



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA: UMA ANÁLISE SOBRE AS SEMANAS DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL NO PERÍODO DE 2012 A 2022

Continuous Training of Early Childhood Education Teachers in Curitiba: An Analysis of Pedagogical Study Weeks in the Municipal Network from 2012 to 2022

Formación Continua de Maestras de Educación Infantil en Curitiba: Debate sobre las Semanas de Estudios Pedagógicos de la Red Municipal en el Período de 2012 a 2022

Vanessa Medianeira da Silva Flôres<sup>1</sup>, Angela Maria Scalabrin Coutinho<sup>2</sup>

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil

### RESUMO

A formação continuada de professoras que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) em Curitiba/PR ocorre ao longo do ano letivo a partir de ofertas de cursos, seminários, eventos, entre outros. Neste artigo nos interessa refletir sobre as formações continuadas realizadas nas Semanas de Estudos Pedagógicos (SEP) que acontecem semestralmente. A SEP ocorre nas unidades de Educação Infantil e as demandas formativas podem ser solicitadas pelas instituições, a partir da realidade vivida pela unidade ou seguir a temática proposta pela Secretaria de Educação do Município que são definidas em Cadernos Pedagógicos anuais. Neste estudo, analisamos as formações das SEP no período de 2012 a 2022, tendo como objetivo investigar as temáticas das formações continuadas e sua interlocução com as práticas pedagógicas e a qualidade desta etapa. A metodologia de abordagem qualitativa foi eleita para o estudo a partir do levantamento e análise das temáticas das formações continuadas no período. Os resultados demonstram que as demandas de temáticas formativas das SEP apresentam a predominância de formação sobre áreas disciplinares e psicologia do desenvolvimento no primeiro quadriênio, o brincar/brincadeiras se mantém como demanda nos dois quadriênios, porém não conseguimos identificar as especificidades nestes temas, pois os títulos das formações são genéricos. Mesmo assim, consideramos importante os temas brincar/brincadeiras figurarem como interesses formativos. Preocupa a ausência de demandas formativas sobre as DCNEI (2009), estudos sociais da infância, marcadores sociais da diferença e culturas infantis, principalmente porque a análise evidencia que há um alinhamento das propostas temáticas da SME com a BNCC (Brasil, 2017).

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Formação Continuada; Qualidade.

### ABSTRACT

The continuous training of teachers working in Municipal Centers for Early Childhood Education (CMEI) in Curitiba/PR takes place throughout the school year through courses, seminars, and events. In this article, we are interested in reflecting on the continuous training carried out during the Pedagogical Study Weeks

<sup>1</sup>Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS desde 2009. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-3709-8561>. E-mail: [angelamscoutinho@gmail.com](mailto:angelamscoutinho@gmail.com)

<sup>2</sup>Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMinho). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (NUPEIN/UFSC). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-3709-8561>. E-mail: [angelamscoutinho@gmail.com](mailto:angelamscoutinho@gmail.com).

(SEP). The SEP takes place annually in early childhood education units, and training demands can be requested by the institutions based on the reality experienced by the unit or follow the theme proposed by the Municipal Department of Education, defined in annual Pedagogical Notebooks. In this study, we analyze the SEP training from 2012 to 2022, aiming to investigate the themes of continuous training and their interaction with pedagogical practices and the quality of this stage. The qualitative approach methodology was chosen for the study, based on the survey and analysis of the themes in the period. The results show that the SEP training demands predominantly focus on disciplinary areas and developmental psychology in the first four-year period. Play/playfulness remains a demand in both four-year periods, but we could not identify the specifics of these themes as the training titles are generic. Even so, we consider the presence of play/playfulness as a formative interest important. We are concerned about the absence of training demands on the DCNEI (2009), childhood sociology, social markers of difference, and children's cultures, mainly because there is an alignment of SME proposals with the BNCC (Brazil, 2017).

**Keywords:** Early Childhood Education; Continuous Training; Quality.

## RESUMEN

La formación continua de maestras que trabajan en Centros Municipales de Educación Infantil (CMEI) en Curitiba/PR se lleva a cabo a lo largo del año escolar a partir de ofertas de cursos, seminarios, eventos, entre otros. En este artículo nos interesa reflexionar sobre las formaciones continuas realizadas en las Semanas de Estudios Pedagógicos (SEP). La SEP se lleva a cabo anualmente en las unidades de educación infantil y las demandas formativas pueden ser solicitadas por las instituciones, a partir de la realidad vivida por la unidad o seguir la temática propuesta por la Secretaría Municipal de Educación que se definen en Cuadernos Pedagógicos anuales. En este estudio, analizamos las formaciones de las SEP en el período de 2012 a 2022 con el objetivo de investigar las temáticas de las formaciones continuas y su interlocución con las prácticas pedagógicas y la calidad de esta etapa. La metodología de enfoque cualitativo fue elegida para el estudio a partir del levantamiento y análisis de las temáticas de las formaciones continuas en el período. Los resultados demuestran que las demandas de temáticas formativas de las SEP presentan la predominancia de formación sobre áreas disciplinarias y psicología del desarrollo en el primer cuatrienio, el juego/juegos se mantiene como demanda en los dos cuatrienios, sin embargo, no pudimos identificar las especificidades en estos temas, ya que los títulos de las formaciones son genéricos. Aun así, consideramos importante la presencia del juego/juegos como interés formativo. Nos preocupa la ausencia de demandas formativas sobre las DCNEI (2009), sociología de la infancia, marcadores sociales de la diferencia y culturas infantiles, principalmente porque hay un alineamiento de las propuestas de la SME con la BNCC (Brasil, 2017).

**Palabras clave:** Educación Infantil; Formación Continua; Calidad.

## INTRODUÇÃO

A formação continuada enquanto área de interesse e estudo é fundamental para o debate sobre a qualidade da educação. No contexto da Educação Infantil, esta se torna imprescindível para a consolidação da etapa. Tendo em vista que, somente na Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passa a integrar o capítulo destinado à educação e as crianças pequenas são concebidas como sujeitos de direitos.

As políticas públicas de Educação Infantil avançaram ao longo das últimas décadas e colocaram a educação destinada às crianças de 0 a 5 anos em evidência. Contudo, a formação docente precisa ser olhada criticamente. No contexto da pesquisa, analisamos as temáticas das formações continuadas da Rede Municipal de Educação Infantil de Curitiba/PR e sua interlocução com as práticas pedagógicas e a qualidade desta etapa. Os dados trazidos neste artigo são um recorte de uma pesquisa de doutoramento<sup>3</sup> e

<sup>3</sup>A pesquisa de Doutorado está na fase final e investiga feminismos e práticas pedagógicas na creche.

expressam as demandas formativas solicitadas pelos CMEI que abrangem a política de formação continuada da rede.

Nesse sentido, buscamos trazer elementos que permitam compreender as formações continuadas no cenário da política formativa da capital paranaense e que possam subsidiar pesquisas futuras sobre a Educação Infantil.

## **DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

O trabalho está circunscrito no âmbito da formação continuada de professoras de Educação Infantil da rede pública municipal de Curitiba/PR. A opção pelo município se deu pelo porte e abrangência da rede, que possui 232 CMEI vinculados à administração direta e por ser campo de pesquisa de uma pesquisa de doutorado. Temos como objetivo investigar as temáticas das formações continuadas realizadas nas Semanas de Estudos Pedagógicos no período de 2012 a 2022 e sua interlocução com as práticas pedagógicas e a qualidade desta etapa.

A Semana de Estudos Pedagógicos da RME de Curitiba consiste tradicionalmente em momentos de encontro dos profissionais da educação, estudo, avaliação dos processos educativos e planejamento para o ano letivo que iniciará, comprometidos com o coletivo da RME e das unidades escolares em suas distintas necessidades (Curitiba, 2018, p. 5).

O estudo teve aprovação dos Comitês de Ética, conforme o Parecer Consubstanciado nº CAAE 69908923.4.3001.0101 tanto da Instituição de Ensino Superior a que se vincula a pesquisa de doutorado, quanto do Comitê de Ética Municipal, que é uma condição para desenvolver pesquisas em Curitiba/PR. Após a emissão do Termo de Interesse de Campo de Pesquisa pela Secretaria Municipal da Educação (SME), iniciamos os procedimentos de pesquisa junto a SME a fim de acessar os dados referentes às formações continuadas realizadas pelos CMEI no período supracitado.

A metodologia de abordagem qualitativa foi eleita para o estudo, sendo caracterizada como um estudo de caso, a partir do levantamento e análise das temáticas no período de 2012 a 2022. Este período alargado foi definido para que pudéssemos ter um olhar panorâmico para as formações da SEP que extrapolam governos municipais específicos, bem como para ter amplitude nas análises.

A tramitação dos protocolos de solicitação dos dados referentes às formações continuadas junto à SME foi realizada após a emissão do Termo de Interesse de Campo de Pesquisa. A partir da solicitação protocolada, a SME disponibilizou os dados referentes às demandas de formações continuadas solicitadas pelos CMEI no período de 2012 a 2022. Os dados foram disponibilizados em planilhas de Excel e listagens de word. Diante do formato dos dados disponibilizados, foi necessário compilá-los em planilha única, caracterizando uma etapa exaustiva da pesquisa. Após a compilação dos dados foi possível filtrar as temáticas por ano e instituição. Partindo disso, fizemos os levantamentos e análises das demandas solicitadas e das proposições de temáticas da SME, ocorridas a partir de 2015, e que nos permitiram considerações relevantes. Tivemos como objetivo, neste momento, identificar quais as demandas

temáticas se fizeram presentes no período pelas docentes de Educação Infantil, subetapa creche para a formação continuada.

Uma das primeiras constatações que tivemos com base nos dados disponibilizados foi que as formações são realizadas de forma integrada na Educação Infantil, não sendo desenvolvidas formações específicas para a creche, subetapa a que se volta a pesquisa. Portanto, a busca pelas temáticas das demandas formativas foi embasada na etapa como um todo. Consideramos que as formações de forma integrada são importantes para evitar a cisão entre creche e pré-escola, ao mesmo tempo, acreditamos ser necessário ter alguns momentos formativos separados que abordem as especificidades da creche.

A partir dos dados foram organizados gráficos com as temáticas demandadas pelos CMEI, que foram a base para as análises dos dados dos primeiros oito anos em quadriênios, devido ao número expressivo de formações. Os últimos dois anos foram analisados separadamente, por serem do período da pandemia de coronavírus, um período de excepcionalidade vivenciado pela humanidade.

A categorização dos dados foi realizada por temáticas e ano. Para as análises reunimos os dados por períodos que permitiram reflexões acerca da formação continuada na SEP da rede municipal de Curitiba/PR.

### **A formação continuada na Educação Infantil**

As políticas educacionais e governamentais de formação continuada na Educação Infantil são importantes para a etapa e necessitam serem compreendidas e analisadas, pois impactam as práticas pedagógicas cotidianas. A formação continuada é, acima de tudo, um direito das professoras, previsto em diversos dispositivos legais (Brasil, 1996, 2014, 2015) e imprescindível para a qualidade da educação, especialmente para a Educação Infantil, tendo em vista que, somente a partir da CF (Brasil, 1988) passa a ser inserida no capítulo destinado à educação. Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, foi regulamentada no artigo 29, como sendo a primeira etapa da Educação Básica. Indiscutivelmente, estas legislações marcaram mudanças significativas na educação das crianças no Brasil. Um novo paradigma para a educação das infâncias foi estabelecido, e com isso a formação docente para a atuação na Educação Infantil passa a ser um ponto importante a ser debatido.

A discussão sobre a formação continuada perpassa pela compreensão de que ainda hoje no Brasil é admitida, para a atuação na Educação Infantil, como requisito mínimo a formação em nível médio, como previsto no art. 62 da LDB (1996):

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 (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Trazemos esse ponto, pois a nosso ver a formação continuada se reveste de maior importância, ainda quando a formação inicial em nível médio de professoras de Educação Infantil é o critério de

admissão docente. Contudo, destacamos que a formação continuada deve figurar como um componente central da profissionalização docente, independentemente do nível de formação das docentes que atuam na Educação Infantil. Refletir sobre a formação continuada na Educação Infantil significa contemplar uma gama de conhecimentos que se articulam no cotidiano, estes vão desde as especificidades da etapa até as políticas públicas, perpassando pelas condições de trabalho e infraestrutura de cada contexto. Um aspecto relevante nesse processo, de acordo com Santos (2014), é o lugar que as profissionais ocupam nesse processo, sendo as suas questões, percepções e avaliações sobre a formação elementos que devem ser considerados nos planejamentos e desenvolvimento dos processos formativos.

A Educação Infantil se fundamenta na indissociabilidade entre o educar e cuidar, concepção que abrange todas as proposições e ações docentes. Atuar na Educação Infantil com intencionalidade requer formação de qualidade, ou seja, garantida pelo Estado ou pela mantenedora, de modo contínuo, contextualizado, que considere o acúmulo e as especificidades da etapa. Ao ingressar nas carreiras do magistério, as docentes, mesmo com formação superior, necessitam de formação continuada de qualidade em consonância com a legislação e aqui ressaltamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas em 5 de dezembro de 2009, de caráter mandatório, bem como a formação continuada fundamentada nos preceitos que embasam as DCNEI (Brasil, 2009a) dispostos no Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009b.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (Brasil, 2009b, p. 10)

Compreendemos que a formação continuada aliada à legislação e aos conhecimentos produzidos pela área da Educação Infantil possibilita às professoras olhar para as singularidades das crianças visando planejar propostas educativo-pedagógicas que rompam com a fragmentação das ações que as envolvem e superem o viés escolarizante nas práticas pedagógicas.

A docência na Educação Infantil é desafiadora e requer a garantia de espaços formativos, pois a docência não se dá no vazio, mas em diálogo com os saberes produzidos e em interlocução com as práticas. O Parecer nº 20/2009b, salienta ainda que:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (Brasil, 2009b, p. 13).

Isso nos mostra a importância de olhar para programas de formação continuada como direito das professoras e crianças. E ao adentrarmos nos meandros das demandas formativas, podemos vislumbrar aspectos que contribuem para pensar a Educação Infantil. Neste artigo, nos propomos a analisar as formações da SEP na rede municipal de Curitiba/PR.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Passamos a analisar os dados das Semanas de Estudos Pedagógicos (SEP) de forma mais detalhada. As SEP são momentos específicos de estudos que ocorrem semestralmente, em que as equipes docentes e gestoras debatem temáticas de interesse das unidades ou temáticas propostas pela SME por meio de Cadernos Pedagógicos editados a partir de 2015.

Ao longo do período de 2012 a 2022, foram realizadas duas mil trezentas e quarenta e três formações pelas instituições, como mostra a tabela 1.

**Tabela 1.** Número de Formações da SEP nos CMEIs por ano

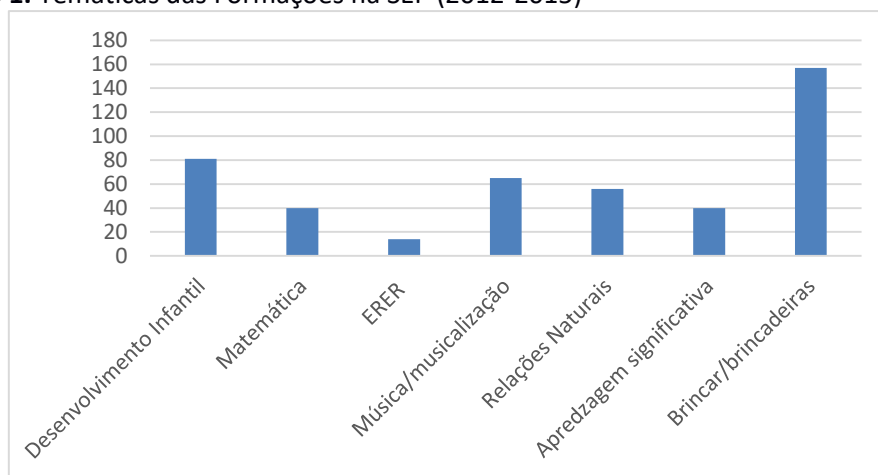
Ano	Número de Formações nos CMEIs
2012	189
2013	185
2014	203
2015	201
2016	206
2017	206
2018	220
2019	225
2020	231
2021	232
2022	230
<b>Total:</b>	<b>2.343</b>

Fonte: As autoras.

Nota: Dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

Fica evidente pela tabela 01 a expressiva quantidade de formações, mesmo que nem todos os anos tenham o mesmo número delas. Acreditamos que a diferença no número de formações em cada ano pode ser pelo fato de neste período terem sido inaugurados alguns CMEIs ou ainda que, no período, nem todas as unidades tenham realizado as SEP ou mesmo realizado formações com mais de uma instituição.

Consideramos importante trazer os principais temas elencados pelas instituições no período estudado. No quadriênio de 2012/2015 a predominância das temáticas está expressa no Gráfico 1.

**Gráfico 1.** Temáticas das Formações na SEP (2012-2015)

Fonte: As autoras.

Nota: Dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

O Gráfico 1 mostra que temáticas vinculadas às áreas disciplinares/de conhecimento, como a matemática e relações naturais, que se relacionam com ciências, apresentaram frequência de demanda formativa. Essas temáticas, especialmente pelo modo como estão nominadas, nos indicam que em alguns contextos as práticas pedagógicas tendem a seguir um modelo de Educação Infantil escolarizante, que se aproxima do Ensino Fundamental. Neste sentido, cabe ressaltar que as práticas pedagógicas na etapa não são regidas por modelos de outras etapas, mas que, na Educação Infantil, a educação e o cuidado são indissociáveis, a base pedagógica que precisa fazer parte do cotidiano. O texto “Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?” de Ana Beatriz Cerisara (1999) problematiza essas questões de forma inaugural e traz contributos incontornáveis para a etapa de Educação. Por isso, trazemos a autora que já alertava sobre a “falsa dicotomia” entre educar e cuidar e sobre as especificidades da etapa que não deveria seguir modelos escolarizantes, nem familiares ou hospitalares no desenvolvimento das práticas pedagógicas. O que podemos observar no gráfico 1 é que a demanda por temáticas formativas vinculadas a disciplinas escolares/áreas do conhecimento ainda se faz presente mesmo com os avanços teóricos sobre a docência da Educação Infantil, bem como na legislação. Neste quadriênio, as DCNEI (2009a) haviam sido revisadas e trazem em seu arcabouço concepções que afirmam o educar e cuidar como pressupostos da Educação Infantil, como já anteriormente anunciado por Cerisara (1999, p. 16):

[...] o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais. Portanto, as instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares.

Sendo assim, na Educação Infantil precisamos ter compreensão sobre as concepções, o que significa atuar na creche e pré-escola, porém muitas vezes as próprias instituições possuem arraigados

equivocos teóricos em suas propostas. Não estamos afirmando que esse seja o caso da rede municipal de Curitiba, pois neste momento, os dados que possuímos são somente as demandas de temáticas formativas. Mas consideramos que alguns dos temas solicitados apontam para indícios de uma perspectiva que se aproxima das especificidades de outras etapas educacionais.

O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (Brasil, 2009c, p. 68-69) reafirma que a identidade da Educação Infantil está fundamentada na relação de educação e cuidado e amplia a concepção de cuidado para além das situações de atendimento às necessidades físicas das crianças, mas que a dimensão de cuidado está expressa também na escuta dos desejos das crianças, implica em compreender as lógicas delas e suas conquistas junto ao grupo de pares. E salienta, que educar se vincula à defesa dos direitos das crianças.

Portanto, em Brasil (2009c) e Cesarina (1999) defendem, na etapa, a intencionalidade das propostas educativo-pedagógicas e as especificidades da docência. Ser professora de Educação Infantil requer conceber esses elementos com profundidade para que sejam superadas perspectivas, exclusivamente assistencialistas ou escolarizantes e disciplinares.

Um ponto verificado, que nos chama bastante atenção, foi sobre a recorrência da temática sobre desenvolvimento infantil, isso demonstra que as perspectivas fundamentadas na psicologia do desenvolvimento, em fases e estágios do desenvolvimento ainda possuem bastante interesse formativo entre as professoras. Segundo a psicóloga Erica Burman (2008), são muitas as questões a serem pensadas desde a origem da psicologia do desenvolvimento que repercutiram na educação e na sociedade, pois se articulam com o surgimento do capitalismo e a generificação da ciência, vinculadas à suposta racionalidade masculina como requisito do saber científico e, a partir disso, os testes e observações das crianças geram normatizações para a formação de sujeitos ideais que são “adequados” à sociedade.

O investimento em retratar o desenvolvimento como progresso funciona para negar nossas histórias de custos pessoais ao “crescermos”. Mais do que isso, transformar a desordem complexa do desenvolvimento individual em passos ordenados para a maturidade reflete explicitamente interesses sociais em manter o controle social nos e entre os grupos sociais e nações. As tecnologias da descrição, comparação e medida de crianças que estão na base do conhecimento descritivo da psicologia do desenvolvimento têm suas raízes no controle demográfico, na antropologia comparativa e na observação animal que estabelecem o “homem” acima dos demais animais, os europeus acima dos não-europeus, assim como os políticos acima dos pobres. Assim, a história da psicologia do desenvolvimento oferece vislumbres de sua influência estrutural e estruturante em seu amadurecimento como a responsável por e como o juiz da infância, da família e das relações profissionais do aparato do estado capitalista, agora neoliberal (Burman, 2008, p. 12).

Na formação de professoras, a psicologia de desenvolvimento esteve em evidência, mas o desenvolvimento infantil a partir da área da psicologia, também pode ser compreendido pela perspectiva de periodização, partindo da teoria histórico-cultural, que não apresenta ligação direta e única com a idade cronológica.

Nessa perspectiva, a infância tem um caráter histórico concreto e as particularidades, as especificidades de cada idade também são historicamente transformadas. Os autores



russos, como Vygotsky, Leontiev e Elkonin, propuseram uma periodização do desenvolvimento fazendo referência a uma sociedade socialista. Os estágios de desenvolvimento, para esses autores, possuem uma certa sequência no tempo, mas não são imutáveis. Eles dependem das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. As condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo (Facci, 2004, p. 76).

Consideramos que os cursos de formação de professoras têm buscado desconstruir a hegemonia da psicologia do desenvolvimento e trazido para suas ementas outros campos teóricos para compreender a infância, assumindo uma perspectiva pluri e interdisciplinar. Salientamos a presença dos Estudos Sociais da Infância, mais especificamente da Sociologia da Infância, nos currículos dos cursos de formação inicial de professoras como interessante caminho para a superação desta hegemonia, porém, como vimos nos dados das demandas formativas de Curitiba, a busca pela área do desenvolvimento infantil ainda é significativa. Mesmo com todos os avanços teóricos no campo dos estudos da Sociologia da Infância sobre/com as crianças e as culturas infantis, as práticas pedagógicas e a própria estrutura escolar (organização de turmas por faixa etária, por exemplo) ainda permanecem vinculadas às concepções da psicologia do desenvolvimento.

A organização da educação, tal como está posta no Brasil, segrega e produz as desigualdades sociais no interior das instituições ao impor padrões de “criança/estudante ideal” numa perspectiva que universaliza, naturaliza e racionaliza as infâncias. Essas influências podem ser verificadas no constante assédio para a realização de avaliações de desempenho das crianças em larga escala com testes padronizados, que têm como base os pressupostos da psicologia do desenvolvimento e reforçam um modelo de sociedade desigual.

A temática que apresentou maior quantitativo neste período esteve relacionada ao brincar e às brincadeiras. Consideramos importante que esta temática tenha grande demanda no período, especialmente porque as DCNEI (2009a) trazem como eixos das práticas pedagógicas na Educação Infantil as interações e brincadeiras.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano (Brasil, 2009c, p. 70).

As brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil são uma importante fonte das experimentações e construção de conhecimentos pelas crianças. Desde bebês, por meio do brincar, elas apreendem o mundo e produzem cultura. De acordo com Marcolino e Santos (2021, p. 290), por ser nas brincadeiras que as crianças, desde bebês, constroem conhecimento sobre o mundo, essas são fundamentalmente atividades livres, o que impossibilita brincadeiras dirigidas que limitam a riqueza das brincadeiras. “importa, ao tomarmos a brincadeira como princípio da prática com bebês e crianças, que a educação para a infância

seja respeitadora da liberdade para criar, imaginar, representar, desejar, propor e participar” (Marcolino; Santos, 2021, p. 291).

Por meio do brincar a criança ressignifica o mundo e partilha experiências. A importância dessa temática ter sido a mais solicitada para a formação no período demonstra que existe uma preocupação das professoras com as especificidades do tempo de vida, das experiências das crianças e com a docência na Educação Infantil. Ressaltamos que refletir sobre o brincar e as brincadeiras na creche e pré-escola significa pensar os tempos, espaços, materialidades, as relações, os repertórios, entre tantos outros elementos. O planejamento de propostas educativo-pedagógicas centrado nas brincadeiras precisa estar pautado na diversidade de materiais, pensar elementos de texturas, formas, cores, objetos e materiais que tragam para o contexto cotidiano da instituição a representatividade e diversidade étnico-racial. Bem como, que no cotidiano das instituições as brincadeiras não sejam vistas pelas adultas com marcas de gênero que são construtos sociais que reforçam o sexismo.

Nesse sentido, importa considerar, como bem destaca Manuel Sarmiento (2004), o lugar central da brincadeira nas atividades das crianças. Para o autor, a brincadeira não é uma atividade exclusiva das crianças, mas estas brincam continua e abnegadamente. O entendimento deste brincar destaca a sua dimensão de faz-de-conta, a partir da qual a criança se apropria de situações da realidade e as interpreta, produzindo cultura. Em diálogo com essa perspectiva, Corsaro (2002) compreende que as crianças se apropriam criativamente das culturas da sociedade e produzem, o que ele denomina de culturas pares, com o reconhecimento de que esse processo não implica uma simples imitação do mundo adulto, senão um processo de reprodução interpretativa. Assim, compreendemos que a presença do brincar nas formações como uma demanda docente traz uma potência para a construção de práticas pedagógicas de qualidade, que reconhecem as crianças como sujeitos da história e da cultura.

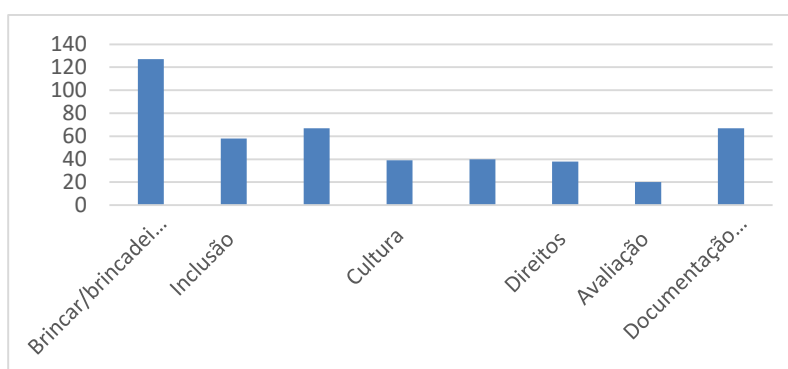
Com frequência também foram demandados temas relacionados às linguagens artísticas, principalmente música e musicalização e que estão em consonância com as DCNEI (2009a, p. 4) quando trata de garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”. O que não fica evidente nas temáticas que abordam música e/ou musicalização são as experiências musicais com instrumentos diversos e ampliação de repertórios, o que consideramos fundamental na creche, ou se estariam vinculados a músicas de comando e que a nosso a ver são um desserviço à educação e não podem ser considerados como práticas musicais.

Um dado que chama atenção diz respeito à baixa demanda por formação sobre Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), mesmo que em 2015 (ano que a SME passou a propor temas para a SEP) tenha definido a ERER como a temática de estudos. A Educação Infantil, como espaço plural, é um lugar de luta antirracista que contempla as diferentes culturas e o respeito às crianças e seus diferentes pertencimentos étnico-raciais. Acreditamos que se faz imprescindível nas instituições educacionais a compreensão de que o conceito de raça foi construído historicamente. Segundo Kabengele Munanga

(2003), “o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. Esse entendimento do conceito de raça e dos engendramentos do racismo que se manifesta cotidianamente por meio de discriminação.

De acordo com Lucimar Rosa Dias (2015, p. 578), “(re)pensar a educação das relações étnico-raciais, deslocando-a da silenciosa e efetiva reprodução da hierarquização para o empoderamento das crianças discriminadas por seu pertencimento étnico-racial”. A invisibilização das crianças negras concorre para a manutenção do racismo. No âmbito das políticas educacionais no Brasil, a Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que altera a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, representa um avanço em relação às demais legislações nacionais e, por meio desta, as creches podem ter acesso a materiais pedagógicos apropriados para as crianças e a formação de professoras deve estar fundamentada na educação das relações étnico-raciais. No entanto, apesar dos avanços em termos legais, há muito que se refletir sobre as práticas pedagógicas e a equidade racial.

**Gráfico 2.** Temáticas das Formações na SEP (2016-2019)



Fonte: As autoras.

Nota: Dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

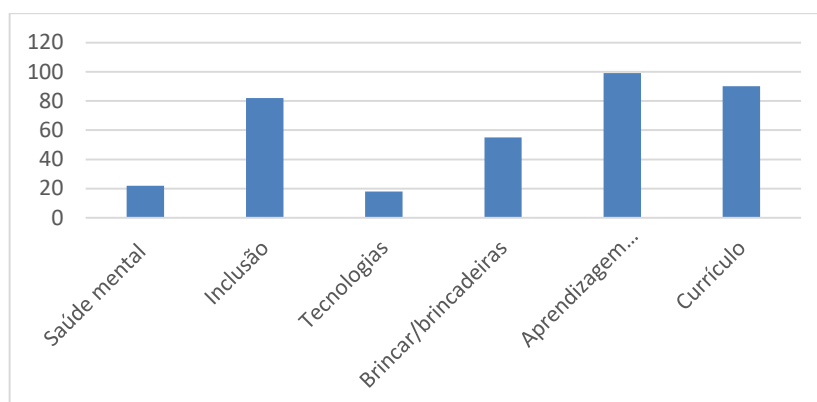
O gráfico mostra que, no quadriênio, a demanda por formações referentes ao brincar/ brincadeiras e às linguagens artísticas ainda se mantém como foco de interesse, mas outras temáticas começaram a emergir com maior força, como é o caso da Inclusão. Os demais temas demandados pelas unidades educativas foram propostos pela SME, como mostraremos posteriormente.

Uma das temáticas que mais aparece está relacionada com a avaliação na Educação Infantil, uma temática proposta pela SME, em 2018, que repercutiu como de interesse nas unidades.

Novamente neste quadriênio, a temática brincar e brincadeiras se destaca. A nosso ver essa é uma demanda importante, pois como já referido, está no centro do fazer pedagógico da etapa e as docentes apresentaram interesse mesmo não sendo provocadas pela SME para tal estudo. Diferentemente do que acontece com temáticas relativas aos marcadores sociais da diferença, que se convertem em marcadores

sociais de desigualdade, que mesmo quando propostos pela SME como no caso da ERER, estes apresentam baixa adesão nas formações.

**Gráfico 3.** Temáticas das Formações na SEP (2021-2022)



Fonte: As autoras.

Nota: Dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

Neste período ocorreu a pandemia de coronavírus que modificou a vida das pessoas e impactou as práticas pedagógicas, pois as instituições educacionais foram fechadas por um longo período no Brasil. As instituições de Educação Infantil e escolas tiveram que, a partir de novas orientações do CNE<sup>4</sup>, repensar suas propostas para o atendimento não presencial das crianças. Na subetapa creche isso ocorreu por meio de arranjos curriculares diferenciados. Muitos foram os desafios deste período que foram analisados em pesquisas específicas. Ressaltamos a importância deste momento, que atingiu de inúmeras maneiras todas as pessoas e as crianças, desde bebês, que sofreram impactos a partir do fechamento das instituições educativas. A pandemia e os impactos nas infâncias não são o tema deste estudo, mas o período pandêmico não pode ser tratado como os demais e por isso fizemos essa demarcação.

Uma das questões que observamos neste período, em relação às formações, está expressa no significativo número de demandas relacionadas ao currículo, que precisou ser repensado para atender a excepcionalidade da pandemia. A temática das tecnologias e aprendizagem criativa também aparece com maior intensidade e, embora com menor intensidade, a saúde mental também apareceu como temática formativa, pois a pandemia tornou visível essa problemática que, anteriormente, de modo geral, foi negligenciada no contexto educacional. A sobrecarga pessoal e profissional, principalmente para as mulheres, docentes da Educação Infantil, a falta de distinção entre os ambientes privado e público, condições de trabalho precárias desde o acesso às tecnologias até o estabelecimento de vínculos sem o contato presencial com as crianças gerou muitas questões que reverberam na docência (Coutinho; Côco, 2020).

<sup>4</sup> Sobre isso ver o Parecer CNE nº 11, de 15 de julho de 2020 que aprovou as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais.

A presença de tais temáticas neste período de formação pode refletir, na verdade, problemáticas que fazem parte da Educação Infantil, mas que foram intensificados com a pandemia, tendo em vista que a sobrecarga de trabalho das mulheres que atuam na Educação infantil e as condições precárias de trabalho, que incidem em sua saúde, têm figurado como questões importantes de estudos sobre a etapa.

[...] Em uma analogia da pandemia como uma lente de aumento, que nos convoca a mirar os problemas que há muito existem e que agora ganham uma dimensão ainda maior, esse é evidentemente o caso das profissionais da Educação Infantil. Os indicadores de provimento de pessoal indicam que as profissionais da Educação Infantil são, no quadro geral da educação, as que historicamente têm menor status social, dada a lógica de que quanto menor a criança, menor o prestígio e o salário da profissional que a educa (Coutinho; Côco, 2020, p. 7).

Especificamente sobre o currículo, é possível inferir que esteve presente nos quadriênios anteriores, ainda que pela via de temas específicos que o compõem, o que nos move a considerar que o foco neste quadriênio pode ter sido a sua organização em um contexto que exigiu pensá-lo em uma lógica muito distinta do que é próprio da Educação Infantil, já que as atividades às crianças e suas famílias ocorreram, em muitos lugares, de modo remoto. Contudo, a presença do tema, seja em sua dimensão mais ampla seja pela via de temas/dimensões que o constituem, parece ser uma demanda contínua no processo de formação das profissionais.

Ao longo de todo o período pandêmico o currículo na Educação Infantil foi um tema de fundamental relevância, pois o fechamento das instituições trouxe à tona as dificuldades enfrentadas nestes contextos e os inúmeros arranjos que, em muitos casos de instituições ou redes, mostrou que as concepções alinhadas às DCNEI (2009a) foram fragilizadas e substituídas por arranjos curriculares diversos que buscavam garantir a manutenção de relações e a proposição de atividades às crianças, em muitos contextos com a preocupação de ter registros para a formalização da oferta educativa em um momento em que essas proposições ocorriam por meios remotos como videochamadas, transmissões via canais de TV, entrega de atividades impressas, entre outras estratégias, como revelou o levantamento realizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil em articulação com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped, 2020).

Verificamos a consolidação da temática Inclusão com um ponto importante e com bastante interesse por parte das docentes e o gráfico mostra um dado importante, ao longo de todo o período analisado, os temas relativos ao brincar e às brincadeiras tiveram uma diminuição acentuada no interesse por formação. No primeiro caso, a presença contínua e crescente do tema pode ser decorrente do processo de implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da maior presença de crianças público da Educação Especial nas instituições da Educação Infantil, o que move as profissionais a buscarem formação sobre o tema. Já no segundo, possivelmente, a preocupação com problemáticas que se intensificaram na pandemia pode ter concorrido com o brincar e as brincadeiras, mas

reafirmamos a centralidade destas discussões para a prática pedagógica com as crianças de 0 a 5 anos e a importância de que estejam presentes nos processos de formação continuada.

A partir do ano de 2015, encontramos no site da Secretaria Municipal de Educação<sup>5</sup> cadernos pedagógicos com orientações para a realização das SEP. Nestes, a Secretaria propõe a temática que deve ser estudada em cada ano. Segundo o Caderno Pedagógico (Curitiba, 2015, p. 5, grifos nossos):

O Currículo é objeto de estudo na Semana de Estudos Pedagógicos – SEP 2015 – e, dentre as inúmeras possibilidades de trabalho, o Departamento de Educação Infantil optou por abordar **A educação das relações étnico-raciais na educação infantil**, com ênfase na valorização da cultura e da identidade negra, temática compreendida como imprescindível para o estabelecimento de relações mais justas e igualitárias na sociedade brasileira.

O caderno pedagógico traz, de forma sistematizada, a temática que deve ser estudada nas unidades. Como dissemos, a partir de 2015, a SME passou a propor temáticas de estudos para a SEP anualmente. O quadro 1, mostra os temas sugeridos pela SME neste período.

**Quadro 1.** Temática Caderno Pedagógico da SEP (2015 - 2022):

Ano	Temática Caderno Pedagógico da SEP
2015	A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil
2016	Tempos e Espaços de Aprendizagem
2017	Equidade e princípios
2018	Avaliação
2019	Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular
2020	O Currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular na perspectiva de uma Cidade Educadora
2021	O acolhimento enquanto princípio e fundamento das relações na Educação Infantil
2022	Aprendizagem Criativa e Robótica no Currículo da nossa Cidade Educadora

Fonte: As autoras.

Nota: Dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

Fica evidente que existe um alinhamento com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e questões sobre os marcadores sociais da diferença são pouco debatidas, bem como não há referências explícitas ao brincar e, o que consideramos mais complicado, a ausência de propostas nos cadernos temáticos sobre as DCNEI (2009a), em contraponto, a BNCC (Brasil, 2017), que foi ressaltada pela SME em dois anos consecutivos.

A BNCC (Brasil, 2017) traz uma perspectiva que gera muitas críticas, pois em sua versão final vemos um alinhamento a uma visão de competências e uma incoerência interna ao propor campos de experiência, que pressupõe uma pesquisa orgânica e não fragmentada dos saberes e conhecimentos, e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, que fragmentam, sequencializam e estabelecem padrões de

<sup>5</sup> Disponível em <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>. Acesso em: 01 jul. 2024.

desenvolvimento e aprendizagem às crianças por três grupos etários (Souza; Moro; Coutinho, 2019; Coutinho; Godoy; Mota, 2023). Neste sentido, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta concepções que se contrapõem às DCNEI (2009), reconhecidas como um documento que apresenta pressupostos teóricos fundamentais para a Educação Infantil.

## CONCLUSÕES

A formação continuada na SEP apresenta temáticas demandadas pelas instituições de Educação Infantil de Curitiba/PR e também possui sugestões de temáticas editadas em Cadernos Pedagógicos publicados anualmente. Estas formações da SEP constituem uma política de formação docente da Rede Municipal de Ensino. Consideramos este um espaço-tempo de formação importante para as docentes no início de cada ano. No entanto, as temáticas solicitadas para a formação pelas unidades, bem como algumas temáticas propostas pela SME, nos provocam a problematizar o que elas revelam quanto às concepções, práticas pedagógicas e demandas formativas que atravessam a docência na Educação Infantil na rede analisada, especialmente, quando identificamos a ausência ou pouca presença de alguns temas, a predominância de outros e a diminuição de interesse por alguns temas.

Os resultados demonstram que as demandas de temáticas formativas das SEP apresentam a predominância de formação sobre áreas disciplinares e da psicologia do desenvolvimento no primeiro quadriênio, o brincar/brincadeiras se mantém como demanda nos dois quadriênios, porém não conseguimos identificar as especificidades nestes temas, pois os títulos das formações são genéricos. Mesmo assim, consideramos importante a presença do brincar/brincadeiras figurarem como interesse formativo.

Um ponto de atenção é a ausência de demandas formativas sobre as DCNEI (2009a), Estudos Sociais da Infância, marcadores sociais da diferença e culturas infantis, principalmente porque há um alinhamento das propostas da SME com a BNCC (Brasil, 2017). Diante dos dados, defendemos que políticas de formação continuada são importantes para a docência e a qualidade da Educação Infantil. Estas necessitam ser de interesse das unidades e das docentes, como ocorre nas SEP, porém é necessário pensar processos formativos contínuos e articulados a concepções que reflitam os avanços teóricos do campo educacional e das pesquisas e que promovam espaços e tempos de aprofundamento de questões e debates que rompam com a imagem universal e idealizada de criança e reconheçam as especificidades da primeira etapa da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Levantamento junto aos sindicatos, associações, movimentos e demais entidades que representam trabalhadoras e trabalhadores de instituições que ofertam educação infantil**. 2020. (documento digital).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Lei Ordinária. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº05/09. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 20**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versão final**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 1 ago. 2024.

BURMAN, Erica. *Deconstructing Developmental Psychology*. 3rd ed. London: Routledge, 2008.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.L.], n. 17, 2002, p. 113-134. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda educação infantil? **Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092020000100167&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100167&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16266.088>.

COUTINHO, Angela Scalabrin; GODOY, Elenilton Vieira; MOTA; Maria Renata Alonso. Child(ren) and childhood(s) in the processes of production of curriculum policies for early childhood education: an analysis from the three capitals of the southern region of Brazil. **Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 97-112, 2023. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/16610>.

CURITIBA (Estado). Secretaria de Município da Educação. **SEP 2015 Educação Infantil – Orientações para Estudo e Planejamento**. 2015. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>. Acesso em: 01 jul. 2024.



DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A abordagem histórico-cultural: uma perspectiva crítica em psicologia**. Campinas: Alínea, 2004.

MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga dos. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**. Maceió, v. 13, n. 33, Set/Dez 2021, p. 286 - 311. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p287-311>

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. (leitura). Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004, p. 9 - 34.

SANTOS, Edna Aparecida Soares dos. **A formação continuada na educação infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, Gizele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. Base Nacional Comum Curricular: a Educação Infantil existe e insiste. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; SILVA, Constantina Xavier Filha (orgs.). **Conhecimento em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Oeste, 2019, p. 89-106.

**Submetido:** 12/08/2024

**Correções:** 12/11/2024

**Aceite Final:** 25/11/2024