

5.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VIÇOSA/MG (90)

Lenice Lima Miranda
Anderson da Cunha Baía

Introdução

A formação de professores é um campo de estudo que, há tempos, recebe atenção de pesquisadores. Nas últimas décadas, reflexões sobre o campo educacional, e mais especificamente sobre a formação de professores, têm ganhado destaque nos estudos de autores de relevância nacional e internacional (Arendt, 2016; Saviani, 2007; Freire, 1996; Nóvoa, 1992, 1995, 1997). Tal formação, inicial ou continuada, é um processo contínuo, permanente e está voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando ao professor a oportunidade de construir ou ressignificar os conhecimentos para atender às próximas necessidades emergindo no contexto social e educacional (Nóvoa, 1992; Candau, 1996; Kramer, 2002).

A formação desse profissional comprometido com a qualificação do ensino infantil passa, necessariamente, por uma formação inicial e continuada de qualidade. Como afirma Nóvoa (1997, p. 27), “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Em atendimento ao que a legislação prevê, o município de Viçosa, em 2019, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, ofereceu o “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil – Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes” em parceria

com a Universidade Federal de Viçosa (UFV) por meio do curso de Licenciatura em Educação Infantil. A Universidade Federal de Juiz de Fora também participou desse processo por intermédio do grupo de pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano.

Esse curso foi elaborado para atender a uma demanda de professores da Educação Infantil da rede municipal de Viçosa, uma vez que a formação continuada somente faz sentido a partir dos anseios dos professores. Verificou-se, também, que a formação continuada para este público era uma necessidade e que deveria ser ofertada pelo município.

A pesquisa apresentada tem como objetivo geral desse estudo analisar a formação continuada desenvolvida para professores de Educação Infantil pela rede municipal da cidade de Viçosa–MG por meio do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente” em relação à prática docente de um grupo de professores atuantes na rede.

Foi a partir desse cenário que nos surgiram algumas indagações:

a) Qual o sentido da formação continuada nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil? b) Que contribuições um curso de formação continuada propicia aos profissionais da Educação Infantil? c) Quais são os desafios e perspectivas dos professores da Educação Infantil no município de Viçosa? A partir dessas questões, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: De que modo a formação “Curso de aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil - Práticas, propostas pedagógicas e identidades docentes,” vivenciada pelos profissionais da Educação Infantil, no município de Viçosa-MG, oferecida em 2019/2021, influenciou ou tem influenciado, em suas práticas nas instituições de ensino em que atuam? A partir desse problema de pesquisa, tivemos como objetivo neste estudo identificar no discurso dos professores a existência de mudanças nas práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil como resultado da participação no curso de formação.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e documental. Para Maria Cecília Minayo (2001), uma pesquisa qualitativa é entendida como uma pesquisa que:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 22).

Nesse tipo de pesquisa, segundo a autora, a preocupação do pesquisador é compreender e explicar a dinâmica das relações sociais marcadas por crenças, valores, atitudes e hábitos que, por sua vez, são marcados pela vivência e pela experiência, nas ações cotidianas, perpassada pelas instituições como resultado de ações humanas (Minayo, 2001). Portanto, ao definirmos a pesquisa como qualitativa, estamos considerando que a vivência e experiência de professoras de Educação Infantil possam ter contribuído para a construção do conhecimento ao participarem do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”. Acreditamos também que o curso tenha proporcionado uma reflexão acerca da prática pedagógica dos professores participantes.

No que diz respeito à pesquisa documental, esse estudo se vale de um conjunto de documentos que, ao serem analisados, nos permite construir uma narrativa acerca do objeto de estudo. Segundo Ludke e André (2007), a exploração e análise dos documentos é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. A pesquisa documental traz uma série de vantagens, incluindo a verificação *a posteriori*, ao contrário de outras técnicas. A utilização deste tipo de pesquisa depende somente de duas variáveis: tempo e disposição do pesquisador. Outra grande vantagem é que os documentos “[...] são uma fonte não reativa” (Ludke; André,

2007, p.39), sendo possível consultá-los sempre que for necessário, bem como complementá-los com outras técnicas utilizadas na pesquisa, como entrevistas, questionários e observação, por exemplo. A entrevista também foi uma técnica utilizada na produção de documentos.

Utilizada com frequência na pesquisa qualitativa, a entrevista constitui uma técnica de qualidade para coletar os dados e foi nossa escolha para produzir os dados que possibilitassem compreender o objeto do estudo. Segundo Minayo (2010), a entrevista é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e, por meio de perguntas formuladas, busca a obtenção dos dados que lhe interessam. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (Minayo, 2010, p. 261).

Para que a coleta das informações fosse efetivada, recorremos aos arquivos do “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente” ofertado para professores de Educação Infantil, no Município de Viçosa, MG, entre 2019 e 2021. Fizemos o levantamento dos professores que concluíram a formação na turma I⁵, sendo esse o primeiro critério utilizado para a seleção⁶, e obtivemos 43 professores. O segundo critério foi estar atuando na Educação Infantil em 2023. Concluímos essa seleção com 17 professores, dos quais 04 dispensaram o convite. Os outros 13 professores que aceitaram, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias.

As transcrições das entrevistas foram identificadas a partir de um código contendo o “P” maiúsculo (em referência ao termo “Professor”) seguido de uma letra maiúscula do alfabeto. Cada entrevistado recebeu uma letra do alfabeto, sem que ela tivesse relação com a letra inicial do seu nome, com o intuito de preservar o anonimato dos sujeitos deste estudo. Assim, as combinações estabelecidas foram:

PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG, PH, PI, PJ, PL, PK, PM. A transcrição resultou em 131 páginas de entrevistas, a partir das quais as informações foram categorizadas e refletidas à luz da literatura.

Além das entrevistas produzidas, tivemos como fonte o projeto do curso de aperfeiçoamento intitulado “Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente”, constante no Convênio UFV Nº 004954/19. Também acessamos e analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a Base Nacional Curricular Comum, documentos referentes à Política da Educação Infantil do Município de Viçosa e a Lei nº 3.003/2023 que versa sobre a alteração dos artigos da Lei 1.368, de 08 de setembro de 1999, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Viçosa – MG.

Consideramos que o procedimento de análise consiste em uma fase muito importante da pesquisa. Minayo (2001, p. 27) afirma que “certamente o ciclo nunca se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior. Para analisar os dados, nos apoiamos na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 30), que consiste em um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”, tendo como objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, buscando conteúdos que subjazem à mensagem analisada. Para tanto, seguimos as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades, o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches,

promovendo a publicação de livros e artigos. (Kuhlmann Junior, 2000, p. 8).

O curso de aperfeiçoamento em docência na educação infantil: práticas, propostas pedagógicas e identidade docente

Esse curso de Aperfeiçoamento teve origem entre 2017 e 2020 na gestão da Secretária Municipal de Educação do Município de Viçosa-MG, Ana Loudicelia Chagas Monteiro, e da Chefe do Departamento de Educação Infantil, Ana Carolina Santos Silva. O referido curso foi formalizado por meio do Processo UFV N° 004954/2019, do Contrato de Prestação de Serviços, N° 204/2019 e da Portaria N° 204/2019, abordados ao longo desse estudo. Ao assumirem os cargos na gestão educacional do Município, as referidas gestoras municipais verificaram que Viçosa atendia somente crianças a partir de dois anos de idade. Havia Centros Municipais de Educação Infantil em fase final de construção, então a pauta prioritária passou a ser ampliar as vagas da educação infantil para o atendimento em especial das crianças de 0 a 2 anos.

O curso previa oferecer uma formação aos professores que permitisse suprir suas necessidades profissionais, ocasionando assim melhorias no segmento da Educação Infantil do Município no sentido de consolidar o atendimento e ampliar a oferta às crianças de até 4 anos de idade, além de cumprir com as legislações no que se refere ao direito do professor de obter uma formação continuada. A ideia equivocada é, ainda, difundida no meio educacional de que quanto menor for a criança, menor também pode ser a qualificação do professor. No entanto, é preciso reconhecer que quanto menor for a criança, maior será a exigência de um compromisso ético, técnico e político. Esse reconhecimento precisa ser suprido nas formações continuadas, uma vez que a formação inicial, respaldada em sua matriz curricular dos cursos, na grande maioria o de pedagogia que oferece a formação inicial destes professores, fica aquém quando se trata das especificidades

necessárias para o professor cumprir os objetivos (Kramer, 2006) de educar, cuidar e brincar, efetuando sempre a mediação na construção do conhecimento.

Por todo exposto, reiteramos a importância da formação do professor da educação infantil para o atendimento da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, ou seja, na primeira etapa da educação infantil, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética sociocultural, físico, psicológico, intelectual e social, conjugada com as especificidades que a mesma apresenta próprias da idade (Brasil, 1996; Brasil, 1998; Brasil, 2009). O fato de a criança não se locomover com autonomia e não se expressar oralmente requer do professor uma organização específica dos espaços, do tempo, da rotina, da segurança, da construção do vínculo afetivo. Entretanto, tais especificações somente serão consideradas se o professor for capacitado para reconhecê-las, refletir sobre elas e intervir.

Para implementar a proposta do curso, as atividades principais foram organizadas em 4 etapas, a saber:

Quadro 1: Etapas do Curso de Aperfeiçoamento.

1ª ETAPA	Realização de um Fórum com os profissionais da Educação Infantil do município, buscando dialogar sobre a proposta e as temáticas que farão parte das atividades do curso de Aperfeiçoamento, apresentação do cronograma de atividades e efetivação da matrícula dos interessados.
2ª ETAPA	Roda de conversa com os diretores e supervisores das Unidades Escolares que possuem participantes no curso; Secretária de Educação do Município; Chefe de Departamento e Coordenadora da Educação Infantil da SME/Viçosa-MG e o Prefeito Municipal de Viçosa, objetivando apresentar os encaminhamentos do Fórum e o delineamento do Curso de Aperfeiçoamento.
3ª ETAPA	Implementação do curso de Aperfeiçoamento na área de Educação Infantil, intitulado – Curso de Aperfeiçoamento em

	Docência na Educação Infantil: Práticas, propostas pedagógicas e identidade docente, organizado da seguinte forma: - 166 horas de aulas presenciais (teóricas-práticas e oficinas) - 20 horas de prática orientada - As aulas presenciais e as práticas orientadas foram realizadas concomitantemente. Dessa forma, cada participante teve uma C.H. de 186 horas.
4ª ETAPA	Organização e realização de uma Mostra sobre os trabalhos produzidos pelos participantes do Curso; Certificação e encerramento do curso.

Fonte: Convênio UFV (Nº 004954/2019).

De maneira organizada, as etapas do curso de aperfeiçoamento foram elaboradas seguindo um passo-a-passo de escuta dos professores, de apresentação das temáticas a serem trabalhadas de acordo com as necessidades apontadas por eles. Em seguida, houve um alinhamento de ideias e de proposição entre os formadores, as universidades e a secretaria municipal de educação.

Na terceira etapa ocorreu a implementação do curso no qual foi ministrado a formação teórica e prática, bem como as oficinas. Do total de uma carga horária de 186 horas, 20 horas foram destinadas à prática orientada individualmente na escola e na turma de atuação do professor no período de março a dezembro de 2020. Neste período, foi oferecido ao professor um suporte técnico e a oportunidade de implementar os conhecimentos específicos da educação infantil adquiridos na formação.

Nesta proposta, estavam contemplados não somente docentes que atuavam diretamente na Educação Infantil, mas também auxiliares de sala, uma vez que a ação desses educadores é fundamental na primeira infância. Estavam previstas, no curso, questões inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, materializadas no conjunto de conteúdos propostos neste processo de formação continuada.

A proposta de formação continuada desenvolvida no Curso de Aperfeiçoamento visava atender às necessidades advindas da lacuna

deixada pela formação inicial (Gatti, 2010) e foram identificadas pela Secretaria Municipal de Educação de Viçosa. Por meio da escuta dos educadores, no sentido de oportunizar uma ampliação da formação docente, o objetivo foi contribuir para a (re)construção de sua identidade de professor de Educação Infantil. Muitas dessas necessidades.

As temáticas abordadas contemplaram os conhecimentos específicos da área e os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças muito pequenas e pequenas, referendados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A matriz curricular da formação continuada abordou conteúdos específicos e necessários para suprir as necessidades formativas elencadas pelos professores da rede, oportunizando condições de atuação do professor na educação infantil. Neste sentido, Kramer (2009) propõe que:

O professor deve reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, respeitar os direitos das crianças e suas famílias. Para tanto, deve dominar os instrumentos teórico-práticos necessários ao desempenho competente de suas funções, quais sejam: responsabilizar-se pela educação das crianças de 0 a 6 anos, o que envolve organizar rotinas ao mesmo tempo, constantes e flexíveis; atender necessidades básicas e de atenção individual das crianças (como trocas, banho, alimentação e sono); estruturar ambientes acolhedores e desafiadores; planejar atividades de ampliação das experiências culturais das crianças; estar disponível à escuta; promover a participação das crianças no dia a dia; lidar com situações não previstas. (Kramer, 2009, p. 19)

Parte do Curso de Aperfeiçoamento foi programada para ser realizada nas unidades escolares, com a modalidade em Educação Infantil, e em outros locais necessários à efetivação da proposta no período de agosto de 2019 a dezembro de 2020. Essa organização se deu em função dos debates teóricos do campo que indicaram a escola como sendo local da formação continuada. Candau (1996) corrobora essa perspectiva ao considerar três eixos fundamentais para o processo:

1- Lócus de formação: a escola; 2- Referência e valorização do saber docente; 3- Consideração do ciclo de vida dos professores no que se refere ao desenvolvimento.

O lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola [...]. Considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores (Candau, 1996, p. 144).

Tendo o conhecimento da realidade enfrentada pelos professores da educação infantil no país ao assumir a sala de aula e da pandemia que assolou o mundo, o país e o município de Viçosa-MG, a SME-Viçosa, promoveu em parceria com a UFV uma formação continuada adaptada às condições do momento, uma matriz voltada para esses conteúdos específicos, no intuito de oportunizar ao professor a aquisição necessária de conhecimentos para uma atuação ativa e colaborativa com o desenvolvimento de uma educação infantil, primeira etapa da educação básica de excelência no município de Viçosa- MG.

Entre a teoria e a prática: desafios e possibilidades formativas em curso de formação continuada.

O curso de aperfeiçoamento proporcionou, muitas vezes, que o professor realizasse as mesmas atividades desenvolvidas anteriormente, mas com conhecimento sobre as especificidades da Educação Infantil, o que tornou a sua prática mais segura. Como bem menciona o professor entrevistado PG, “(...) eu tive oportunidade de ressignificar muita coisa que eu tinha visto (...). Até porque eu tinha muitos... muitas... muitas indagações sabe Lenice”. O docente PL também teceu proposições acerca das inovações que iniciou em sua prática e, segundo ele, “(...) eu voltei arriscar novas coisas, novas

brincadeiras, novas aprendizagens com as crianças e eu acho que foi muito válido”. Além desses, outros entrevistados narram:

Eh... agora o curso eu creio que ele, e o que ele trouxe pra nós foi um empoderamento né, de prática eh... porque a parte dele eu creio que a gente ficou mais empoderado do que a gente né? Eu pelo menos já fazia muitas das coisas que o curso proporcionou, né, que o curso trouxe pra nós, muita coisa, eu já fazia, então assim, trouxe um empoderamento, eh, né... de... de ter certeza, não é isso mesmo. É isso que eu devo fazer, eh...porque é esse o objetivo que eu quero alcançar, ne...então foi assim, um empoderamento de prática (...) (Entrevistado PI).

Ganhamos a liberdade! Parece assim, que a gente tava limitado, por mais que tinha aquele espaço, mas a gente ficava assim, é certo? é errado? Pode nesse horário? Num pode? Aí, a... tem parquinho, então não tem necessidade, mas o parquinho envolve o brincar, mas e outras parte que a gente pode tá explorando?! (Entrevistado PF).

Olha, nas minhas... na minha sala, eu percebo que teve muita. É o que eu te falei, “A parte assim que eu mais gostei, que marcou muito na minha vida de professora, foi aquela parte lá que foi falado que agente deveria desemparedar as crianças e pelo menos o tempo mínimo de 40 minutos por dia ou mais, mas pelo menos 40 minutos tinha que ter. Isso assim pra mim foi maravilhoso que a escola tinha que me ceder um espaçozinho de 40 minutos, que seja no final, que seja antes da educação física, isso aí foi maravilhoso pra mim, eu cheguei como uma rainha, os meus meninos tinha que ir agora e tinha que ir, foi muito bom. (Entrevistado PK).

Por meio dessas narrativas, percebemos que o curso de formação continuada proporcionou aos professores o sentimento de segurança na realização das práticas. Eles se sentiram mais livres para atuar, para ressignificarem suas metodologias, para arriscarem mudanças sem se limitarem ao que o restante da equipe escolar pensaria. Essa confiança adquirida é importante para eles defenderem

a forma como desenvolvem o trabalho na Educação Infantil e para reivindicarem o uso dos diferentes espaços da escola para o ensino.

Quando analisamos mais especificamente a fala de PI ao pontuar que “(...) o curso eu creio que ele, e o que ele trouxe pra nós foi um empoderamento né, de prática” e de PF ao ressaltar que “ganhamos a liberdade!”, percebemos o conhecimento como sendo o cerne desse empoderamento. Esse conhecimento sobre fazer, saber fazer e posicionar com segurança sobre prática desenvolvida foi também proporcionado ao longo do curso de formação por meio do estudo dos “[...] documentos que norteiam a parte da Educação Infantil” mencionado por PF e enfatizado por PL quando defende que “(...) novos conhecimentos científicos, uma base bem forte. (...) a base teórica é tudo na formação.”

A partir das discussões teóricas vividas no curso sobre as diversas temáticas, em especial, o uso da área externa, o desemparedamento e a realização de um trabalho voltado para o lúdico com os elementos da natureza, foi possível ressignificar o fazer docente embasado em argumentos teóricos. Esse embasamento do trabalho docente nos documentos norteadores da Educação Infantil permitiu que o professor adquirisse segurança em suas ações, o que resultou em um empoderamento profissional. Nesse sentido, Andrade (2013) afirma que a formação continuada possibilita o empoderamento do profissional por meio de aprendizagens que podem ser juntamente com o ganho de confiança. Os professores relataram sobre o impacto que a formação teve e ainda terá na sua maneira de atuar. Nas palavras de PE: “(...) eu trago, né, comigo as aprendizagens do curso”. Essa narrativa demonstra que as aprendizagens construídas na formação passam a fazer parte da identidade docente, podendo ser utilizadas em qualquer momento de sua trajetória profissional.

Além disso, todos os treze professores entrevistados reafirmaram de forma positiva a contribuição deste curso de formação para ressignificar a prática docente na Educação Infantil. Alguns chegaram a narrar em tom expressivo, como o de PM que “Houve muita! Mudou muito a minha prática pedagógica! Principalmente, no

brincar, que a criança precisa de brincar, então mudou muito...” e do professor entrevistado PF “(...) me fez mudar em todos os aspectos, na questão de ensinar, na questão da aprendizagem, tudo. Em todos os sentidos...”. Outros professores entrevistados também mencionam:

Eu tenho conseguido bastante adaptar o que eu aprendi, né, nos cursos principalmente, com as vivências de outras colegas também, muitas vezes o sistema atrapalha a gente também, o espaço também, mas no geral, eu acho que eu to conseguindo (risos) (...). (Entrevistado PC)

(...) aí para mim foi muito...muito bom esse curso porque eu me desafiei e eu consegui enxergar algumas contradições assim, que eu tava fazendo e procurar essas respostas (...) me deu muita inquietude em saber. (Entrevistado FG)

Humm... foi a questão de acreditar (risos) que o bebê, eles iam...contar historinha, né, parar pra ver, né...sem recurso assim, porque eu pensei assim, quando eu tava trabalhando, né, com os meninos, eu sempre trabalhei com os meninos maiores, que são de 3-4 anos, então eu imaginava que os bebês era mesmo só o cuidar. Cuidar e cantar a musiquinha, né?! Então, eu vi que pode ir além do cuidar, né. (Entrevistado PJ)

O curso foi muito bom... a gente tem...tem outro, igual te falei, tem outro olhar. (...) eu aprendi muito a lidar com muitas questões, sabe? Dentro da sala de aula, mesmo as atividades, sabe? A gente vê que a Educação Infantil também não é só ali dentro da sala, você tem tanta coisa que você pode explorar, né?! (Entrevistado PD)

As narrativas acima demonstraram que os professores cursistas conseguiram apropriar-se dos novos conhecimentos construídos a partir do curso e/ou ressignificar seus saberes a partir da teoria para realizar as mudanças na forma como o professor trabalha na Educação Infantil. De acordo com Pinheiro (2019, p. 13), “a formação continuada somente será efetiva se possibilitar mudanças na essência do/a ser professor/a e na própria escola”. Para ocorrer uma mudança

mais efetiva na forma de ensino na Educação Infantil, é importante que, além da mudança de postura do professor regente, os outros profissionais da escola também permitam um aprimoramento do trabalho, o que resultaria em melhoria na qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Quando perguntamos sobre as mudanças específicas em sua prática após o curso de formação, obtivemos variadas respostas, pois cada professor entrevistado apontou uma ou mais ações de acordo com sua experiência pessoal e profissional. Dentre elas, duas ações fundamentais se destacaram por acreditarmos que elas constituem a base para que as demais aconteçam: o respeito à criança, concedendo-lhe o direito à fala. O entrevistado PA afirma que, “aprimorei ouvir mais a criança, dá atenção para criança”. Já o docente PG ressalta que “Respeitar as crianças... respeitar. Porque antes eu já vinha... quando eu comecei a trabalhar de pouco para Educação eu já vinha com um modelo pronto na minha cabeça”. Estas narrativas nos lembram dos conceitos da pedagogia abordados por Freire (2016), sendo um deles o de que, para ensinar, é necessário saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo. Freire (2016, p. 111) ainda menciona a importância de saber ouvir o aluno ou a criança e, segundo seus ensinamentos,

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.

Corroborando com essa ideia, o quinto eixo estruturante da Educação Infantil na BNCC (Brasil, 2017) menciona que a criança tem o direito de “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões”.

Além de ouvir a criança, também se faz necessário promover a participação da mesma para desenvolver a autonomia. Os documentos

oficiais que orientam sobre a Educação Infantil indicam o professor como o responsável por planejar e organizar os espaços, juntamente com as crianças, de modo que elas possam transformá-los por meio da exploração e da recriação, ressignificando-os. Como mencionado na BNCC,

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (Brasil, 2017, p.36.).

Assim, quando a criança participa do processo educativo, planejando, brincando, explorando, conhecendo o seu entorno, ela terá construído experiências e vivências e sentirá necessidade de falar sobre esse processo. Portanto, mais uma vez é referendada a importância do professor ouvir, já que a escuta contribui para a prática pedagógica na Educação Infantil, possibilitando construir, por meio da relação afetiva, respeitosa e acolhedora com as crianças, contextos de ensino/aprendizagem que consideram a sua realidade sociocultural e histórica.

Outra questão que percebemos durante a análise das narrativas dos professores entrevistados foi a de que o curso de formação continuada proporcionou uma maior segurança para o professor na realização das práticas cotidianas. O professor entrevistado PH menciona que “[...] agora eu vejo com muito mais segurança a Educação Infantil do que eu via antes”. O entrevistado PF exemplifica que percebeu a importância de valorizar os detalhes, como utilizar o som na hora de contar uma história. Nas palavras dele, “(...) você pega mais a atenção da criança, quando você fala: opa, a chapeuzinho chegou, olha o barulho do lobo – ruído com a boca, representando o sopro”. PI também menciona que começou a utilizar diferentes formas, além do livro, de contar histórias, pois “partir do curso eu percebi outros recursos que também potencializam, né, alcançar o mesmo

objetivo”. O entrevistado ainda frisa que utilizou os recursos de flanelógrafo, fantoches, TV gravura e histórias de improviso.

Neste contexto, a formação continuada tem proporcionado mais segurança no desenvolvimento das práticas cotidianas dos professores, o entrevistado PK narra:

[...] assim, a gente tinha medo, né, de deixar a criança mais livre, você deixar, mandar ela representar um desenho, e você não preocupar com as formas. “Ah, quero que faz uma mulher”, aí ela faz a mulher lá toda toda, e você não interferir naquilo ali, que pode alguém chegar e “ah, mas que coisa feia”, você sabe né, o que que a criança fez, o que você queria, o que que você pensou e o que a criança representou. Isso aí, ajudou! Porque, aí eu não tive essa preocupação, né, qualquer pessoa que chegasse e questionasse, eu tinha argumentos pra poder explicar o que que tava acontecendo. (Entrevistado PK).

[...] bani isso aí, de ficar colorindo folhinha, eu trabalhava isso aí e eu achava um máximo, eu achava lindo, né, os meninos colorindo bonitinho, achava lindo, então isso aí eu tirei, e falar com você, não foi fácil não, né, porque é uma coisa muito arraigada na vida da gente...e meus filhos, né, estudaram assim, né, de colorindo, aí eu comecei, eu era encantada com aqueles coloridos, com aqueles morangos lindos, pintadinhos, né...então assim, isso aí eu tirei, e num foi fácil tirar não, mas eu consegui! (Entrevistado PK).

O que que eu mudei...largar aqueles negócios lá de...de...de colorir...de fazer assim, colorir...da um x ne quem tá em cima, não sei o que tá embaixo, colore o rolo largo de verde, o estreito não sei...essas coisas aí, eu bani da minha sala de aula. Banir mesmo, né, eu trabalho tanto...quando eu vou trabalhar essa, né...esse...esse...(...). (Entrevistado PK)

PF também relata que repensou sobre o trabalho com uso excessivo das folhas impressas:

[...] nossa, demais! (risos)... aprendi muito com aquele curso, sabe?! Coloquei muita coisa em prática (...) me fez pensar que não é somente a atividade em si, a folha impressa ali, que vai valorizar, que a gente vai fazer com que a criança adquira conhecimento... mas, a partir da exploração do ambiente externo da escola, que as vezes a gente fica preso em sala de aula e tem outras formas da gente... tá trabalhando com os alunos (Entrevistado PF).

Neste contexto, Ostetto (2006) menciona que, quando o professor desenvolve o trabalho pedagógico na Educação Infantil utilizando atividades denominadas “siga o modelo”, ou que se baseiam em cópias e repetições, acaba diminuindo o desenvolvimento da capacidade criativa nas crianças. O trabalho realizado dessa forma priva a criança do encantamento da descoberta tão peculiar da infância.

O professor entrevistado PH comenta que muitos colegas de profissão, a partir da formação continuada, passaram a elaborar seu planejamento visando “trabalhar tal conteúdo de forma diferente mais lúdica, que envolva momento de brincar e depois né aí sim que a gente vai dar uma folha, que era algo que antes ocupava o primeiro”. PH também acredita que um dos fatores dos professores terem realizado o trabalho na Educação Infantil, priorizando “atividades em folha xerocada”, se deve à cobrança dos pais, pois, para muitos, se a criança não chega com uma atividade em papel em casa, significa que não fez nada na escola. PL alcança outro patamar ao mencionar que muitos “(...) pais preocupam mais com o professor que é quase um artesão (...); querem receber aquelas coisas bonitas, (...) não importa se o filho fez”. O entrevistado afirma que os pais querem que o professor faça e “(...) se você não fez é porque você não é bom o suficiente”. Retomando as colocações de PH, ele afirma que não foi a cultura dos pais que mudou e sim que “(...) agora eu já tenho assim, consigo argumentar melhor, porque eu já tenho uma bagagem conhecimento maior né o curso me ajudou a estar argumentando sobre isso”.

Ostetto (2006) afirma que a Educação Infantil precisa ser compreendida como um processo que deve ser vivenciado pelas crianças. Oliveira (2011, p. 184) corrobora essa ideia e menciona que:

[...] o planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, hoje, romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folhas e outras são, com isso, substituídas por atividades de pesquisas, de troca de opiniões, de expressão pessoal.

Vale destacar que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil deverá ser embasado nos documentos norteadores dessa etapa, como o proposto no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, no seu volume 01, onde recomenda-se:

[...] para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta nas Instituições de Educação Infantil. (Brasil, 2009, p. 27)

A BNCC (Brasil, 2017, p. 37), por sua vez, acrescenta que

[...] na Educação Infantil, as condições para as crianças aprenderem são aquelas nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

O professor entrevistado PK possui uma trajetória de vinte e nove anos na Educação, sendo seis dedicados à Educação Infantil. PK

se mostra bastante entusiasta e flexível na sua prática pedagógica cotidiana ao mencionar que: “Já tava aplicando o que eu aprendi lá, né, de tirar, de tirar essa questão da folha, de ficar preocupado com a folha, que ele tem que ligar, que tem que desenhar, que tem que ser igualzinho”. A narrativa do referido docente também denota a flexibilidade e a facilidade que ele possui em compreender novas práticas para ressignificar a sua própria prática. Ele complementa: “Eu já comecei a aplicar assim, que eu comecei a aprender”. Indo além, chegamos a notar na sua fala a libertação de uma prática que já vinha sendo utilizada há anos, mas parecia não fazer sentido nenhum uma pós-formação como aperfeiçoamento. Para ocorrer a transformação da prática, é preciso ter flexibilidade e “a formação continuada auxilia o docente a se tornar cada vez mais capaz de se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional, contornando as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula” (França, 2018, p. 02).

O local/espço físico no qual o trabalho é realizado com as crianças também foi destacado em algumas narrativas dos professores participantes da pesquisa, sendo outro aspecto que ganhou maior relevância devido à mudança de olhar dos professores cursistas pós-formação. Este fato pode ser percebido nas falas de PK e PB quando narraram:

Eh, demais! Nossa senhora! Desde quando eu comecei a fazer, eu já era assim, né, eu já tinha algumas ideias bem inovadoras, aí quando veio, né, o curso e foi mostrando...né, desemparedar, né, trabalhar com as crianças fora, trabalhar mais livre, nada de papel, nada de ter impresso, então assim, nossa...ajudou muito! (Entrevistado PK)

Eu acho que foi fazer atividades, mais na área externa, (...), porque tudo tem horário, né, e aí...eu comecei a...igual agora que eu voltei pra...trabalhei lá em Nova Viçosa e agora Nossa Senhora de Fátima, até mesmo lá em Nova Viçosa são dois lugares que têm uma área externa excelente, nossa assim, é...são muito boas assim, e são pouco exploradas, e aí eu tenho levado

mais atividades para área externa, sabe, é...não só brincadeiras, né assim, (...) eu tento usar esses espaços da escolas, esses espaços diferentes da escola, sabe, sair um pouco da sala. (Entrevistado PB)

Após o curso de formação, PK e PB perceberam como a utilização da área externa da escola constitui um ambiente rico em experiências e aprendizagem para as crianças, conforme recomendam os documentos norteadores da Educação Infantil. A frase dita por PK, “(...) desemparedar, né, trabalhar com as crianças fora, trabalhar mais livre (...)”, está fazendo menção a uma terminologia utilizada no curso que nos remete ao conceito de emparedamento apresentado por Tiriba e Profice (2023, p.90), no qual:

[...] o emparedamento é conceito relativo à condição de aprisionamento das crianças em espaços entre paredes, a serem submetidas nas instituições escolares: é agudo na faixa entre 0 e 2 anos; se acentua imensamente nas séries iniciais e se agrava ao longo da vida escolar, sem questionamentos da sociedade.

Tanto o termo “emparedamento” quanto o “desemparedar” foram cunhados por Lea Tiriba. Segundo Tiriba (2010, p. 6), “precisamos afirmar a importância de as crianças desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual”. A autora complementa ser fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não somente as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos (Tiriba, 2010, p. 9).

Outra questão identificada nas narrativas é a de que alguns professores entrevistados chegaram a perceber a mudança, pós-formação, em seus pares, nos gestores e até na escola, como identificamos nas narrativas:

Sim, porque os professores, em geral, ficavam muito em sala de aula. Depois do curso, eu percebi que eles passaram a ir mais pra parte externa da escola...percebi isso, logo de imediato...percebi que a maioria começou a confeccionar mais jogos...percebi assim, que eles começaram a interagir mais nos grupos, sabe, é...começaram a trocar mais ideias, mas assim, na escola lá a gente sempre trocou... a gente sempre trabalhou muito coletivo, mas parece que tá mais intenso...eles estão muito voltados ao brincar, né?! (Entrevistado PF)

E aí vai abrindo portas a partir do momento que você mostra você tem um caminho que você vai seguir ali né aí a escola percebe também e já começa a olhar ali aquela brincadeira com uma coisa séria (risos). Se eu brincar, é sério (risos) (.....). (Entrevistado PG)

O professor entrevistado, PF, complementa também que a supervisora da escola passou a fazer orientação para o trabalho pedagógico poder ser realizado também nas áreas externas. Como menciona PF, a supervisora sugere “gente não fica só no conteúdo não, vai pra área externa, e...faz um desenho de amarelinha pra os alunos, pra eles poder pular, brincar, explorar o ambiente...brinquem de faz de conta”.

O professor entrevistado PH percebe que os professores da escola onde atua procuraram desenvolver as atividades com auxílio do lúdico, como menciona na narrativa a seguir: “a escola, acho que tudo mudou assim na questão né (...) a escola vem buscando também né, está interagindo das crianças ta desenvolvendo mais a interação de uma com a outra, com uma brincadeira”. PH diz, ainda, que o professor levou “essa proposta né, eu acho que a escola ela teve uma disponibilidade em abraçar, é abraçar todo esse conhecimento”.

Pelas narrativas, notamos que os professores entrevistados perceberam que, após o curso, ocorreu mudança de postura dos seus pares, na equipe escolar e na escola, repercutindo na qualidade do trabalho pedagógico realizado com as crianças e com os colegas de profissão, seja na elaboração de materiais lúdicos, na interação com o grupo, seja na forma como enxergam o brincar. Imbernón (2010, p. 44) afirma que a formação precisa oferecer “mecanismo de desaprendizagem para se voltar a aprender, de forma que aprender a desaprender seja complementar ao aprender a aprender” e isso é equiparado ao aprender a aprender de Becker (2012) e ao sentido de ação-reflexão-ação de Freire (2017). E o professor entrevistado, PC, também possui consciência disso, ao mencionar que “(...) então eu acho que é uma desconstrução realmente, de tudo que eu tinha”. Corroborando essa perspectiva, PK afirma: “você tem que desconstruir aquilo que você construiu”.

Considerando as narrativas apresentadas, é possível observar alguns pontos ressaltados pelos professores cursistas entrevistados que reiteram a importância de uma proposta de formação continuada ser construída a partir das necessidades apresentadas pelos próprios professores, no que se refere às temáticas abordadas e às metodologias de formação a ser utilizada. Fica explícito o sentimento de poderem ser ouvidos em suas angústias, dificuldades, dúvidas e vivências ao longo do processo de formação continuada. Além disso, evidenciam a importância da vivência prática durante o curso e a oportunidade da reflexão sobre a prática com os professores formadores e seus pares.

Conclusão

Ao analisarmos os resultados do curso de aperfeiçoamento, notamos que a participação gerou transformações na prática pedagógica desses professores. Os entrevistados modificaram a metodologia utilizada na sala de aula, aprimoraram o olhar para as especificidades da faixa etária da Educação Infantil, adquiriram segurança na realização do trabalho pedagógico, fortaleceram o diálogo

e a troca de experiências com os pares e/ou equipe pedagógica, além de se empoderarem para enfrentar as resistências encontradas para colocarem em prática ações resultantes do curso frequentado.

Verificamos que os professores ressignificaram a ação cotidiana a partir dos conhecimentos construídos na formação. Como visto nas entrevistas, os professores se conscientizaram de que é possível realizar a mesma atividade de diferentes formas, a fim de proporcionar à criança oportunidades de criação, de desenvolvimento da autonomia, de participação das atividades diárias, de escuta e de respeito com o outro, aspectos estes preconizados nas legislações norteadoras da Educação Infantil, que favorecem o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa evidenciou que o curso de formação continuada possibilitou aos professores uma ação-reflexão-ação que contribuiu para ressignificar a prática pedagógica.

Portanto, podemos afirmar que a formação possibilitou aos professores envolvidos vivenciarem um processo de reflexão e de empoderamento e que os conhecimentos construídos nessa formação constituíram a identidade profissional desses professores e podem ser utilizados em qualquer momento da sua trajetória profissional.

Referências

- ANDRADE, L. P. A. *Rede distributiva de aprendizagem: esquematização do subsídio educativo para a formação continuada*. [S. l.: s. n.], 2013.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 12. ed. rev. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: <https://sme.pontagrossa.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Referenciais-Curriculares-da-Educacao-Infanti.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE-CEBN52009pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgao-colegiado/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão de. *A didática e a formação de professores: questões e desafios*. [S. l.: s. n.], 1996.

FRANÇA, P. *A formação continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado*. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Especial.

KRAMER, Sônia (org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo, SP: Ática, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010. p. 261-297.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário na formação de professores: acender coisas por dentro. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

PINHEIRO, A. P. P. *Ensino médio – curso normal: desafios e perspectivas do estágio curricular para formação docente*. Florianópolis, SC: UFFS/PPGE, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/pre-fix/3858/1/PINHEIRO.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/375/379>. Acesso em: 4 set. 2023.

TIRIBA, Léa. *As crianças da natureza*. Brasília, DF: MEC, 2010.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Camila Cabral. Desemparedar infâncias: contracolônialidades para reencontrar a vida. *O Social em Questão*, ano 26, n. 56, p. 89-112, maio/ago. 2023.

VIÇOSA (MG). *Processo UFV nº 004954, de 4 de outubro de 2019: contratação de prestação de serviços nº 204/2019*. Viçosa, MG: Prefeitura Municipal de Viçosa, 2019.

VIÇOSA (MG). *Lei nº 3.003, de 2023*. Dispõe sobre a alteração dos artigos da Lei nº 1.368, de 8 de setembro de 1999, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal, e dá outras providências. Viçosa, MG: Prefeitura Municipal de Viçosa, 2023.