‘Formação Cultural para a infância’, como já apresentado em seções anteriores, é considerado peça fundamental de análise por ser objeto central de estudo dessa tese. Portanto, torna-se relevante trazer detalhamentos das aprendizagens e experiências formativas de quem participou ativamente do processo.

As análises dos dados levantados trazem um resultado quantitativo dos 62 participantes que fizeram essa formação específica, sendo um total de somente 14 professores/as, um percentual de 22,6%, considerado baixo na visão das pesquisadoras. Daí a inquietação de buscar elementos que dessem conta dessa realidade, cuja expectativa era de um número bem maior de participantes. Neste sentido, conforme explicado no enunciado do questionário, somente quem realizou o curso pode responder às questões específicas do formulário como se pode constatar a seguir.

Com base nas perguntas que caracterizam o curso, houve unanimidade nas 14 respostas dadas pelos/as professores/as. Ou seja, que o curso foi ofertado pela SME, através do CEFOPE,

com aulas síncronas, assíncronas e presenciais, perfazendo-se uma carga horária total de 120 horas. O curso foi ofertado sem custo aos/às professores /as inscrites/as, sendo assim iniciado em abril de 2023 e finalizado em dezembro do mesmo ano.

Quando questionados/as sobre como ficaram sabendo do curso ‘Formação Cultural para a infância’, as respostas variaram sendo assim registradas: pelo catálogo do *WhatsApp* do CEFOPE, ao procurar um curso de Libras nível intermediário vendo a opção do curso sobre Formação Cultural; Convite pela SME; Convite; Indicação; Pelo site do CEFOPE; Acompanhando as redes sociais; Divulgação na unidade escolar; Divulgação na palestra de abertura do curso.

As respostas obtidas vão ao encontro daquilo que já expusemos nas seções anteriores. Os cursistas souberam da formação por meio da mobilização e da divulgação. A participação do curso foi concretizada, oficialmente, no momento da efetivação das inscrições por meio eletrônico ou preenchimento manual de ficha de inscrição. As fichas foram levadas até as unidades escolares, nos momentos oportunos de encontros e nas reuniões de diretores e coordenadores; ou puderam ser retiradas na própria secretaria do CEFOPE.

Buscando-se destacar as respostas dos/as 14 professores/as que fizeram o curso, dos demais respondentes, a partir de agora estarão sendo representados por Docente Cursista (DC), diferenciando-se dos/as professores/as respondentes não cursistas, representados por Professor/a (P). Na sequência de perguntas foram solicitados/as a trazerem os motivos pelos quais escolheram este curso:

- Pela carga horária e também por nunca ter ouvido falar em um curso sobre esse assunto. (DC-24)
- O tema do curso me despertou curiosidade pra querer saber mais sobre o assunto. (DC-27)
- Por fazer parte da minha atuação profissional e também envolver minha pesquisa de mestrado. (DC-29)
- Para ter conhecimento e passar para as crianças. (DC-30)
- Aprimoramento e atualização das minhas competências de gestão. (DC – 31)
- Necessidade pessoal. (DC- 32)
- Por me interessar sobre assuntos culturais. (DC- 33)
- Amo a questão de música e cultura e gostaria de ampliar meus conhecimentos. (DC- 34)
- Pelo conhecimento. (DC- 35)
- Indicação. (DC- 36)
- Aprimorar meus conhecimentos culturais. (DC- 37)
- Interesse em trabalhar cultura com as crianças. (DC- 38)
- Interesse no tema. (DC- 39)
- O conteúdo abordado no resumo de divulgação do curso. (DC- 61)

As respostas se deram de forma variada, porém, em sua maioria apareceram as categorias: curiosidade, conhecimento, interesse, necessidade, aprimoramento. Nesse

sentido, pode-se aferir que a temática não se faz conhecida para os/as docentes e que movidos/as pela curiosidade e, até mesmo pelo reconhecimento da necessidade formativa voltada aos assuntos os/as, levaram ou inspiraram a buscar aprimoramento e conhecimento acerca do PC através dessa formação cultural anunciada. Como revela (DC-61), alegando ter sido o conteúdo abordado no resumo do *folder* de divulgação dos cursos do CEFOPE gerador de interesse para que ele realizasse sua inscrição e participasse do curso em questão.

Em continuidade com as perguntas, solicitou-se que expressassem suas considerações acerca da contribuição do curso para a ressignificação da prática pedagógica e que dessem alguma explicação. Sobre isso, entendemos o quão importante se fazem as respostas a esse questionamento. Pois, com exceção das respostas simplificadas “Sim”, sem maiores explicações dentro do solicitado, concentramos atenção nas contribuições dos/as demais professores/as com respostas plausíveis de serem analisadas com mais riqueza de detalhes.

O curso superou minhas expectativas, abrindo um novo universo por meio do conhecimento das diversas linguagens artísticas. (DC-24)

Sim. Aprendi muito. (DC-29)

Parcialmente, não tenho um conhecimento profundo sobre o tema. (DC-30)

Acredito que sim. O patrimônio imaterial faz parte das atividades de rotina da unidade escolar. (DC-31)

Em princípio sim. Mas, o assunto é amplo e precisa ser sempre lembrado e estudado. (DC- 32)

É possível trabalhar, informar e divulgar ações culturais dentro dos espaços acadêmicos e escolares. (DC-33)

Sim, pois foram adquiridos inúmeros conhecimentos durante o curso frequentado. (DC-34)

Sim, tive conhecimento que me dá essa qualificação. (DC- 35)

Sim, ótima formação (DC- 36)

Em parte, sim. Creio que tenho muito ainda a aprender sobre o assunto, estou em uma constante busca pela melhoria, mas, acredito que consigo introduzir o tema com certa propriedade. (DC-38)

Sim, porque consigo pensar em trabalhar esse assunto de forma significativa. Exemplo: vou trabalhar com a turminha o dia do índio utilizando imagens reais dos povos indígenas explicando onde vivem, o tipo de moradia (com figura de imagem real). Propondo atividades significativas como brincadeiras indígenas. (DC-39)

Preciso me apropriar do tema. (DC- 40)

Mais ou menos. Preciso me preparar melhor. (PC-41)

Não, pois existe um currículo, porém não há formação e adaptação para isso (DC- 45)

Pouco, pois falta mais conhecimento. (DC- 54)

Não. Preciso preparar para trabalhar com a Educação (DC- 55)

Um pouco. (DC-58)

Iniciamos as análises das respostas a esse questionamento chamando atenção pelo quantitativo de respostas. Ressaltando que parte desses docentes trouxeram algumas respostas equivocadas, melhor dizendo, responderam sem necessidade. A pergunta específica compunha um bloco e a instrução era clara: somente quem tivesse realizado o curso ‘Formação Cultural para a infância’ poderia contribuir com a pesquisa. Portanto, não serão consideradas nesse

momento as respostas equivocadas dos/as seguintes professores/as (DC – 30, 40, 41, 45, 54, 55 e 58), pois assim não interferem nas nossas análises.

Conforme as respostas dos/as que se inscreveram no curso temos as contribuições de (DC- 24, 29, 31, 33, 34, 36, 37, 38, 39 e 43) e que apontaram suas considerações e explicações acerca das ressignificações de suas práticas pedagógicas com o curso realizado.

Apreendemos dessas análises que o curso, de maneira geral, trouxe contribuições significativas. Houve inúmeros ganhos, como: apropriação de conhecimentos artísticos; contato com saberes culturais, para além de datas comemorativas; ruptura de visões reducionistas acerca do trabalho com as artes e experiências culturais e estéticas; percepção de outras possibilidades de desenvolver trabalhos envolvendo ações culturais dentro dos espaços acadêmicos, escolares e centros de Educação Infantil; dentre outros aspectos positivos. Faz-se importante destacar as afirmativas sobre como foram significativos os estudos e expressivas as experiências vivenciadas no processo formativo. Mesmo que, ainda sim, os/as docentes sentem necessidade de aprofundamentos e continuidades a fim de melhor apropriação e, conseqüentemente, de ressignificações das práticas pedagógicas envolvendo a formação cultural.

Consideramos aqui o ato educativo e a prática transformadora, cujo conhecimento se faz na busca constante por novos saberes. Mais uma vez, remete-nos às concepções de Freire (1989), que proclama: não poderemos ignorar tudo, pois, de fato não sabemos tudo, mas todos nós sabemos alguma coisa. Daí a importância de aprendermos sempre.

Frente ao próximo questionamento feito aos participantes da pesquisa e que realizaram o curso, com foco na pergunta: Quais foram os reflexos de sua participação na Formação Continuada ‘Formação Cultural para a infância’ na Instituição de Educação Infantil que trabalha? Houve mudanças no relacionamento com os outros/as professores/as, no cotidiano educativo/ pedagógico e nas rotinas com as crianças?

As respostas foram positivas e variadas, conforme posicionamentos e percepções dos/as respondentes, podendo ser assim demonstradas para conhecimento:

As atividades propostas no curso foram aplicadas em sala e foi perceptível o quanto essa aprendizagem foi significativa. (DC-24)

Sim, muita. (DC- 29)

Acredito que sim. Tentar preservar/resgatar o patrimônio cultural brasileiro, tanto os bens materiais como os imateriais na infância, como brincadeira, brinquedos, músicas, histórias. (DC- 31)

Sim, na prática diária, com músicas, brincadeiras e histórias. Que acabaram envolvendo outras turmas. (DC- 32)

Diversas obras no acervo da Instituição que antes eram desconhecidas, agora são divulgadas além de tentar parcerias com professores e outras instituições para projetos culturais. (DC- 33)

Irei aplicar os conhecimentos assim que retornar da licença para aprimoramento. (DC- 34)

Curso incrivelmente rico, me evoluiu como ser humano e professora. (DC- 36)

Tive muito mais condições de planejar minhas aulas de ARTE e poder apresentar aos meus alunos parte da imensa diversidade cultural do nosso país. (DC- 37)

A participação na formação continuada de Formação cultural para a infância certamente teve impactos significativos na minha prática profissional. Através dessa formação, pude adquirir novos conhecimentos e técnicas que enriqueceram as minhas abordagens pedagógicas, especialmente no que diz respeito à integração da cultura e das artes no ambiente educativo. No cotidiano educativo, pude observar uma maior valorização da cultura e das expressões artísticas por parte das crianças, o que contribuiu para um ambiente mais criativo e inclusivo. As mudanças no relacionamento com os colegas e nas rotinas com as crianças foram reflexos diretos da formação continuada, demonstrando a importância de investir em desenvolvimento profissional para promover práticas pedagógicas mais ricas e significativas. (DC- 38)

Sim, acredito que essa mudança ocorreu na reflexão da minha formação cultural enquanto profissional, pois comecei a repensar minha prática no que diz respeito a formação cultural oferecida aos alunos quando trabalhamos patrimônios culturais. (DC-39)

Frente ao questionamento obtivemos algumas respostas sucintas, que não trouxeram o todo do questionamento, dificultando assim certo aprofundamento das mesmas, como pode-se perceber nas respostas de (DC -29, 34 e 36).

As demais respostas dos (as) participantes de maneira geral trouxeram posicionamentos relevantes e positivos acerca das contribuições, mudanças e novos conhecimentos atrelados: à músicas, brincadeiras e histórias; descoberta de acervos da própria instituição; motivação para iniciativas e parcerias frente a projetos culturais; melhores condições formativas para o trabalho com a Arte e a diversidade cultural brasileira, sendo esses apontados por (DC- 32, 33, 34 e 36).

Conforme solicitado na pergunta, buscando responder de maneira completa e trazendo explicações detalhadas para nossa análise destacamos as respostas de (DC- 38 e 39) pontuando: sobre a reflexão e mudança de perfil profissional provocadas pela formação cultural; o ressignificar do que tem sido ofertado aos alunos sobre patrimônios culturais; a aquisição de novos conhecimentos e técnicas enriquecedoras de abordagens pedagógicas, acerca da integração da cultura e das artes no ambiente educativo; a valorização da cultura e das expressões artísticas pelas crianças; ambiente mais criativo e inclusivo; mudanças expressivas no ambiente de trabalho, tanto no relacionamento quanto na rotina, sendo considerada reflexos da formação continuada, concluindo a importância no investimento para o desenvolvimento profissional na promoção de práticas pedagógicas significativas

Todos esses elementos trazidos pelos/as professores/as reforçam sobremaneira o quão significativas foram as contribuições do curso que está sendo analisado, bem como os impactos

nos saberes e fazeres docentes sendo reverberados pelos ensinamentos e apropriações acerca da Arte e dos conhecimentos culturais.

Consideramos serem importantes essas construções e ressignificações a partir das aprendizagens envolvendo a leitura do PC, mas reconhecemos ser tais mudanças desafiadoras.

Sobre o aspecto da apropriação do conhecimento artístico, por exemplo, podemos contar com as contribuições de Barbosa e Arantes (2016) vindo afirmar que um dos desafios está na desconstrução da arte como recurso metodológico e práticas prazerosas; “à subordinação da arte e da produção cultural a assunto/conteúdos/atividades “considerados” de maior importância, tais como: as datas comemorativas, a elaboração de painéis, ao controle do comportamento das crianças, para acalmá-las, entre outros”. As autoras sinalizam a necessidade desse sentido e significado acerca do conhecimento artístico serem reconstruídos e ressignificados não somente através da formação inicial e continuada de professores (as), mas também no âmbito das políticas públicas (Barbosa; Arantes, 2016).

Essas autoras nos ajudam nas análises trazendo reflexões críticas acerca da visão reducionista da Arte na educação, que frequentemente é vista apenas como um método para tornar as aulas mais agradáveis ou como um recurso auxiliar para temas considerados mais importantes, como datas comemorativas ou controle de comportamento infantil. Essa perspectiva diminui o valor intrínseco da arte e sua capacidade de enriquecer a educação de maneira significativa. A afirmação traz a necessidade urgente de ressignificar e reconstruir o conhecimento artístico tanto nas políticas públicas quanto na formação inicial e continuada dos/as professores/as, reconhecendo-a como um componente essencial e fundamental no processo educativo.

Caminhando-se para o fechamento de perguntas desse respectivo eixo acerca do curso em questão, interessou-nos saber dos/as professores/as cursistas, quais foram as expectativas do início ao término do curso. As respostas a esse questionamento se fazem relevante acerca de (re)pensarmos projetos e propostas de formação cultural docente que atendam às necessidades formativas na perspectiva da leitura do PC, mediadas metodologicamente pela Educação Patrimonial, temática já discutida e apresentada em seções anteriores.

O curso superou minhas expectativas, abrindo um novo universo por meio do conhecimento das diversas linguagens artísticas. (DC- 24)

Que haja um bom crescimento no desenvolvimento de nossas crianças. (DC- 27)

Foi maravilhoso, tudo, professora e colegas. (DC- 29)

Entender sobre a riqueza cultural do nosso país. (DC- 31)

Foram além do esperado. Eu acreditava ser somente instrutivo, mas foi dinâmico participativo. (DC- 32)

Acreditei ser um curso mais teórico, porém durante o curso tivemos muitas atividades práticas que auxiliaram na compreensão do conteúdo exposto. (DC- 33)

Adquirir novas aprendizagens e também compartilhar experiências. (DC- 34)

Foi maravilhosa pude aprender muito. Sou muito grata pelo curso, pelo trabalho feito pela professora Kátia. (DC- 35)

Excelentes, todas alcançadas. (DC- 36)

Conhecer a diversidade cultural do país e aprender mais e mais. (DC- 37)

Minhas expectativas ao iniciar o curso de Formação Cultural para a infância eram bastante positivas e centradas no desejo de adquirir novos conhecimentos e habilidades que pudessem enriquecer minha prática pedagógica. Eu esperava aprender estratégias concretas para integrar a cultura e as artes de forma significativa no ambiente educativo, visando proporcionar experiências enriquecedoras para as crianças. Durante o curso, minha expectativa era absorver conteúdos relevantes, trocar experiências com outros profissionais da área e desenvolver um olhar mais sensível e aberto para a importância da formação cultural na infância. Eu também esperava que o curso me fornecesse ferramentas práticas para aplicar os conhecimentos adquiridos no meu contexto de trabalho, de forma a impactar positivamente as rotinas com as crianças e a colaboração com meus colegas. Ao término do curso, minha expectativa era estar mais preparada para criar um ambiente educativo mais rico em experiências culturais, promovendo o desenvolvimento integral das crianças através da arte, da música, das tradições locais e de outras expressões culturais. Além disso, esperava poder compartilhar esses aprendizados com meus colegas e contribuir para uma abordagem mais holística e inclusiva na educação infantil. (DC- 38)

Inicialmente pensei que o curso formação cultural seria voltado para a o ensino da arte na escola. Porém o curso foi além das minhas expectativas, despertando um senso crítico com relação a formação cultural tanto dos professores como também dos alunos. Confesso que a minha visão em relação a formação cultural era limitada, hoje ao ver matérias sobre patrimônio cultural recordo do que aprendi em sala sobre o livro dos saberes o Iphan. Além disso conheci patrimônios culturais da minha cidade que eu nem sabia que era um patrimônio cultural, como o concerto lira de prata, o colégio Couto como a primeira escola para as crianças evangélicas, pintores anapolinos e escritores de Anápolis. (DC- 39)

Que seria provavelmente um conteúdo conhecido, mas estou feliz por ter tido muitos conhecimentos novos e feito contato com pessoas que agregou muito ao meu leque profissional...Estou satisfeita com os resultados desse tempo produtivo que tivemos durante o curso. (DC- 61)

Buscando evidenciar a recepção positiva, bem como alguns dos impactos trazidos através das respostas dos/as participantes do curso ‘Formação cultural para a infância’, assim as detalhamos e contextualizamos suas colocações nas categorias: superação de expectativas e enriquecimento pessoal; desenvolvimento infantil e prática pedagógica; apreciação da cultura e diversidade; interação e troca de experiências; agradecimento e reconhecimento; ferramentas práticas e aplicabilidade.

Sobre a superação de expectativas e enriquecimento pessoal afirmamos que, muitos/as participantes, destacaram que o curso superou suas expectativas, proporcionando um novo alcance de conhecimento sobre as artes (DC-24, DC-32, DC-33, DC-61). Esses relatos sugerem que o curso foi além do esperado, tanto em termos de conteúdo quanto de metodologia.

Com relação ao desenvolvimento infantil e à prática pedagógica acrescentamos em nossas análises que alguns/algumas docentes enfatizaram a importância do curso para o desenvolvimento das crianças e a prática pedagógica (DC-27, DC-38). As respostas indicam

que esses/as participantes acreditam que os conhecimentos adquiridos irão enriquecer a prática educativa e proporcionar experiências culturais significativas para as crianças. Quanto à apreciação da cultura e diversidade, os relatos apontam uma valorização e compreensão mais profunda da riqueza cultural do país (DC-31, DC-37, DC-39). Vários/as participantes mencionaram a importância de conhecer e apreciar a diversidade cultural, o que reflete uma ampliação de seus horizontes culturais e uma nova valorização do patrimônio cultural local.

No quesito interação e troca de experiências destacaram que a interação com colegas e o compartilhamento de experiências foram aspectos positivos (DC-34, DC-35). Esse intercâmbio parece ter sido um componente essencial do curso, cooperando para um ambiente de aprendizado rico em trocas de experiências e vivências culturais. Consequentemente, contribuiu para a ampliação de repertório cultural de docentes e crianças.

Neste contexto, defendemos a ideia de que não é possível ampliar as experiências culturais das crianças se os professores não vivenciarem também outras formas de aprendizado e não enriquecem seus próprios repertórios vivenciais. Ninguém pode oferecer aquilo que não possui. Portanto, um dos métodos para efetivar a educação reside nas vivências tanto dos/as professores/as quanto das crianças, estas mediadas pela cultura. Esse posicionamento se confirma nas palavras de Leite Filho (2001). Ao considerarmos a apropriação da cultura um direito de todo cidadão, acessar e participar de diferentes espaços culturais e se expressar culturalmente, é uma questão de direito ao conhecimento. E isso vai além de apenas se tornar um melhor professor ou educador. Certamente, uma pessoa que vive uma variedade de experiências culturais tem mais condições de proporcionar e enriquecer as experiências das crianças com as quais interage.

As repostas trouxeram também momentos de agradecimento e reconhecimento demonstrando satisfação com o curso e o reconhecimento do trabalho da formadora, sendo esses agradecimentos feitos por (DC-29, DC-35). A gratidão expressa pelos/as participantes indica que o curso foi bem conduzido e apreciado, sendo considerado valioso tanto profissional quanto pessoalmente.

Outro ponto considerado importante para nossa análise foi levantado por (DC-38) trazendo reconhecimento à utilidade prática do curso, mencionando a aquisição de novas ferramentas e estratégias para se aplicar no contexto de sala de aula. Isso sugere que o curso conseguiu fornecer não apenas conhecimento teórico, mas também meios concretos para integrar a cultura e as artes na prática educativa de educar para e com o Patrimônio Cultural.

Em resumo, as respostas indicam que o curso foi bem-sucedido ao ampliar os conhecimentos dos/as professores/as sobre cultura e arte proporcionando ferramentas práticas

e promovendo uma maior valorização do Patrimônio Cultural. O impacto positivo na prática pedagógica e no desenvolvimento das crianças foi amplamente reconhecido, assim como a importância da interação e da troca de experiências entre os/as participantes.

Consideramos as respostas animadoras, no sentido de termos alcançado os objetivos propostos estabelecidos no projeto do curso, superando também nossas expectativas iniciais. Principalmente, por termos conseguido oportunizar novos conhecimentos acerca do PC numa perspectiva transformadora e humanizadora. Como apontada por Freire (1983), verdadeira libertação, uma vez que esse processo de humanização não é algo que se impõe às pessoas; é uma práxis que envolve ação e reflexão sobre o mundo com o objetivo de transformá-lo.

5.5.4 Aprofundando a investigação: conhecimentos prévios e necessários acerca da temática Patrimônio Cultural.

Antes de apresentar a tabela com as respostas da pesquisa sobre conhecimentos prévios e necessários acerca da temática Patrimônio Cultural, julgamos importante contextualizar a relevância desse eixo de investigação, considerando-o essencial para a valorização e a preservação de nossa herança histórica e cultural.

Este eixo, com respostas de todos/as participantes, não somente de quem participou do curso ‘Formação cultural para a infância’, visa explorar o nível de conhecimento que os/as professores/as já possuem sobre o PC, assim como identificar áreas onde há necessidade de maior aprofundamento. A análise desses dados pode fornecer pistas para o desenvolvimento de estratégias educacionais promotoras de maior participação, aproximação e conscientização com as temáticas que envolvem os estudos acerca do PC. A seguir, apresentamos a tabela com as respostas detalhadas da pesquisa.

Tabela 10 – Nível de preparo docente e justificativa para tratar sobre o Patrimônio Cultural na Educação Infantil.

Categorias das respostas	Quantidade de docentes	Porcentagem%
Não responderam	3	4,84%
Não. (sem justificativa)	16	25,80%
Não. (com justificativa)	6	9,68%
Sim. (sem justificativa)	8	12,91%
Sim. (com justificativa)	17	27,42%

Razoavelmente; Pouco; Em parte; Parcialmente; Preciso melhorar.	12	19,35
Total	62	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

A análise do nível de preparo dos/as professores/as para abordar o PC na Educação Infantil revela uma variedade de percepções e justificativas. Dos 62 docentes pesquisados, 4,84% não responderam à questão. Um quarto dos participantes, cerca de 25,80%, afirmaram não estar preparados, sem oferecer justificativas; enquanto 9,68% reconheceram sua falta de preparo, mas justificaram suas respostas. Por outro lado, 12,91% dos/as professores/as se declararam preparados/as sem justificativa; e 27,42% afirmaram estar preparados com justificativas. Além disso, 19,35% dos/as docentes se classificaram como razoavelmente preparados/as ou em condições de melhorar. Esses dados destacam a necessidade de reforçar a formação docente, considerando a importância do contexto cultural e do Patrimônio Cultural na Educação Infantil.

Tabela 11 – Existência de algum projeto ou atividade que trate do Patrimônio Cultural na unidade escolar que atua.

Categorias das respostas	Quantidade de docentes	Porcentagem%
Não responderam	1	1,7%
Não. (sem justificativa)	27	43,6%
Não. (com justificativa)	3	4,8%
Sim. (sem justificativa)	2	3,2%
Sim. (com justificativa)	25	40,4%
Outros: Não sabe informar; Está ausente; Não tem conhecimento; Ainda não iniciou	4	6,3%
Total	62	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

A análise sobre a existência de projetos ou atividades que tratem do PC nas unidades escolares revela uma predominância de respostas negativas. Entre os/as 62 professores/as pesquisados/as, apenas 1,7% não responderam. Um total de 43,6% afirmou não haver projetos ou atividades sem fornecer justificativas, enquanto 4,8% negaram a existência desses projetos, mas com justificativas. Por outro lado, 3,2% dos/as professores/as confirmaram a existência de projetos sem justificativas; e 40,4% afirmaram positivamente com justificativas. Além disso,

6,3% dos/das participantes se enquadraram em categorias como: ‘não sabe informar’, ‘está ausente’, ‘não tem conhecimento’ ou ‘ainda não iniciou’.

Consideramos por meio desses dados elencados implicações de que há uma lacuna significativa na integração do tema PC nas atividades escolares, traduzidos. Como revelado pelos/as participantes, asseveramos que a ausência de projetos – em muitas unidades escolares e centros de Educação Infantil – pode refletir uma falta de recursos, apoio institucional ou mesmo de formação específica para os professores acerca dessa temática. Por outro lado, a presença de projetos em algumas instituições educacionais, especialmente quando justificados, sugere que, onde há interesse e suporte, é possível implementar iniciativas de atividades educativas significativas no campo da formação cultural.

Esses dados ressaltam a necessidade de incentivar e implementar mais projetos focados no PC nas escolas e nos centros de Educação Infantil, considerando a relevância deste tema para a formação cultural e educacional das crianças.

Segundo Adson Pinheiro (2015), o apoio e a apreciação dos valores históricos, artísticos, etnográficos, científicos e técnicos dos bens culturais levam as administrações/instituições públicas, as universidades e a sociedade civil a desenvolverem diversos programas e ações. Esses projetos têm como objetivo fortalecer as relações das comunidades com suas identidades e histórias locais, bem como com as expressões culturais presentes no cotidiano dos diferentes grupos sociais. O caminho e o maior desafio consistem em desenvolver atividades voltadas para a educação sobre o patrimônio, em prol do patrimônio. Esse desafio faz parte de um contexto brasileiro que enfrenta problemáticas teóricas e metodológicas. Compreender as ações educativas para o patrimônio não significa ‘capacitar’ para a preservação, utilizando valores impostos por conceitos jurídicos, acadêmicos ou políticos, mas sim afirmar continuamente que as pessoas são protagonistas nesse processo, com seus valores e conhecimentos sendo reconhecidos.

Portanto, é essencial que políticas educacionais sejam desenvolvidas para incentivar e apoiar a criação de projetos sobre Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e Formação Cultural, proporcionando formação continuada no exercício da docência e recursos adequados para a implementação dessas atividades. Desta forma, reforçam-se, consideravelmente, as possibilidades de conscientização sobre a importância do PC, promovendo conhecimento, preservação e valorização às futuras gerações.

Para compreendermos melhor a percepção e a realidade dos projetos ou atividades voltadas para o PC nas unidades escolares, analisamos as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa. Para melhor compreensão das respostas dada, criamos categorias em

diferentes grupos, como apresentado na tabela a seguir. Essa análise permitirá identificar a presença ou ausência de iniciativas relacionadas ao PC, bem como entender a diversidade de opiniões e situações encontradas nas escolas.

A tabela abaixo resume as categorias das respostas, a quantidade de docentes em cada categoria e a porcentagem correspondente.

Tabela 12 – Existência de apoio pedagógico, recursos didáticos e materiais na unidade escolar para a realização de trabalho envolvendo o Patrimônio Cultural.

Categorias das respostas	Quantidade de docentes	Porcentagem%
Não responderam	2	3,2%
Não.	24	38,7%
Sim.	29	46,8%
Outros	7	11,3%
Total	62	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

A análise da tabela referente à existência de apoio pedagógico, recursos didáticos e materiais na unidade escolar para a realização de trabalhos envolvendo o PC indica uma diversidade de respostas entre 62 professores/as. Apenas 3,2% dos/as participantes não responderam à questão. A maioria dos/as professores/as, 46,8%, afirmou que há apoio e recursos disponíveis. Em contrapartida, 38,7% relataram a falta desses recursos em suas escolas. Além disso, 11,3% dos docentes apresentaram outras respostas, indicando variações nas situações ou percepções sobre o apoio pedagógico.

Inferese que esses dados apresentados destacam a necessidade de aprimorar e ofertar recursos didáticos e materiais em todas as escolas. Para promover o ensino acerca da temática PC de maneira adequada, importante garantir que todas as unidades escolares, CEIs e CMEIs disponham de apoio pedagógico adequado e dos recursos necessários. Isso não só permitirá uma inclusão das crianças com a temática, mas também contribuirá para seu sentido maior: atitudes de pertencimento, valorização e preservação desses bens culturais. Portanto, a uniformização e o fortalecimento do apoio pedagógico são essenciais para alcançar uma educação mais equitativa e de qualidade no âmbito do PC.

Ademais, como promotora de cultura escolar, a escola é um ambiente onde ocorrem várias ações cujas consequências são influenciadas pelas escolhas de seus gestores. Essas ações

podem tanto promover uma relação harmoniosa quanto gerar indisposição entre gestores, funcionários e comunidade. Ou, até mesmo, incompatibilidade com os próprios objetivos da instituição.

Conforme pontuado por Heloisa Lück (2008, 2011), no caso das instituições escolares, essa cultura escolar é formada pela maneira de ser e operar da escola, estabelecida através das relações interpessoais internas, dos valores e atitudes que guiam suas ações, além das crenças, formas de pensar e enfrentar desafios. Assim, é evidente que a cultura escolar não se forma isoladamente. Ela é moldada pela: sociedade e seus hábitos culturais; comunidade escolar como um todo; maneira como essas relações internas são desenvolvidas. Por isso, impacta de forma determinante a vida futura dos indivíduos.

Nesse intento, a autora citada reforça as responsabilidades de liderança gestora frente à formação e ao engajamento com as políticas educacionais. Certificando-se, assim, que os gestores, como exemplos ideais em suas funções, ao assumirem suas responsabilidades, também assumam a tarefa de liderar a instauração de um clima favorável à aprendizagem e a criação de uma cultura educacional alinhada com concepções elevadas de educação e políticas educacionais. Dessa forma, promovem um ambiente estimulante e apropriado para a formação consistente e a aprendizagem significativa dos alunos.

Ao prosseguir com nossas análises, tendo o propósito de compreender a relevância do PC na formação das crianças da Educação Infantil, perguntamos aos professores e às professoras sobre sua percepção a respeito dessa temática. A questão proposta foi: Do seu ponto de vista, qual a importância do trabalho com o Patrimônio Cultural para as crianças da Educação Infantil?

A seguir, apresentamos as respostas dos/as professores/as, que refletem suas perspectivas sobre como a integração do PC pode influenciar o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária. Essas respostas nos ajudaram a entender a importância atribuída pelos/as docentes a esse aspecto e a identificar possíveis benefícios e desafios associados ao seu ensino.

Trazendo uma análise mais geral, pode-se acrescentar que os dados demonstram uma percepção ampla e positiva sobre a importância do trabalho com o PC na Educação Infantil. As respostas enfatizam o desenvolvimento de identidade, respeito à diversidade, e a valorização das raízes culturais. Há um consenso sobre a necessidade de integrar o PC no currículo, destacando-se aspectos como o fortalecimento da identidade cultural, o sentimento de pertencimento e a valorização da história local. Além disso, foi mencionada a importância de atividades que promovam a conscientização e o conhecimento cultural das crianças, preparando-as para uma cidadania mais consciente e participativa. Contudo, alguns relatos

indicam desafios práticos, como a necessidade de recursos adequados para que o ensino do PC seja efetivo e tangível para as crianças.

Algumas respostas consideradas pertinentes nas análises podem ser confirmadas pelos registros dos/as professores/as participantes da pesquisa, mas que não fizeram o curso em análise, ou seja, não são docentes cursistas (DC).

(P-1) O trabalho com o Patrimônio Cultural na Educação Infantil é importante para desenvolver identidade, respeito à diversidade, criatividade e habilidades sociais, emocionais e cognitivas das crianças.

(P-11) Ampliar conhecimentos, dar às crianças sentimentos de nação, patriotismo, pertencimento, valorização cultural, identidade etc.

(P-31) Pelo conhecimento e valorização. Pois só se dá importância devida àquilo que se reconhece o valor.

(P-32) É de suma importância, porque é a partir do conhecimento transmitido pelos professores que a maior parte das crianças vai descobrir o significado de patrimônio e compreender a importância de práticas culturais na sua vida e como arte pode transformar e ser transmitida de várias formas.

(P-33) Extremamente importante, pois todos os conhecimentos são culturalmente produzidos e conseqüentemente são por meio deles que as crianças se humanizam.

(P-37) Trabalhar o patrimônio cultural com as crianças na educação infantil é de extrema importância, pois ajuda a construir a identidade cultural e a valorizar a diversidade desde cedo. Ao explorar elementos do patrimônio cultural, como músicas, danças, brincadeiras, contos e tradições locais, as crianças desenvolvem um senso de pertencimento à sua comunidade e ao mundo ao seu redor. Além disso, o contato com o patrimônio cultural estimula a imaginação, promove a socialização e contribui para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade das crianças.

As respostas apresentadas revelaram uma visão unânime sobre a relevância do tema Patrimônio Cultural na Educação Infantil. Os/as docentes destacam que trabalhar com o PC é primordial para o desenvolvimento integral das crianças, englobando aspectos como identidade cultural, respeito à diversidade, e o fortalecimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

A resposta de (P-11) sublinha a importância de proporcionar um sentido de pertencimento, nação e valorização cultural, sugerindo que esses elementos são fundamentais para a construção de uma identidade coletiva. Já a resposta de (P-31) foca na importância do conhecimento e da valorização, enfatizando o reconhecimento do valor do PC como sendo essencial para que ele seja apreciado e preservado. A resposta de (P-32) aponta que o papel dos/as professores/as é vital para que as crianças compreendam e se conectem com as práticas culturais, destacando o potencial transformador da arte e das tradições. Na sequência (P-33) e (P-37) reiteram a importância do PC na humanização das crianças e na construção de um senso de pertencimento. Eles argumentam que a exposição ao PC desde cedo não só enriquece o entendimento das crianças sobre sua própria cultura, mas também promove a criatividade, a socialização e a autonomia.

Chamamos atenção acerca de respostas não evidenciadas, mas que contribuíram para nossas análises. Essas expressas por número reduzido de participantes que pontuaram de maneira genérica, demonstrando certa fragilidade e pouco conhecimento acerca da temática questionada, como exemplo, pontuamos as respostas de (P-56) “Muito importante para adquirirem conhecimento” e de (P-59) “Para que eles possam dar valor no futuro”.

Embora, em ambas as respostas, os/as participantes reconheçam a importância do tema, carecem de uma análise mais aprofundada sobre como o PC contribui para o desenvolvimento integral das crianças. As respostas não abordam aspectos como a construção da identidade, o respeito à diversidade, ou o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, que são enfatizados nas outras respostas.

Nos dados levantados para análise percebemos que algumas respostas são notavelmente breves ou ausentes, como “Sim” e “Não”; ou uma ausência de resposta, como nos casos (P-8, P-10, P-17, P- 44, P- 46, P- 49, e P-59). Essas respostas podem refletir uma falta de preparação ou formação específica sobre o PC e sua relevância na Educação Infantil. Também podem sugerir que esses/as participantes não estão familiarizados com a implementação prática de conceitos acerca da temática em questão em sala de aula. Mas, pode significar ainda que não percebem claramente a importância desse tema para o desenvolvimento integral das crianças.

Inferimos que as respostas mais elaboradas e completas, cujas abordagens detalham a importância do PC na Educação Infantil, são provenientes de professores que participaram do curso ‘Formação Cultural para a Infância’. Esses/as professores/as demonstraram uma compreensão mais profunda e articulada do tema, possivelmente, devido ao embasamento teórico e às pesquisas realizadas durante o curso. Também notamos que a experiência prática adquirida através de vivências e visitas a espaços culturais ampliaram seu repertório cultural, sensibilidades estéticas e entendimento das diversas artes. Assim, podem estar melhores preparados para reconhecer a relevância da Educação Patrimonial e integrá-la de maneira significativa em suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais rica e integral para as crianças.

Pois, a leitura do PC mediada pela Educação Patrimonial, abrange a inclusão de temas relacionados ao conhecimento e à preservação do patrimônio histórico nos currículos escolares em todos os níveis de ensino. Além disso, envolve a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para educadores e para a comunidade em geral, com o objetivo de fornecer informações sobre o acervo cultural. Essa formação visa desenvolver o senso de preservação da memória histórica e estimular o interesse pelo tema tanto nos alunos quanto na sociedade.

Para aprofundar nossa compreensão sobre a percepção dos/as professores/as acerca dos conceitos fundamentais relacionados ao ensino do Patrimônio Cultural, propusemos a seguinte questão: Segundo sua compreensão, como pode definir os termos Cultura e Patrimônio Cultural? As respostas levantadas pelos/as professores/as refletem suas interpretações e seu entendimento desses termos, essenciais para a construção de uma abordagem pedagógica sólida e necessários a partir dos cursos de formação continuada. A seguir, apresentamos as definições dos docentes, que nos oferecem uma visão detalhada sobre como esses conceitos são percebidos e aplicados no contexto educativo, em três categorias: definições focadas em elementos e valores culturais; definições simplificadas ou genéricas; não respondentes ou respostas negativas.

Com relação à primeira categoria temos os/as participantes (P-2, P-3, P-4, P-7, P-12, P-15, P-21, P-23, P-30, P-31, P-33, P-39, P-43, P-54, P-55) trazendo a descrição de ‘Cultura’ como o conjunto de crenças, tradições, costumes e valores de uma sociedade e de ‘Patrimônio Cultural’ como os bens materiais e imateriais que possuem valor histórico e cultural, representando a identidade de um povo. Essa categoria, ‘definições focadas em elementos e valores culturais’, enfatiza a importância de preservar essas manifestações culturais para manter a identidade e a história da comunidade.

Já na segunda categoria, ‘definições simplificadas ou genéricas’, os/as participantes (P-5, P-9, P-10, P-20, P-25, P-28, P-35, P-36, P-40, P-41, P-42, P-48, P-50, P-57, P-59) oferecem definições mais simples ou gerais. Por exemplo, a Cultura é descrita apenas como tradições ou a história de uma comunidade, enquanto o PC é associado a qualquer coisa de valor histórico ou cultural. Algumas respostas são breves e não detalham os conceitos, sugerindo uma compreensão mais básica ou limitada dos termos.

Na terceira e última categoria, ‘não respondentes ou respostas negativas’, estão representados/as por participantes (P-11, P-13, P-18, P-45, P-46, P-47, P-52, P-60, P-62) que não responderam à questão ou deram respostas negativas, indicando falta de conhecimento ou desinteresse no tema. Essas respostas refletem uma possível lacuna na formação ou na percepção da relevância do PC na Educação Infantil, destacando novamente a necessidade de maior sensibilização e formação sobre o assunto.

Essa divisão reflete diferentes níveis de entendimento acerca dos conceitos de Cultura e PC entre os/as professores/as. Aqueles que forneceram respostas mais detalhadas parecem ter uma compreensão mais profunda dos conceitos, provavelmente, por causa da maior exposição teórica e prática em contextos educacionais que enfatizam a preservação e valorização cultural, provenientes daqueles que participaram do curso ‘Formação cultural para a infância’.

Acerca das concepções trazidas pelos/as professores/as sobre a compreensão dos termos Patrimônio Cultural e Cultura e suas contribuições para o desenvolvimento dos processos educacionais no universo escolar, Jéssica Sacuman (2016, p. 43) inter-relaciona-os acrescentando que:

Além de compreendermos a escola e os processos educacionais como espaços culturais, também compreendemos o potencial educacional da cultura. Ambos os campos são espaços de discussões democráticas, nas quais todos devem ter a possibilidade de vivências. A educação como direito de todos e como ato político, em seu sentido transformador/emancipador/problematizador pode levar à transformação das consciências, individuais e coletivas. Já a cultura, em seu sentido antropológico, nos faz compreender as manifestações artísticas de forma democrática, de forma a modificar nossa concepção de mundo e nos tirar de nosso local, fazendo com que sejamos turistas em nossas próprias vivências, indo além do que está dado.

Na busca por identificação de estratégias pedagógicas significativas no ensino do PC na Educação Infantil, perguntamos aos professores e às professoras sobre suas sugestões para uma proposta de trabalho ideal. A questão colocada foi: Na sua opinião, qual seria uma proposta de trabalho ‘ideal’ com o Patrimônio Cultural para as crianças da Educação Infantil?

Entre as respostas, pode-se analisar que 04 professores/as indicaram: não saber; ainda não ter uma opinião formada; não ter feito um curso específico sobre o tema; ou não possuir conhecimento suficiente para responder. Desse quantitativo, apontamos também que 03 professores/as não responderam à questão. No entanto, a grande maioria, 56 professores/as, forneceu suas opiniões acerca de uma proposta considerada ideal.

A seguir, apresentamos no quadro-síntese as principais sugestões docentes, que destacam suas ideias sobre como integrar de maneira significativa o PC no cotidiano educacional das crianças, refletindo uma diversidade de perspectivas e experiências.

Quadro 10 – Proposta de trabalho ‘ideal’ com o Patrimônio Cultural para as crianças da Educação Infantil.

Categoria	Professores	Análise das Respostas
Abordagens Práticas e Lúdicas	P-2, P-3, P-4, P-5, P-6, P-7, P-9, P-12, P-20, P-22, P-23, P-27, P-29, P-33, P-35, P-39, P-41, P-44, P-49	Estes/as professores/as sugerem uma abordagem prática e lúdica, incluindo visitas a museus, contação de histórias, música, dança, artesanato, entre outras atividades. As propostas visam adaptar as atividades à idade das crianças e promover habilidades sociais e respeito à diversidade cultural. Muitos destacam a importância de vivenciar práticas culturais diretamente.
Foco na Educação e Sensibilização	P-16, P-17, P-19, P-25	Estas respostas enfatizam a necessidade de sensibilizar as crianças para o valor do Patrimônio Cultural, utilizando ferramentas como imagens, vídeos, e a participação de

		famílias. Destacam a importância de conscientizar sobre a preservação do Patrimônio Cultural.
Respostas Não Conclusivas ou Incompletas	P-46, P-47, P-52	Estas respostas não apresentam uma proposta clara ou indicam falta de conhecimento ou opinião sobre o tema. Isso reflete a necessidade de maior formação e sensibilização dos educadores sobre a importância do Patrimônio Cultural na Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Ressaltamos algumas respostas consideradas de maior pertinência nesse contexto da pergunta, tais como pontuados por:

(P-25) Seria interessante levar as crianças a conhecerem os espaços e vivenciar as manifestações culturais diversas, não apenas ouvir falar sobre este patrimônio.

(P- 30) Visitas a locais da cidade em que moram. Em Anápolis, por exemplo, conhecer a ferrovia, o mercado municipal, o museu. Visitar lugares importantes para a história do Brasil através de aplicativos que mostram em tempo real esses locais. Motivar as famílias a visitarem pontos específicos de nossa cidade, fazendo registros com foto e descrevendo sobre a importância daquele lugar para a história da cidade (Parque Ipiranga, Jardim Botânico, Comércio do centro da cidade). Incentivar as crianças a entrevistar os avós por meio de vídeo, pedindo que contem alguma experiência sobre como era no tempo dos avós: (Como era o rádio, a tv, tinha internet?, Como eram as brincadeiras?)

(P-31) Passeios ao museu, biblioteca e até mesmo pontos turísticos da cidade como parques e praças. E trabalhar com intencionalidade o patrimônio imaterial.

(P-32) Seria, visitas ao Patrimônio Cultural da cidade. Onde as crianças pudessem, ver e ouvir e vivenciar.

(P-33) Alinhamento das atividades teóricas com as práticas, porque muitas crianças não têm acesso à diversas práticas culturais, por diferentes fatores, então proporcionar atividades culturais práticas seriam um modo de aproximar as crianças, além de gerar conhecimento.

As respostas indicam a importância de proporcionar experiências práticas e significativas para as crianças. Apresenta a ideia de que, para uma compreensão mais profunda do PC, é necessário que as crianças não apenas aprendam sobre ele, mas também vivenciem e explorem diretamente essas manifestações.

Sugerem-se atividades como visitas a locais históricos da cidade – ferrovias, mercados municipais e museus, dentre outros – e o uso de aplicativos para explorar pontos históricos em tempo real. Além disso, é recomendado envolver as famílias na descoberta e na documentação desses lugares. São citados o Parque Ipiranga e o Jardim Botânico, por exemplo. Sugerem, ainda, promover entrevistas com avós para compartilhar experiências sobre o passado, incluindo as brincadeiras em épocas anteriores e investigações sobre como eram as tecnologias. A ideia de passeios a museus, bibliotecas, parques e praças também é destacada, com um foco especial no patrimônio imaterial, que deve ser trabalhado de maneira intencional. Visitas a

locais de Patrimônio Cultural permitem que as crianças vejam, ouçam e vivenciem diretamente essas experiências, facilitando uma conexão mais profunda com a história e a cultura.

Ademais, é essencial alinhar as atividades teóricas com as práticas, já que muitas crianças podem não ter acesso a diversas práticas culturais devido a diferentes fatores. Oferecer atividades culturais práticas dentro do ambiente escolar pode ajudar a aproximar as crianças da cultura e promover um aprendizado mais envolvente e acessível. Essas abordagens visam enriquecer a educação cultural e garantir que as crianças desenvolvam um senso significativo de preservação e interesse pelo Patrimônio Cultural.

Inferimos que as respostas mais elaboradas e detalhadas, nas quais há propostas práticas e envolventes para trabalhar com o PC, podem estar associadas a professores/as que tenham participado do curso ‘Formação cultural para a infância’. Este curso, provavelmente, proporcionou uma base sólida de conhecimentos teóricos e experiências práticas. Porque as respostas demonstraram uma capacidade de desenvolvimento de atividades criativas e significativas para as crianças. Tal compreensão mais profunda sobre a importância da preservação e valorização desse patrimônio, acaba fomentando um entendimento acerca de seus bens culturais através da Educação Patrimonial. Esta, amplamente discutida no percurso da formação continuada do curso supracitado.

No percurso investigativo, buscando entender como os/as professores/as percebem a integração do PC no currículo da Educação Infantil, foi feita a seguinte pergunta: Que relação observa entre Patrimônio Cultural e o currículo da Educação Infantil? Esse questionamento visa explorar como os docentes veem a conexão entre o Patrimônio Cultural e o planejamento pedagógico para as crianças dessa fase específica da educação básica. A tabela a seguir apresenta as respostas coletadas, fornecendo uma visão geral das opiniões dos/as professores/as sobre a importância e a presença do PC no contexto educacional da Educação Infantil.

Tabela 13 – Que relação observa entre Patrimônio Cultural e o currículo da Educação Infantil?

Respostas	Quantidade de Docentes
Responderam plausivamente	50
Não responderam	3
Não	4
Outros	5

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Analisando a tabela apresentada, pode-se perceber a percepção dos/as docentes sobre a relação entre o PC e o currículo da Educação Infantil, aferindo-se que a maioria, ou seja, 50 docentes veem uma conexão entre o PC e o currículo, sugerindo que há um reconhecimento significativo da importância desse tema na Educação Infantil. Seguindo, temos um pequeno número de professores/as, 03 respondentes, que não forneceu nenhum tipo de resposta, o que pode indicar falta de opinião ou conhecimento sobre o tema. Na sequência, a tabela traz um quantitativo de quatro participantes que responderam simplesmente “Não”, sugerindo análise de que não observam uma relação entre o PC e o currículo. Possivelmente, por não verem relevância na temática; ou, até mesmo, por desconhecimento sobre como integrar o tema ao fazer pedagógico. Das respostas destacadas como variadas ou outros, inclui-se: não saber responder; não saber, não ter conhecimento; nenhuma; não tenho conhecimento por ser do Ensino Fundamental; não sei o que responder. Essas respostas acabam sugerindo possíveis lacunas no entendimento sobre o que foi perguntado e/ou hiatos na formação sobre a temática em evidência.

Essas respostas evidenciam que, enquanto a maioria reconhece a relevância do Patrimônio Cultural, há um número considerável de professores/as com diferentes níveis de percepção e conhecimento sobre como esse tema se integra ao currículo da Educação Infantil.

Concebemos que o conhecimento docente acerca do currículo e das propostas curriculares das unidades escolares em que atuam se fazem imprescindíveis. Mesmo porque esses elementos são permeados por documentos orientadores, a exemplo, as DCNEI (2009, p.12) que trazem em sua essência a importância do tema PC ao definir o termo currículo como sendo um: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças”.

Por concebermos importante a integração do PC nas propostas curriculares da Educação Infantil, traremos as compilações das respostas consideradas pertinentes acerca de nossas análises, assim expressas por categorias, conforme tabela a seguir:

Tabela 14 – Compilação das respostas por categorias.

Categoria	Quantidade de Respostas
Desenvolvimento de identidade e respeito à diversidade	20
Formação de habilidades sociais, emocionais e cognitivas	15
Valorização e preservação da cultura	12
Desenvolvimento de conhecimento e educação	10
Desenvolvimento de habilidades específicas	2
Não sabe ou não tem opinião formada	5
Não respondeu	3

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Com relação à primeira categoria ‘Desenvolvimento da identidade e respeito à diversidade’, acrescentamos que muitos professores/as destacaram que trabalhar com o PC ajuda a desenvolver a identidade das crianças e a promover o respeito pela diversidade. Esses dados foram expressos nas respostas de (P 2, 3, 4, 15, e 24) e ainda enfatizaram que essas atividades contribuem para a formação do ‘eu’, além de fomentar um sentimento de pertencimento e valorização da cultura local.

Analisando a categoria ‘Formação de habilidades sociais, emocionais e cognitivas’ revelou-se que essa foi ressaltada por vários docentes, como os professores (P 2, 4, 26, 37, e 38). Essas atividades são vistas como fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Quanto à categoria ‘Valorização e preservação da cultura’ pontuamos que seja ela local ou nacional, foi mencionada por muitos/as professores/as, sendo estes (P 5, 28, 31, 48, e 51). Eles/as destacam que a valorização e a preservação cultural começam na infância, quando as crianças aprendem sobre suas raízes e história.

A categoria ‘Desenvolvimento de conhecimento e educação’ agrupa as respostas de (P 12, 22, 23 e 30), reforçando a importância de aumentar o conhecimento das crianças sobre a cultura e história, o que contribui para uma educação mais completa e contextualizada. Sobre o ‘desenvolvimento de habilidades específicas’, apontamos (P 17 e 45) com o aprendizado sobre danças, comidas típicas, e diferentes práticas culturais, também considerados aspecto importante desse trabalho. Sobre a categoria ‘Respostas neutras ou sem opinião formada’ posicionam o quantitativo de professores/as que indicaram não saber ou não ter opinião formada

sobre o assunto. No caso, (P 9, 11, 13, 18, 62) sugerem a necessidade de maior formação e esclarecimento sobre o tema.

Neste sentido, as análises compiladas por categoria apontaram que a maioria dos/as professores/as reconhece a importância de integrar o PC no currículo da Educação Infantil. Eles veem essa integração como uma maneira de desenvolver a identidade das crianças, promover o respeito pela diversidade e fornecer uma base sólida para habilidades sociais, emocionais e cognitivas. No entanto, as respostas neutras ou sem opinião indicam que ainda há espaço para aumentar a conscientização e a formação sobre esse tema entre os /as docentes. Para ampliar os benefícios do ensino acerca do Patrimônio Cultural, faz-se importante continuar investindo em recursos pedagógicos, formação específica para professores/as, garantindo que todos/as possam compreender e aplicar efetivamente esse conhecimento em suas práticas profissionais e pessoais.

Essas respostas coadunam com a ideia de proposta pedagógica orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos. E também buscam alcançar as metas para a plena aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, as quais vêm sendo cuidadas e educadas nesses espaços educativos. Portanto, as propostas pedagógicas de Educação Infantil, necessitam ser concebidas por todos/as docentes que trabalham com crianças dessa faixa etária, respeitando-se os seguintes princípios trazidos pelas DCNEI (2009, p. 16):

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Sobre a abrangência e a importância desses três princípios, eles são considerados fundamentais para o aprofundamento do conhecimento e da valorização do PC. Eticamente, é indispensável promover a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum e às diversas culturas. Esse zelo e manutenção, de certa forma, possibilita que as ações – relacionadas e pensadas – acerca do patrimônio sejam sensíveis às identidades e às singularidades culturais e ambientais. Politicamente, é preciso que: se assegure o conhecimento envolvendo o patrimônio; se respeite os direitos à cidadania; se exercite a criticidade e valorize a ordem democrática. Essas atitudes políticas contribuem para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Esteticamente, a sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de

expressão devem ser cultivadas nas diversas manifestações artísticas e culturais, permitindo apreciação diversificada do PC.

Na busca de dados sobre o conhecimento docente frente aos Patrimônios Culturais de Anápolis, obtivemos respostas consideráveis de 56 participantes, sendo que dois não responderam, três disseram não saber e somente um afirma não existir PC em Anápolis.

Como no questionamento solicitou-se trazer exemplo de algum patrimônio, optamos por analisar as respostas também por categorias, como apresentadas na tabela dada:

Tabela 15 – Patrimônio Cultural em Anápolis.

Respostas	Quantidade de Docentes	%
Conhecem e citaram patrimônios específicos	48	77,42%
Declararam não saber ou não responderam	14	22,58%
Total de professores	62	100%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

As respostas indicaram que 48 docentes possuíam conhecimento sobre os patrimônios culturais de Anápolis, citando exemplos específicos como a Estação Ferroviária, o Museu Histórico, a Casa JK e outros. No entanto, 13 professores declararam explicitamente não saber ou não responderam à questão, o que representa 22,58% do total de respondentes. Essa discrepância revela algumas considerações importantes que necessitam serem analisadas.

Iniciamos fazendo apontamentos de que existe uma significativa variação desigual acerca da consciência cultural entre os/as docentes, pois, enquanto a maioria demonstra um bom conhecimento dos Patrimônios Culturais locais, uma parcela considerável não possui essa mesma familiaridade. Essa lacuna pode refletir diferenças nas formações acadêmicas, experiências pessoais ou interesse pela história local.

Esse desconhecimento por parte dos/as professores/as sobre os bens culturais anapolinos pode impactar negativamente a qualidade da educação cultural que as crianças recebem. Defendemos ser essenciais conhecimentos sólidos a contribuir para a formação da identidade e o senso de pertencimento das crianças. Entendemos que as lacunas formativas ou desconhecimento identificadas sugerem uma necessidade urgente de programas de formação continuada focados na história e no PC local. Oferecer palestras, visitas guiadas e cursos específicos pode ajudar a suprir essa deficiência, capacitando todos/as os/as professores/as a integrar o PC de Anápolis em suas práticas pedagógicas.

E ainda, promover uma integração mais sistemática e estruturada do PC local no currículo da Educação Infantil pode ajudar a reduzir a disparidade no conhecimento. Isso pode incluir o desenvolvimento de materiais didáticos específicos sobre a história e os patrimônios de Anápolis, além de projetos que envolvam visitas e estudos de campo corroborando no fortalecimento do vínculo das crianças com a sua história e a cultura. Sobre esse aspecto, Fusari e Ferraz (1993, p. 16-17), trazem suas contribuições, assegurando que:

[...] Desde a infância, tanto as crianças como nós, professores, interagimos com as manifestações culturais de nossa ambiência e vamos aprendendo a demonstrar nosso prazer e gosto, por exemplo, por imagens, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações com os quais nos comunicamos com a vida cotidiana (por meio de conversas, livros ilustrados, feiras, exposições, rádio, televisão, discos, vídeos, revistas, cartazes, vitrines, ruas etc.). Gradativamente vamos dando formas às nossas maneiras de admirar, de gostar, de apreciar – e também de fazer – as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte.

Essas interações com as manifestações culturais acabam dando sentido às preferências e apreciações. Através de diversas formas de expressão, quando oportunizadas crianças e professores/as desenvolvem uma conexão profunda com a cultura ao nosso redor, o que enriquece o entendimento e valor das obras e práticas culturais as quais nos definem e nos unem.

Reafirmamos que a valorização do PC é um componente essencial na Educação Infantil, pois, contribui para o desenvolvimento da identidade cultural, do senso de pertencimento e da compreensão histórica das crianças. Para entender melhor o engajamento e a disposição dos/as docentes em abordar o PC em suas práticas pedagógicas, foi questionado sobre seu interesse em trabalhar com este tema.

A seguir, serão apresentadas as respostas obtidas, que refletem o comprometimento e as percepções dos professores sobre a importância do PC na formação das crianças, por meio do gráfico abaixo, seguidas das análises.

Gráfico 3 – Interesse em trabalhar com o tema Patrimônio Cultural.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

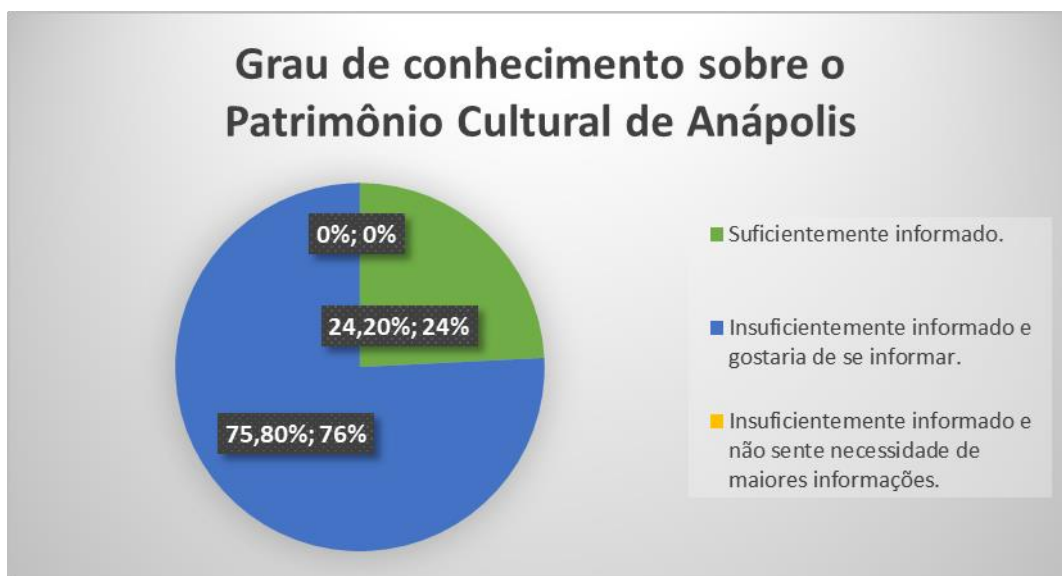
A análise dos dados do gráfico sobre o interesse dos/as professores/as em trabalhar com o tema PC revela que a maioria, representando 69,4%, considera o tema interessante e expressa o desejo de se capacitar para trabalhar com ele. Esse dado é significativo, pois, demonstra uma disposição predominante para o aprendizado e a implementação de conteúdos relacionados ao PC na prática pedagógica. Em contraste, 25,8% dos/as participantes acham o tema interessante, contudo, preferem focar em outros tópicos. Isso indica uma necessidade de maior sensibilização sobre o tema ou predileção pessoal por outras áreas de ensino. Apenas 4,8% dos/as docentes indicaram não ter interesse em trabalhar com o tema, o que representa uma minoria.

Este cenário evidencia a importância de proporcionar oportunidades de formação contínua e recursos adequados para que educadores/as possam integrar o PC em suas práticas educativas, beneficiando o desenvolvimento cultural e histórico dos/as estudantes desde a infância.

Jean-Claude Forquin (1993), corrobora com nossas análises na medida em que afirma ser a cultura o núcleo da educação, porque transmite conhecimentos, habilidades, instituições, valores e símbolos. Elementos formados ao longo de gerações e característicos de uma comunidade específica. Dessa maneira, percebemos a possibilidade de conexão entre a educação e a cultura; arte e patrimônio; ou bens culturais. A educação, em um sentido amplo ou restrito ao contexto educacional, envolve sempre a comunicação e a transmissão de conteúdo. Ela move conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores. Assim, é essencial reconhecer a necessidade formativa docente no que se refere ao estudo e à

compreensão do PC, incluindo os/as profissionais de Anápolis. Defendemos a integração do PC como um componente fundamental na formação dos professores/as para uma prática educativa que eduque olhares culturalmente.

Gráfico 4 – Como considera o grau de conhecimento sobre o Patrimônio Cultural.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

O gráfico acima aborda o grau de conhecimento sobre o PC de Anápolis. Nele, observa-se que a maioria dos docentes, 75,80%, considera-se insuficientemente informada e gostaria de se informar mais sobre o tema. Cerca de 24,20% dos/das professores/as se consideram suficientemente informados. E nenhum dos docentes afirmou estar insuficientemente informado e não sentir necessidade de maiores informações.

Esses dados demonstraram uma disposição positiva por parte da maioria dos/as professores/as em aprofundar seu conhecimento e trabalhar com o PC, refletindo uma abertura para a formação contínua e uma valorização da cultura local na prática educativa.

5.5.5 Conhecendo as referências culturais docentes.

Antes de pontuarmos nossas análises acerca do conhecimento das referências culturais dos docentes que participaram da pesquisa, julgamos pertinente enfatizar que a vivência e a participação em momentos culturais são fundamentais para a formação integral de qualquer indivíduo. Especialmente, para os/as educadores/as da Educação Infantil que desempenham um papel essencial na transmissão de valores culturais às crianças.

Entendemos que a imersão em atividades culturais enriquece a experiência pessoal docente, proporcionando-lhe uma compreensão mais profunda e diversificada do Patrimônio Cultural. Essa vivência, refletida em suas práticas pedagógicas, possibilita criar conexões mais significativas.

Por conseguinte, para avaliar o engajamento cultural dos/as docentes em suas vidas tanto pessoalmente quanto profissionalmente, perguntamos sobre suas participações mais recentes em atividades culturais. As respostas obtidas revelaram a amplitude e a diversidade das experiências culturais vivenciadas pelos/as professores/as, destacando a importância do envolvimento contínuo com a cultura para uma prática educativa alicerçada pela formação cultural na perspectiva do Patrimônio Cultural.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese com dados levantados e posteriormente detalhamento das análises acerca das respostas pontuadas pelos/as participantes.

Quadro 11 – Participações específicas dos/as docentes em atividades culturais.

Categoria	Número de Participações	Detalhes
Não tem participado	11	
Não responderam	6	
Raramente	17	
Teatro	8	docentes relataram participação em peças teatrais
Cinema	7	docentes foram ao cinema recentemente
Apresentações musicais	2	mencionaram participação em apresentações musicais
Dança e Shows	3	participaram de apresentações de dança ou shows
Outras atividades culturais	20	Inclui visitas a feiras, festas religiosas, cavalhadas, museus de artes plásticas, recitais, concertos, orquestras, visitas a parques, feiras gastronômicas, e eventos religiosos como o Congresso de Jesus da Igreja Evangélica Ministérios de Deus (UMADA) durante o carnaval

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Pelo elencado no quadro-síntese podemos verificar que uma quantidade significativa de 11 docentes indicou que não têm participado de atividades culturais. Deixaram de responder à pergunta um quantitativo de 06 docentes. Já 17 docentes mencionaram que raramente participam de atividades culturais e, com relação às participações específicas, percebeu-se certa

variação nas atividades culturais relatadas, sendo: 08 docentes com participação em teatro; 07 com participação em cinema; 02 docentes em apresentações musicais; 03 dos docentes disseram participar em atividades culturais, envolvendo dança e shows; e 20 dos participantes elencaram outros tipos de eventos.

As reflexões sugerem que a baixa participação em atividades culturais por parte dos/as docentes indica uma falta de acesso ou interesse, podendo impactar negativamente em suas práticas pedagógicas. Ao fazermos a defesa da formação cultural como potencializadora não só de conhecimentos, mas de acesso a lugares e espaços em que se dão as manifestações culturais, acreditamos que ela proporciona ampliação de repertório cultural docente. Nos estudos de Sacuman (2016) encontramos o seguinte posicionamento, vindo confirmar nosso pensamento:

Assumimos que formar culturalmente os professores significa ampliar o repertório cultural dos mesmos, sem polarizações, mas garantindo o acesso à diversidade de manifestações culturais, a partir das mais diversas experiências, indo além do que a indústria cultural propõe, criando condições para que os professores se humanizem e melhorem sua atuação educativa junto às crianças, compreendendo aqui, educação e cultura como formas de transformação (pessoal, social, política). (Sacuman, 2016, p. 56)

Considerando as diversas experiências culturais consideradas pela autora, destacamos os eventos como a "Arraiana" e a presença significativa de evangélicos nas respostas, refletindo a importância das festas religiosas e manifestações culturais regionais na vida dos professores (as).

No entanto, a resistência ao desenvolvimento de atividades relacionadas a certas culturas, como exemplo, a menção da boneca Abayomi, numa das atividades desenvolvidas num dos encontros presenciais, com referência ao dia da Consciência Negra, ter sido percebida como "vudu" por um/a professor/a cursista, aponta para a necessidade de uma maior sensibilização e formação dos/as docentes sobre a diversidade cultural e a integração do sagrado e do profano no currículo educacional.

Diante dessa realidade, Campos (2018, p. 60) ressalta como essencial que os professores (as) desempenhem plenamente seu papel educativo, implementando práticas pedagógicas e estratégias que promovam a igualdade racial no ambiente escolar. A autora destaca a importância da formação docente para a aquisição de conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, capacitando-os a abordar e corrigir preconceitos, como exemplificado no caso do "vudu" associado aos negros. Além disso, enfatiza a necessidade de denunciar o racismo e desenvolver ações afirmativas que visem superar o mito da democracia racial, contribuindo para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Acredita-se que para avançar nesse sentido, professores/as precisam estar motivados/as a se envolverem mais ativamente em eventos culturais e buscar oportunidades de formação que ampliem suas vivências culturais. Nesse sentido, além de enriquecer práticas pedagógicas e educativas estarão oportunizando às crianças no ambiente escolar ampliarem conhecimentos e repertórios culturais, sensibilidades estéticas e experiências acerca da diversidade cultural.

Quando interrogados/as com a pergunta: Já visitou alguma cidade histórica? Em caso afirmativo, qual ou quais foram as cidades? O que mais chamou sua atenção? Apuramos nos dados a seguinte distribuição trazida através do quadro-síntese que se apresenta:

Quadro 12 – Cidades históricas visitadas pelos/as docentes.

Categorias	Número de Participações	Detalhes das respostas
Sim (sem exemplos)	5	Relataram visitas a cidades históricas sem mencionar quais cidades.
Não	3	Não visitaram cidades históricas.
Não responderam	2	Não responderam a questão.
Várias	1	Visitou várias cidades históricas
Sim (com exemplos)	39	Relataram ter visitado as seguintes cidades: Pirenópolis, Cidade de Goiás, Corumbá de Goiás, Goiânia, Trindade, Silvana, Pilar de Goiás, Cavalcante, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraty, São Luís, Ouro Preto, Porto Alegre, São João, Santos, Salvador, Porto Seguro, Petrópolis, Natal, Ilhéus, Olinda, Recife, Curitiba, Florianópolis, Jaraguá, Paris, Londres e Lisboa.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Dentre as cidades históricas visitadas pelos/as docentes e acrescidas de algum exemplo temos: Pirenópolis, carinhosamente chamada de ‘Piri’, destacada como a mais visitada, com mais de 23 docentes relatando visitas a essa cidade. A Cidade de Goiás foi citada por 12 participantes, sendo a segunda cidade mais mencionada. Corumbá de Goiás foi mencionada por 03 docentes. Outras cidades mencionadas incluem: Goiânia, Trindade, Silvana, Pilar de Goiás, Cavalcante, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraty, São Luís, Ouro Preto, Porto Alegre, São João, Santos, Salvador, Porto Seguro, Petrópolis, Natal, Ilhéus, Olinda, Recife, Curitiba, Florianópolis e Jaraguá.

É preciso destacar que 02 dos/as participantes não responderam a essa questão, sendo que um deles/as relatou de maneira objetiva ter visitado várias cidades, mas sem detalhamento. Houve também o relato de 03 docentes que alegaram nunca ter visitado uma cidade histórica. Em nossa análise, esses dados são preocupantes, uma vez que o fato de não conhecer uma cidade histórica pode indicar: falta de recursos financeiros; desinteresse em conhecer; ou um possível desconhecimento sobre o assunto. E, ainda, a falta de detalhes acerca das visitas relatadas pode sugerir uma participação superficial ou um interesse não aprofundado em cidades históricas indicativo de que a experiência não foi enriquecedora ou não teve um impacto significativo. Já com relação a afirmação de nunca ter visitado uma cidade histórica traz certa preocupação, pois pode impactar negativamente no enriquecimento cultural docente na educação e no desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, docentes que não têm experiências diretas com o PC podem enfrentar desafios conceituais, culturais e históricos impactando negativamente a qualidade da educação que eles oferecem às crianças da Educação Infantil.

Contrariamente à realidade apresentada, temos evidências de que parte dos/das docentes já visitaram cidades históricas no exterior, como: Paris, Londres e Lisboa. Esse dado aponta um interesse por viagens para além das fronteiras nacionais, bem como indica a ampliação das referências culturais. Durante essas visitas, destacaram-se diversos aspectos que chamaram a atenção dos/das professores/as, incluindo: a arquitetura, a história preservada, os museus, as tradições culturais e as festividades locais. Essas experiências, com certeza, proporcionaram novos olhares para a leitura do PC, que pode ser compartilhada enquanto experiência de vida e integrada nas vivências em sala de aula.

As análises revelaram também que a maioria dos/as docentes tiveram alguma experiência com visitas a cidades históricas, fosse no Brasil ou no exterior. Essas vivências são fundamentais na formação permanente e cultural da pessoa humana, porque oferecem profundos e concretos bens culturais, os quais compõem a imensidade do PC. E, ademais, por meio de suas experiências e vivências culturais, os/as professores/as ofertam práticas educativas apoiadas em conhecimentos culturais, com referenciais mais amplos.

Conhecer cidades históricas é permitir a imersão em contextos históricos e culturais, adentrando em uma camada de compreensão mais profunda. Porque há um contato com as raízes e as influências que moldaram diferentes aspectos da sociedade. No contexto escolar, essas experiências e vivências contribuem no processo formativo tanto de docentes, quanto de crianças que são beneficiadas pelos conhecimentos culturais compartilhados e contextualizados.

A esse respeito, a pesquisa de Jeane Amaral (2020) intitulada *A criança, a cidade e o patrimônio no âmbito da Educação Infantil: identidade cultural, pertencimento e participação*, traz apontamentos relevantes acerca da compreensão de como habitar a cidade por meio de experiências ricas de participação. Essa ocupação de territórios, aparentemente banais, contribui para a significação e/ou ressignificação do PC pelas crianças e, conseqüentemente, a ampliação da sua identidade cultural e sentimento de pertencimento local.

É preciso promover ações para que esses territórios sejam ocupados. E, a partir da ocupação dos territórios “banais”, do encontro com sua rua, seu bairro, sua comunidade, sua cidade, vá construindo os processos identitários mais fortalecidos em suas raízes, reconhecendo-se como parte do lugar de pertença. E essa vivência constante certamente fortalecerá a construção de outras identidades, nesse mundo atravessado por redes, relacionando-as com as realidades sociais de cada território (Amaral, 2020, p. 51, aspas da autora).

Neste contexto, dando continuidade às perguntas feitas aos participantes da pesquisa, solicitamos que citassem conhecimentos e práticas da cultura local de Anápolis e regional de Goiás. As informações obtidas podem ser visualizadas no quadro-síntese que segue:

Quadro 13 – Conhecimentos e práticas da cultura local de Anápolis e regional de Goiás.

Categoria	Quantidade de Respostas	Exemplos de Respostas
Conhecimentos e Práticas Gerais	3	Festa do Divino Espírito Santo, Queima do Alho, Congadas, arquitetura colonial, Festa de São João
Procissões e Festas Religiosas	25	Procissão do Fogaréu, Cavalhadas, Festa do Divino Pai Eterno, Folia de Reis, Festas religiosas em Trindade
Eventos Culturais e Festivais	7	Festival de dança e teatro da escola, Canto da Primavera, apresentações de artistas beneficiados pela Lei Goyazes
Teatro e Apresentações Artísticas	6	Teatro São Francisco, apresentações de música, orquestra, coral, dança
Museus e Patrimônio Histórico	6	Museu Histórico de Anápolis, Museu Alderico Borges de Carvalho, fazenda Babilônia
Falta de Conhecimento ou Interesse	9	Não tenho conhecimento, não conheço, não me lembro

Gastronomia e Artesanato	5	Pamonha, bordados, doces, arroz com pequi, pit dog, artesanato local
Outras Práticas Culturais	2	Congadas, catira, mercadão municipal
Relatos Históricos Específicos	2	História de Dona Ana e a mula, imigração sírio-libanesa em Anápolis

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Percebe-se, nas respostas suscitadas, considerável diversidade de práticas culturais e eventos em Anápolis e Goiás. Tal informação avigora a importância do conhecimento acerca dos patrimônios culturais materiais e imateriais, tangíveis e intangíveis. Fazemos parte dessa história e o PC é parte representativa de identidade, de memórias e de raízes que nos constituem.

Ainda, ficou evidente que as festas religiosas, procissões e festivais culturais são eventos particularmente destacados, sugerindo serem tradições bem conhecidas e valorizadas pelos participantes da pesquisa. Conforme respostas dadas, destacamos que 09 participantes demonstraram desconhecimento ou falta de interesse nas práticas culturais locais e/ou regionais. Isso é preocupante, pois, reflete uma lacuna significativa no envolvimento cultural dessas pessoas com a história da comunidade onde vivem.

Um quantitativo considerável de respostas mencionou como repertório cultural local e/ou patrimônio regional goiano: os teatros, as apresentações artísticas e os eventos culturais. Deste modo, entendeu-se que, enquanto alguns docentes desconhecem práticas culturais tradicionais, outros não só revelam interesse como têm efetiva participação em formas contemporâneas de expressão cultural.

Na compreensão de alguns/algumas docentes, os museus e o patrimônio histórico local foram reconhecidos e considerados importantes necessitando serem preservados culturalmente. Outras respostas refletiram conhecimentos específicos e detalhados sobre a história e as tradições locais, mostrando que há docentes com considerável entendimento sobre a cultura regional.

Faz-se relevante trazer algumas dessas respostas, ampliando a visão da possível contribuição do curso ‘Formação cultural para a infância’. No sentido de destacar a apropriação do conhecimento específico, que se deu por meio de estudos e pesquisas, com intuito de alargar a leitura desse patrimônio ou desses bens culturais em questão.

Parafraseando a resposta de (DC-42), a cultura de Anápolis é rica e diversificada, refletindo a história, as tradições e a identidade da região. A cidade possui uma cena musical

vibrante, com uma variedade de gêneros, incluindo música sertaneja, música popular brasileira e música gospel, abrigando talentosos músicos e bandas locais. A culinária de Anápolis é influenciada pela comida típica goiana, sobressaindo os pratos tradicionais, como: pamonha, pequi e arroz com pequi. Ao longo do ano, Anápolis celebra diversas festas e eventos, incluindo festivais de música, festas juninas, eventos esportivos e festas religiosas, proporcionando oportunidades para a comunidade se reunir e celebrar suas tradições. O artesanato também é uma parte importante da cultura local, com artesãos produzindo cerâmica, tecelagem, bordados e esculturas em madeira, refletindo a criatividade e habilidade dos artistas da região. Além disso, Anápolis possui um rico patrimônio histórico, com edifícios antigos, igrejas centenárias e monumentos que contam a história da cidade e da região, preservando a identidade cultural e histórica de Anápolis.

Outros exemplos podem ser trazidos pelas respostas desses/as docentes cursistas que participaram da pesquisa:

(DC-29) O Museu Histórico de Anápolis, Museu Alderico Borges de Carvalho possui materiais precisos com informações sobre o passado de Anápolis, como documentos, jornais, revistas e fotografias antigas. A fazenda Babilônia conta com refeições históricas, móveis, ambientes que narram a cultura do povo daquela região.

(DC-37) Certamente! A cultura local de Anápolis e do estado de Goiás é rica e diversificada, e inclui conhecimentos e práticas que refletem a história, tradições e modos de vida da região. Um bom exemplo é a música sertaneja que é muito presente em Goiás, com artistas renomados que ajudam a difundir a cultura goiana para todo o país. Além disso, as modas de viola e as canções que retratam a vida no campo são parte integrante da identidade musical da região.

(DC-38) A cidade de Anápolis teve início onde hoje é localizada a igreja Santana. Um dos povos imigrantes que vieram pra Anápolis foram os Sírios libanês, tanto que Anápolis é uma das poucas cidades do estado de Goiás que possuem uma mesquita (perto da rodoviária de Anápolis) e um centro Islâmico (Jardim progresso). Passeio no parque Ipiranga; fazer pamonha em família; Folia dos Reis, arroz com pequi, comer sanduíche no pit dog.

Nas pontuações feitas pelos/as docentes (DC – 29, 37, 38 e 42) existe evidências da compreensão desses patrimônios quando trazem as artes, como a música sertaneja; a representatividade histórica, documental e memorística do museu de Anápolis com seu vasto e importante acervo; e a diversidade cultural, a exemplo a entrada dos povos imigrantes sírio-libaneses na história de Anápolis e sua importante contribuição para o desenvolvimento da cidade. Muitos são os anapolinos descendentes desses povos.

Também houve relatos de pequenos passeios nos pontos turísticos e representativos da cidade; dos saberes e fazeres culinários, como a pamonha e o arroz com pequi. Uma tradição goiana que reforça a amplitude do conhecimento acerca do patrimônio cultural imaterial do nosso povo.

Na sequência das perguntas e respostas, o questionamento se voltou para informações sobre qual ou quais ambientes culturais e com que frequência participavam ou visitavam. Esses dados foram compilados no quadro que se apresenta a seguir.

Quadro 14 – Ambientes culturais que os/as docentes participam ou visitam e frequência.

Locais frequentados pelos/as docentes	Frequência de participação ou visitação pelo (as) docentes		
	Frequentemente Docentes/%	Raramente Docentes/%	Nunca participei/Visitei Docentes/%
Cinemas	23 (37,1%)	39 (62,9%)	0
Museus	8 (12,9%)	51 (82,3%)	3 (4,8%)
Festivais de Músicas	14 (22,6%)	38 (61,3%)	10 (16,1%)
Exposições Artísticas	11 (17,7%)	43 (69,4%)	8 (12,9%)
Concertos	7 (11,3%)	39 (62,9%)	16 (25,8%)
Bibliotecas	14 (22,6%)	46 (74,2%)	2 (3,2%)
Cidades Históricas	23 (37,1%)	36 (58,1%)	3 (4,8%)
Teatros	19 (30,6%)	39 (62,9%)	4 (6,5%)
Espectáculos de Danças	11 (17,7%)	44 (71%)	7 (11,3%)
Igrejas	47 (75,8%)	14 (22,6%)	1 (1,6%)
Feiras Culturais	23 (37,1%)	37 (59,7%)	2 (3,2%)
Circos	11 (17,7%)	46 (74,2%)	5 (8,1%)
Galerias de Artes	9 (14,5%)	45 (72,6%)	8 (12,9%)
Outros	9 (14,5%)	47 (75,8%)	6 (9,7%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Com base nos dados apresentados acerca dos ambientes culturais frequentados pelos/as professores/as, destacamos a diversidade significativa de atividades e locais visitados, o que indica diferentes níveis de engajamento e participação. A seguir, apresentamos uma análise geral dos dados expressos no quadro-síntese.

Importa refletir sobre essa questão, pois a análise dos dados sugere que a maioria dos/as professores/as está envolvida em atividades culturais, demonstrando um interesse considerável pela cultura entre os/as docentes. Percebe-se que a participação varia, com alguns/algumas professores/as sendo participantes assíduos/as e outros participando ocasionalmente. A

presença de poucos/as professores/as que nunca participam de atividades culturais sugere que, embora haja uma base sólida de interesse, ainda existe espaço para incentivar uma inclusão mais ampla.

Neste sentido, destacamos que os locais mais frequentados pelos/as professores/as são, principalmente, as igrejas e os cinemas. A menor frequência em concertos e exposições artísticas sugere a necessidade de uma promoção mais sólida desses eventos ou indica que existem barreiras práticas, como custo ou disponibilidade, que podem limitar o acesso dos/as docentes a esses tipos de atividades culturais.

Sobre os dados elevados acerca de visitas a cidades históricas, importa refletir no interesse substancial pelo Patrimônio Cultural, representando um indicativo positivo acerca da valorização dos aspectos históricos e culturais. Tal comportamento reflete possibilidades de apreciação significativa e consciente, contribuindo para a preservação e a promoção das tradições e memórias coletivas.

Prosseguindo com as análises apontamos que a visitação esporádica a museus e galerias pode sugerir que, apesar do interesse manifestado, existem desafios impeditivos para uma participação mais regular. Entre esses desafios, podem estar a falta de tempo, as dificuldades de acesso, ou uma carência de incentivos para frequentar esses espaços culturais. Essas observações podem ser fundamentais para o desenvolvimento de estratégias que visem aumentar a participação em diferentes tipos de atividades culturais, identificando barreiras e promovendo uma maior inclusão dos/as professores/as em diversos eventos culturais. Considerando as palavras de Suanno (2009, p.9659), para haver a “formação do hábito de apreciar manifestações culturais, há de se mobilizar o sujeito para que sinta necessidade, perceba o sentido e o significado de aprender”.

A análise dos dados mostrou que, ainda de maneira tímida, a maioria dos/as professores/as participa de atividades culturais, embora com frequências variadas. Poucos nunca participam de tais atividades, sugerindo um interesse geral. Igrejas e cinemas são os locais mais visitados, enquanto concertos e exposições artísticas são menos frequentes, possivelmente devido a barreiras, tais como custo ou disponibilidade. A adesão às visitas a cidades históricas é significativa, indicando um forte interesse pelo PC. No entanto, a visita a museus e galerias ainda ocorre de forma esporádica, o que pode sugerir a necessidade de maior incentivo ou acessibilidade para esses espaços culturais. Assim como nos aponta Suanno (2009), esses lugares precisam ser de fato visitados e percebidos como fonte de aprendizagem.

Pelos relatos dos professores/as da pesquisa, evidenciaram-se a importância e o impacto da formação cultural na ampliação do repertório cultural dos docentes, conforme destacado por Suanno (2009). Em seus estudos, a autora ressalta que a formação docente vai além da simples oferta de oportunidades culturais, como leituras, filmes, museus e eventos culturais. Lança a ideia de ser essencial a promoção de uma reflexão aprofundada com os professores sobre o papel vital da cultura na formação pessoal e profissional.

Nesse contexto, a pesquisa revela a importância dos /as professores/as conhecerem e relatarem lugares de referência cultural e histórica em Anápolis, como um meio de enriquecer seu entendimento cultural. A exploração desses espaços e a reflexão sobre suas significações permitem que os docentes se tornem apreciadores mais sensíveis e críticos da cultura local e nacional.

Assim, a aproximação com essas referências culturais não apenas amplia o repertório dos/as professores/as, mas também fortalece sua capacidade de integrar essas vivências na prática pedagógica. Ao reconhecer a arte e a cultura como fontes de conhecimento e emoção, podem promover uma educação mais profunda e abrangente do patrimônio cultural e histórico de sua comunidade. Desta forma, a formação cultural contínua dos docentes, guiada metodologicamente pela Educação Patrimonial é um elemento essencial para a criação de práticas educativas. Estas, precisam valorizar as dimensões culturais no processo de ensino-aprendizagem, na compreensão de sentidos da/para a cultura e o patrimônio.

Dentro da perspectiva freiriana, isso não equivale a uma “tomada de consciência em relação à cultura” no sentido de que a cultura esteja dissociada da realidade concreta, ou como se fosse necessário levar cultura a locais que não a possuem. Em vez disso, trata-se de entender a cultura e o patrimônio como formas de mediação. Ou seja, como ferramentas que ajudam na compreensão do papel do indivíduo, promovendo a consciência de si mesmo e de suas ações. “Desta forma, ao aprofundar a consciência da situação, os indivíduos se ‘apropriam’ dela como uma realidade histórica, e, portanto, passível de ser transformada por eles” (Freire, 2001, p. 104).

5.5.6 Alguns pontos de tensão e atenção no percurso investigativo.

Considerando a natureza da pesquisa sob a luz do materialismo histórico dialético, em que as contradições da realidade se expressam, destacamos alguns pontos que merecem ser anunciados como aspectos negativos no percurso da pesquisa.

Um deles está centrado na morosidade por parte da SME de Anápolis na liberação da autorização para a realização da pesquisa de doutoramento da pesquisadora, situação que gerou preocupação. A solicitação, com ofício e termo de anuência conforme Anexo E enviados em 22 de agosto de 2022, só foi autorizada quase seis meses depois, em 10 de fevereiro de 2023. Esse atraso significativo comprometeu o planejamento e a execução da pesquisa participativa em campo, já que a pesquisadora não teve a licença necessária para o aprimoramento profissional.

A falta de celeridade não só prejudica o andamento e a qualidade de qualquer pesquisa, mas também revela uma falta de agilidade administrativa que pode desmotivar outros pesquisadores e prejudicar colaborações acadêmicas futuras. Além disso, a pesquisa proposta visava contribuir para uma melhor compreensão e valorização do patrimônio histórico-cultural na Educação Infantil, tema de grande relevância para a formação das crianças e para o enriquecimento da prática pedagógica dos profissionais da rede.

Alguns problemas acerca da praticidade e da motivação para a realização do curso puderam ser percebidos durante a pesquisa. Quando esses cursos não demonstram benefícios imediatos para a prática pedagógica ou não atendem às necessidades reais dos/as docentes, a participação tende a diminuir. Além disso, problemas logísticos, como distância, transporte inadequado e horários inflexíveis, podem desestimular a participação, assim como a falta de apoio institucional e ausência das políticas de valorização da formação continuada. A incompatibilidade do formato do curso com o estilo de aprendizagem dos/as professores/as, a carência de recursos financeiros e materiais, e dificuldades pessoais também são fatores que afetam a continuidade. A falta de flexibilidade para lidar com imprevistos e objetivos pouco claros ou mal comunicados também podem contribuir para a desistência, tornando a adesão ao curso menos atraente.

Outro ponto de tensionamento, voltou-se para a ausência de professores/as em cursos de formação continuada, apesar de sua inscrição, considerado problema multifacetado que pode ser compreendido a partir de diversas perspectivas. Um dos principais fatores é o conflito de agendas. Na atividade docente, frequentemente, enfrentamos uma sobrecarga de trabalho e outras responsabilidades pessoais que tornam difícil encontrarmos tempo para participar desses cursos. Compromissos com o planejamento de aulas, reuniões, atividades extracurriculares e responsabilidades familiares podem interferir significativamente no comparecimento dos encontros.

Mediante os fatores impeditivos elencados, concernentes às participações em cursos de formação continuada de professores/as, buscamos algumas evidências de inscrições preenchidas e não realizadas e de desistências de professores/as inscritos/as no curso 'Formação

Cultural para a infância’. Mote de preocupação e inquietações por parte dos responsáveis pelo projeto formativo, algumas justificativas puderam ser coletadas, em entrevistas com as participantes. Transcrevemos algumas para este trabalho, a saber:

No ano de 2023 recebemos a visita da professora Kátia Cilene com o objetivo de convidar a equipe a inscrever no curso Formação Cultural para a infância. Ficamos muito empolgadas, achamos o tema bem pertinente, mas infelizmente por forças maiores não conseguimos realizar o curso. Tivemos que desenvolver muitos projetos, foi um ano com muitos déficits de Aux. de Educação, cuidadoras, enfermidades afetaram de forma direta ou indireta acarretando o desdobramento dos funcionários presentes. Isso trouxe uma sobrecarga física e mental, com tudo isso decidimos realizar o curso em outro momento. Não poder fazer o curso no horário de trabalho também pesou na realização do curso (Diretora de CEI).

Iniciei o curso e não pude concluir pois passei na seleção do mestrado em educação e iniciei o curso. Concluirei em fevereiro de 2025 (Professora de CMEI – cursista).

[...] amei as aulas que participei: motivadoras, criativas e muitas novidades para agregar com relação a cultura. A minha desistência foi por motivo de estar trocando de escola, uma escola com um número de estudantes alto, o trabalho ficou mais puxado, tive que abrir mão de algumas coisas (Professora de Escola – cursista).

No primeiro semestre estava trabalhando de manhã e a tarde. Também as vezes ficava sozinha na sala de aula. Pra mim. Também fiquei na UTI durante 08 dias. No total, afastado 30 dias. Só Deus. O primeiro semestre foi muita tempestade na minha vida (Professora de CMEI – cursista).

Não consegui dar continuidade no curso por motivo de não estar conseguindo fazer as atividades. Por eu ser somente monitora de creche não tenho pedagogia e nem outro curso. Só tenho o ensino médio por isso não consegui acompanhar. Mas aprendi muito com vocês só tenho agradecer (Monitora de creche – cursista).

Dentre os relatos trazidos, pode-se perceber que o maior impedimento das participações em cursos de formação continuada, em especial, no curso investigado, foi sobremaneira a sobrecarga de trabalho – envolvendo cumprimento excessivo de projetos institucionais delegados às unidades educacionais a serem realizados. Outro apontamento, trata-se do esgotamento físico e mental pelo esforço em lidar com salas de aulas com número alto de crianças; e, conseqüentemente, déficits de professores/as por afastamentos médicos por conta de adoecimentos. E, ainda, quando conseguem tempo para o aprimoramento profissional, precisam fazer escolhas entre um ou outro, uma vez que a agenda de trabalho e outras demandas pessoais e familiares acabam sendo empecilhos para o processo formativo desejado e necessário para a prática docente.

Para abordar essas questões e melhorar a participação em cursos de formação continuada, é essencial pensar e adotar soluções práticas e adaptativas no contexto de políticas públicas que considerem essas realidades trazidas em nossa pesquisa. Além de relevantes, as formações devem ser acima de tudo acessíveis e valorizadas dentro do contexto educacional, garantindo que dos/as professores/as vejam benefícios claros e possam conciliar suas agendas

com os cursos oferecidos. Somente através de uma abordagem compreensiva e sensível às condições e expectativas profissionais da educação – mesmo de técnicos/as e gestores/as, como pudemos verificar nas entrevistas – será possível garantir que esses possam maximizar seu potencial e contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento educacional.

Como ponto positivo, destacamos como significativo ao processo avaliativo do curso, o uso do portfólio como recurso pedagógico. Enquanto atividade complementar à carga horária do curso, trouxe elementos importantes para análise do processo avaliativo no contexto da formação cultural do curso em estudo, como mostra a figura abaixo:

Figura 22 – Compilação de imagens dos portfólios dos/as professores/as do curso ‘Formação cultural para a infância’.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2024 – Banco de dados do Nepiec.

Esse tipo de instrumento como recurso didático tem ganhado cada vez mais relevância no cenário educacional, abrangendo desde a Educação Infantil até o ensino superior e as formações continuadas. Ele se destaca como uma ferramenta valiosa para o ensino e a aprendizagem, servindo tanto como um meio de registro quanto de avaliação.

Conforme aponta Hernandez (1998), o portfólio é uma ferramenta de avaliação processual e contínua que permite reflexão sobre textos produzidos, documentos e registros diversos. Inclui também uma variedade de perspectivas pessoais, como apreciações, dúvidas, desabafos e relações estabelecidas com outras experiências vividas ou imaginadas, seja na instituição ou no cotidiano. Enfatiza que o uso do portfólio como recurso avaliativo permite ao aluno se situar reavaliar seu próprio processo de aprendizagem.

Por outro lado, Alves e Anastasiou (2003) destacam que o portfólio é uma seleção de trabalhos considerados relevantes, após uma análise crítica e fundamentada. O valor do

portfólio reside não apenas no produto final, mas no aprendizado que o aluno adquire ao criá-lo; ele é um meio para alcançar objetivos e não um objetivo em si.

Assim, para nós o portfólio não deve ser visto apenas como um produto final, mas como um reflexo do processo de construção e reconstrução da prática pedagógica, para professores/as e crianças. Ele oferece uma visão detalhada dos caminhos percorridos, auxiliando docentes a organizarem suas ações futuras e permitindo que os próprios estudantes compreendam melhor seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, o portfólio capacita a documentar e demonstrar suas realizações de ensino de maneira mais concreta e visível.

A intencionalidade do uso do portfólio dentro do referido curso pode ser explicada nas palavras de uma docente cursista que traz a seguinte apresentação:

(DC- 38) - O presente portfólio apresenta atividades culturais e artísticas vivenciadas no segundo semestre de 2023, como requisitos para a conclusão do curso “Formação Cultural para a infância”. Entretanto, para além do cumprimento da carga horária do curso, destacamos o despertar para a formação do indivíduo, e especialmente para a formação docente. A partir das leituras e reflexões na sala de aula, romper os muros da escola para conhecer a riqueza cultural de nosso povo tornou-se imperativo, e encantador! Que bom seria se pudéssemos conduzir nossas crianças aos universos que conhecemos nas exposições artísticas, filmes, teatros, danças e apresentações musicais. Quanta riqueza e quanto aprendizado em cada experiência cultural. Não há dúvidas que crescemos mais como seres humanos e também como professores, e levaremos aos nossos alunos o conhecimento cultura do nosso povo, evidenciando a importância da preservação das nossas tradições, de nossas raízes, bem como incentivando o desenvolvimento das habilidades artísticas que muitas vezes são desprestigiadas na práxis escolar. *“Falamos de Cultura como eixo construtor de nossa identidade. Espaço de constituição da nossa cidadania, dimensão simbólica da existência social brasileira” (Gilberto Gil)*

A apresentação explicita a valorização e a importância das experiências culturais e artísticas para a formação docente. A riqueza e profundidade das atividades documentadas não apenas evidenciam o compromisso da professora com a ampliação de seu repertório cultural, mas também destacam a relevância de integrar essas vivências na prática pedagógica. Demonstra compreensão de como a cultura e as artes podem enriquecer a Educação Infantil. Explicita-se que, além do portfólio – das atividades reflexivas postadas no ambiente virtual de aprendizagem, bem como apresentações, exposições, debates, mesas redondas dentre outros – o instrumento de avaliação e autoavaliação acompanhado de produção textual trouxe consigo impressões sobre o curso em questão. Esses materiais foram também importantes de análise e podem ser visualizados nos Anexos F e G.

Nessa perspectiva, a avaliação contínua permite identificar o alinhamento entre os objetivos do curso e as necessidades reais dos/as professores/as, ajustando conteúdo, metodologia e avaliação processual. Tudo isso corrobora também para o aprimorando de futuras

ofertas formativas e, de alguma maneira, reafirma o compromisso com uma formação de qualidade, cumprindo também com as expectativas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho dissertativo, desenvolvido a partir de um processo dialético e desafiador de ensino e aprendizagem, fomentou uma visão crítica, reflexiva e transformadora em relação ao objetivo principal: analisar e refletir sobre a formação cultural dos/as professores/as da Educação Infantil, com ênfase no Patrimônio Cultural.

Durante o desenvolvimento desta tese, a base teórica foi constantemente revisitada e atualizada, especialmente após a banca de qualificação, para alinhar os conceitos de Educação, Arte, Cultura, Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e Formação Continuada de Professores/as. As metodologias escolhidas – que incluíram análise de processos formativos, coleta de dados por meio de questionários e entrevistas, além de visitas técnicas e *tours* culturais – permitiram uma avaliação abrangente dos resultados e das contribuições obtidas.

A pesquisa, intitulada *Educar os olhares para o patrimônio histórico-cultural: um projeto de formação continuada para docentes da Educação Infantil no CEFOP/Anápolis, Goiás*, foi desenvolvida em consonância com o projeto maior ‘Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas’, coordenado pelo NEPIEC. Este núcleo, com mais de duas décadas de existência, tem produzido conhecimentos significativos sobre a história e a educação da infância, políticas públicas e gestão, pesquisa educacional, formação de professores e práticas docentes em diferentes contextos e momentos históricos no Brasil e em Goiás.

A pesquisa identificou a viabilidade de um projeto de formação continuada voltado à formação cultural dos docentes da Educação Infantil em Anápolis-GO, promovendo a apropriação do significado do Patrimônio Cultural. Essa necessidade é urgente, dada a importância de uma formação docente que valorize o Patrimônio Cultural, assegurando práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral e humanizador das crianças. As instituições de Educação Infantil e os espaços de formação continuada são, portanto, considerados *locus* privilegiados para essa formação cultural, contribuindo para processos de humanização, construção de identidade e vivências culturais significativas.

A problematização sobre a realidade da Educação Infantil em Goiás, particularmente em Anápolis, e sobre a formação e o papel docente na constituição de uma educação de qualidade socialmente referenciada, levantou o questionamento: é possível constituir um projeto de formação continuada de docentes da Educação Infantil da rede municipal de Anápolis focado na formação cultural e na apropriação do significado do Patrimônio Cultural?

A pesquisa buscou investigar se a análise e a apropriação de conhecimentos culturais e patrimoniais na formação continuada de professores/as podem se constituir como elementos fundamentais na Educação Infantil, a ponto de materializar o sentimento de pertença na prática docente. As evidências coletadas indicam que a formação continuada focada no Patrimônio Cultural pode transformar a prática pedagógica dos/as docentes, enriquecendo o repertório cultural tanto dos/as professores/as quanto das crianças. As experiências estéticas e vivências culturais proporcionadas pelo CEFOPE se mostraram significativas para os/as cursistas, que puderam internalizar e vivenciar esses conhecimentos em suas práticas diárias, promovendo uma educação cultural.

O foco principal da pesquisa foi analisar o processo de formação continuada de docentes da Educação Infantil da RME de Anápolis, com ênfase na formação cultural e na compreensão do Patrimônio Cultural. Assim, permitiu uma exploração aprofundada dos elementos que influenciam a formação dos/as professores/as e a integração do Patrimônio Cultural no contexto educacional.

No decorrer da pesquisa, procuramos discutir criticamente os conceitos de cultura, arte, educação estética e patrimônio cultural dentro de uma perspectiva educacional humanizadora. Também abordamos a importância da formação continuada dos/as docentes, os desafios e as responsabilidades associados ao papel de educar na Educação Infantil; e, ainda, como a formação cultural influencia a percepção de pertencimento e valorização dos bens culturais, fortalecendo a identidade própria. Metodologicamente, analisamos como as vivências culturais podem servir de acesso ao vasto conjunto da cultura humana, por meio da Educação Patrimonial e da formação cultural.

As vivências formativas oferecidas nos cursos do CEFOPE, focadas na leitura e apropriação do Patrimônio Cultural, evidenciaram que a discussão temática ganhou amplitude e visibilidade nas propostas curriculares para a Educação Infantil. Este enfoque intencional de integrar o Patrimônio Cultural ao processo de construção de conhecimentos e às vivências dos/as profissionais envolvidos/as, manifestou-se de maneira significativa. Especialmente, por meio de iniciativas com aprofundamento teórico, visitas a espaços culturais e criação de portfólios culturais. Essas ações enriqueceram o repertório cultural dos docentes e fortaleceram o sentimento de pertença e a valorização do Patrimônio Cultural. Os resultados demonstram que uma formação continuada centrada na cultura e no patrimônio pode impactar de forma substancial a prática educativa, contribuindo para uma educação transformadora e humanizadora.

O estudo também revelou num movimento de contradição dialética, lacunas significativas na formação inicial e continuada dos/as docentes no que diz respeito ao ensino e à valorização do Patrimônio Cultural. Essas lacunas resultam em uma preparação insuficiente para integrar esses conhecimentos em práticas pedagógicas. A pesquisa destaca a importância de políticas públicas e da inserção de conteúdos culturais nos currículos escolares, defendendo a implementação de formações continuadas específicas para professores/as da Educação Infantil. É fundamental que os/as docentes compreendam a relevância de trabalhar com o Patrimônio Cultural como elemento essencial para a construção da identidade cultural e do sentimento de pertença das crianças.

Além dos desafios já apontados, a análise das narrativas dos/as professores/as, questionários e rodas de conversa revelou vários obstáculos à formação cultural docente, incluindo: sobrecarga de trabalho; falta de motivação e apoio institucional; e limitações no repertório cultural dos/as educadores/as. A ausência de políticas públicas específicas para a formação cultural docente também foi identificada como uma barreira significativa. Sem diretrizes claras e sem investimentos contínuos, a formação cultural tende a ser tratada como um complemento e não como parte integrante da formação docente.

Outro desafio identificado foi o elevado índice de evasão em cursos de formação continuada, com apenas 16 dos 54 inscritos finalizando o curso. Esse cenário aponta para a necessidade de uma investigação mais profunda das causas dessas desistências, que incluem a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para a formação continuada e a desmotivação. A superação desses desafios requer um esforço coordenado entre instituições de ensino, gestores e formuladores de políticas públicas, para criar condições favoráveis e incentivos que promovam uma formação cultural contínua e significativa.

A impossibilidade de desenvolver a pesquisa participativa *in loco* nas unidades escolares, conforme planejado no projeto de curso 'Formação Cultural para a infância', também limitou a profundidade da investigação. A pesquisa participativa é essencial para uma compreensão mais rica e integrada do processo formativo. Sem essa dimensão prática, a pesquisa perdeu a oportunidade de capturar dinâmicas reais e a efetiva inserção dos conceitos de Patrimônio Cultural nas práticas pedagógicas, comprometendo a validade das conclusões e recomendações propostas.

Por outro lado, as formações culturais proporcionaram aos professores e às professoras substancial ampliação dos conhecimentos e das vivências culturais. As experiências estéticas, incluindo visitas a locais históricos como a Fazenda Babilônia e o centro histórico de Pirenópolis, bem como a elaboração de portfólios dessas visitas, contribuíram

significativamente para o enriquecimento da prática pedagógica. Tais elementos evidenciam o impacto transformador da formação cultural, tanto para os/as docentes quanto para as crianças, promovendo uma educação cultural que se caracteriza pela inclusão e pela humanização.

Para otimizar a integração do Patrimônio Cultural na Educação Infantil e aprimorar a formação continuada dos/as docentes, é essencial promover a conscientização cultural dos/as envolvidos/as no processo por meio de programas, projetos e visitas a locais históricos, além de incentivar a participação em eventos culturais. A criação de políticas que valorizem e incentivem a formação cultural é fundamental para que os/as docentes possam se dedicar a esses cursos sem prejuízos para suas atividades regulares. Enriquecer o currículo na Educação Infantil através da Educação Patrimonial também permitirá às crianças outras experiências e uma compreensão às questões culturais e históricas desde a infância.

Finalmente, a pesquisa comprova que a valorização e a preservação do Patrimônio Cultural são essenciais para o processo ensino aprendizagem e a construção da identidade cultural das crianças. Com base nas recomendações propostas, espera-se que nossa investigação possa colaborar para orientar políticas públicas e práticas educativas para uma formação contínua. Da mesma forma, almeja-se que inspire a união entre teoria e prática de maneira significativa, promovendo um envolvimento mais profundo dos/as profissionais da educação com o Patrimônio Cultural e facilitando a criação de programas formativos dessa natureza. A formação cultural e a Educação Patrimonial, ao oportunizarem conhecimentos referenciais, conceituais e atitudinais, permitem que docentes se tornem agentes transformadores em suas práticas educativas, atuando como mediadores culturais capacitados a reconhecer e valorizar o Patrimônio Cultural.

E assim, sem pretensão de esgotar as discussões sobre o tema, a pesquisa abre caminho servindo de inspiração para novas investigações. A ampliação desse estudo em outros contextos, com perspectivas de aprofundar a compreensão e a implementação de estratégias educativas e formações culturais para a integração, certamente irão valorizar ainda mais o Patrimônio Cultural – frequentemente inacessível para os grupos sociais menos favorecidos, incluindo participantes do processo educativo – como oportunidade de humanização e transformação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Jeane Costa. **A criança, a cidade e o patrimônio no âmbito da educação infantil: identidade cultural, pertencimento e participação.** 2020. 366 f. Tese (Doutorado em Educação).

ANÁPOLIS. Lei nº 3.775, de 24 de junho de 2015. **Aprova o plano municipal de educação para o decênio 2015/2025** e dá outras providências. Disponível em: <https://www.sinpma.com.br/lei-no-3-775-de-24-de-junho-de-2015-plano-municipal-de-educacao-2015-2025/> Acesso em: fev. 2023.

_____.Secretaria Municipal de Educação. **Centro de formação dos profissionais em educação (CEFOPE).** Disponível em: <http://anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/centro-de-formacao-deprofissionais- da-educacao/>. Acesso em: ago. 2022.

_____.Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Formação cultural para a infância.** 2022.

_____.Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica V.** 2022.

_____.Secretaria Municipal de Educação. **Guia de orientações pedagógicas: Educação Infantil 2020.** SEMED. Anápolis, 2020. 115p.

_____.Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Educação Infantil e suas Especificidades.** 2020.

_____.Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Educação Infantil e suas especificidades.** 2019.

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

_____.Secretaria municipal de educação – SEMED. Centro de formação dos profissionais em educação – CEFOPE. **Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica I.** 2017, 2018, 2019.

_____.Estatuto do Magistério. **Lei Complementar nº 211 de dezembro de 2009.** Prefeitura Municipal de Anápolis, 2009.

_____. **Lei de Criação do Conselho Municipal de Educação nº 2699,** de 1 de setembro de 2000.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Estratégias de ensinagem. In: **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: UNIVILLE, 2003. cap. 3. p. 75-106.

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa; CARVALHO, Itair Regina Diogo. A Experiência do Cefope com o Grupo de Estudos de Alfabetização. GT 4 - Políticas de Formação, carreira e valorização de profissionais da educação. **Seminários regionais Anpae**. 2012.

AQUINO, Ligia Maria L. de. (Org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012

ARANTES, Milna. Martins. **Arte e práticas educativas na educação infantil: rupturas e continuidades**. Goiânia – GO, FE/UFG-GO, 2019. (Tese de Doutorado)

ARRUDA, Rinaldo. A contribuição dos Estudos Antropológicos na Elaboração dos Relatórios de Impacto Sobre o Meio Ambiente. In. CALDARELLI, Solange Bezerra. (org.) **Atas do Simpósio Sobre Política Nacional do Meio Ambiente e Patrimônio Cultural**, Universidade Católica de Goiás, 1996, p. 138-144.

ATAÍDES, Jézus Marco; MACHADO, Laís Aparecida; SOUZA, Marcos André Torres. **Cuidando do patrimônio cultural**. Goiânia: Ed. UCG, 1997.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Ivone. Garcia. Método dialético na pesquisa em educação: inspirações marxistas. In: **Trabalho Educativo, Formação de Professores e Pesquisa em Educação**. Goiânia: CEGRAF-UFG, 2023. p. 27–48.

_____. O ProInfantil e a formação do professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011.

_____. **Infância e educação em direitos humanos**. Goiânia: FE/UFG, 2001.

_____. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. São Paulo, FEUSP, 1997. (Tese de Doutorado).

_____. **Psicologia sócio-histórica-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para repensar as teorias pedagógicas e suas concepções de consciência**. Goiânia, FE/UFG, 1991. (Dissertação de Mestrado).

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma. Aparecida Teles Martins. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, José Carlos.; SUANNO, Marilza Vanesa Rosa.; LIMONTA, Sandra Valéria (org). **Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 133-149.

BARBOSA Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **A educação infantil e a formação de seus professores: um olhar crítico**. III Edipe. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2009.

BARBOSA, Ivone Garcia; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Método dialético: uma construção possível na pesquisa em educação da infância?. **Estudos e pesquisas em Psicologia** [online]. 2004.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de L. Currículo na Educação Infantil e Trabalho Docente: Perspectiva Sócio-Histórico-Dialética. In: Souza, Ruth Catarina Cerqueira. Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.) **Formação, Profissionalização e Trabalho docente**: em defesa da qualidade social da Educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Martins; SOARES, Marcos. (2015). A educação infantil no PNE: Novo plano para antigas necessidades. **Retratos Da Escola**, 8(15), 505–518. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.456>. Acesso em: mar. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; ARANTES, Milna Martins. Arte na Educação Infantil: desafios da formação continuada e do trabalho pedagógico. V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. VIII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Tema - Política e gestão da educação: discursos globais e práticas locais. Versão 2.0; Biblioteca ANPAE / **Série Cadernos ANPAE**, 2016.

BARBOSA, Ivone Garcia; Silveira, Telma Teles Martins; SOARES, Marcos. Educação infantil e currículo: o entusiasmo da cultura e a alegria da criança na superação de uma educação homogeneizadora. **Debates em educação**, Maceió, v. 13, n. 33. p. 74-93, set/dez. 2021.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65, set./out./nov./dez. 2003.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BEZERRA, Márcia. Educação [bem] patrimonial na escola. In: Najjar, Jorge.; Camargo, S. (Org.). **Educação se faz (na) política**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense - EdUFF, 2006, p. 79-97.

BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade; ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Jória Pessoa de Oliveira; MOTA, Maria Cecília Amendola da. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 185-2004.

BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, Humberto Crispim. **História de Anápolis**. Goiânia: Cerne, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**. Brasília: Inep/MEC, 2022.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, CONSED, UNDIME, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf . Acessado em: 11 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun., 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). **Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. Brasília, 9 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2024.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (DCNEI)**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. **Coletânea de Leis sobre preservação do Patrimônio**, Rio de Janeiro, IPHAN, 2006. 320p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** de 5 de outubro de 1988.

_____. Presidência da República. Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 30 nov. 1937. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto no 25 de 30 de novembro de 1937.p df](http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Decreto%20no%2025%20de%2030%20de%20novembro%20de%201937.pdf). Acesso em: 13 mar. 2024

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1937.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O difícil espelho:** limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: Iphan, 1996.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar** – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003. Campinas: Autores Associados, 2012.

CAMPOS, Rayra Chrystina Veiga. **O Patrimônio Cultural Afro-Brasileiro na Educação Infantil:** a inclusão da lei nº 10.639/03 nas práticas educacionais das unidades de educação básica da região central de São Luís-MA. São Luís, 2018. (Dissertação)

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das crianças pequenas como estratégia pra o “alívio” da pobreza. **Inter-Ação – Revista da Faculdade de Educação,** Goiânia, V. 33, n. 2, p. 241-263, jul/dez. 2008.

CARNIELLO, Luciana Barbosa Cândido. **Políticas de formação continuada de professores:** um estudo de caso da rede municipal de ensino de Anápolis. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira de. **Instantâneos da visita:** a escola no Centro Cultural. Rio de Janeiro, 2005. 275 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

CATANZARO, Mariane Fernandes de; NOGUEIRA, Monique Andries. **Impactos na indústria cultural na educação escolar e o ensino de Artes Visuais na construção da emancipação intelectual.** *Revista Educação e Cultura Contemporânea.* Rio de Janeiro, V. 18, nº 54, p. 117-134, 2021.

CAVALLARI, Vinícius Ricardo; ZACHARIAS, Vany. Trabalhando com recreação. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2008. Centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil. In: CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro a partir da 1ª ed. Bauru: EDUSC, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez. 2002.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. Tradução de Luciano Vieira Machado: Editora Unesp, Estação Liberdade, São Paulo; 1ª edição, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil**. 4ª edição. São Paulo: Edições Quíron, 1987.

CORRÊA, Carla Andréa. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**. Sorocaba, v. 4, nº Especial, p. 23-37, set./dez., 2018. Disponível em: http://fiar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/173/2019/02/Laplage-em-Revista_CORR%C3%8AA_OSTETTO.pdf Acesso em: 11 ago. 2023.

CRUZ Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 79-89, 1996.

CURY, Isabelle. **Cartas Patrimoniais**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.

DALLA ZEN, Laura Habckost. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. Porto Alegre, 2017. 203p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DA MATTA, Roberto. **Você tem cultura?** Jornal da Embratel, Rio de Janeiro, 1981.

DANTAS, Eliane Luciana Sobral. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão**. Rio Grande do Norte, UFRN, 2016. (Tese)

DAVÍDOV, Vasily. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n. 73. Brasília, 2001. p. 11-28. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> . Acesso: 13 mai. 2022.

DINIZ, Gabriela Viana. **Educação Patrimonial e ensino de história: experiências com plataformas digitais envolvendo o Centro Histórico de São Luís / Gabriela Viana Diniz**. - 2022. 85 f.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020) – avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 285-315.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FERNANDES, Sara Honório Luiz. **Educação Infantil e formação continuada de professores na regional de Anápolis-GO.** Goiânia, PUC/GO, 2023. (Tese de Doutorado)

FERNANDES, Natália. **Infância Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes.** Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e ensino de história. In: Circe Maria Fernandes Bittencourt. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 1995, v. 1, p.128-148.

FERREIRA, Haydée Jayme. **Anápolis, sua vida, seu povo.** Anápolis, Kelps, 2011.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Tradução de Anna Bostock. 9ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002.

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. Educação Patrimonial: um processo de mediação. In: Átila Bezerra Tolentino (Org.). **Educação Patrimonial: um processo de mediação.** 1.ed. João Pessoa – PB, 2012. v. 2, p. 22-29.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil.** Belo Horizonte: Editora UFMG/MinC/IPHAN, 2005.

_____. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ/IPHAN, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** São Paulo: Brinque-Book, 1984.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista educação e pesquisa.** São Paulo: USP, n. 3, set/dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação.** Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

_____. **Pedagogia da Esperança.** 5a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 12a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3a.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire** (antologia). São Paulo: Loyola, 1978.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O Cotidiano do Professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos de Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.22420/rde.v12i24.912>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FREITAS, Suzana Cristina de.; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; FUNARI, Raquel dos Santos. Educação patrimonial: teoria e prática. In: André Luis Ramos Soares; Sérgio Célio Klamt. (Org.). **Educação Patrimonial: teoria e prática**. 1. ed. Santa Maria: Editora da UFMS, 2008, p. 11-21.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. Comi o Abaporu com os olhos: um mergulho antropofágico nas cores de Tasila. In: LEITE, M.I; OSTETTO, L.E. **Educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: SP. Papirus, 2006.

FUSARI, Maria Felisminda. de Resende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

GABRE, Solange de Fátima. **Para habitar o museu com o público infantil: Uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba**. Rio Grande do Sul, UFRS, 2016. (Tese de Doutorado).

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2a.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALVÃO, Priscila Kelida Assis. SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. BARBOSA, Ivone Garcia. A conquista do direito das crianças à educação: da proposição à materialização. **RBPAAE** - v. 36, n. 3, p. 990 - 1009, set./dez. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v36n3/1678-166X-rbpae-36-3-0990.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução de Fanny Wrobel. Zahar: Rio de Janeiro, 1978.

GEWERC. Monique. **Formação cultural de professores dos anos iniciais da educação básica: O que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem?**, Rio de Janeiro, PUC-RIO, 2022. (Tese de Doutorado).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A Retórica da Perda - Os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2001.

GRELLMANN, Janaina. Rubia. **Patrimônio Regional:** a criação de uma cartilha para valorização da gastronomia de São João do Polêsine- RS. Santa Maria, UFSM, 2022. (Dissertação de Mestrado).

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual:** mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRÜNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriana Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

IPHAN. **Educação Patrimonial:** histórico, conceitos e processos. Brasília: IPHAN, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?categoria=30&busca>. Acesso em: 12 ago. 2023.

_____. **Educação Patrimonial:** Manual de aplicação: Programa Mais Educação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013.

_____. **Patrimônio Cultural Imaterial:** para saber mais. Texto e revisão de Natália Guerra Brayner. – 3 ed. – Brasília, DF; Iphan, 2012.

KISHIMOTO, Tisuko Morshida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de Almeida. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KRAMER, Sônia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia e Leite, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus Editora, 2010.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). **Infância e Produção Cultural.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. P. 131-150.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

_____. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998

KUPER, Adam. **Cultura:** a visão dos antropólogos. Bauru, Edusc, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico. 16ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. Introdução. In: LIMA FILHO, Manuel. BEZERRA, Marcia. **Os caminhos do Patrimônio no Brasil**. Goiânia: Alternativa, 2006

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5ª ed. São Paulo: Unicamp, 2003.

LEFÈBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960**. 2008. Tese – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, Aristeo. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 29-58. (Coleção O sentido da escola; 18).

LE MOS, Carlos Alberto Cerqueira. **O Que é Patrimônio Histórico**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

LEONTIEV, Alexei N. Tradução de Rubens Eduardo Frias. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOPES, Larissa Coelho; ANDRADE, Lorena Gomes Andrade; CAMPOS, Yussef D. Salomão de. As políticas públicas sobre patrimônio cultural: divergências, ilegalidades e distorções. **Revista Vianna Sapiens**. N. 2, v. 6, Juiz de Fora, jul/Dez 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/15abf27e-5bf2-4ca4-83e3-b6107fb733c0/content>. Acesso em: 13 dez. 2023.

LOPES, Tamiris Bastos. **Outras formas de conhecer o mundo:** Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História. Rio de Janeiro, 2019. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação – PUC-Rio.

LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. - (cadernos de gestão; IV).

_____. **Ação Integrada:** Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer Universidade:** uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 17ed, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 vols. RJ, Civilização Brasileira, 1991.

MAGNANI, José Guilherme Cantor; MORGADO Naira. Futebol de várzea também é patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, 1996, n. 24, p. 175-184.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Rubens Enderle. 1.1, v.1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. p. 423-550.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Tradução de Rubens Eduardo Frias. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, Lia. A conquista do conceito de patrimônio cultural na Constituição de 1988. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 31, p. 1–37, 2023. DOI: [10.1590/1982-02672023v31e7](https://doi.org/10.1590/1982-02672023v31e7). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/202264>. Acesso em: 4 fev. 2023.

MOURA Maria Tereza Jaguaribe de. **Arte e infância**: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu. Rio de Janeiro, 2005. 121 fl. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC – Rio.

NOGUEIRA, Monique Andries. **Entre fazeres, falácias e formação**: ensino de arte em tempos de pandemia. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau, v.16, 2021.

_____. **Formação cultural de professores**. Salto para o futuro. Ano XX, Boletim 07, jun. 2010.

_____. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora da UFG, 2008.

_____. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. São. Paulo, 2002, 112 f. (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, USP.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. (Org.) **O trabalho do professor na educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2010.

_____. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

_____. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Esse in anima: formação docente em deslocamento. **Anais da 39ª Reunião Nacional da Anped** – Educação Pública e Pesquisa: Ataques, Lutas e Resistências. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares do. Et.al (Org). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte. Ceale: Autêntica, 2004

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado.; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 11 set. 2022.

PEDERIVA, Patrícia et al. Os signos artísticos e a educação estética em Vigotski. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116929vs01>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PEDRAZANI, Viviane. Patrimônio cultural no Brasil: trajetórias de sujeitos, leis e instituições. **Humana Res**, v. 1, n. 5, 2022. Disponível em: <https://revistahumanares.uespi.br/index.php/HumanaRes/article/view/119/70>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PENA, Alexandra Coelho. Histórias de vida de professores homens na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, nº 01, p. 118-131, jan/abr. 2016.

PESTANA, Guiomar Gomes Pimentel dos Santos. **Apesar de tudo: indústria cultural, ensino de arte e suas interseções no processo de (semi) formação docente para educação infantil e anos iniciais**. Londrina, UEL/SP, 2019. (Dissertação de Mestrado).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: questões e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, Adson Rodrigues (org). **Cadernos do Patrimônio Cultural: educação patrimonial** – vol. 1. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Linguagens artísticas na infância: diálogos em formação. In: JALLES, Antonia Fernandes; ARAÚJO, Keila Barreto de. (Orgs.) **Arte e cultura na infância**. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Daniele Ávila. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 7-26.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, Marly. Preservar e consumir: o Patrimônio Histórico e o Turismo. In FUNARI, P. P. e PINSKY, J. (orgs.). **Turismo e Patrimônio Cultural**. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 15-24.

RODRIGUES, Marly. De Quem é o Patrimônio? Um olhar sobre a prática preservacionista em São Paulo. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, 1996, n. 24, p. 195-203.

SACUMAN, Jéssica. **Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo**. São Paulo, FE/UNIFESP, 2016. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Ana Maria. **Crianças da Educação Infantil e equipamentos culturais no município de Maceió: relações im/possíveis?**. Rio de Janeiro, PUC-RIO, 2020. (Tese de Doutorado).

SANTOS, Luciana Paiva dos. **As experiências estéticas de crianças: um estudo a partir do *habitus* do professor e do trabalho com arte na Educação Infantil**. Goiânia, PUC-GO, 2015 (Dissertação de Mestrado).

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade Social e estudo da infância. In: RAMOS, Vera Maria; SARMENTO, Manoel Jacinto. (Orgs.). **Infância (in) visível**. Ed. Junqueira&Marin. 2007. 25-49.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil. In: **Revista Pensar a Prática**. UFG, 2002.

SCIFONI, Simone. Para repensar a educação patrimonial. **Cadernos do Patrimônio Cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: IPHAN, 2015, p. 195-205.

SILVA, Kátia Cilene Camargo. **Educação Patrimonial: um convite à leitura do Patrimônio Cultural do município de Anápolis-GO**. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Celia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SILVA, José Ricardo; SOUSA, Fabiana Lohani de. Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 188-194. Disponível em: <https://superpreparadocursos.com.br/wp-content/uploads/2020/12/ASPECTOS-HISTORICOS-DA-EDUCACAO-INFANTIL-NO-BRASIL.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins et al. **Práticas pedagógicas na educação da criança de zero a três anos de idade** [manuscrito]: concepções acadêmicas e de profissionais da educação. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015.

_____. **Educação infantil no município de Anápolis: primeiras aproximações** (2013). Disponível em: <http://vedipe.blessdesign.com.br/pdf/gt13/co%20grafica/Telma%20Aparecida%20Teles%20Martins%20Silveira.pdf>. Acesso em: 18 de dezembro de 2022

SIQUEIRA, Charles Farias. **A reinvenção da imagem de si**. A construção de um pedagogo que ensina Artes Visuais, Pernambuco; Paraíba, UFPE/ UFPB, 2016. (Dissertação de Mestrado).

SOARES, Marco Antônio. **Entre sombras e flores: continuidades e rupturas na educação estética de devotos-artistas de santos reis**. Goiânia, FE/UFG, 2006 (Tese de Doutorado).

_____. **Educação Estética escolar: em busca de princípios orientadores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

SOARES, André Luís Ramos; OOSTERBEEK, Luiz Miguel. Educação patrimonial: um exemplo de teoria e prática na gestão do patrimônio cultural brasileiro. In: CAMPOS, Juliano Bitencourt; RODRIGUES, Marian Helen da Silva Gomes; SANTOS, Marcos César Pereira (Orgs.). **Patrimônio cultural, direito e meio ambiente: educação contextualizada arqueologia e diversidade** (volume III). Criciúma: EdiUnesc, 2018.

SOUZA, Bárbara Ondina Monteiro de. **Cultura e educação: Saberes e fazeres de professores da Educação Infantil**. Santa Catarina, FE/UNISUL, 2018. (Dissertação de Mestrado)

SOUZA, V.de. **Minha cidade e eu**. Goiânia, Kelps, 2008. 96p.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar**. IX Congresso Nacional de Educação – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC-PR, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos e BARCA, Ana Paula de Araújo. **Teoria Histórico-cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes**. In: COSTA,

S. A. da; MELLO, S. A (orgs.). Teoria Histórico-cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 29-39.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. Aspectos Qualitativos da Metodologia de Pesquisa com objetivos de Descrição, Avaliação e Reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 49, p. 45-50, maio 1984.

Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/527.pdf> . Acesso em: maio de 2022.

TOLENTINO. Átila Bezerra. (Org.) **Educação patrimonial: reflexões e práticas**. João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

TOSCHI, Mirza Seabra; ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. **História da formação de professores de Anápolis e a organização política enquanto categoria profissional**. Anápolis, 2007.

Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/208/170.doc>. Acesso em: maio de 2022.

UNESCO, Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage, Paris, 17 October 2003. Tradução feita pelo Ministério das Relações Exteriores, Brasília, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por. Acesso em: maio de 2022.

VARINE, Hugues de. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local**. Tradução de Maria de Lourdes Parreira Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. São Paulo. Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Luciana Ribeiro Alves. **Curso “Hora Atividade em Ação: teoria e prática pedagógica”** - Formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOP de Anápolis-GO. Anápolis, GO, UEG/GO, 2021. (Dissertação de Mestrado)

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escolhidas**. Tradução de Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza. Madrid: Visor, 1995. 3v. 2015. (mimeo).

_____. **Quarta aula: A questão do meio na pedagogia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinhas. Psicologia USP, v.21, no. 4, out./dez. 2010, p. 681-702.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche - 7ª. ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da

resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set. 2022. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812022000300739&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 03 ago. 2023.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Tradução de Calado Trindade. Lisboa: Estampa, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Mosaico com fotos compiladas para capa do trabalho



Fonte: elaborado pela autora (2024) – Banco de dados do Nepiec.

**APÊNDICE B – Mosaico feito a partir de compilação de fotos da formação do curso
“Formação cultural para a infância”**



Fonte: elaborado pela autora (2024) – Banco de dados do Nepiec.

APÊNDICE C – Cronograma das atividades do curso “Formação cultural para a infância”

Temáticas	Aulas/Datas	Prática Aplicada
Docência e formação cultural na e para a Educação Infantil. A formação cultural: um desafio para a formação docente. A formação cultural docente e a Educação Infantil.	6h Aula1- Presencial (10/03/2023) Aula 2- Síncrona (17/03/2023)	2h – Leitura de artigo e produção textual sobre o tema em estudo.
A educação, a cultura e o patrimônio cultural.	6h Aula 3 – Presencial (24/03/2023) Aula 4 – Síncrona (31/03/2023)	2h- Pesquisa e registro reflexivo
O Patrimônio Cultural: gestão, legislação atual, órgãos de proteção; tombamento, conservação, restauração, bens tombados a nível municipal, estadual e federal.	6h Aula 5 – Assíncrona (07/04/2023) Aula 6- Síncrona (14/04/2023)	2h- Pesquisa no site do IPHAN http://portal.iphan.gov.br
Educação Patrimonial: embasamento teórico, desenvolvimento e aplicação da metodologia da educação patrimonial e pedagogia de projetos; a transversalidade e a interdisciplinaridade da educação patrimonial; diversidade cultural, bens culturais, cultura material escolar e patrimônio; bens materiais e imateriais	6h Aula 7 –Presencial (28/04/2023) Aula 8 – Síncrona (05/05/2023)	2h- Pesquisa no site do IPHAN http://portal.iphan.gov.br
Como educar crianças para a diversidade cultural e apropriação de conceitos e subjetividades acerca do patrimônio cultural; A linguagem cultural na Educação Infantil de acordo com as Competências Gerais; os direitos de aprendizagens e os Campos de Experiências expressos na BNCC- Educação Infantil.	6h Aula 9 –Presencial (12/05/2023) Aula 10 –Síncrona (19/05/2023)	2h – Estudo dirigido com apoio de leituras no documento da BNCC – Educação Infantil
Docência e formação cultural na e para a Educação Infantil: desenvolvendo experiências estéticas de acordo com as Competências Gerais; os direitos de aprendizagens e os Campos de Experiências expressos na BNCC- Educação Infantil.	6h Aula 11 –Presencial (26/05/2023) Aula 12 –Síncrona (02/06/2023)	2h – Estudo dirigido com apoio de leituras no documento da BNCC – Educação Infantil
O desenvolvimento das experiências estéticas por meio de eventos culturais.	3h Aula 13 –Assíncrona (02/06/2023)	1h – Assistir vídeo relacionado com registros.
As duas grandes áreas da arte e suas características: artes visuais e artes cênicas. Artes Visuais: pintura, desenho, gravura, fotografia, cinema, escultura, a instalação, a arquitetura, a novela, o web design, a moda, a decoração e o paisagismo. Artes Cênicas: teatro, dança, música e circo.	3h Aula 14 –Presencial (09/06/2023)	1h – Montagem de cartazes/slides para apresentação
O trabalho artístico docente a partir de três eixos orientadores: aprendizagem significativa em arte: fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos	3h Aula 15 –Síncrona (16/06/2023)	1h – leitura de artigo temático.

<p>artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico presentes nas diferentes culturas.</p>		
<p>Educação Infantil e Arte: perceber, falar, pensar arte. A arte no espaço, nos materiais, na linha, no corpo, na natureza.</p>	<p>9h Aula 16 –Presencial (23/06/2023) Aula 17 –Síncrona (30/06/2023) Aula 18 –Assíncrona (04/08/2023)</p>	<p>3h– Realização de estudos de materiais teóricos com evidências da prática da produção artística com as crianças.</p>
<p>O teatro e os jogos teatrais como prática docente e sua importância para o desenvolvimento dos processos de aprendizagens na formação de sujeitos autônomos, mediados pelo pensamento dramático e pelas experiências de grupo e da formação da consciência crítica do sujeito.</p>	<p>6h Aula 19 –Presencial (11/08/2023) Aula 20 –Síncrona (18/08/2023)</p>	<p>2h- Oficina de teatro.</p>
<p>A música e o movimento na Educação Infantil: crianças, sons, música e movimento. Jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento.</p>	<p>6h Aula 21 –Presencial (25/08/2023) Aula 22 –Síncrona (01/09/2023)</p>	<p>2h- Elaboração e materialização de um projeto musical.</p>
<p>O corpo que dança e o corpo na dança como fonte de conhecimento sistematizado e transformador na Educação Infantil. A dança na Educação Infantil: respeito às características do pensamento das crianças englobando o movimento expressivo, que permita trocar experiências com o outro, destacando-se como elemento transformador, que ensine a criança sobre si e sobre a sociedade em que está imersa e que possibilite a descoberta do próprio corpo e ampliação do repertório motor por meio da experimentação de movimentos através de experiências culturais e estéticas.</p>	<p>6h Aula 23 –Presencial (08/09/2023) Aula 24 –Assíncrona (15/09/2023)</p>	<p>2h – Filme envolvendo o trabalho com a dança.</p>
<p>Visitas técnicas em lugares de memórias como: museus, locais históricos tombados pelo município e demais espaços culturais de Anápolis e municípios vizinhos como Corumbá, Pirenópolis, Cidade de Goiás; Memorial do Cerrado; teatros, escola de arte, escola de música, escola de dança; eventos artísticos (música,</p>	<p>Aula 25–Presencial (22/09/2023) Encerramento do curso com exposições de trabalhos referente às</p>	<p>20h- Cada cursista terá a liberdade de escolha dos lugares a serem</p>

dança, concertos, teatro, exposições culturais, pintura, mostra literatura, artesanatos etc.)	visitas em lugares de memórias.	visitados. Lembrando que algumas visitas dar-se-ão coletivamente.
Participação em eventos educacionais e culturais extracurriculares ofertados por outras instituições e que tenham pertinência com as temáticas em estudo com possibilidade de substituição de aulas presenciais previamente planejadas.	Conforme evento.	Conforme evento.

Fonte: elaborado pela autora (2024) – Banco de dados do Nepiec.

APÊNDICE D – Projeto de encerramento do curso Formação Cultural para a infância

PROJETO DE ENCERRAMENTO DO CURSO FORMAÇÃO CULTURAL PARA INFÂNCIA

MOMENTO CULTURAL

“Patrimônio Cultural: cultura, arte e infância”

CRONOGRAMA

LOCAL: Auditório do CEFOPE

Data: 05/12/2023

18h – Abertura com explicação do propósito do evento; cumprimentos especiais; pronunciamentos de autoridades presentes.

O Curso Formação Cultural para a Infância, com duração de 120 horas, traz hoje em sua culminância inúmeras apresentações culturais cumprindo alguns de seus principais objetivos como: oportunizar a construção de conhecimentos e apropriação de significados para educar crianças sobre a temática Patrimônio Histórico e Cultural, evidenciadas nas propostas curriculares para Educação Infantil; Desenvolver sentimentos de pertença, impressões e sensibilizações de educadores, crianças e comunidades no reconhecimento da importância dos bens culturais materiais e imateriais, numa atitude de fortalecimento da própria identidade. Preparem-se para apreciar nossa cultura com o frevo, a catira, o carimbó, a lenda do Boi Bumbá, a música popular, clássica, a dança, o teatro e a literatura. E ainda se deliciarem com a famosa jantinha goiana que agora também é reconhecida como patrimônio cultural imaterial.

Daremos início a nossa primeira apresentação:

18:15 – Apresentação cultural : Poema “Do cerrado” em forma de Jogral pelos professores cursistas e formadora.

E trazendo toda essa goianidade no embalo do poema apresentado teremos agora um momento muito especial com artistas de Anápolis (cantor e bailarina)

18:30 - Apresentação cultural: Frutos da Terra- voz e jazz (Carlinhos Trivelli e Juliana)

A próxima apresentação envolve a música e a literatura com cantores e escritoras anapolinas. Contar e ouvir histórias são atividades comuns em quase todas as culturas. Muitas delas são registros orais passados de pais para filhos, em que se conta e descobre-se a história de um povo, de uma cultura, de um país. Narrar histórias é uma prática antiga e uma arte. É poder “viajar sem sair do lugar”. Contam-se histórias por vários motivos: conhecimento de uma cultura, diversão, estímulo à imaginação. Mas não é só isso. Vamos apreciar a próxima atração.

18:45 – Apresentação cultural: A literatura e a música (convidados especiais Roberto Brenner, Giovanni, Simone Atayde e Edna Elói)

Durante o curso pode-se aprofundar também sobre o teatro e sua longa história, tanto no Brasil quanto no mundo, remontando à Grécia Antiga. No Brasil, o teatro começou a se desenvolver durante o período colonial e teve um papel importante na disseminação da cultura e na luta pela independência. No mundo, o teatro evoluiu ao longo dos séculos, passando por diferentes movimentos artísticos e influenciando a sociedade de várias maneiras. Possui uma importância cultural significativa, pois é uma forma de expressão artística que permite a reflexão, o entretenimento e o diálogo sobre questões sociais, políticas e humanas. Além disso, o teatro promove a valorização da diversidade cultural, estimula a criatividade e fortalece os laços comunitários. É considerado um patrimônio imaterial, pois representa uma forma de expressão cultural e artística transmitida ao longo das gerações.

19:00 – Apresentação cultural – Teatro “A ilha dos sentimentos” (professoras cursistas).

O Frevo é um estilo musical de Pernambuco, que foi registrado como Bem Imaterial pelo Iphan em 28/02/2007, sendo reconhecido assim, como um bem brasileiro, patrimônio de nossa cultura. Ocupa lugar de destaque entre as manifestações que fazem parte das celebrações do Carnaval; é uma expressão cultural musical, coreográfica e poética de caráter coletivo, embora não deixe de se expressar também em criações individuais. Remontam ao século XVIII os primeiros indícios do que viria ser um clube de frevo quando, em cortejos, ao som de marchas e músicas improvisadas, trabalhadores negros do bairro portuário do Recife juntavam-se durante os festejos de Ternos de Reis. A palavra frevo – corruptela do verbo ferver –, a princípio, relacionava-se mais ao contexto sociocultural e político vivido nas ruas do Recife no final do século XIX. Nessa época, a cidade revelava a agitação e a rebeldia insufladas pelos ideais nacionalistas, republicanos e abolicionistas. Com a abolição da escravatura, as classes populares ampliam sua participação na promoção dos festejos de Carnaval e passam a ocupar os espaços públicos.

19:00 – Apresentação cultural : O Frevo (crianças do Infantil III do CMEI José Epaminondas)

O carimbó é uma dança e gênero musical tradicional do estado do Pará, no norte do Brasil. Originado da cultura indígena e africana, o carimbó é conhecido por suas batidas animadas, ritmo contagiante e coreografias vibrantes. É uma expressão cultural rica e festiva que representa a identidade do povo paraense. O processo de registro do Carimbó como Patrimônio Cultural do Brasil se deu por força da mobilização e articulação da comunidade carimbozeira pela patrimonialização. Em 2014, o Carimbó foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil sendo registrado no livro de Registro das Formas de Expressão. A data do registro, 11 de setembro, marca a partir de então a comemoração anual do título pelas comunidades carimbozeiras, com programações que contam com debates, atividades de formação e muito Carimbó.

19:15 - Apresentação cultural : Carimbó (alunas do 1º ano da professora Andreia da E. M. Tasso Vilela)

O Bumba-meu-boi do Maranhão é uma celebração múltipla que congrega diversos bens culturais associados, divididos entre plano expressivo, composto pelas performances dramáticas, musicais e coreográficas, e o plano material, composto pelos artesanatos, como os bordados do boi, confecção de instrumentos musicais artesanais, entre outros. Em todo seu universo, destaca-se também a riqueza das tramas e personagens. É uma festa que conta a história de um boi que morre e é ressuscitado, envolvendo personagens como o boi, o vaqueiro, a índia, o caboclo, entre outros. As apresentações são repletas de música, dança, cores vibrantes e muita animação, sendo um importante símbolo da cultura regional. Se tornou patrimônio cultural brasileiro em agosto de 2011, sua importância histórica, artística e social fez com que fosse reconhecido e valorizado como parte do patrimônio cultural imaterial do país, preservando suas tradições e promovendo sua continuidade ao longo das gerações.

19:30 – Apresentação cultural : Teatro -A lenda do Boi Bumbá (alunos do 4º ano da E.M Professor Tasso Vilela)

As músicas dos anos 60 tiveram uma importância cultural significativa, pois refletiram e influenciaram as mudanças sociais e políticas da época. Elas abordaram temas como os direitos civis, a guerra, o movimento hippie e a busca por liberdade. Artistas como The Beatles, Bob Dylan e Jimi Hendrix deixaram um legado musical duradouro, moldando a cultura e inspirando gerações futuras. Atualmente, as músicas dos anos 60 continuam sendo importantes e relevantes, pois são consideradas clássicos atemporais. Suas melodias e letras continuam a influenciar artistas e a ser apreciadas pelo público, mantendo viva a memória cultural da época e servindo como fonte de inspiração para novas criações musicais.

19:45 – Apresentação cultural: Retrô Music – Anos 60 (alunas do 1º ano vespertino da professora Andreia da E M Professor Tasso Vilela)

20:00 – Apresentação cultural: Dance Chair - Música clássica (alunos do 1º e 3º ano das professoras Andreia e virgínia da E.M Tasso Vilela).

A origem da catira remonta a heranças africanas, europeias e indígenas. Acredita-se que ela faz parte da constituição cultural do país desde o período colonial. A Catira, também chamada de Cateretê, é uma dança


coletiva e popular do folclore brasileiro. Essa expressão é típica da região sudeste, entretanto, foi se espalhando e ganhando adeptos em outros locais. Hoje podemos ver essa dança em quase todas as regiões do Brasil, com destaque para o sudeste e o centro-oeste.

Essa manifestação cultural é mais encontrada nas cidades interioranas e, portanto, faz parte da cultura sertaneja.

20:15 – Apresentação cultural: Catira (alunos do 4º ano da E. M. Tasso Vilela)

Agradecimentos finais e assinatura (presença/participação).

**APÊNDICE E – Ficha de controle das visitas técnicas às unidades escolares para
divulgação do curso**

Secretaria Municipal de Educação |  **ANÁPOLIS**
Orgulho de viver aqui

FICHA DE VISITA NAS UNIDADES ESCOLARES PARA DIVULGAÇÃO E INSCRIÇÃO DO CURSO "FORMAÇÃO CULTURAL PARA INFÂNCIA"

DATA	HORÁRIO ENTRADA	HORÁRIO SAÍDA	UNIDADE ESCOLAR	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA UNIDADE ESCOLAR
06/02/23	12:30	13:10	Escola Municipal Prof. Sônia Leão	Francisca Rosa de Oliveira
06/02/23	13:20	14:20	CMEI Prof. Luísa B. Silva	Ana Regina G. de Souza
06/02/23	14:30	15:15	CMEI Prof. Dalva Maria Dias Trindade	Isabela da Silva Costa
06/02/23	15:30	16:10	CMEI Paulo Freire	Kátia R. da Silva Leite
06/02/23	16:20	17:20	CEI Bitesda Jardim Primavera	Eliane Pereira Nascimento

Fonte: elaborado pela autora (2024) – Banco de dados do Nepiec.

**APÊNDICE F – Questionário semiestruturado aplicado na pesquisa para professores/as
da Educação Infantil**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO EM
DIFERENTES CONTEXTOS

PERFIL PROFISSIONAL DO (A) PROFESSOR (A)

Prezado (a) professor (a),

Esta pesquisa visa compreender como se dá a o processo de formação cultural docente na Educação Infantil e integra-se ao projeto “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), sob a coordenação geral da professora Ivone Garcia Barbosa - Faculdade de Educação/UFG. Parte dos dados da investigação constará de uma tese de doutoramento. Para tanto, solicitamos sua colaboração no sentido de responder às questões do presente questionário.

O objetivo deste questionário é obter informações sobre o perfil profissional, a formação e a prática educativa dos (as) docentes na perspectiva do Patrimônio Cultural que atuam diretamente com as crianças de 0 a 6 anos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), Centros de Educação Infantil (CEI's) e Escolas no município de Anápolis.

Conforme exige a ética no processo de pesquisa, asseguramos que sua identidade será mantida em total sigilo, sendo utilizados nomes fictícios e/ou de siglas (por exemplo, professora 1, 2; CMEI A, B etc), mesmo na análise dos dados.

Sua participação, respondendo com clareza a todas as questões, é de suma importância, para que tenhamos a maior fidelidade dos dados.

Agradecemos sua disponibilidade e colaboração, e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Pesquisadoras:

Kátia Cilene Camargo Silva
(doutoranda PPGE/FE/UFG)

E-mail:

katiaformadora@gmail.com

fone: (62) 39021133

Ivone Garcia Barbosa (orientadora)

Ivonegbarbosa@hotmail.com

fone: (62) 3209-6206

I-DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

1-Nome completo (utilizado apenas para conhecimento das pesquisadoras)

2-Idade/estado civil

3-Município onde mora:

4-Unidade(s) Escolar (es) onde atua

5 -Turma(s)/Número de crianças por turma:

6-Turno(s):

7-Formação (ões) acadêmica (s)/ Ano (s) de conclusão do (s) curso (s):

8-Especialização (ões)/ Ano de conclusão:

9-Qual a sua carga horária de trabalho na Educação Infantil?

20 horas 30 horas 40 horas 60 horas

10-Tipo de vínculo na Rede Pública

Concursada efetiva

Contrato temporário

outros _____

II - DADOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

1-Você participa de cursos de formação continuada relacionados à Educação Infantil?

sempre algumas vezes raramente nunca

2 -Neste momento está realizando algum curso? sim não

Dados sobre o curso de formação continuada:

Nome do curso:

Instituição promotora do curso:

Local em que é realizado:

Início: _____

Término: _____

Carga Horária: _____

O Curso é pago? () sim () não

Valor do curso (opcional)

III - FORMAÇÃO CONTINUADA – CURSO “FORMAÇÃO CULTURAL PARA A INFÂNCIA” (responder do item 1 ao 5 somente quem participou do curso específico)

Instituição promotora do curso: _____

Local onde foi realizado: _____

Início: _____

Término: _____

Carga Horária: _____

O Curso foi pago? () sim () não

Valor do curso: _____

1. Como soube deste curso “Formação Cultural para a Infância”?

2. Motivos pelos quais escolheu este curso.

3. Você considera que o curso contribuiu para ressignificar sua prática pedagógica, explique?

4. Em que o Patrimônio Cultural contribuiu para a sua formação profissional e por quê?

5. Quais foram os reflexos de sua participação na Formação Continuada – Formação Cultural para a infância– na Instituição de Educação Infantil que trabalha? Houve mudanças no relacionamento com os outros professores(as), no cotidiano educativo-pedagógico e nas rotinas com as crianças?

6- Quais foram suas expectativas do início ao término do curso?

IV – FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE – CONHECIMENTOS PRÉVIOS

1- Você se sente preparado(a) para tratar sobre o Patrimônio Cultural na Educação Infantil? Justifique.

2- No seu CEI, CMEI e Escola há algum projeto ou atividade que trate do Patrimônio Cultural? Qual?

3- Você possui, na instituição que trabalha apoio pedagógico, recursos didáticos e materiais para realizar um trabalho pedagógico com Patrimônio Cultural?

4 - Do seu ponto de vista, qual a importância do trabalho com o Patrimônio Cultural para as crianças da Educação Infantil?

5 - Segundo sua compreensão como pode definir os termos Cultura e Patrimônio Cultural?

6- . Na sua opinião, qual seria uma proposta de trabalho “ideal” com o Patrimônio Cultural para as crianças da Educação Infantil?

7 - Que relação observa entre Patrimônio Cultural e o currículo da Educação Infantil?

8 - Existe algum Patrimônio Cultural em Anápolis? Poderia citar?

9 - Quanto ao interesse em trabalhar com o tema Patrimônio Cultural, você:

- () considera interessante e quer se capacitar para trabalhar com o tema.
- () considera interessante, mas prefere trabalhar com outros temas.
- () não tem interesse em trabalhar com o tema.

10 - Quanto ao grau de conhecimento sobre o Patrimônio Cultural de Anápolis, considera-se:

- () suficientemente informado.
 () insuficientemente informado e gostaria de se informar.
 () insuficientemente informado e não sente necessidade de maiores informações.

11- Você tem participado de momentos culturais no seu cotidiano pessoal e profissional? Quais foram suas participações mais recentes?

12 - Já visitou alguma cidade histórica? Em caso afirmativo, qual ou quais foram as cidades? O que mais chamou sua atenção?

13 - Poderia citar conhecimentos e práticas da cultura local (de Anápolis e de Goiás)?

14 - Em qual ou quais ambientes e com que frequência tem participado ou visitado:

- Cinemas :** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Museus:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Festivais de Música:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Exposições Artísticas:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Concertos:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Bibliotecas:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Cidades históricas:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Teatros:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Espectáculos de Danças:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Igrejas:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Feiras culturais:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Circos:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Galeria de Artes:** () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei
 -**Outros:** _____ () frequentemente () raramente () nunca participei ou visitei

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui devidamente informada (o) e esclarecida(o) sobre a pesquisa “Educar os olhares para o patrimônio histórico-cultural: o processo formativo de docentes da Educação Infantil no CEFOP/Anápolis-GO” e os procedimentos nela envolvidos, bem como foi-me assegurada a preservação de minha identidade. Assim, autorizo a utilização das minhas informações, para fins científicos, sem restrições de citação, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros.

-----, ----- de ----- de 2024.

Assinatura do entrevistado

ANEXOS

ANEXO A – Lei nº 2699, de 01 de setembro de 2000 – criação do CME de Anápolis

LEI Nº 2699, DE 01 DE SETEMBRO DE 2000.

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

Art. 6º Ao Conselho Municipal de Educação compete:

- a) elaborar o seu regimento interno, bem como proceder sua reformulação, quando necessário;
- b) subsidiar a elaboração, acompanhar a execução e manter atualizado o Plano Municipal de Educação, conforme inciso I, art. 274, da Lei Orgânica do Município de Anápolis;
- c) avaliar o desempenho das unidades escolares do Sistema Municipal e incentivar o aprimoramento da qualidade do ensino no Município, em consonância com o Inc. II, art. 274, da Lei Org. do Município de Anápolis;
- d) posicionar-se sobre as questões atinentes à educação infantil, fundamental, especial e de jovens e adultos;
- e) prestar assessoria ao Secretário Municipal de Educação no diagnóstico de problemas; deliberar sobre medidas, estudar e formular propostas que visem o aperfeiçoamento do sistema municipal de educação (inciso V, art. 274, Lei Orgânica do Município de Anápolis);
- f) promover estudos interativos com a comunidade com vistas às questões educacionais;
- g) emitir pareceres, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Secretário Municipal de Educação, sobre:
 - I – assuntos e questões de natureza educacional que lhe forem submetidos pelos Poderes Executivo e Legislativo Municipais;
 - II – questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre a educação infantil, fundamental, especial e de jovens e adultos.
- h) estabelecer normas e condições para autorização de funcionamento, reconhecimento e inspeção de estabelecimentos de ensino de educação infantil, fundamental, especial e de jovens adultos no âmbito do Município de Anápolis;
- i) emitir parecer para reconhecer e renovar o reconhecimento das unidades de ensino que ministram a educação infantil, fundamental, especial e de jovens e adultos, bem como validar estudos;
- j) aprovar grades curriculares, regimentos e calendários escolares dos estabelecimentos de ensino de educação básica;
- l) baixar normas relativas à observância da frequência do aluno, conforme o disposto no inciso VI, do art. 24, da Lei nº 9.394/96.
- m) manter intercâmbio com o sistema de ensino do Estado, Conselho Nacional de Educação e com os demais Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, visando a consecução de seus objetivos;
- n) articular-se com órgãos e entidades federais, estaduais e municipais, para assegurar a coordenação, a divulgação e/ou execução de planos e programas educacionais;
- o) sugerir às autoridades, providências para a organização e o funcionamento do sistema nacional de ensino que possam promover sua melhoria e expansão;
- p) exercer e executar as atribuições que lhe forem delegadas pelo Conselho Estadual de Educação.

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

ANEXO B – Lei Complementar 211 de 22 de dezembro de 2009 – Estatuto, plano e carreira e remuneração do magistério público municipal

Lei Complementar 211 de 22 de dezembro de 2009 – Anápolis-GO

Art.60. Será concedida ao professor público municipal estável que estiver atuando no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, cumprido integralmente o estágio probatório no desempenho das funções de docência, gratificação de titularidade, mediante a apresentação de certificado ou certificados de aprimoramento, aperfeiçoamento profissional ou pós-graduação na área educacional ou na sua área de formação.

§ 1º Para a concessão da gratificação que trata o caput deste artigo só serão considerados os cursos com duração mínima de 40 (quarenta) horas, oferecidos na modalidade presencial ou à distância, nos quais o professor tenha obtido aproveitamento igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento).

§ 2º Para os cursos presenciais será exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º Os cursos de que trata o § 1º deverão ser autorizados pelo Conselho competente ou ministrados por instituições de ensino oficial ou credenciadas por órgão oficial.

§ 4º Para pleitear a gratificação de titularidade, não pode o professor utilizar o título de que lhe tenha resultado concessão de enquadramento ou progressão vertical.

§ 5º Para requerer a gratificação de titularidade, os profissionais do Magistério Público Municipal, deverão dar entrada através de processos, com juntada da documentação, até 30 de maio e 30 de outubro de cada ano.

§ 6º A concessão da gratificação de titularidade deverá ocorrer sempre nos dias 01 de julho e 01 de dezembro de cada ano civil.

§ 7º Observado o disposto nesta Seção a gratificação de titularidade será deferida automaticamente.

Art. 61 - A gratificação de titularidade será calculada sobre o vencimento na referência que o professor ocupar, à razão de:

I - 5% (cinco por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 180 (cento e oitenta) horas;

II - 10% (dez por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 360 (trezentas e sessenta) horas;

III - 15% (quinze por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 720 (setecentas e vinte) horas;

IV - 20% (vinte por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 1.080 (um mil e oitenta) horas;

V - 25% (vinte e cinco por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 1.440 (um mil quatrocentas e quarenta) horas;

VI - 30% (trinta por cento), para curso ou cursos relacionados com a área de atuação do professor no magistério público municipal, cuja duração total seja igual ou superior a 1.800 (um mil e oitocentas) horas.

§ 1º Os totais de horas de que tratam os incisos I a VI deste artigo poderão ser alcançados em um só curso ou pela soma da duração de mais de um curso, desde que observado o limite mínimo previsto no § 1º do art. 60.

§ 2º As horas expressas nos incisos de I a VI deste artigo serão cumulativas, até o máximo de mil e oitocentas horas e com percentual máximo de 30% (trinta por cento).

§ 3º As horas utilizadas para concessão de um percentual de titularidade não poderão ser utilizadas para nova titularidade, mesmo que excedentes

ANEXO C – Poema trabalhado na formação continuada de professores/as

DO CERRADO
(Einstein Augusto)

Sou um bicho do cerrado
Entre arbustos eu nasci
Nessas terras fui criado
E daqui não vou sair
Posso ver o mundo inteiro
Mas pro cerrado
eu vou voltar
Não me importo
com dinheiro
O cerrado é meu lugar
O meu corpo é de rocha
O meu sangue é água pura
Farricoco e sua tocha
O cerrado tem cultura
Tem Caçada da Rainha
Romaria e Cavahada
Tem a festa do Divino
Feira do Troca e a Congada

Sou um bicho do cerrado
Entre arbustos eu nasci
Nessas terras fui criado
E daqui não vou sair
Patrimônio da Humanidade
Merece mais atenção
Bioma da diversidade
Precisa de proteção
Cachoeira, rio, morro
Cannions, platôs, matagais
O cerrado pede socorro
Protejam seus animais

A onça pintada
E o lobo guará
A jaguatirica e a ariranha
O tatu, a paca, o tamanduá
O pacu, o pintado, a piranha
A arara, o tucano e o carcará

Sou um bicho do cerrado
Entre arbustos eu nasci
Nessas terras fui criado
E daqui não vou sair
O cerrado é diferente

De tudo quanto é lugar
Tem seca, tem enchente
Mas tem ar puro pra respirar
Tem árvores retorcidas
Tem flores de toda cor
Plantas que salvam vidas
O cerrado merece amor
Sou um bicho do cerrado
Entre arbustos eu nasci
Nessas terras fui criado
E daqui não vou sair

ANEXO D – Ofício encaminhado ao secretário de educação municipal de Anápolis, solicitando autorização para realização de pesquisa na Rede Municipal de Educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ofício s/nº

Goiânia, 20 de janeiro de 2023.

Ilmo Alex de Araújo Martins
Secretário Municipal de Educação.

Nesta.

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa na Rede Municipal de Educação.

Senhor(a) Secretário (a),

Pelo presente, requeremos à Vossa Senhoria autorização para Kátia Cilene Camargo Silva, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e membro do “Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos” (NEPIEC-FE/UFG), realizar pesquisa na Rede Municipal de Educação, tendo em vista a elaboração de sua tese de doutorado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a minha orientação. Na pesquisa, a doutoranda propõe investigar **“Olhar(es) formativo(s) com a apropriação do educar para o patrimônio histórico cultural na educação infantil”** no período de 2022 a 2023. Neste sentido, necessitará realizar levantamento de dados por meio de uso de questionários e de entrevistas com professores e gestores da Rede, além de consultar documentos no âmbito de diferentes unidades desta Secretaria e das instituições, mediante aceite e acompanhamento de seus responsáveis.

Salientamos a importância dessa aproximação e articulação entre Secretaria Municipal de Educação e a Faculdade de Educação/UFG, como forma de colaborarmos para melhor compreensão da história da constituição dos projetos em Educação Infantil e dos profissionais neles envolvidos, ligados à rede pública municipal.

Nestes termos, agradecemos o valioso apoio e aguardamos deferimento.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação/UFG

ANEXO E – Termo de anuência autorizando a execução da pesquisa na rede municipal de ensino

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação desse município está de acordo com a execução da pesquisa **“Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”**, coordenada pela pesquisadora Dra. Ivone Garcia Barbosa, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. Entre os subprojetos a serem desenvolvidos no município encontra-se a investigação intitulada **Olhar(es) formativo(s) com a apropriação do educar para o patrimônio histórico cultural na educação infantil.**, sob a responsabilidade da pesquisadora e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-FE/UFG), **Kátia Cilene Camargo Silva** e da professora orientadora **Dra. Ivone Garcia Barbosa.**, ambas vinculadas à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, do citado Programa de Pós-Graduação. Ressalta-se que a presente ação de pesquisa é também apoiada pelo Fórum Goiano de Educação Infantil.

A Secretaria Municipal de Educação desse município assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de informações durante os meses de janeiro de 2023 a agosto de 2023.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Os resultados da referida pesquisa serão devidamente conhecidos ao seu final, havendo compromisso manifesto das pesquisadoras no procedimento ético de sua devolutiva.

ANÁPOLIS, _____ de janeiro de 2023.

Assinatura/Carimbo do responsável pela Secretaria Municipal de Educação

ANEXO F – Produções textuais dos/as professores/as cursistas do curso Formação Cultural para a infância

Formação Cultural Para a Infância.

Em primeiro lugar este curso me ensinou muito, como lidar com as crianças, como podemos melhorar o nosso dia a dia.

Fiz amizades, conheci pessoas maravilhosas aprendi muito com nossos passeios.

Trabalhos, com a professora Natia que nos orientou muito bem com sua paciência, amor, sabedoria. Eu vou levar pra vida toda tudo que aprendi, uma experiência maravilhosa. Só tenho que agradecer.

Sou muito grata.

Estou muito feliz.

A construção da identidade e autoconhecimento por meio da educação cultural. É muito interessante como na infância se aprende hábitos, tradições, e modos de pensar, descobrindo a importância de cada uma delas para o mundo as crianças também aprendem sobre sua identidade.

A educação cultural desenvolve a imaginação, o senso, a tolerância, a empatia e o respeito que fazem parte da convivência com diferentes manifestações culturais. Também ensina aos jovens a se respeitarem enquanto indivíduos e a acolherem suas próprias características com gentileza.

A educação cultural previne e estimula a resolução de problemas, amplia o repertório, o vocabulário. Ensina a expressar e lidar com as próprias emoções e as emoções dos outros. Acabam o pensar e o lidar com o cotidiano as vezes tão adverso. "A arte é um lente de aumento" (G.S. Eliot). "A arte nos ilumina" (Borges)

Formação Cultural para Infância.

Para mim, em particular foi enriquecedor. A princípio pensei em desistir, devido as muitas próprias demandas. Mas, ao longo das semanas, com o andamento, fui me encantando pela nossa cultura. Pelo conhecimento dos nossos Patrimônios Artísticos, pelos saberes, pela cultura popular, e ao pouco fui levando para as crianças em sala, músicas, danças de ciranda, brincadeiras. Enfim, só elogios. Pelo conhecimento, pelas amizades.

gostei, amei todos os aulas. Aprende a identificar os patrimônios. As culturas regionais, as comidas, os vestimentas. As formas de linguagens. A história de boneco Bahoni. viola de cocho - As Cavalhadas de Pirinópolis. A música e a arte. O passeio que fizemos em Pirinópolis foi excelente. Visitamos lindas igrejas, e artesãos. Somos privilegiados com a presença de professora Tatê e a Edne.

Como foi gratificante, tudo que passamos juntos.

A construção da identidade e autoconhecimento por meio da educação cultural. É muito interessante como na infância se aprende hábitos, tradições, e modos de pensar, descobrindo a importância de cada uma delas para o mundo. As crianças também aprendem sobre sua identidade.

A educação cultural desenvolve a imaginação, o senso, a tolerância, a empatia e o respeito que fazem parte da convivência com diferentes manifestações culturais. Também ensina aos pequenos a se respeitarem enquanto indivíduos e a acolherem suas próprias características com gentileza.

A educação cultural previne e estimula a resolução de problemas, amplia o repertório vocabular. Ensina a expressar e lidar com as próprias emoções e as emoções dos outros. Ensina a pensar e a lidar com o cotidiano às vezes tão adverso. "A arte é um lente de aumento" (E. S. Eliot). "A arte nos ilumina?" (Borges)

Me lembro quando a Katie foi até o CMEI onde eu trabalhava, e pediu para deixar as fichas do inventário desse curso que ela iria iniciar no CEFOPE. Quando vi o tema, ~~logo~~ prontamente eu disse que iria fazer para ela. Foi de fato uma ótima escolha, aqui aprendi sobre patrimônio, conheci a arte do IPHAN, li artigos, conheci sobre jogos eletrônicos na educação infantil, conheci lugares, conheci pessoas incríveis, enfim, foi uma decisão certeira. O amor e admiração que eu tinha pela arte aumentaram e deu isso à professora e o meu belo inventário do livro de formação. Fico aqui o meu agradecimento, termino com o coração grato, feliz e cheio de saudades do que vivi durante todo esse tempo.

Professora Katie, você mora no meu coração, para sempre! Obrigada por tudo!

Com amor.

Cultura é uma palavra que nos remete à memória várias lembranças, que por sinal são boas. Diante disso deixarei neste texto os melhores momentos ~~momentos~~ vividos durante o curso "Formação Cultural para Infância".

Inicialmente a equipe do Lefora, em especial a professora Kátia, ofereceu uma interação com inaugural, com isso todos os sentidos, visual, auditivo, tátil etc foram aguçados e surgiu então uma enorme vontade em continuar.

~~Em seguida~~ Durante as aulas presenciais e on line foram oferecidos ^{momentos} ~~de~~ ~~com~~ grandes seminários, tendo nas leituras discutido quanto nas interações entre os colegas e professora.

As passagens foram riquíssimas, o que mais chama ^{muito} atenção foi a fazenda babalônia, pois não conhecia o ambiente. A história contada

pela dona da fazenda me fez lembrar os origens do nome país e a diversidade de raças que fazem parte da nossa ~~país~~ ^{nação}.

Com isso agradeço pelo curso e por todo conhecimento compartilhado pela professora, igotidô!

O curso formação cultural para a infância, foi extremamente gratificante e rico, a valedoria da Katia Tranchada, e nos incentiva, gratidão ao CEPOPE, Katia, todas as colegas de turma, por todo o apoio, companheirismo, amor pela infância em geral, e pela profissão.

Busci muito no meu individual, profissional e pessoal, graças ao curso, inserimos atitudes na vivência no nosso CMEI, uniu-nos de diferentes modos, a cultura para nossas crianças.

É nosso compromisso, de agora em diante, levar a cultura onde pisarmos e todos os alunos que tivermos contato.

Formação cultural para Infância

O curso teve a oportunidade que conhecer mais sobre os patrimônios, cultural, aprofundar na cultura, principalmente a cultura opiana. O curso me levou a ter várias experiências, conhecimentos, aprendizagem, foram momentos de trocas de experiências entre ~~professores~~ colegas e professores.

Tivemos conhecimentos enriquecedores para o nosso ~~desenvolvimento~~ ^{desenvolvimento}, como pessoa, funcionário, profissional.

Formação Cultural para a Infância - Desafios de conhecimento entre os professores.

Do longo curso percebi a extrema importância dessa formação para os professores, uma vez que são parte da matriz curricular o trabalho com a cultura, principalmente a regional e local (história de Arapápolis, patrimônios culturais, Cavalhadas, Zólia Reis, Banda Lira de Prata...) e amálgama dos professores, praticamente todos, simplesmente ignora por não saber como trabalhar ou transferir esse conhecimento para o universo infantil.

Outro problema é que a cultura não faz parte da vivência de muitos, então não tem como ensinar, acaba ficando preso no básico e comum, coisas raras infantis, pintura enfiada...

Por isso acho extremamente relevante que essa formação seja levada aos profissionais da educação em formações não opcionais, por exemplo, no Saberes em Rede, ou hora atividade, pois é justamente a desconexão desse conhecimento entre os professores.

Cultura é uma palavra que nos remete às memórias várias lembranças, que por sinal não são boas. Diante disso deixarei neste texto os melhores momentos vividos durante o curso "Formação Cultural para Infância".

Inicialmente a equipe do Ofício, com especial a professora Kátia, representaram uma incrível aula inaugural, com isso todos os cantos, textual, auditivo, tudo este foram agregados e surgiu então uma enorme vontade em continuar.

~~Em seguida~~ Durante as aulas presenciais se viu uma forma diferente de momentos de grandes aprendizagens, tanto nas leituras discutidas quanto nos trabalhos entre os colegas e professora.

Os pontos foram riquíssimos, o que mais chama a atenção foi a forma de leitura, pois não conhecia o ambiente. A leitura costada

Formação Cultural para a Infância

O curso proporcionou um enriquecimento teórico incrível, além de muitas atividades práticas para consolidar as teorias.

Com aulas dinâmicas foi possível realizar as diferentes atividades propostas. Os debates, leituras e discussões proporcionaram uma troca de experiências com o grupo que trouxeram um aprendizado coletivo.

Além de conhecimento, com o curso foi possível quebrar tabus e preconceitos com culturas diferentes e também aprender diferentes aspectos da cultura de cada povo.

No Brasil apesar de ser um país rico culturalmente, infelizmente não conhecemos muito da nossa cultura, com o curso foi possível conhecer melhor para poder compartilhar.

Considero de extrema relevância um curso como este que proporciona um aprendizado cultural enorme.

O Professor como Protagonista da Formação Cultural

Muito se fala em cultura, porém muitas não compreendem o que é, e como acontece em nosso cotidiano. Vivemos na realidade a cultura, porém se presente no modo em que vivemos, na história local da nossa cidade e do país em que vivemos.

Essa me conduziu a curso de licenciatura em pedagogia, foram quatro anos dedicados aos estudos acadêmicos, que proporcionaram para mim uma formação necessária para atuar na magistério. A partir de então começa a perceber a necessidade de investir na formação continuada, que surgiu a partir de quando comecei as atividades e percebi que tem tanta demanda, na sala de aula que somente a formação de faculdade não consegue atender.

durante o curso formação cultural na infância, aprendi o significado de coisas que não sabia que era cultural, um deles foi os mascarados das paradas de Linópolis. Além disso aprendi a ensinar na prática atividades culturais como a história de Linópolis, paradas de Linópolis, jogos do folclore, através da origem e jogos apresentados pela professora formadora.


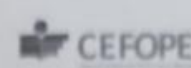
ao finalizar o curso percebi que a formação cultural começa pelo professor, porque é através dos melhores experiências culturais e formação que vou adquirir habilidades para ensinar cultura para crianças.

Quando pensamos em Cultura, lembramos de suas formas de expressão, criar, fazer e viver. Passados de geração a geração, dando sentido a cultura local, a identidade de uma pessoa formado pela sua história de vida, a história da sua família, o lugar onde cresceu e onde mora, o jeito que foi criado e que cria seus filhos, seu jeito de falar e se expressar, que a torna única e diferente dos demais.

Consideramos Patrimônio o que é reconhecido como referência cultural de um determinado lugar, algo que faz parte da vivência de um povo. Os bens culturais materiais são as paisagens, objetos, monumentos, documentos. Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, crenças, práticas, modo de ser das pessoas.

Percebemos um déficit na formação inicial do professor e a falta de incentivo para participar e refletir de atividades culturais.

ANEXO G – Fichas avaliativas e autoavaliativas dos/as cursistas do curso Formação Cultural para a infância


CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
AVALIAÇÃO DO CURSO


CURSO: Formação Cultural para a Infância

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?	X		

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: O tempo para realização de algumas atividades e leitura dos materiais do curso foi curto. Alguns textos necessitavam de mais tempo para discussão

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?
Todas as atividades propostas foram realizadas com a participação de todos do grupo, sem excessos

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?
Sim, o curso foi incrivelmente enriquecedor em todos os aspectos teóricos e práticos

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?
Tempo e cansaço

4 - Você conseguiu superá-la? Como?
Com persistência

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?
Aprendizagem melhor as discussões para melhor enriquecimento

CURSO: Formação cultural para a Infância

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?		X	

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: Sugestão: avaliação onde a prática é articulada com a teoria. Comentários de quem tem sugerido pelo professor formador para os cursos devem elaborar um plano de aula e aplicá-lo. Onde o mesmo não foi possível e apresentado para a turma.

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

Considero realizando bem a minha produtividade durante o curso, percebo que não fui muito participativa com as atividades do grupo. Porém, participei muito, mais e com a prática docente, com relação a cultura.

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

Sim, além disso foi possível refletir sobre a formação e a prática docente, com relação a cultura.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

Engen as dificuldades na classroom

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

Entreguei as atividades depois do prazo estipulado

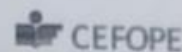
5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Manter um material no Unacad com sugestões de que foi lido nas aulas, como jogos, músicas e histórias infantis.



CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
AVALIAÇÃO DO CURSO



CURSO: *Formação Cultural para a Infância*

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?	X		

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: *O curso aconteceu com uma grande demanda em virtude das inscrições, porém finalizou com aproximadamente 15 alunos. Sugiro que na próxima turma haja mais flexibilização em relação às tarefas de casa, considerando este um dos fatores que promoveu desistências.*

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

Heredito que minha participação individual e coletiva foi satisfatória. A turma é muito produtiva e disposta a ajudar aqueles com dificuldades.

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

Sim, pois as leituras dão fundamentação teórica para os momentos de atividades.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

Manter a concentração no curso em virtude das grandes demandas de nossa profissão. A resolução das tarefas de aula às vezes eram difíceis de se executar e bem extensas.

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

Não consegui realizar tudo em tempo hábil e foi necessário acrescentar o prazo de envio.

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

Responda na questão anterior

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Não imagino a demanda do curso considerando que os demais ofertados pelo CEFOPE foram mais simples de ser realizados.



CURSO: Formação Cultural para Infância

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?	X		

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: Foram uma experiência, de grande valia, para minha formação, no entanto, aprendi muito em grupo, todavia, agradeço a Deus, por ter me dado a oportunidade de conhecer a minha mente "Nativa". Obrigada por aprender muito com vocês.

AUTO-AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

Aprendi que é errado, que se aprende. Aprendi a trabalhar em grupo, e com minhas colegas aprendi que é importante dividir e compartilhar as tarefas.

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

Com certeza, amei a forma de brincadeiras, contar histórias, e a história e o conhecimento das culturas.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

Falar em público.

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

Sim, a minha mente, com carinho, me ajudou a superar os medos.

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

Falar bem tranquilo.

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Teria me dedicado mais, ter feito mais, me achei um pouco distante das minhas tarefas. Não Obrigada, pelo teu carinho, paciência, Deus te abençoe.



CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
AVALIAÇÃO DO CURSO



CURSO: Formação cultural para Infância

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?	X		

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários:

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

Sim

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

Muito cada aula foi muito importante aprendi muito.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

Não tive muita dificuldade.

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

As dificuldades juntamente com a professora foram todos superados.

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

Todos superados.

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?



CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
AVALIAÇÃO DO CURSO



CURSO: Imagem Cultural para a Infância

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	✓		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?		X	

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: Curso extremamente relevante que deveria ser levado a todos os professores da rede, talvez nos momentos de férias em hotéis, ou outras formações nos momentos de trabalho pedagógico, uma vez que a grande maioria dos professores não trabalham a cultura principalmente regional e local, por não saber o que fazer ou como fazer.

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

Sim foram muito produtivas, porém não foram feitas. Nota exaustiva de trabalho, crianças pequenas em casa, realmente preciso ter muita força de vontade. Mas

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos? valeu a pena.
Sim, bastante. mas faz pensar o quanto a formação continuada é importante. sempre tem o que aprender.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

conforme citado na questão 1, nota exaustiva de trabalho sem folgas semanais, crianças pequenas (o bebê tem 2 anos), cuidar do casa, cozinhar, e muitas vezes despenduer

4 - Você conseguiu superá-la? Como? as atividades do curso na realidade.
Sim, quando as motivações e muita força de vontade

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Gostaria de ter feito as atividades sem atraso, mas algumas coisas realmente está na nossa realidade.



CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
AVALIAÇÃO DO CURSO



CURSO: Formação Cultural para a Infância

Assinale com um X avaliando cada item:

Alexandra Barros

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?	X		

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: Eu aprendi muito, e o curso tem que continuar. A professora Kátia está de parabéns, o Cefope, continue com os cursos, assim todos tenham oportunidade de participar.

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

Sim foram produtivas, muito bom aprender mais e mais.

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

Concerteza, adquirimos conhecimentos entendendo.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

em postar os trabalhos na plataforma pois teve dificuldade, mas depois foi fácil.

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

Sim, tentando, aprendendo, esforçando.

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

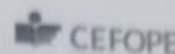
por mim está tudo bem.

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Ter feito mais passeios, teatro, reações com o público nos lugares, mas é o tempo a carreira, enfim, foi tudo muito bom uma experiência.



CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
 AVALIAÇÃO DO CURSO



CURSO Formação Cultural para Infância

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?	X		

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: Terminar a aula às 2h e contar mais uma hora de atividade feita em home office.

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

A maioria das atividades propostas em sala foram em grupo, o que enriquece na troca de experiências. E as individuais, o estudo sobre os textos impo-

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos? Tantas.

Sim, além de esclarecer muito sobre o senso comum sobre Patrimônio.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

Apesar dos encontros presenciais serem mais exaustivos, foram muitos encontros, principalmente neste último semestre.

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

Frequentando as aulas e colocando as atividades em dia.

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

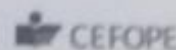
Encontros quinzenal mente.

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Mais atividades culturais com a turma, uma por mês, validado como aula.



CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
AVALIAÇÃO DO CURSO



CURSO: Formação Cultural para a Engenharia

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?		X	

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: Apoio a esta ministração esse curso com amor e dedicação, um por mérito e que incentive a constância com um propósito real de levar esse legado adiante sempre atualizando e com sempre experiências.

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

Na minha eu fui pouco participativa, mas ao não desistir fui descobrindo novidades através das atividades propostas e isso me ajudou a constância.

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

Sim, muito!

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

Fazer atividades fora do horário do curso, pois, o tempo é pouco.

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

Sim, dedicando um tempo para fazê-las e ao priorizando.

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Eu me dedicaria com mais intensidade desde o primeiro momento, sem perder a constância.



CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
AVALIAÇÃO DO CURSO



CURSO: Formação cultural para a infância

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?	X		

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: Apesar de ter sido a professora Kátia, por um curso administrado com tanta maestria, que todos os formadores aprendam com ela, a ser dedicados e cuidar da profiss-
ão.

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

As atividades de forma geral, foram muito produtivas, apesar de não ter conhecimento adquirido, não podia ser diferente.

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

Sim, lerei muito com o curso.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

Problemas de saúde e facilidade, mas consegui concluir com o apoio da professora e da turma.

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

Sim, com apoio.

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

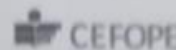
Se superada.

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Não faria nada diferente, o curso foi incrível.



CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
AVALIAÇÃO DO CURSO



CURSO: Formação Cultural para a Infância

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?	X		

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: Sómente elogios, curso foi excelente abordando as questões mais relevantes sempre com foco na formação do professor e na sua prática para os pequenos estudantes. Foi muito grande a nos acerca a importância da cultura levada aos estudantes desde os primeiros anos escolares.

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

Muito produtivas; textos, filmes, projetos. Todos com foco na cultura que me despertou um entusiasmo na construção do plano de aula.

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

Sim.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

O cansaço. Pois a Educação Infantil demanda muito, e às vezes era difícil sempre entrar as aulas.

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

Com superação. É quando chegava em sala, eu sempre muito elucidativa, e de logo me entregava e não via o tempo passar.

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Não sei mudar nada. Não mudaria nada. Foi mesmo foi satisfatório.



CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
AVALIAÇÃO DO CURSO



CURSO: Formação Cultural para a Infância

Assinale com um X avaliando cada item:

Alexandra Barros

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?	X		

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: Eu aprendi muito, e o curso tem que continuar. A professora Kátia está de parabéns, o CEFOPE, continue com os cursos, assim todos tenham oportunidade de participar.

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

Sim foram produtivas, muito bom aprender mais e mais.

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

Concerteza, adquirimos conhecimentos entendidos.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

em postar as tarefas na plataforma pois tive dificuldade, mas depois foi fácil.

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

Sim, tentando, aprendendo, esforçando.

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

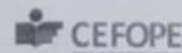
por mim está tudo bem.

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Seja feito mais passeios, teatro, viagens conhecendo mais lugares, mas é o tempo a correria, enfim, foi tudo muito bom uma experiência.



CEFOPE - Centro de Formação de Profissionais em Educação
AVALIAÇÃO DO CURSO



CURSO: Formação Cultural para Infância

Assinale com um X avaliando cada item:

	Totalmente	Parcialmente	Não
1- O Curso atendeu às suas expectativas?	X		
2- As estratégias utilizadas para abordagem dos conteúdos foram adequadas?	X		
3- É importante que o Centro de Formação continue ministrando cursos nesta área?	X		
4- A troca de experiências o ajudou a adquirir novos esclarecimentos ou a encontrar outras soluções?	X		
5- O direcionamento do (a) formador (a) atendeu?	X		
6- O grupo contribuiu para o bom andamento dos trabalhos?	X		

Sugestões/Críticas/Elogios/Comentários: Os aulas foram excelentes, professora muito demonstrar domínio de conteúdo além de ser muito chata. Muito agradável para os primeiros cursos com muita interação no qual apenas um professor de 13 anos dia hoje por aqui as mudanças de dias por dia valiam aulas por que de hoje não foi legal para mim, para quem vou estar presente em todos os dias possíveis.

AUTO - AVALIAÇÃO

Agora é chegado o momento de rever os trajetos percorridos durante o curso e realizar reflexões que ajudarão em novos ajustes. Este é um momento de auto-avaliação. As questões, a seguir, têm por objetivo orientar suas reflexões.

1 - Como você considera a sua participação nas atividades desenvolvidas individualmente? E nas desenvolvidas em grupo? Foram produtivas?

Participo das aulas via internet de maneira divertida, deveria ter incluído mais as apresentações para quando possível estar interagindo as aulas e com conteúdos os aulas foram produtivas.

2 - As leituras contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

Sim, principalmente as livros de Spinoza.

3 - Qual a maior dificuldade que você enfrentou?

As aulas dos dias de sábado de quarta para terça e quinta-feira.

4 - Você conseguiu superá-la? Como?

Infelizmente não, por terem compromissos nos dias de aula.

5 - Caso não tenha sido superada, o que pode ser feito para que isso ocorra?

Evitar manter as aulas nos dias de aula.

6 - O que você faria diferente? Ou o que você gostaria de ter feito e não fez? Por quê?

Com atividades mais mais lúdicas e também me convidar do professor.

Quero dizer minha gratidão à professora e principalmente a oportunidade oferecida por ela de dar aulas gratuitas, pessoais, apresentações etc... Já excelente!