

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Aline Klimeck Fragoso

**REPERCUSSÕES DO PNAIC NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO  
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS**

Santa Maria, RS  
2020



**Aline Klimeck Fragoso**

**REPERCUSSÕES DO PNAIC NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA  
MARIA – RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação.**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andressa Aita Ivo

Santa Maria, RS  
2020

Fragoso, Aline Klimeck

Repercussões do PNAIC nas políticas de formação continuada para professores de Educação Infantil no município de Santa Maria - RS / Aline Klimeck Fragoso.- 2020.  
117 p.; 30 cm

Orientador: Andressa Aita Ivo  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020

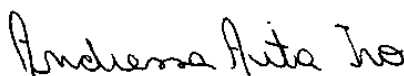
1. Formação de Professores 2. Educação Infantil

**Aline Klimeck Fragoso**

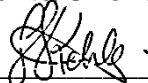
**REPERCUSSÕES DO PNAIC NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA  
PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA  
MARIA – RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

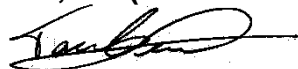
**Aprovado em 11 de setembro de 2020:**



**Andressa Aita Ivo, Dr.<sup>a</sup> (UFSM) - Videoconferência**  
(Presidente/Orientadora)



**Gabriel dos Santos Kehler, Dr. (UNIPAMPA) - Videoconferência**



**Taciana Camera Segat, Dr.<sup>a</sup> (UFSM) - Videoconferência**

**Débora Teixeira de Mello, Dr.<sup>a</sup> (UFSM) - Suplente**

Santa Maria, RS  
2020



## **AGRADECIMENTOS**

A concretização desta pesquisa só foi possível devido a contribuições de algumas pessoas e, a elas, eu agradeço:

À minha mãe, meu pai e meu irmão, por apoiarem minhas escolhas de vida e me encorajarem a seguir sempre em frente;

Ao Rodrigo, pela compreensão e incentivo diário, fazendo com que a rotina de trabalho e pesquisa ficasse mais leve;

À toda a minha família que, de perto ou de longe, sempre me apoiou e incentivou durante todo o percurso formativo;

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Andressa, pela paciência, cuidado e dedicação com que me guiou durante a pesquisa;

Às minhas amigas e colegas de profissão que, em diferentes momentos e lugares, sempre estiveram ao meu lado compartilhando angústias e alegrias;

Às professoras que aceitaram contribuir com a realização desse estudo, participando como sujeitos da pesquisa, compartilhando suas experiências e concepções;

À banca examinadora, pela leitura cuidadosa e por todas as contribuições para enriquecer essa escrita.





## RESUMO

### REPERCUSSÕES DO PNAIC NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS

AUTORA: Aline Klimeck Fragoso  
ORIENTADORA: Andressa Aita Ivo

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se articulam as propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil, empreendidas pela rede municipal de ensino de Santa Maria – RS. Assim, também buscamos identificar de que maneira as formações continuadas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) repercutiram no trabalho docente dos professores de Educação Infantil e nas políticas de formação continuada do município de Santa Maria – RS. Tendo em vista que o PNAIC é um programa que tem por objetivo qualificar os professores em suas práticas de alfabetização, nos chama atenção que a Educação Infantil tenha sido inserida em tal proposta, tendo em vista que esta etapa não tem como objetivo alfabetizar, nem preparar para o ingresso no Ensino Fundamental. Além disso, identificamos uma nova proposta de formação continuada no município, o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), que surge como uma repercussão do PNAIC, gerando desconforto por parte dos professores de Educação Infantil, que foram separados entre creche e pré-escola para vivenciarem os processos formativos. Não bastasse a etapa ser dividida, os professores de pré-escola ainda foram agrupados aos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, em uma formação claramente voltada à alfabetização. No decorrer da escrita, essas e outras questões são problematizadas. Como aporte teórico para a realização da pesquisa, utilizamos as escritas de Kuhlmann Jr. (2003), Oliveira (2010), Tardif e Lessard (2008), Hypolito (1997), Ferreira (2019), além de outras obras e documentos pertinentes às temáticas abordadas. Neste sentido, esta pesquisa qualitativa se sustentou na abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1994) (MAINARDES, 2006), utilizando, como instrumentos para a produção dos dados, as entrevistas semiestruturadas e o questionário online, contando com a participação de oito sujeitos. Assim, identificamos que as formações empreendidas pelo PNAIC na Educação Infantil, no município de Santa Maria – RS, tiveram várias interpretações e sua execução se deu devido às concepções dos sujeitos responsáveis por colocá-lo em prática, diante de muitas fragilidades e situações de descaso por parte do governo. Nesse contexto, presenciamos a criação de um outro Programa de formação continuada – PROMLA – que também não garantiu os subsídios necessários para um processo formativo de qualidade e que respeitasse as especificidades de cada faixa etária de modo contextualizado, reforçando discursos e práticas de ensino preparatórias e tradicionais.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação de professores. PNAIC. PROMLA.



## ABSTRACT

### REPERCUSSIONS OF PNAIC IN CONTINUING TRAINING POLICIES FOR TEACHERS OF CHILD EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF SANTA MARIA - RS

AUTHOR: Aline Klimeck Fragoso

ADVISOR: Andressa Aita Ivo

This research aimed to understand how the proposals of continuing education for teachers of Early Childhood Education are articulated, undertaken by the municipal education network of Santa Maria - RS. Thus, we also seek to identify how the continuing formations of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) had an impact on the teaching work of Early Childhood Education teachers and on continuing education policies in the municipality of Santa Maria - RS. Bearing in mind that PNAIC is a program that aims to qualify teachers in their literacy practices, it calls our attention that Early Childhood Education has been inserted in such a proposal, considering that this stage does not aim to literate, nor prepare for entering Elementary School. In addition, we identified a new proposal for continuing education in the municipality, the Municipal Literacy and Literacy Program (PROMLA), which appears as a repercussion of the PNAIC, generating discomfort on the part of early childhood teachers, who were separated between daycare and pre-school. school to experience the formative processes. If the stage was not enough, the pre-school teachers were still grouped with the teachers of the first years of elementary school, in a formation clearly focused on literacy. During the writing, these and other questions are problematized. As a theoretical contribution to the research, we used the writings of Kuhlmann Jr. (2003), Oliveira (2010), Tardif and Lessard (2008), Hypolito (1997), Ferreira (2019), in addition to other works and documents relevant to thematic areas covered. In this sense, this qualitative research was based on the Policy Cycle approach (BALL, 1994) (MAINARDES, 2006), using semi-structured interviews and the online questionnaire as instruments for data production, with the participation of eight subjects. Thus, we identified that the training undertaken by PNAIC in Early Childhood Education, in the municipality of Santa Maria - RS, had several interpretations and its execution was due to the conceptions of the subjects responsible for putting it into practice, in the face of many weaknesses and situations of neglect by the government. In this context, we witnessed the creation of another Continuing Education Program - PROMLA - that also did not guarantee the necessary subsidies for a quality training process and that respected the specificities of each age group in a contextualized way, reinforcing preparatory and practical teaching discourses and practices traditional.

**Keywords:** Early Childhood Education. Teacher training. PNAIC. PROMLA.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	21
Quadro 2 – Programas de formação continuada em nível nacional.....	48
Quadro 3 – Temáticas abordadas nas formações do PROMLA.....	73
Quadro 4 – Organização da primeira parada formativa da rede municipal.....	76



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do PNAIC no ano de 2017.....	55
---	----





## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GT	Grupo de Trabalho
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROMLA	Programa Municipal de Letramento e Alfabetização
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SMED	Secretaria de Município da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFN	Universidade Franciscana
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	<b>26</b>
2.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	26
2.2	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS À PRODUÇÃO DOS DADOS .....	29
2.2.1	Identificação dos sujeitos e contextos de pesquisa .....	29
2.2.2	Entrevistas semiestruturadas .....	31
2.2.3	Questionário online.....	32
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO PARA CRIANÇAS PEQUENAS</b> .....	<b>34</b>
3.1	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO À PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	34
<b>4</b>	<b>TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>48</b>
4.1	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
4.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	51
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA</b> .....	<b>60</b>
5.1	O PNAIC COMO UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS .....	60
5.2	REPERCUSSÕES DO PNAIC NO TRABALHO DOCENTE E NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS.....	76
5.3	O PROMLA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS.....	80
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM FORMADORAS LOCAIS DO PNAIC</b> .....	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORA LOCAL DO PNAIC E COORDENADORA DO PROMLA</b> .....	<b>106</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA</b> .....	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA</b> .....	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>114</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>116</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisar exige comprometimento, dedicação e muito estudo. Também exige rigor e seriedade, visto que através da pesquisa é possível chegar a respostas ou soluções para problemáticas diversas. Pesquisar significa ir em busca de novos conhecimentos, utilizando teorias já elaboradas por outros estudiosos, bem como estratégias e procedimentos metodológicos que permitem uma aproximação e melhor entendimento do contexto ou temática de estudo.

No lugar de pesquisadora, com vistas a essas e outras exigências, coloco-me<sup>1</sup> em busca de possibilidades de reflexão acerca de algumas questões que permeiam a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil, que ganha visibilidade após longos anos de luta em defesa dos direitos das crianças e dos profissionais do ensino.

As primeiras instituições que acolheram e atenderam crianças pequenas surgiram no período do Império, consideradas como orfanatos ou asilos de crianças. Logo em seguida, o Brasil conta com a influência das teorias do pedagogo Friedrich Fröebel, que cria o primeiro jardim de infância na Alemanha, em 1837.

Por muitos anos a Educação Infantil foi tida como um lugar destinado ao cuidado das crianças filhas de operários, principalmente a partir do advento da industrialização, ou seja, esses espaços eram considerados direitos das mães trabalhadoras. Pouco se tinha preocupação em relação à Educação daquelas crianças, que passavam a receber apenas cuidados relacionados à alimentação, higiene e, por vezes, bem-estar. Neste momento histórico a Educação Infantil possuía um caráter fortemente assistencialista.

Ainda hoje seguimos lutando em prol de reconhecimento e valorização para a Educação Infantil. Contudo, muito já se conquistou com o passar dos anos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando-se um marco de visibilidade a essa etapa, incluindo a Educação Infantil na Educação Básica.

A LDB 9.394/96 ainda determina, em seu Art. 29, que a Educação Infantil: “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em

---

<sup>1</sup> Para estas escritas iniciais utilizo a primeira pessoa do singular, pois as mesmas se referem à minha trajetória pessoal diante da pesquisa.

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. No Art. 30, coloca que esta etapa passa a ser oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. (BRASIL, 1996).

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera alguns artigos da LDB de 1996, e passa a determinar que o Ensino Fundamental tenha duração de 9 anos, o que faz com que o acesso das crianças a essa etapa se antecipe para os 6 anos de idade. Sendo assim, a Educação Infantil passa a atender crianças dos 0 aos 5 anos e 11 meses.

A partir da determinação de atendimento regularizado e específico às crianças pequenas, ganharam atenção, também, as diferentes maneiras de organização da rotina, dos materiais, dos tempos e espaços, do planejamento e do currículo da Educação Infantil, questões que passaram a ser discutidas por teóricos e estudiosos, visando melhorias no atendimento às crianças e qualidade ao trabalho docente.

Além dos direitos das crianças, a formação dos profissionais da infância também passa a ser valorizada, sendo exigida formação inicial em nível médio ou superior na área de Pedagogia, para atuar na Educação Infantil. Além disso, a LDB 9.394/96 prevê, no Art. 62, § 1º que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Seja a nível nacional ou local, passam a ser criados Programas e políticas de formação continuada para dar conta do processo de qualificação desses profissionais. Dentre algumas propostas estabelecidas em âmbito nacional, chamamos atenção para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012 como uma estratégia para atender à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), projeto de Lei nº 8.035/2010, que tramitava na Câmara dos Deputados. Na atual versão do Plano (2014-2024), aprovada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Meta é redigida da seguinte forma: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Segundo o último Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017b), o Programa tem como objetivo dar suporte e apoio aos professores, coordenadores pedagógicos e demais responsáveis pelos processos de aprendizagem nas escolas, auxiliando no planejamento de suas ações e na utilização de estratégias didático-

pedagógicas que permitam, aos alunos da pré-escola e do Ensino Fundamental, alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização.

Desde 2013 o PNAIC vinha sendo realizado como uma proposta de formação continuada aos professores do Ensino Fundamental. Em 2017, depois de algumas reformulações, o Programa passa a atender, também, a Educação Infantil em suas propostas de formação, com a visível intenção de preparar os professores para promoverem práticas de alfabetização também na Educação Infantil, antecipando um processo que deveria ocorrer apenas no Ensino Fundamental.

Essa nova organização do PNAIC mobilizou a pesquisa realizada por mim no Curso de Especialização em Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Contudo, este desejo por pesquisar e compreender a Educação Infantil e alguns dos aspectos que permeiam essa etapa, me acompanha desde a graduação em Pedagogia – UFSM, e, atualmente, também no Mestrado em Educação – UFSM.

Em minhas propostas de pesquisas anteriores, a Educação Infantil sempre recebeu um olhar atento, especialmente no que diz respeito à maneira como vêm sendo tratadas as questões referentes à alfabetização e à leitura e escrita nesta etapa, incluindo questões de currículo, organização do trabalho docente e formação de professores.

A pesquisa realizada durante a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (FRAGOSO, 2017), apresentado ao Curso de Pedagogia – UFSM, tinha como objetivo: compreender como as professoras da Educação Infantil manifestam seu entendimento sobre a alfabetização e como esse conceito está presente na Proposta Pedagógica de uma escola de Santa Maria – RS. Desse modo, foram entrevistadas professoras da rede municipal e foi realizada a análise da Proposta Pedagógica de uma das escolas da rede.

A pesquisa realizada para a elaboração da Monografia (FRAGOSO, 2018), apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional – UFSM, teve como objetivo: compreender e acompanhar a organização e implementação do PNAIC na Educação Infantil, no contexto da UFSM. Para isso, foram analisados alguns documentos referentes à criação e desenvolvimento do PNAIC ao longo dos anos, bem como às propostas de formação de professores de Educação Infantil.

Durante a realização dessa pesquisa também foi possível acompanhar os movimentos empreendidos pela UFSM para formar os formadores locais de Educação Infantil de vários municípios da região, através de atividades à distância e presencias. Esses formadores deveriam, em um segundo momento, replicar as formações com todos os professores de pré-escola de suas redes.

Essa primeira parte da formação aos formadores locais da Educação Infantil foi desenvolvida em um contexto de dúvidas e incertezas, visto que não garantiu espaços, tempo, nem os recursos materiais necessários. Além disso, o material utilizado para a formação dos professores de Educação Infantil – Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil – tinha como objetivo formar os professores para desenvolverem o trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas, tendo como público alvo os professores de toda a etapa. Porém, os objetivos do PNAIC evidenciaram uma outra ideia: a de desenvolver práticas de alfabetização na Educação Infantil, inclusive deixando de lado os professores de creche e realizando as formações apenas com professores de pré-escola.

O grupo de formadoras regionais da UFSM, responsável pela formação dos formadores locais da Educação Infantil, desenvolveu suas formações a partir da desconstrução desse conceito de “alfabetizar na Educação Infantil”, utilizando a Coleção da maneira mais próxima possível da proposta para qual ela foi criada, que envolvia uma formação contextualizada e estruturada para tratar da leitura e da escrita com as crianças pequenas.

Mesmo com tantas questões a serem repensadas e reorganizadas para que fosse realizado um momento formativo com qualidade e que atendesse às reais demandas de formação dos professores de Educação Infantil, em Santa Maria – RS o PNAIC teve segmento e foi consolidado, tendo em vista que as formações chegaram até os professores de pré-escola da rede municipal de ensino.

Indo além, no município de Santa Maria – RS o PNAIC inspirou uma outra proposta de formação continuada aos professores: o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), que foi desenvolvido ao longo do ano de 2019, com base na estrutura, organização e material didático utilizado no PNAIC. Porém, uma das principais diferenças entre o PROMLA e o PNAIC é que o primeiro agrupou os professores de pré-escola com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º e 4º ano) para realizar as formações, enquanto o PNAIC



propôs uma formação separa e específica aos professores de pré-escola e de anos iniciais.

A partir dessa organização, os professores de pré-escola receberam uma formação diferente dos professores de creche, ou seja, a Educação Infantil foi dividida e os professores passaram por processos formativos distintos, dentro de uma mesma etapa. Dito isso, surgem os primeiros questionamentos: qual a intenção de unir a pré-escola aos anos iniciais em uma formação continuada? Por que dividir em dois processos formativos diferentes, uma mesma etapa? Vale destacar que o próprio nome da formação já é bastante sugestivo: Programa Municipal de Letramento e Alfabetização. Então, o que a Educação Infantil tem a ver com isso?

Dado este contexto e com o intuito de dar continuidade aos estudos já realizados, buscando aprofundar ainda mais as diversas questões que emergem na Educação Infantil, esta pesquisa, que vem sendo realizada no Mestrado em Educação – UFSM, tem como problema de pesquisa: quais foram as repercussões do PNAIC no trabalho docente e nas políticas de formação continuada do município de Santa Maria – RS?

A partir disso apresento, como objetivo geral: compreender como se articulam as propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil, a partir do PNAIC, empreendidas pela rede municipal de ensino de Santa Maria – RS. E, como objetivos específicos:

- Identificar as repercussões do PNAIC nas políticas de formação continuada do município de Santa Maria – RS;
- Compreender as implicações do PNAIC no trabalho docente dos professores de pré-escola;
- Analisar as implicações do PNAIC e do PROMLA na formação de professores de Educação Infantil.

Sendo assim, o primeiro capítulo desta escrita trata da trajetória metodológica utilizada durante todo o percurso da pesquisa. O segundo capítulo foi organizado a partir de uma contextualização da Educação Infantil, abordando aspectos históricos da concretização da primeira etapa da Educação Básica. O terceiro capítulo trata do trabalho docente e da formação inicial e continuada de professores. Dando sequência, apresentamos a análise dos dados produzidos durante a realização da pesquisa, em

um capítulo em que são apresentados o PNIAC e o PROMLA enquanto propostas de formação continuada a professores de Educação Infantil. Por fim, apresentamos as discussões conclusivas, as referências, os apêndices e os anexos.

## 2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentamos a perspectiva metodológica adotada durante a realização da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos que foram necessários para produzir e analisar os dados.

### 2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Com o intuito de alcançar os objetivos traçados para a realização desta pesquisa, utilizamos, como abordagem metodológica, a pesquisa qualitativa, tendo em vista que “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). Desse modo, possibilita o contato com diferentes sujeitos, que possuem diferentes crenças e costumes, desenvolvendo seus papéis de diferentes maneiras na sociedade.

A pesquisa qualitativa perpassa diversas disciplinas, campos teóricos e temáticas. Por esse motivo, pode ser definida através de variados conceitos e terminologias. Tradicionalmente se associou ao “[...] fundacionalismo, ao positivismo, aos pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, aos pós-estruturalismo, e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 16).

A pesquisa qualitativa, hoje, se caracteriza por diversas práticas de interpretação do mundo e dos sujeitos que o constituem. Deste modo, se preocupa com o contexto e busca compreender e interpretar os fenômenos a partir das ações e dos entendimentos das pessoas. Essa abordagem permite encontrar significados nas ações humanas, compreendendo-as. Para isso, são utilizados instrumentos e técnicas em busca de uma melhor compreensão.

Além da pesquisa qualitativa, durante a realização desta pesquisa também utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas (policy cycle approach), formulada por Stephen Ball, Richar Bowe e colaboradores, tendo sido utilizada como importante referencial teórico para a compreensão e atuação das políticas educacionais. Assim, Mainardes (2006, p. 49) define que:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais

que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Os autores dessa abordagem elencaram cinco contextos que fazem parte do ciclo, são eles: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados ou efeitos e contexto da estratégia política. Para Mainardes (2006, p. 50) “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. Com base nas definições desse autor, na sequência descreveremos os cinco contextos.

O contexto de influência, é onde as políticas públicas têm início e onde grupos de interesse disputam para influenciar em definições relacionadas à Educação. A formulação dos textos depende de várias influências e intenções, porém, apenas algumas vozes são ouvidas.

[...] Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social [...] (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto da produção de texto está relacionado com o contexto de influência, porém, os textos políticos normalmente possuem uma linguagem de interesse mais geral. Esses textos representam a política em si e “Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Os textos políticos precisam ser lidos com base no tempo e no local onde são produzidos.

O contexto da prática é onde a política é interpretada e pode ser recriada, resultando em consequências que podem modificar a política original. Assim, as políticas não são meramente implementadas no contexto da prática. Segundo Mainardes (2016, apud BOWE et al., 1992, p. 22):

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas,

selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Nesse sentido, os processos de implementação de políticas públicas não são neutros, uma vez que os profissionais responsáveis por interpretar e colocar em práticas essas políticas possuem uma atuação significativa, fazendo com que suas crenças, concepções e ideias impliquem na materialização dessas políticas. Desse modo, os textos políticos podem ter inúmeros significados, dependendo do contexto e dos sujeitos que estarão realizando a leitura e a interpretação.

O contexto dos resultados e efeitos “[...] preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada” (MAINARDES, 2006, p. 54). Assim, as políticas precisam ser analisadas quanto ao seu impacto nas desigualdades sociais e seus efeitos podem ser divididos em gerais e específicos.

Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente (MAINARDES, 2006, p. 54).

Além disso, Mainardes apresenta uma distinção, feita por Ball (1994), entre efeitos de primeira ordem – “[...] referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo”; e efeitos de segunda ordem – “[...] referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p. 55). E no contexto de estratégia política, ocorre a identificação de atividades sociais e políticas necessárias para tratar das desigualdades criadas pela política.

Ademais, nas palavras de Mainardes (2006, p. 55), “A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. Assim, a utilização dessa abordagem durante a realização da pesquisa auxiliou na interpretação e análise do Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa e das repercussões e efeitos desse Programa no contexto da prática, assim como na formulação de novos Programas municipais.

## 2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS À PRODUÇÃO DOS DADOS

### 2.2.1 Identificação dos sujeitos e contextos de pesquisa

Tendo em vista os objetivos elencados para a realização desta pesquisa, num primeiro momento se fez necessário identificar os sujeitos que faziam parte do contexto das formações do PNAIC e do PROMLA, para, assim, convidá-los a participar da pesquisa.

Os primeiros sujeitos identificados foram as formadoras<sup>2</sup> locais que participaram do PNAIC – Educação Infantil no ano de 2018, em Santa Maria – RS. Faziam parte desse grupo seis formadoras locais, que foram selecionadas através de um processo seletivo. Todas elas eram, no momento das formações, coordenadoras pedagógicas em EMEI's do município de Santa Maria – RS. Dessas seis formadoras locais, selecionamos e convidamos duas para participarem da pesquisa.

Dando sequência à definição dos sujeitos, identificamos e convidamos para participar da pesquisa a coordenadora geral do PNAIC no ano de 2018, que atuou no Programa mediando os processos formativos dos formadores locais do município de Santa Maria – RS. Além disso, ela também foi coordenadora do PROMLA no ano de 2019. Atualmente trabalha na SMED de Santa Maria – RS.

Além desses sujeitos, também participaram da pesquisa cinco professoras de pré-escola da rede municipal de ensino. O critério de seleção dessas professoras foi a participação das mesmas nas formações do PNAIC, em 2018, e/ou nas formações do PROMLA, em 2019, como cursistas.

Sendo assim, contamos com a participação de um total de oito sujeitos. No quadro a seguir, apresentamos o nome fictício escolhido por cada um deles, bem como sua formação, o cargo que exerce na rede municipal de ensino de Santa Maria

---

<sup>2</sup> Quando nos referirmos ao grupo de formadoras locais do município de Santa Maria – RS, utilizaremos as denominações no feminino, tendo em vista que, nesse grupo, todas as formadoras eram mulheres.

– RS, sua função no PNAIC e/ou no PROMLA e de que maneira se deu a participação de cada um dos sujeitos nesta pesquisa.

Quadro 1 – caracterização dos sujeitos da pesquisa.

(continua)

Nome fictício	Formação	Cargo que exerce no município	Função no PNAIC e/ou no PROMLA	Participação na pesquisa através de:
<b>Juliana</b>	Graduação em Pedagogia; Especialização em Docência na Educação Infantil.	Coordenadora Pedagógica em uma EMEI do município de Santa Maria – RS.	Formadora local do PNAIC no ano de 2018.	Entrevista.
<b>Maria</b>	Graduação em Pedagogia; Especialização em Formação de Docentes e Orientadores Acadêmicos em EaD; Especialização em Educação Ambiental; Especialização em Gestão Educacional; Mestrado em Educação.	Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria – RS.	Formadora local do PNAIC no ano de 2018.	Entrevista.
<b>Marcia</b>	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia; Mestrado em Humanidades e Linguagens.	Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental e das Modalidades de Ensino: Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria – RS.	Coordenadora local do PNAIC no ano de 2018; Coordenadora do PROMLA no ano de 2019.	Entrevista.
<b>Camila</b>	Graduação em Pedagogia – anos iniciais; Especialização em Educação Infantil.	Professora de creche e pré-escola em uma EMEI do município de Santa Maria – RS.	Cursista no PNAIC no ano de 2018; Cursista na formação para a creche no ano de 2019.	Entrevista.

Quadro 1 – caracterização dos sujeitos da pesquisa.

(conclusão)

<b>Adriana</b>	Graduação em Pedagogia; Especialização em Gestão e Supervisão Educacional; Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional.	Professora de pré-escola em uma EMEI do município de Santa Maria – RS.	Cursista no PROMLA em 2019.	Questionário.
<b>Lais</b>	Magistério; Graduação em Pedagogia pré-escolar.	Professora de pré-escola em uma EMEI do município de Santa Maria – RS.	Cursista no PROMLA em 2019.	Questionário.
<b>Giovana</b>	Graduação em Pedagogia; Especialização em Docência na Educação Infantil.	Professora de pré-escola em uma EMEI do município de Santa Maria – RS.	Cursista no PNAIC em 2018; Cursista no PROMLA em 2019.	Questionário.
<b>Gisele</b>	Graduação em Pedagogia – Educação Infantil; Especialização em alfabetização e letramento.	Professora de pré-escola em uma EMEI do município de Santa Maria – RS.	Cursista no PROMLA em 2019.	Questionário.

Fonte: elaborado pelas autoras, com base nos dados produzidos durante a pesquisa.

A partir da identificação dos sujeitos, passamos a fazer contato com os mesmos através de e-mail e do WhatsApp, convidando-os a participarem da pesquisa e marcando encontros presenciais e individuais, em que foram realizadas as entrevistas semiestruturadas. Além disso, também passamos a enviar os questionários online aos sujeitos que participaram da pesquisa através desse instrumento.

### 2.2.2 Entrevistas semiestruturadas

O primeiro instrumento utilizado para a produção dos dados da pesquisa se refere à entrevista semiestruturada “[...] que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). A entrevista



semiestruturada possibilita um diálogo, uma conversar, e não um processo de pergunta-resposta automático e sintetizado.

Ainda, segundo Minayo (2009), para a realização de entrevistas é necessário considerar algumas questões para a entrada do entrevistador em campo: apresentação do pesquisador; menção dos interesses e objetivos da pesquisa; apresentação de credencial institucional (carta de apresentação); justificativa da escolha do entrevistado; garantia de anonimato e sigilo sobre os dados; conversa inicial, criando um clima mais descontraído para a conversa.

Os roteiros de entrevistas (Apêndices A, B e C) foram previamente elaborados e estão divididos em duas partes: a primeira se refere aos dados gerais do entrevistado e, a segunda, está organizada a partir de três tópicos guias: opção pela docência; formação continuada e alfabetização. Os roteiros têm a finalidade de nortear a entrevista e dar segurança ao pesquisador. Questões além das que estão previstas nos roteiros poderão surgir ao longo das entrevistas, no decorrer do diálogo com os sujeitos, dependendo de sua disposição para a conversa. Com o consentimento das participantes, as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, para a realização da análise.

As entrevistas foram realizadas em data, horário e local combinado previamente com os sujeitos, adaptando-se às demandas de cada um deles. Deste modo, os contextos foram a SMED de Santa Maria – RS, em que foram entrevistadas uma formadora local do PNAIC e a coordenadora geral do PNAIC e do PROMLA; uma EMEI de Santa Maria – RS, em que foi entrevistada a outra formadora local do PNAIC; e a professora de pré-escola preferiu ser entrevistada em sua residência.

### **2.2.3 Questionário online**

Inicialmente nossa intenção era utilizar apenas as entrevistas semiestruturadas<sup>3</sup> como instrumento para produzir os dados da pesquisa. Porém, adaptamos nossa metodologia de acordo com a situação vivida neste momento, inserindo o questionário como um segundo instrumento a ser utilizado, considerando

---

<sup>3</sup> No momento em que estávamos realizando as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, fomos surpreendidas pela pandemia do Covid-19, que impossibilitou o contato direto com todos os sujeitos para concluir as entrevistas. Assim, quatro sujeitos foram entrevistados e quatro participaram respondendo ao questionário.

que o mesmo pode ser definido como uma “[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações [...]” (GIL, 2008, p. 121).

O questionário foi elaborado em formato online, através do Google Formulários, facilitando o acesso e a aproximação com os sujeitos. Assim, organizamos as perguntas a partir do roteiro utilizado na entrevista semiestrutura, mas com questões menos subjetivas e, ao mesmo tempo, abertas às respostas dos sujeitos, dando liberdade para que pudessem se organizar e responder no momento que considerassem mais oportuno (Apêndice D). Nas palavras de Gil (2008, p. 121):

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

Para enviar os questionários aos sujeitos da pesquisa, num primeiro momento entramos em contato com todas as EMEI's e algumas EMEF's de Santa Maria – RS através de e-mail ou redes sociais, a fim de identificar quais professoras teriam participado de uma ou de ambas formações – PNAIC e PROMLA. Desse contato inicial, obtivemos o retorno de apenas seis escolas.

Cada uma dessas escolas tinha pelos menos uma professora que havia participado das formações. Então, solicitamos o e-mail dessas professoras e entramos em contato convidando-as para participarem da pesquisa, por meio do questionário online. Das nove professoras convidadas, apenas quatro responderam ao questionário.

### **3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA: A EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO PARA CRIANÇAS PEQUENAS**

O que se pretende, neste capítulo, é realizar um breve mapeamento da Educação Infantil no Brasil, resgatando aspectos que constituem a história da primeira etapa da Educação Básica, que nem sempre foi considerada como tal. Para estas escritas, os estudos de Kuhlmann Jr. (2003) e Oliveira (2010) servem como principal referência. Chamamos atenção, também, para os principais documentos que determinaram a organização curricular da Educação Infantil durante essa trajetória, até chegarmos à elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017d).

#### **3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO À PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Até meados do século XIX a legislação brasileira foi omissa no que se refere à primeira infância. Segundo Kuhlmann Jr. (2003), as primeiras instituições de atendimento às crianças de 0 a 6 anos surgiram durante a primeira metade do século XIX, em vários países da Europa, “como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização” (p. 470).

No Brasil, o advento dos jardins-de-infância ocorre em 1875 “[...] quando Joaquim Menezes Vieira e sua esposa, D. Carlota, instalaram um jardim de infância, para atender crianças de cinco a sete anos” (KISHIMOTO, 2001, p. 231). O Colégio Menezes Vieira era uma instituição particular e funcionava no centro do Rio de Janeiro, sendo o primeiro a organizar um jardim de infância no Brasil, com o papel de moralização da cultura infantil. Assim, educadores e moralistas passaram a estabelecer técnicas e métodos com o intuito de disciplinar, vigiar e educar as crianças para o controle da vida social.

Até 1874 apenas crianças sem família eram atendidas em instituições, tais como as Casas de Expostos, destinadas a receberem os bebês abandonados nas “rodas”, que eram feitas de madeira e giravam para dentro dos muros da instituição, garantindo o anonimato de quem deixava a criança pelo lado de fora. Esses bebês eram amamentados por amas, que garantiam sua criação e cuidados até terem idade para ingressar nos orfanatos. Essa situação de abandono de bebês também gerou

uma preocupação em relação às famílias, para que tivessem outras opções, além de abandonar os filhos.

Naquele período histórico, pouco se sabia sobre os objetivos das instituições infantis e o termo “asilo” era comumente utilizado para denominar estes espaços. As instituições recém-criadas eram vistas como uma ameaça aos preceitos da família e da escola primária e os seus defensores passaram por muitos desafios para implementá-las no Brasil.

A primeira referência à creche que se tem registro em nosso país foi feita pelo jornal *A Mãe de Família*, publicado de 1879 a 1888. A matéria em questão chama-se “A Creche (asilo para a primeira infância)”, e o autor, Kossuth Vinelli, chama a atenção da sociedade brasileira para as vantagens das creches. Além disso, o autor da matéria fala sobre as transformações que vêm acontecendo nas relações de trabalho e apresenta a creche como solução aos “problemas” ocasionados pela Lei do Ventre Livre, sendo um lugar para educar as crianças filhas de escravos (KUHLMANN JR., 2003, p. 471).

Assim, as mães pobres, que necessitavam trabalhar, também poderiam ter com quem deixar seus filhos, que ainda não tinham idade para ir à escola primária. A creche, de origem francesa, seria destinada a cuidar das crianças com idade inferior a dois anos, complementando a escola primária, junto das “salas do asilo da segunda infância” (para crianças de 3 a 6 anos). As salas de asilo surgidas na França passam a se chamar “escolas maternais”, sem caráter de obrigatoriedade, como a escola primária. Segundo Ana Spada (2005, p. 4):

[...] A creche nem mesmo desfruta de uma função plenamente definida, pois, apesar de ser considerada como um mal necessário, proveniente de um desajustamento moral e econômico decorrente da industrialização e da urbanização, a creche é vista ora como substituto da família, ora como sua auxiliar. Assim, as primeiras creches não apresentam uma dimensão pedagógica no trabalho que desenvolvem, pois priorizam apenas os cuidados com a primeira infância.

A história da Educação Infantil no Brasil revela uma dualidade no atendimento às crianças de 0 a 6 anos: para as creches (até os dois anos de idade), foi atribuída a função de amparo, cuidado e assistência – para quando as mães precisassem trabalhar. Aos jardins de infância (três a seis anos de idade), a função educativa, de maior valor, um lugar propício ao desenvolvimento e à aprendizagem de bons hábitos.

Ainda hoje nos deparamos com a ideia de que cuidado e Educação podem ser dissociados na Educação Infantil, e essa é uma das questões que problematizamos nessa pesquisa, tendo em vista que essas concepções se materializam, também, nas políticas de formação continuada dos professores.

Com o passar dos anos, distintas estruturas de atendimento às crianças pequenas foram criadas, a partir de um conjunto de instituições de educação popular a parte do sistema educacional regular: “[...] paralelamente ao jardim de infância situado em órgãos de educação, a creche e os jardins de infância ou as escolas maternas destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência” (KUHLMANN JR., 2003, p. 473).

Com o objetivo de proteger a infância, são criadas associações e instituições para cuidar das crianças a partir da sua saúde e sobrevivência, dos seus direitos sociais e de sua educação e instrução. A Associação Protetora da Infância Desamparada foi uma das primeiras entidades com essa preocupação, se constituindo como uma instituição agrícola.

Apenas no período Republicano encontramos referências à criação de creches públicas no país, sendo a primeira vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, inaugurada em 1899 para atender os filhos dos operários. A partir disso, algumas iniciativas dão início à organização de outras creches e escolas maternas, localizadas em São Paulo.

Os jardins de infância e as escolas maternas começam a aparecer em vários municípios do país, em organismos educacionais, ou de assistência social ou saúde, destinadas ao atendimento das crianças pobres. A primeira instituição pública a ser criada, em 1896, é o jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, que seria um local de estágio para as professoras e difundiria modelos para as escolas oficiais em todo o estado de São Paulo. Em outros estados também é possível visualizar a criação de jardins de infância nesse período.

Nessa época, a mulher tinha uma posição de destaque e estava inserida em diversos ambientes da sociedade. “No Rio de Janeiro, o Decreto Municipal 377, de 23/03/1897, chegou a prever que, gradualmente, o ensino primário fosse exclusivamente feminino, aí incluídas as classes de jardim de infância” (KUHLMANN JR., 2003, p. 479). Sendo assim, é possível supor que muitas das mulheres que se dedicavam aos cargos de supervisão, coordenação e organização das instituições

eram professoras, carreira que era oferecida à educação das mulheres, preparando-as para o desafio de se tornarem “mães-modelo”.

A influência dos médicos nos processos educacionais também merece destaque. Segundo o médico baiano Alfredo Ferreira Magalhães, a “colaboração médico-pedagógica” era uma necessidade indispensável ao progresso nacional. Ele considerava a higiene e a educação como fontes da civilização e do bem-estar. Também se anunciava a ênfase que a pedagogia começara a dar à psicologia, à higiene e ao desenvolvimento físico como base da educação (KUHLMANN JR, 2003).

Outro aspecto importante na história da Educação Infantil diz respeito à criação e manutenção de locais, por parte das empresas, para que as crianças pudessem permanecer enquanto suas mães trabalhassem:

[...] A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada em 1934, no seu artigo 389, obriga os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres, com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar, sob vigilância e assistência, os seus filhos no período de amamentação (CAMPOS, 1999, p. 120).

Assim, começam a ser criadas legislações que preveem a instalação de creches e escolas maternas, oferecendo local e alimento aos filhos dos operários. Porém, mesmo com determinações legais, muitas empresas descumprem a legislação e nunca chegam a atender essa exigência. Aos poucos, a escola maternal vai deixando de ser considerada como se fosse apenas dos pobres, e passa a ser a instituição que atende a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim de infância atenderia de 5 a 6 anos.

Em 1940 é criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr): “Entre outras atividades, o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos” (KUHLMANN JR., 2003, p. 482/483). Todavia, não haviam Programas de ampliação de atendimento, que era, ainda, considerado uma extensão do lar. A intenção do Estado era de estabelecer convênios com entidades filantrópicas e particulares, a fim de se isentar da responsabilidade direta sobre as instituições.

O Parque Infantil, criado em São Paulo, atendia a crianças de 3 a 6 anos, e de 7 a 12 anos fora do horário escolar. Nesse espaço começam a ser implementados elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e jogos infantis e da educação física. Também começam a ser cobrados materiais apropriados para

a educação das crianças, como brinquedos e materiais didáticos (KUHLMANN JR, 2003). Essas propostas diziam acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança.

Apenas em 1942 o jardim de infância passa a receber crianças a partir de 1 ano e meio, a fim de observar como se dá o seu desenvolvimento, favorecendo as pesquisas e estudos que vinham sendo feitos nos observatórios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961 estabelecia em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins-de-infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras (KUHLMANN JR., 2003, p. 486).

Nesse momento, inicia-se um lento movimento de expansão, estreitando os vínculos entre o sistema educacional e as instituições que se subordinavam aos órgãos assistenciais. Porém, ainda existia um pensamento de que a função da educação da criança pequena era de complementar a ação da família, também destacando que o serviço de creche apoiado no voluntariado e na comunidade não seria a solução para a boa educação das crianças. Assim, começa-se a pensar em formação específica para os profissionais que atuariam com essas crianças, criando-se órgãos de formação de professores.

Com a Constituição Federal de 1967, os prejuízos ao sistema e a população brasileira foram muitos, desde o sucateamento das escolas até a desvalorização profissional, proporcionando a má formação, a exclusão do sistema, entre outros. Porém, as mulheres no congresso, os movimentos sociais e grupos de oposição à ditadura e profissionais dos órgãos políticos, conseguem que a expansão da educação vá além do que as políticas pretendiam, crescendo o número de instituições e matrículas, as definições e normativas, a reformulação de práticas e a realização de pesquisas (KULMANN JR., 2003).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692, de 1971, estabelece que “Art. 19 § 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Um século depois de sua chegada ao Brasil, a Educação Infantil começa a viver um processo de expansão.

[...] cada vez em maior número, as famílias encaminham suas crianças entre zero e seis anos de idade a uma multiplicidade de formas de atendimento oferecidas por inúmeros programas instituídos por diferentes órgãos públicos, diretamente ou em convênio com entidades filantrópicas e comunitárias, e também a todo tipo de “escolinhas” particulares que vicejam em bairros de diferentes níveis sociais, sem quase nenhuma fiscalização pública (CAMPOS, 1999, p.121).

Em relação à pesquisa, em 1981 destaca-se um marco para a Educação Infantil: a implantação do Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07 – 0 a 6), na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). Este GT apresenta pesquisas relacionadas à Educação Infantil e suas especificidades.

Passados alguns anos, a partir de algumas mudanças ocorridas em 1986, visualizamos algumas disputas e discussões:

Discute-se se as creches devem vincular-se à educação ou à assistência social: na área educacional, há uma resistência grande em acolher a creche como parte integrante da educação pré-escolar e uma rejeição às atividades de cuidado, consideradas “assistencialistas”; na área de serviço social, defende-se uma competência acumulada sobre a gestão de equipamentos comunitários e sobre o atendimento de populações marginalizadas (CAMPOS, 1999, p. 124).

A partir da Constituição Federal de 1988, o Estado passa a ter obrigatoriedade com a educação das crianças de 0 a 6 anos, reconhecida como Educação Infantil, dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família. Essa Constituição garante não somente amparo, mas também educação às crianças pequenas, sendo considerada um marco na história da infância.

[...] Não se trata de dar Assistência ou Amparo como era prática corrente nas instituições infantis, que ao proteger a criança, a mulher, o trabalhador, “assistiam e guardavam” seus filhos, gerando concepções como “depósitos infantis”, “creche como mal necessário”, mas de garantir o Direito à educação. Ao inaugurar um Direito, impôs um Dever, especialmente ao Município (KISHIMOTO, 2001, p. 227).

Em julho de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirma o dever do Estado com a Educação Infantil: “Art. 54, IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990).

A LDB nº 9.394/96 estabelece que a Educação Básica seja formada pela Educação Infantil, constituída pela creche e pela pré-escola; pelo Ensino Fundamental, com duração de oito anos; e pelo Ensino Médio, constituído por três



anos (BRASIL, 1996). No Art. 29, determina que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Em 1998, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), integrando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento se constituiu como uma série de referências visando “[...] contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 2002, p. 13).

O Referencial é composto por três volumes, organizados da seguinte forma: o primeiro volume é a *Introdução*; o segundo se refere à *Formação Pessoal e Social* e o terceiro é denominado *Conhecimento de Mundo*. Na apresentação dos documentos, encontramos informações sobre o que é tratado em cada um dos volumes:

Um documento *Introdução*, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: *Formação Pessoal e Social* e *Conhecimento de Mundo*.

Um volume relativo ao âmbito de experiência *Formação Pessoal e Social* que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da *Identidade e Autonomia* das crianças.

Um volume relativo ao âmbito de experiência *Conhecimento de Mundo* que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: *Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática* (BRASIL, 1998, p.8).

As primeiras *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEIs) foram instituídas pela Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999a). O documento se refere, principalmente, às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, destacando que estas devem respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos; o reconhecimento da importância da identidade pessoal de todos os sujeitos envolvidos; as articulações entre educação e cuidado; o desenvolvimento de propostas relacionadas às áreas do conhecimento e à vida cotidiana; o acompanhamento e a avaliação das crianças; a formação em Curso de

Formação de Professores, aos profissionais; e a gestão democrática e cooperativa, à toda a equipe. (BRASIL, 1999a).

Logo em seguida, a Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999b), institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. O documento estabelece algumas exigências às escolas de formação de docentes, quanto as propostas pedagógicas, a estruturação de áreas ou núcleos curriculares, as práticas educativas e a avaliação, dentre outras, e, assim, determina:

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999b).

Em 2009 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, através do Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009a) e da Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009b), representando “[...] uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros e como articular o processo de ensino-aprendizagem na Escola Básica” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). O Parecer CNE/CEB nº 20/09 estabelece que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a).

Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil deve ser permeado por práticas diversificadas, orientando em relação às questões culturais, religiosas, étnicas e raciais. Além disso, a proposta pedagógica das escolas deve ter a criança como o centro do planejamento, um sujeito histórico e de direitos, como é colocado no artigo que segue:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Entendemos que a Educação Infantil possui uma organização própria e características que especificam as ações a serem desenvolvidas nessa etapa. Assim, o currículo da Educação Infantil não pode ser caracterizado apenas a partir de um documento com determinações e descrições que não levam em conta seu caráter histórico-social e as concepções de criança, infância, ensino e aprendizagem presentes na sociedade, nas famílias e nas escolas.

[...] para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Por esse motivo, surgem variações do termo, como “projeto pedagógico” ou “proposta pedagógica”. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), definem:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 15).

Segundo Oliveira (2010, p. 4), depois de vários estudos e pesquisas resultando em conhecimentos acerca da organização da Educação Infantil “[...] Finalmente, a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico”. Com isso, o projeto político pedagógico se torna um documento orientador das ações na instituição, traçando metas e ampliando possibilidades.

Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs, é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da

sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

As Diretrizes também orientam para um trabalho pedagógico com qualidade, considerando a Educação Infantil em sua totalidade, propondo estratégias de organização curricular em todos os tipos de instituições, além de sugerir as experiências necessárias a serem desenvolvidas na prática pedagógica, em parceria com as famílias. Além disso, como coloca Oliveira (2010, p. 2), as Diretrizes preveem:

[...] número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento [...].

Outro aspecto importante colocado pelo Parecer (BRASIL, 2009a) diz respeito aos processos de avaliação e de transição ao longo da Educação Básica, bem como a definição de dois eixos norteadores para as práticas pedagógicas na Educação Infantil: as *interações* e a *brincadeira*, promovendo e garantindo experiências diversificadas e articuladas entre si.

Assim, é necessário deixar de lado a ideia de uma organização escolar baseada em uma lista de conteúdos ou disciplinas e, ao mesmo tempo, conceber que a Educação Infantil precisa sim de planejamento, organização e intencionalidade educativa, levando em conta “[...] as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares” (OLIVEIRA, 2010, p.2).

No ano de 2014 surgem as primeiras discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017d), considerando que a ideia de um currículo nacional já esteve presente em documentos anteriores. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c) institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Nesse sentido, a BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais a todos os alunos ao longo da Educação Básica, estabelecendo “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento” para a Educação Infantil e “Competências”

específicas para cada área do conhecimento no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além disso, tem como propósito a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A Educação Infantil está situada no terceiro capítulo do documento, tendo destinado um total de vinte e uma páginas para a apresentação da etapa e suas especificidades. O capítulo inicia com uma breve contextualização histórica da Educação Infantil, trazendo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) como principais marcos legislativos para essa etapa.

Ainda na parte introdutória, o Documento discute brevemente a relevância das creches e pré-escolas no processo educacional, bem como a importância da socialização das crianças e dos primeiros contatos destas com o ambiente escolar:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 36).

Dessa forma, apresenta a ideia de creche e pré-escola como espaços para ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. Por esse processo de complementação e enriquecimento de vivências e experiências, é ressaltada a necessidade da participação das famílias no processo escolar, atuando em conjunto com a escola, a fim de potencializar as aprendizagens e experiências das crianças.

Alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) também se fazem presentes no texto da BNCC, colocando a criança como sujeito histórico, de direitos e que também produz cultura, reafirmando e mantendo como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira.

A partir dessa relação com as DCNEI (BRASIL, 2010), são apresentados os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, os quais constituem-se em: *conviver*,

*brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. Os direitos de aprendizagem devem ser garantidos durante todas as vivências das crianças na escola, em todos os momentos da rotina, com os mais variados instrumentos e sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola. Esses direitos se materializam a partir de vivências e experiências que coloquem a criança como protagonista de seus processos de aprendizagem, desempenhando um papel construtor, ativo e significativo.

Aliada à essa concepção de criança, que a todo momento é reafirmada no texto do documento, também é possível identificar uma intencionalidade educativa, conceito essencial nas propostas pedagógicas. Assim, coloca a necessidade de o professor planejar, observar, registrar, organizar e refletir sobre suas práticas pedagógicas para e com as crianças pequenas.

O Documento também apresenta os **campos de experiências**. Esses, “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017d, p. 40).

São apresentados cinco campos de experiências, assim denominados: *traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Acompanham essas denominações, as ementas de cada campo, as quais explicam a importância e a abrangência destes na vida das crianças. Ainda, ao final de cada explicação, apresenta uma breve orientação às escolas/professores sobre como promover estes conhecimentos/situações/experiências ao longo de toda a jornada educativa, articulando um campo de experiência ao outro, e estes com os direitos de aprendizagem e os objetivos de cada faixa etária.

A BNCC apresenta os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** organizados em três grupos separados por faixa etária. A creche é dividida em dois grupos: os bebês (crianças de zero à 1 ano e 6 meses), e as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). A pré-escola compreende a terceira divisão: crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). Em relação a esses objetivos, a BNCC considera que na Educação Infantil:

[...] as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas

aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 44).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam-se dentro dos campos de experiências, para cada um dos três grupos apresentados anteriormente (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), sendo descritos com maior detalhamento em cada campo. Não há um número fixo de objetivos comuns a todos os campos, dessa forma, cada campo apresenta os três grupos de faixas etárias e diferentes objetivos de aprendizagem.

Ao final do capítulo destinado à Educação Infantil, é mencionada a necessidade de estabelecer algumas estratégias para a transição das crianças desta etapa para o Ensino Fundamental, “[...] garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos [...]” (BRASIL, 2017d, p. 53). Porém, sem nenhuma recomendação, essas estratégias devem ser articuladas nos sistemas de ensino.

Desse modo, foi organizada uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve servir como orientação e indicação dos objetivos a serem explorados na Educação Infantil, sendo aprofundados no Ensino Fundamental, deixando claro que não são condições ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

Ao analisar o documento da BNCC é possível identificar a inexistência ou pouca menção a algumas modalidades de ensino que perpassam toda a Educação Básica e que possuem especificidades distintas, como a Educação Especial, a Educação do Campo, a Educação Escolar Quilombola e a Educação a Distância, bem como questões que se referem à identidade de gênero e à orientação sexual.

Destacamos, também, que para que o Documento possa ser utilizado da melhor maneira possível, um dos desafios que se colocam diz respeito ao trabalho que precisa ser realizado agora, após sua homologação, tendo em vista que a implementação de uma base nacional requer que todas as instituições de Educação Básica se adequem às propostas estabelecidas, modificando seus currículos e revendo suas propostas pedagógicas.

Nesse sentido, é necessário estudo e reflexão para interpretar o documento, compreendendo sua proposta. Sendo assim, se apresenta outra questão

extremamente importante: a formação dos professores e de toda a equipe escolar, tendo em vista que o documento estabelece orientações gerais, mas não oferece subsídios para que seja colocado em prática, resultando em interpretações variadas. Além disso, uma leitura rápida e pouco reflexiva do seu texto permitirá que as práticas sejam realizadas com vistas a uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas, mantendo práticas tradicionais. Somente uma leitura mais aprofundada e com outros olhares permitirá entender o real significado do documento.

Atualmente, a Educação Infantil vem sendo organizada a partir de Legislações e da responsabilização dos governos Federal, Estadual e, principalmente, Municipal. Ao mesmo tempo, a expansão do atendimento em escolas municipais de Educação Infantil diminuiu. Muitos municípios só dão conta da demanda de crianças que têm o direito de estarem na escola e garantem atendimento imediato a essa faixa etária a partir de convênios estabelecidos com a rede privada de ensino. Além disso, corroboramos com Roveri e Duarte (2018, p. 812) quando expressam que:

A ampliação do acesso à Educação Infantil, nas últimas décadas, vem acompanhada das tensões e dos debates em torno da qualidade no atendimento oferecido, o qual deveria garantir o acolhimento adequado das crianças e dos bebês e o respeito às suas necessidades e especificidades, por meio de estruturas materiais e humanas adequadas. No entanto, a maior parte das políticas públicas educacionais concebe a avaliação, o currículo e os programas de formação de professores como elementos coercitivos, de controle, de seleção e de classificação.

Um problema posto é que muitas vezes os discursos não são colocados em prática e a interpretação equivocada de legislações e documentos normativos acaba confundindo ainda mais os sujeitos responsáveis por executá-los. As determinações são tidas apenas no papel e os agentes responsáveis pela Educação pouco fazem para efetivá-las. Existe, ainda, uma necessidade muito grande de investimento e comprometimento com a Educação, principalmente das crianças pequenas.



## 4 TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo discorreremos brevemente sobre o trabalho docente e sua organização na primeira etapa da Educação Básica. Além disso, discutiremos a respeito das políticas de formação de professores em nível nacional e local, que ao longo dos anos vêm dando subsídios para os profissionais do magistério, qualificando suas práticas e ações diárias.

### 4.1 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente consideramos a educação formal como responsável pela formação integral dos sujeitos, em prol de uma sociedade mais justa e democrática. Todavia, em outros momentos históricos, a educação escolar foi tida como instrumento para regular e controlar os cidadãos, com um caráter autoritário e discriminatório, além de ter sofrido forte influência da igreja.

Segundo Cunha (1999a), “Mesmo adentrando no século XX persistia a compreensão da natureza da tarefa docente como sendo uma atividade superior, quase uma missão, acima dos interesses materiais (p. 213)”. Nesse sentido, a autora afirma que essa ideia advém da origem do magistério, intimamente ligada à igreja, em que o professor era considerado um guardião dos bons costumes e propagador da moral, levando seus alunos ao caminho do bem.

Para Hypolito (1997) fica evidente que “[...] a visão de professor promovida e estimulada pela Igreja, especialmente no século passado, opunha-se à concepção moderna, liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação” (p. 21). De encontro a isso, Ferreira (2019, p. 47) afirma que:

[...] os pressupostos liberais defendiam uma educação laica, pública e para todos, e buscavam atender as demandas das transformações sociais e econômicas a partir da profissionalização docente sob pressupostos técnicos, fato que encaminhou a organização profissional dos professores a fim de delimitar a especialização funcional da categoria, buscar a autonomia e emancipação frente ao Estado aristocrático e à Igreja e, sobretudo, contrapor-se ao cumprimento de tarefas não-escolares.

Ainda de acordo com Ferreira (2019), o papel do professor foi sendo modificado em concomitância com as reformas que foram ocorrendo na educação brasileira ao

longo dos anos. O professor passou de artesão ou mestre do ofício à trabalhador do ensino, recebendo um salário e sendo controlado pelo Estado. Diante dos diferentes papéis atribuídos ao professor, o Estado, por mais que ainda sob influência da igreja, é o responsável pela constituição da profissão docente. Ferreira (2019, p. 48/49) menciona que:

Na virada do século XX, a ascensão do Estado Republicano e o compromisso pela educação para todos marcaram historicamente a organização do trabalho docente e a estruturação do sistema educacional que se conhece atualmente. As preocupações do Estado se voltaram para o controle e a supervisão escolar, encaminhando a fundação das escolas e a formação do professorado.

As reformas ocorridas no sistema de ensino trouxeram mudanças importantes para o campo educacional. O trabalho docente, ao longo dos anos, foi-se colocando à frente do trabalho material e produtivo, visto que se fez necessário aos conhecimentos formais e importante ao advento das tecnologias. Nesse sentido, Hypolito (1997) afirma:

Em termos de trabalho docente, o movimento histórico de constituição de um sistema de ensino público em expansão, baseado em princípios liberais e laicos, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização, significou, de um lado, a busca de profissionalização dos docentes; de outro, o controle por parte do Estado sobre os profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionalização (p. 26).

A docência, uma das mais antigas profissões existentes, sempre se ocupou do trabalho, propiciando as mais diversas relações entre educadores e educandos. As finalidades destas relações sempre foram reflexo dos momentos sociais vividos, ou seja, o papel do professor foi sendo modificado conforme as exigências da sociedade, mas sempre foi pautado nas interações entre os professores e seus alunos. Neste sentido, Tardif e Lessard (2008) afirmam:

[...] Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (p. 23).

Os autores ainda colocam que estas relações entre professores e alunos são relações de trabalho, ou seja, entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho”. Neste sentido, as profissões que têm como seus “objetos de trabalho” os seres humanos, passaram a receber mais prestígio e reconhecimento nas sociedades modernas. Estas ocupações desenvolvem um *trabalho interativo*, colocando um trabalhador em relação com outros seres humanos, que necessitam de seus serviços (TARDIF E LESSARD, 2008). De encontro a isso, Guimarães (2008) destaca:

Numa pedagogia em que as interações entre adultos e crianças tem valor especial, o professor adquire o status de organizador de ambientes culturalmente ricos e facilitador de relações/ interações educativas e pessoais potencializadoras de resultados de aprendizagem significativos antes de tudo para as crianças (p. 11664).

Deste modo, é possível afirmar que o trabalho docente não diz respeito apenas aos momentos em que o professor está em sala de aula, frente seus alunos. O trabalho docente engloba todos os fazeres pedagógicos, a construção dos currículos das escolas, a elaboração de estratégias de avaliação, a formação dos profissionais, suas condições de trabalho e remuneração, além de se referir a seus direitos e deveres dentro e fora da sala de aula, isto é, vai muito além do trabalho pedagógico. Oliveira (2004) ressalta:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (p. 1132).

É por esse e outros motivos que a identidade docente se perde de vista, devido a inúmeras exigências que desviam a sua real função. Os professores sofrem com a desvalorização de seu trabalho. “As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)”.

Neste contexto de trabalho, muitos desafios e contradições são encontrados. Além da desvalorização e precarização dos ambientes escolares, questões como o número de alunos por turma, a carga horária dos professores, a falta de materiais, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, os conteúdos a serem ensinados, as relações interpessoais, os baixos salários, as formações continuadas impostas, todos

esses aspectos reconfiguram a função do professor, criando uma nova identidade ao trabalho docente. Além de todos os desafios mencionados, Souza (2015, apud CUNHA, 1999b, p. 142) destaca outras exigências:

[...] atualmente, espera-se do professor uma competência relacionada às novas demandas, “como tecnologias da informação, prevenção de drogas, educação sexual e mais, que ele faça um bom trabalho catalisador da atenção dos pais e participe de Conselhos Escolares”.

O docente, profissional em constante formação, em busca de conhecimentos que potencializem as relações estabelecidas com as crianças e os demais agentes escolares, tem papel fundamental na constituição do seu trabalho, pois é ele quem pensa e organiza os ambientes propícios às relações, interações e as aprendizagens das crianças, nos diferentes espaços da escola, envolvendo outros sujeitos que fazem parte do contexto escolar, garantindo que as crianças sejam agentes de seus processos formativos. De encontro a isso, Saito e Oliveira (2018, p. 2) afirmam:

Ao professor da infância cabe a responsabilidade de se assumir um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas do ensino, com formação sólida e coerente com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem. Para tanto, as ações devem ser exprimidas com intencionalidades objetivadas em planejamentos educativos, tendo em vista o ensino, a mediação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança da educação infantil.

Neste sentido, tendo a criança como foco do trabalho, as ações desenvolvidas pelo docente precisam ter planejamento, intencionalidade, criatividade e necessitam passar por constante avaliação da própria prática. Para que isso aconteça, as políticas públicas têm papel fundamental no planejamento e desenvolvimento de formação tanto inicial quanto continuada, dando subsídios para a constituição da profissão docente.

#### 4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foi apenas a partir do século XIX que a formação de professores passou a ser discutida institucionalmente, sendo criadas as primeiras instituições conhecidas como Escolas Normais, em países como Paris, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. No Brasil, as questões referentes à formação de professores surgem apenas

depois da Independência “[...] quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143).

A partir desse momento, a formação de professores no Brasil passa por vários períodos históricos, caracterizados por constantes mudanças e descontinuidades, passando por um momento em que as questões de ordem pedagógica são ausentes, até ocuparem destaque a partir das reformas ocorridas na década de 1930. Saviani (2009, p. 148) destaca que o que se revela nesses períodos é:

[...] a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Saviani (2009) discorre sobre os períodos históricos que constituíram os processos de formação de professores no Brasil, destacando os aspectos mais importantes e significativos desta trajetória de desafios e conquistas. Deste modo, fundamenta seis principais períodos, os quais serão apresentados nas escritas que seguem.

O primeiro se refere aos *Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)*, que inicia com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. Saviani destaca que “[...] Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida Lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método [...]” (2009, p. 144).

Além disso, com a promulgação do Ato Adicional de 1834, são criadas as Escolas Normais no Brasil, sendo a primeira na Província do Rio de Janeiro, em 1835. Essas escolas tinham como objetivo preparar os professores para trabalhar nas escolas primárias, seguindo métodos didático-pedagógicos. “No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2009, p.144). Desse modo, essas escolas possuíam currículos com as mesmas disciplinas ofertadas nas escolas de primeiras letras.

O segundo período foi denominado como *Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)*. Nesse período, com a reforma paulista da Escola Normal (1890), é fixado o padrão de organização das Escolas Normais, que

se estendeu para as cidades do interior do estado de São Paulo e outros estados do país.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma (SAVIANI, 2009, p. 145).

Passado um momento de expansão do padrão da Escola Normal, esse não obteve avanços muito significativos. Assim, tem início o terceiro período histórico *Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)*, com o advento dos institutos. Sob o ideário da Escola Nova, os dois primeiros a serem criados foram “[...] o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Anísio Teixeira tinha a intenção de acabar com as falhas das Escolas Normais. Por esse motivo, a partir do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, utilizando um currículo pautado por disciplinas como: biologia educacional; sociologia educacional; psicologia educacional; história da educação; introdução ao ensino (SAVIANI, 2009). Além de um currículo que contemplava diversos aspectos, as Escolas de Professores também contavam com uma estrutura privilegiada:

[...] a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, o. 146).

Analisando a estrutura curricular das Escolas de Professores, identificamos uma proposta de formação que aliava a teoria à prática, além de se preocupar com o desenvolvimento dos processos formativos através das pesquisas científicas. Nesse momento é possível observar que os institutos de educação percorriam um caminho em direção a constituição de um modelo de formação docente que superasse as defasagens das escolas normais.

Nesse sentido, “Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de

educação [...] (SAVIANI, 2009, p. 146)”. Ambos foram incorporados à Universidades: a de São Paulo, fundada em 1934, e a do Distrito Federal, criada em 1935.

A partir daí inicia-se mais um período, pautado pelo surgimento dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias: *Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)*. Através do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

[...] o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 146).

O “esquema 3+1” dizia respeito ao currículo dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, que consistia em uma formação contemplando três anos de estudos sobre as disciplinas específicas, com conteúdos teóricos, e um ano para a formação didática, que dizia respeito à prática. Esse esquema passou a ser utilizado, também, pelo ensino normal, a partir do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal.

Essa nova organização dos cursos normais disponibilizaria formação, também, para o jardim de infância e a escola primária, além de ofertar cursos de especialização aos professores para a Educação Especial, o Ensino Supletivo, o Desenho e Artes aplicadas, a música, canto, e cursos de formação para gestores e orientadores educacionais.

O período denominado *Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)* é caracterizado pelo resultado das exigências do golpe militar de 1964, que visava modificar as legislações do ensino. Assim, tem início com a promulgação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que modifica o ensino primário e o médio, denominando-os primeiro e segundo grau.

Além disso, “Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau [...]”. Assim, essa nova habilitação foi organizada a partir de duas modalidades: “[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria

a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147).

O próprio termo utilizado para designar o curso já gera desconforto. Pensar, então, que a formação dos professores foi reduzida a uma mera habilitação deixa claro que, neste momento, não havia preocupação com os processos formativos dos docentes. É preocupante pensar que a formação de professores passou por um retrocesso tão grande neste período.

A evidência e gravidade dos problemas levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) [...]. Mas esse projeto, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas (SAVIANI, 2009, p.147).

Em meio a modificações e indefinições de objetivos e propostas para a formação de professores, a partir de 1980 foi criado um movimento em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Deste modo, “[...] a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Por fim, chegamos ao *Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)*, um período que inicia com muitas expectativas em relação à formação de professores. Todavia, a nova LDB, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), não correspondeu ao esperado:

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração [...] (SAVIANI, 2009, p. 148).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, “[...] definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino



e pelas instituições de educação superior do país [...] (BRASIL, 2006). Assim, a Resolução determina que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Dado esse contexto, a determinação de uma formação específica para o profissional que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma conquista valiosa. Porém, devemos destacar que as preocupações com o ensino e a aprendizagem das crianças menores de sete anos iniciaram apenas a partir da constatação de dificuldades de aprendizagem das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente com relação à leitura e a escrita, fato que incide diretamente na formação dos professores e no trabalho que desenvolvem na Educação Infantil.

A literatura a respeito da educação pré-escolar evidencia que são os problemas relativos ao desempenho dos alunos no Ensino Fundamental que fizeram emergir, na década de 1970, essa criança até então praticamente desconhecida pela instituição educacional. Os problemas que se destacavam naquele contexto de início de ampliação do acesso ao então Primeiro Grau eram os relativos às dificuldades com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, cuja evidência eram os altos índices de reprovação e evasão escolar (SILVA, 2007, p.2).

Por um lado, esta preocupação com a aprendizagem das crianças pequenas parece algo positivo, tendo em vista que, por tese, a Educação Infantil estaria ganhando outros olhares. Porém, o que se apresenta é que estas preocupações serviram apenas para que começassem a ser desenvolvidas práticas de ensino ainda mais tradicionais, pautadas na preparação das crianças da Educação Infantil para o ingresso no Ensino Fundamental. Nesse sentido, esta preocupação com as crianças da Educação Infantil evidencia apenas mais uma estratégia de regulação por parte do governo, com vistas a melhorar índices de aprendizagem.

Este aspecto ainda hoje é evidente, tendo em vista que o desempenho das crianças no Ensino Fundamental influencia diretamente nas políticas de formação continuada de professores e incide cada vez mais nas políticas curriculares da

Educação Infantil, além de influenciar na organização dos tempos e espaços e das propostas de ensino, antecipando muitos processos que deveriam ocorrer apenas no Ensino Fundamental. A Educação Infantil, em muitos contextos formais de ensino, acaba por se tornar preparatória ao ensino posterior, em detrimento de vivências significativas à faixa etária das crianças pequenas. Saito e Oliveira (2018, p. 2), definem com muita clareza esta etapa:

Em se tratando da educação infantil como primeira etapa da educação básica, podemos afirmar, no contexto atual, que ela se constitui como início e processo para a formação integral da criança nas demais etapas da vida educacional. Como instituição formativa e educacional, tem o compromisso de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças, principalmente entre 0 e 5 anos, com propostas diversificadas e consolidadoras de novas aprendizagens; além de contribuir para a formação humana do sujeito, com olhares para ações mediadoras no campo da criatividade, socialização, criticidade e expressividade humana.

Ademais, destacamos que a formação de professores passou por muitas modificações ao longo dos anos, mas nunca deixaram de existir. Apesar de várias correntes ideológicas e de interesses distintos, sempre houve uma proposta de formação, por mais superficial que fosse. Contudo, essas modificações não serviram para estabelecer um norte para a formação dos professores, que ainda hoje enfrenta desafios e dificuldades diante dos problemas da educação escolar brasileira.

Nesse sentido, tão importante quanto pensar a respeito da formação inicial dos professores é olhar atentamente para as políticas de formação continuada, tendo em vista que a profissão docente exige estudo e reflexão constante a respeito da diversidade de situações vivenciadas na prática escolar. No quadro a seguir, apresentamos algumas propostas de formação continuada para professores, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) ao longo dos anos.

Quadro 2 – Programas de formação continuada em nível nacional.

(continua)

NOME DO PROGRAMA	DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS	ANO DE CRIAÇÃO
e-Proinfo	É um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo de ensino-aprendizagem.	1997

Quadro 2 – Programas de formação continuada em nível nacional.

(conclusão)

<b>Rede Nacional de Formação Continuada de Professores</b>	Foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.	2004
<b>ProInfantil</b>	Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.	2005
<b>Pró-letramento</b>	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.	2005
<b>Proinfo Integrado</b>	É um Programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.	2007
<b>Proinfância</b>	Uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. O Programa atua sobre dois eixos principais: construção de creches e pré-escolas e aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil. Além disso, oportunizou processos formativos aos professores que atuam nas escolas.	2007
<b>Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II</b>	Oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O Programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.	2008
<b>Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor</b>	O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País;	2009
<b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC</b>	Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas.	2012

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados disponíveis no site do Ministério da Educação.

Pensar em Programas de formação continuada para professores requer pensar em como estas propostas são executadas e como se dá a participação destes sujeitos. Precisamos que todos os profissionais participem de todos os processos formativos, de maneira imposta por outros? Estes outros – geralmente sujeitos que elaboram as políticas e estão distantes da prática – são entendedores das necessidades de formação dos professores?

Formações iniciais geralmente são procuradas a partir de interesses próprios, pessoais. Formações continuadas dependem de dois vieses: ou são procuradas pelos sujeitos de acordo com seus interesses e necessidades formativas, ou são impostas pelo governo, estados e municípios, de modo que sejam obrigatórias, sem deixar escolha para os professores. Nas palavras de Saviani (2011):

[...] o contexto da formação continuada no Brasil não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório, revelando desta forma permanente a precariedade das políticas formativas. As sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente sólido para preparação docente, para o trabalho frente aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (p. 38).

O insucesso da formação dos professores pode estar pautado na precarização das políticas de formação continuada que, na maioria das vezes, estão desvinculadas do contexto de atuação docente, ou seja, não dão sentido e significado às vivências reais do cotidiano escolar. Por isso, ainda hoje encontramos Programas de formação continuada pautados em um único objetivo: melhorar índices de aprendizagem.

## 5 ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com as duas formadoras locais do PNAIC/2018, com a coordenadora geral do PNAIC/2018 e coordenadora do PROMLA/2019 e com uma professora de pré-escola da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS, bem como a análise dos questionários que foram respondidos pelas outras quatro professoras de pré-escola da rede municipal.

Num primeiro momento analisamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com informações referentes à sua criação e desenvolvimento ao longo dos anos, especialmente quando a Educação Infantil passa a ser inserida na formação. Nesse sentido, mostraremos como foi desenvolvida a formação dos formadores locais do PNAIC – Educação Infantil, com uma equipe de formadoras regionais representantes da UFSM. Estas escritas têm embasamento na pesquisa realizada durante a Especialização em Gestão Educacional – UFSM, como mencionado na introdução.

A partir da formação recebida, os formadores locais deveriam replicar essa formação com os professores de pré-escola de toda a rede municipal de ensino. Neste sentido, dando sequência à escrita, mostraremos como foram desenvolvidas essas formações em Santa Maria – RS e quais as repercussões do PNAIC no município e no trabalho docente dos professores de pré-escola.

Por fim, apresentaremos o PROMLA: Programa Municipal de Letramento e Alfabetização. Este Programa foi criado pela Secretaria de Município de Educação (SMED) de Santa Maria – RS em 2019, sendo considerado uma continuidade do PNAIC, como uma proposta de formação continuada aos professores de pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º e 4º ano).

### 5.1 O PNAIC COMO UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS

Neste momento direcionamos nosso olhar para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um Programa de formação continuada de nível nacional, que foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2012, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, “[...] com o desafio de garantir o direito à

alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade” (FRAGOSO, 2018, p. 32). Desse modo, foi utilizado como uma estratégia para atender à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que, na atual versão, objetiva: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

No momento em que foi criado, o PNAIC articulava quatro eixos de atuação: formação de professores, baseado no Programa Pró-Letramento; distribuição de materiais didáticos relacionados à alfabetização, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); avaliação, baseada nos dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); mobilizações sociais pela Educação, com apoio e garantia de execução do Programa (FRAGOSO, 2018).

Em sua pesquisa, quando vai em busca de compreensões a respeito da criação do PNAIC, Ferreira (2019) identifica, através das narrativas dos sujeitos da pesquisa, que o PNAIC é criado a partir de questões emergentes em outros Programas de formação continuada realizados anteriormente, a exemplo disso, o Pró-letramento. Assim, são formulados discursos de base para sustentar a criação de novas políticas. Nesse sentido, a autora afirma:

No contexto de influência, portanto, a formulação do PNAIC atentou para as discussões que emergiram ao longo do Pró-Letramento, sobretudo quanto às concepções de alfabetização; à definição de currículos e direitos de aprendizagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ao fomento às avaliações na alfabetização; e à apropriação e uso dos materiais didáticos produzidos pelo MEC (FERREIRA, 2019, p. 76).

Além disso, no contexto de influência para a criação do PNAIC, os resultados das avaliações em larga escala incidiram diretamente, fomentando a criação de políticas de formação que têm como principal objetivo a melhora dos índices de aprendizagem. Assim, “O Estado intervém, nesse processo, como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado, muito embora o discurso do Estado mínimo e descentralizador” (HYPOLITO, 2010, p. 1338).

Refletindo sobre as escritas de Stieg e Araújo (2017), que fazem uma análise das políticas de alfabetização instituídas no Brasil no período de 1996 a 2006, mostrando aspectos preocupantes no sentido de perspectivas utilitaristas,

mercadológicas e escolarizantes de alfabetização, voltados à uma ideia de desempenho e de resultados, as autoras Roveri e Duarte (2018, p. 810) concluem:

Essa lógica evidencia-se no compromisso que o Brasil assumiu com órgãos internacionais de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para 6,0 até o ano de 2022, a fim de poder participar da economia financeira mundial. A Educação Básica tornou-se o lugar de preparação para as avaliações externas, quando, na verdade, deveria constituir-se um espaço para além do ensino do ler e do escrever [...].

Nesse cenário, o PNAIC passa a ser colocado em prática no ano de 2013, e cada edição do Programa contou com uma temática diferente: linguagem (2013); matemática (2014); gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e interdisciplinaridade (2015); leitura, escrita e letramento matemático (2016). Essas formações contaram com carga horária entre 100 e 160 horas e foram ministradas à professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, com variações em cada ano de execução. Sobre o PNAIC, Ferreira (2019, p. 113) destaca:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pode ser considerado, sob diferentes perspectivas, um marco histórico no conjunto das políticas educacionais elaboradas na última década no Brasil. Inicialmente, destaca-se a extensão das ações articuladas, em regime de colaboração, entre os entes federados e as universidades públicas, que promoveram formações continuadas às professoras alfabetizadoras e a distribuição de materiais didáticos e livros infantis para as escolas públicas. Nessa primeira perspectiva, o PNAIC significou o avanço de esforços públicos para garantir a alfabetização das crianças até os 3 anos do ensino fundamental.

No ano de 2017, a partir da constatação pelo MEC “[...] de um baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos dados coletados através da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) [...]” (FRAGOSO, 2018, p. 34, grifo da autora), o PNAIC é reformulado e passa a atender, também, professores de Educação Infantil, através da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2017b, p. 5):

[...] o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças.

Nesse sentido, nos chama atenção que as reformulações do Programa se dão a partir de resultados de avaliações em larga escala, distantes da realidade do sistema público de ensino, visto que são aplicadas em diversos contextos, sem respeitar as diferenças e particularidades de cada região e, muitas vezes, são descontextualizadas e não se relacionam com as vivências e aprendizagens das crianças. A ANA, por exemplo, é aplicada anualmente para as crianças que possuem 8 anos de idade, com vistas a assegurar que todas estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, segundo Roveri e Duarte (2018, p. 812):

[...] a ANA tem como foco o controle do trabalho pedagógico e a responsabilização da escola e do (a) professor (a), já que funciona como instrumento de monitoração da aprendizagem das crianças que terminam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Outro diferencial da ANA em relação às demais avaliações é que seu conteúdo e objetivos estão atrelados à formação recebida pelos (as) professores (as) no curso do PNAIC, o que significa a sujeição dos docentes às pressões e a culpabilização pelos resultados de seus alunos.

Por mais que a ANA não seja aplicada diretamente na Educação Infantil, seus resultados influenciam na organização do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. Assim, outra questão preocupante é que a constatação de baixos rendimentos das crianças do Ensino Fundamental acaba responsabilizando apenas as práticas pedagógicas na Educação Infantil, onde as crianças estão sendo “mal preparadas” para as etapas posteriores. Não se demonstra, em nenhum momento, qualquer preocupação com as condições socioculturais da população infantil, com a pobreza, a fome, com o trabalho infantil e as inúmeras formas de violência a que essas crianças estão expostas, fatores que influenciam diretamente em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, professores são responsabilizados e culpabilizados e os governos buscam estratégias cada vez mais ineficazes para garantir aprendizagens significativas, retirando o tempo das crianças de serem crianças e viverem suas infâncias. Nesse sentido, Ghedin (2004) afirma que “[...] desviar a atenção da sociedade culpabilizando os professores pelos problemas da educação, desvia a atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino, e, como decorrência, da falta e condições de aprendizagem” (p. 399).

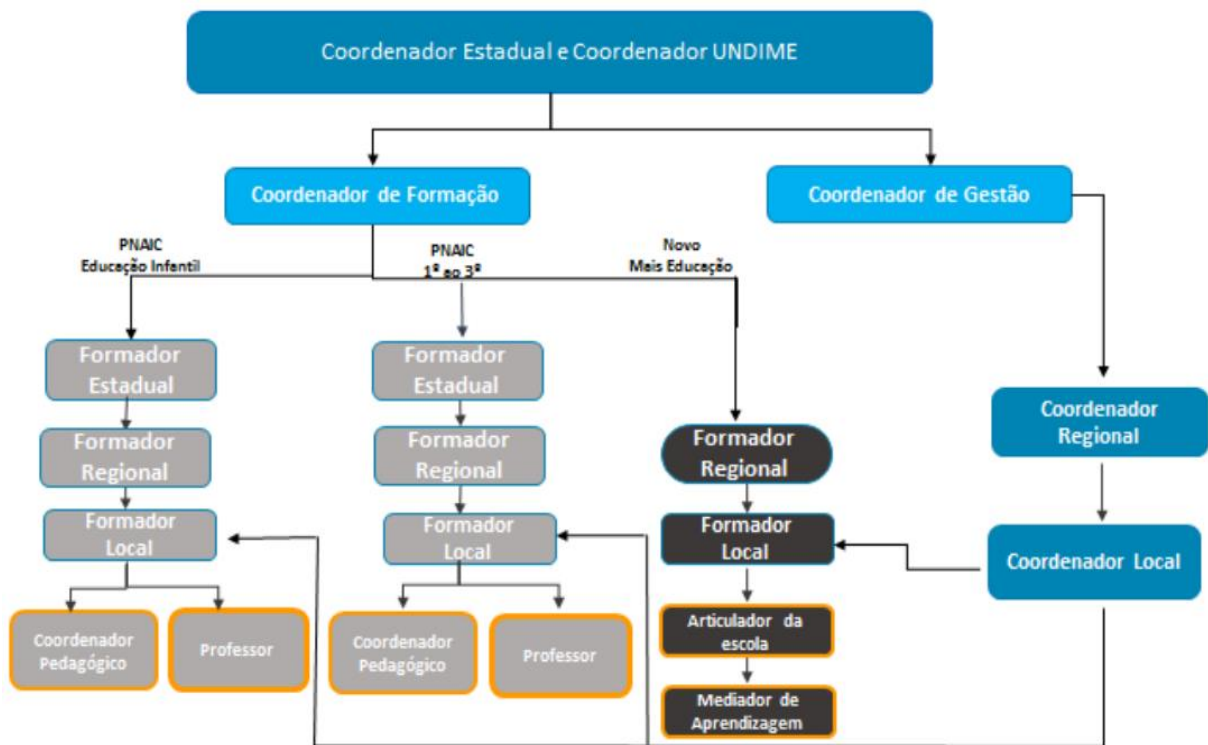
O que, afinal, a Educação Infantil tem a ver com a alfabetização? A resposta parece simples, dado esse contexto: a Educação Infantil fica encarregada de iniciar o



processo de alfabetização, ensinando as crianças de 4 e 5 anos a ler e escrever, mesmo que a partir de práticas descontextualizadas e sem sentido, visando que as crianças cheguem melhor preparadas no Ensino Fundamental. A preocupação central dos governos é que as crianças aprendam a ler, escrever e contar na Educação Infantil, deste modo os problemas de baixo rendimento estarão revolidos e os índices de aprendizagem irão melhorar. Não importa como isso seja feito, com que recursos e metodologias.

Essa ideia está presente na organização do PNAIC, tendo em vista que a partir dessas preocupações as formações passaram a incluir os professores de pré-escola e os coordenadores pedagógicos de Educação Infantil, contemplando, também, os professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, como já vinha sendo feito. Neste sentido, em 2017 o Organograma do PNAIC foi organizado da seguinte forma:

Figura 1 – Organograma do PNAIC no ano de 2017.



Fonte: Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017b).

No estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2017, três Universidades ficaram responsáveis por ministrar as formações do PNAIC: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Cada uma dessas Universidades teve como função levar a formação do Programa a um determinado número de professores ou coordenadores pedagógicos, de regiões próximas às suas sedes. Na região de Santa Maria – RS as formações ficaram a cargo da UFSM.

Assim, contrárias à ideia de inserir a Educação Infantil em um Programa de formação para alfabetizadores, entendendo que esse não seria o momento certo para se alfabetizar, uma equipe de professoras da UFSM, fortemente ligada à Educação Infantil, se mostrou resistente em participar das formações aos formadores locais do PNAIC – Educação Infantil e, para além, essas professoras organizaram um Curso destinado aos professores dessa etapa:

A fim de dar maior visibilidade aos motivos que levaram à esse processo de resistência, e também buscando promover ações concretas para mudar esta situação, um grupo de professoras, que trabalha diretamente com a Educação Infantil na UFSM, organizou o “Curso de Aperfeiçoamento na Educação Infantil (CAEI)”, contemplando uma formação de 180 horas, a partir de discussões, estudos e reflexões sobre temáticas significativas e relevantes para a área da Educação Infantil. O Curso possibilita a participação de professores atuantes na Educação Infantil, vinculados ou não à UFSM (FRAGOSO, 2018, p. 42)

Nesse momento é possível identificar que as diferentes interpretações realizadas a partir de um texto produzido e instituído a nível nacional resultam em reconfigurações e desdobramentos diversos no contexto da prática. Dito isso, para que o PNAIC pudesse ser implementado e as formações pudessem ser realizadas, já que não tinha outra opção, outras professoras da Universidade assumiram as formações, levando o Programa adiante. Assim, foram selecionadas três formadoras regionais<sup>4</sup> através de edital. Cada formadora regional ficou responsável por um grupo de formadores locais<sup>5</sup>, vindos de cidades de toda a região de Santa Maria – RS.

---

<sup>4</sup> O formador regional era responsável por planejar e ministrar a formação aos formadores locais com base no material didático selecionado pela rede, sempre em foco na aprendizagem do aluno (BRASIL, 2017b, p. 26). Estes formadores, no âmbito desta pesquisa, faziam parte da equipe de formadores da UFSM.

<sup>5</sup> O formador local era responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola [...] (BRASIL, 2017b, p. 26). Estes eram professores ou coordenadores pedagógicos das redes municipais de ensino.

Para a formação da Educação Infantil, o MEC disponibilizou, de maneira digital, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, um material didático que resultou de uma parceria entre a DICEI/SEB/MEC e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com o objetivo de construir uma política que contemplasse as reais necessidades de formação dos professores de Educação Infantil.

A Coleção foi elaborada dentro do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, uma política de formação continuada que teve como objetivo “[...] estabelecer nacionalmente parâmetros e diretrizes que orientem um trabalho de qualidade com a linguagem escrita em creches e pré-escolas e que capacitem os docentes para atuarem em conformidade com essa definição” (BAPTISTA, et al, 2018, s/p). Para tanto, foram realizadas diversas ações que resultaram na elaboração da Coleção, que conta com oito cadernos de estudo, um caderno de apresentação e um encarte para a família.

Porém, a formação pensada e planejada pelo Projeto não aconteceu conforme o acordo firmado entre o MEC e as coordenadoras. Assim, elas escreveram uma carta denominada “Às professoras da Educação Infantil” (BAPTISTA, et al, 2018), em que apresentam a real intenção da proposta de formação continuada elaborada por elas e manifestam o desacordo da parceria com o MEC e as fragilidades da proposta de formação do PNAIC. Na carta, explicam:

Dando continuidade ao que fora acordado com o Ministério da Educação, em 2013, as coordenadoras do Projeto empenharam-se em construir um Plano de Formação contendo fundamentação, condições de oferta e os elementos constitutivos da estrutura curricular e pedagógica de um curso presencial de 120 horas, a ser ofertado de maneira exclusiva ou integrado a um curso de especialização mais abrangente que abordasse outros temas igualmente importantes para a formação das professoras da Educação Infantil. As condições de realização do curso pressupunham pagamento de bolsas para as professoras cursistas e formadoras; garantia de liberação das cursistas, por parte das redes de ensino, para realização dos encontros presenciais e estudos; distribuição dos livros que compõem a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil para todas as cursistas e formadoras e acompanhamento sistemático da coordenação do Projeto em sua implantação em todo o território nacional (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

As coordenadoras do Projeto também afirmam que a Coleção é complexa e exigente, reforçando uma concepção de que a formação dos profissionais que atuam

com crianças pequenas não pode ser concretizada por meio de manuais e modelos prontos, exigindo, assim, uma política de formação elaborada a partir de princípios teóricos e práticos, com materiais didáticos de qualidade, tornando acessíveis as teorias e propiciando reflexões sobre a prática cotidiana.

Nesse sentido, colocando a Educação Infantil dentro do PNAIC e deixando de realizar a formação conforme o previsto, o MEC também não assegurou algumas das condições essenciais para manter a qualidade da formação e garantir resultados positivos. Dentre essas condições, estavam:

A remuneração do tempo de formação para as cursistas[...]; a distribuição dos cadernos impressos da Coleção [...]; uma coordenação nacional que se responsabilizasse pela formação dos formadores estaduais e regionais [...]; oferta de um ano de curso com 120 horas presenciais, que ficou reduzida a poucas horas (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

Na carta, as autoras ainda destacam que a inclusão da pré-escola no PNAIC não respeitou os aspectos que fundamentaram a elaboração do Projeto, descumprindo o que havia sido tratado. Essa organização apenas explicitou “[...] a forma superficial, inconsistente e inadequada da inserção da pré-escola no PNAIC 2017/2018” (BAPTISTA, et al, 2018, s/p). As autoras Roveri e Duarte (2018, p. 815) fazem uma constatação pertinente:

Ora, se o PNAIC não constitui a política de formação de professores ambicionada pelo grupo organizador, certamente constitui a política de formação desejada pelo MEC. É preciso compreender que as disputas, o que está posto e o que está apagado nos documentos, os silêncios e os desvios não deixam também de delinear outra política de formação, alicerçada em valores que nem sempre são os esperados por aqueles que estão à frente das questões educacionais.

Entretanto, por mais que distante da proposta inicial, as coordenadoras do projeto tinham o entendimento de que a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil deveria ser utilizada por ser “[...] mais coerente com o que a área vem produzindo ao longo de sua história de luta por qualidade na Educação Infantil” (BAPTISTA, et al, 2018, s/p). Assim, mesmo fora do contexto do Projeto, os cadernos de formação foram utilizados no desenvolvimento do PNAIC.

Desse modo, o processo formativo empreendido aos formadores locais de Educação Infantil deveria ser embasado na Coleção, com organizações próprias de cada uma das Universidades responsáveis pelas formações. Assim, a equipe de

formadoras regionais da UFSM disponibilizou, inicialmente, duas atividades à distância, enviadas através de e-mail aos formadores locais, com prazos para as devolutivas.

A primeira atividade consistiu na leitura do Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017) e no preenchimento de um questionário em que os formadores locais deveriam responder sobre sua formação e aspectos das práticas escolares, o que contribuiu para se pensar a respeito da atuação dos professores e para traçar um perfil dos cursistas e seus alunos, realizando uma avaliação diagnóstica, procurando compreender suas potencialidades e dificuldades de aprendizagem. Esta atividade teve carga horária de 10 horas. Para a segunda proposta, os formadores locais elaboraram um plano de trabalho para o ano de 2018, projetando objetivos e etapas para dar continuidade à formação em seus municípios de origem, com os professores da rede. Esta proposta totalizou 12 horas (FRAGOSO, 2018, p. 43/44).

Depois de realizadas as atividades à distância, tiveram início as formações presenciais, que ocorreram nos dias 26 e 27 de abril, e 10, 11, 23, 24 e 25 de maio de 2018, na cidade de Santa Maria – RS. As datas foram as mesmas para as formações dos três segmentos do PNAIC (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Novo Mais Educação).

Para os encontros presenciais, as três formadoras regionais da Educação Infantil optaram por utilizar uma metodologia em comum para a formação de cada um de seus grupos, com base na Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Tendo em vista que, devido ao pouco tempo destinado às formações presenciais, não seria possível dar a atenção necessária a todos os cadernos da Coleção, as formadoras optaram por trabalhar com as questões mais emergentes de cada um dos cadernos, discutindo com mais detalhamento os cadernos 1, 2 e 3.

Ao longo da realização dos encontros presenciais de formação, muitos impasses foram encontrados, principalmente no que diz respeito à falta de investimentos destinados ao Programa, visto que nem ao menos os cadernos de formação foram disponibilizados de maneira impressa, ou seja, os formadores regionais e locais deveriam fazer cópias com recursos próprios para poder acompanhar a formação (FRAGOSO, 2018).

Além disso, a falta de tempo destinado às formações fez com que muitas temáticas importantes e necessárias fossem deixadas de lado, em detrimento de outras tão importantes quanto, que mesmo sendo discutidas, tiveram de ser feitas de maneira superficial, sem o devido aproveitamento da riqueza do material.

Diante de tantos impasses e da falta de investimento, é possível notar o esforço por parte das formadoras regionais da Educação Infantil em propor momentos de interação e aprendizado às formadoras locais. Nesse sentido, destacamos que as políticas, quando chegam ao contexto da prática, são interpretadas de diferentes maneiras pelos sujeitos responsáveis por implementá-las, questionando-as e colocando-as em prática de acordo com seus entendimentos e concepções. Sobre os encontros presenciais de formação, as formadoras locais esclarecem:

Eles eram assim, bem misturados. Por exemplo: tinham momentos teóricos, que a gente lia e discutia junto, mas a maior parte deles eram oficinas, né? Que a gente trabalhava junto como trabalhar... como levar isso para as professoras que a gente ia formar. Como levar a questão do letramento e dessa alfabetização, entre aspas, da Educação Infantil para as professoras que a gente ia formar. [...] Mas era bem misturado, assim, a gente fazia oficina, a gente criava materiais, a gente construía materiais, a gente fazia técnicas, a gente lia, então era bem misturado, assim, bem bom. Não era cansativo, sabe, a gente se envolvia... tu te envolvia, quando tu via já tinha terminado o horário. E aí tinham palestras em alguns momentos, né? Que a gente participou também daí junto com todo o grupo do PNAIC. Mas foi bem... bem bom, assim, a formação, sabe, pra gente poder trabalhar depois (JULIANA, 2019, p. 2).

[...] Nós tivemos algumas palestras com professores pesquisadores da área de alfabetização, também a respeito da Educação Infantil, das políticas públicas para a Educação Infantil. E tivemos os encontros por grupo, né? Com as formadoras. As formadoras apresentaram os cadernos, né? Que seriam trabalhados com as turmas e também propostas de atividades, de dinâmicas, pra que a gente desenvolvesse, né? Replicasse com os professores (MARIA, 2019, p. 1).

Na nossa sala, especificamente, se é a tua pergunta, tanto a gente teve a parte teórica, quanto prática também, fazendo atividades... produzindo atividades, assim, bem práticas (MARIA, 2019, p. 3).

Nas falas das formadoras locais da Educação Infantil é possível identificar a metodologia utilizada durante os encontros de formação, envolvendo leituras e estudos, oficinas, criação de materiais, entre outras propostas que tornaram mais significativos os processos formativos. Em contrapartida, também estiveram presentes questões relacionadas ao letramento e à alfabetização na Educação Infantil, como aponta a formadora Juliana, evidenciando que o Programa tinha como propósito explorar essa questão. A proposta do PNAIC seria, então, a de formar os professores para alfabetizarem as crianças ainda na Educação Infantil? Este é um dos questionamentos que surgem durante a realização da pesquisa.

Depois de realizados todos os encontros presenciais, os formadores locais deveriam desenvolver uma segunda parte da formação, desta vez com os professores de pré-escola de suas redes municipais de ensino. Para isso, as seis formadoras

locais do município de Santa Maria – RS realizaram encontros de planejamento, preparando materiais e selecionando as temáticas que seriam abordadas, a fim de que utilizassem as mesmas estratégias formativas, como fica evidente nas falas das formadoras:

Depois desses encontros nós nos reunimos entre as formadoras locais daqui de Santa Maria, né? E aí nesses encontros nós organizávamos o planejamento das nossas atividades, a partir do que as formadoras passaram, né? Nós organizávamos a nossa... a nossa formação que seria trabalhada com os professores. Sempre antes de cada encontro nós fazíamos a nossa reunião (MARIA, 2019, p. 3).

Aí como é que isso foi organizado: primeiro, nós passamos por todo esse processo de formação com a Universidade. Quando terminou, que a gente entregou relatórios, né? Das propostas. Quando terminou nós começamos, as daqui da cidade de Santa Maria, nos encontramos com a coordenadora de Santa Maria, do PNAIC de Santa Maria, em reuniões... reuniões pra planejar como nós íamos fazer a formação de todos os professores de pré-escola, pré A e pré B, do município de Santa Maria. Então a gente planejava junto, as cinco formadoras, daí ficamos em cinco, as cinco formadoras... planejavamos juntas pra depois cada dupla aplicar na sua turma. Então cada dupla tinha uma turma de em torno de quase quarenta professores (JULIANA, 2019, p. 3).

Depois de planejar como seria elaborado cada encontro de formação com os professores de pré-escola, as formadoras locais se organizaram em duplas para replicar as formações. Tendo em vista que, inicialmente, o município contava com seis formadoras locais e, por motivos de saúde, uma das formadoras precisou ser afastada do Programa, a coordenadora geral do PNAIC no município assumiu as formações junto com uma das formadoras locais, fechando as três duplas de formadoras.

A formação aos professores de pré-escola também foi desenvolvida a partir de encontros presenciais e atividades à distância. No total, foram realizados dez encontros presenciais, que ocorreram à tardinha, em dias de semana, e, por vezes, aos sábados, como coloca a professora Camila: “Ah é, agora lembrei que a maioria dos encontros foram à tardinha, era após o horário de expediente mesmo. E teve... eu lembro de algum encontro que eu fui no sábado de manhã, mas geralmente foi em dia de semana mesmo” (CAMILA, 2020, p. 2). Ainda em relação a isso, a professora Giovana se posiciona: “Não gostei muito, pois eram à noite na maioria das vezes” (GIOVANA, 2020, p. 2).

Tendo em vista que a maioria dos encontros presenciais com os professores da rede aconteceu à tardinha, depois do horário de trabalho nas escolas, vale destacar que os professores não estavam recebendo nenhum tipo de incentivo à participação no Programa, ou seja, estavam realizando uma formação fora de seu horário de

trabalho, sem reajuste salarial pela carga horária cumprida além do determinado. Além disso, depois de uma jornada de trabalho na escola de, muitas vezes, 8 horas diárias, sair desse contexto e ir para uma formação continuada sem dúvidas é bastante exaustivo, o que contribui para um processo de intensificação do trabalho docente, entendido como:

[...] ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado [...] (GARCIA E ANADÓN, 2009, p. 71).

Ao mesmo tempo, o envolvimento proposto pelas formadoras locais fazia com que os professores se sentissem acolhidos e entusiasmados para seguir adiante com a formação. A interação entre os professores, colocando-se como protagonistas de suas próprias práticas, como sujeitos responsáveis por estratégias de ensino-aprendizagem exitosas, fazia com que eles quisessem estar naquele espaço, compartilhando experiências e pensando em novas possibilidades de trabalho, como evidenciam as seguintes falas:

Assim... realmente era bem cansativo... a gente já chegava “caindo aos pedaços”. Mas como eram assuntos legais, assim, depois tu não sentia aquele cansaço. E tinha cafezinho, chazinho... coisas pra ti não ficar tão... pra dar um UP na gente. Mas, assim, realmente esse horário é um pouco complicado... e agente via também, além de mim, claro, as outras professoras vindo bem cansadas... e umas já, assim, se atiravam, sabe? Demonstravam bastante cansaço. Mas aí rendia por que o assunto era legal, assim. Todo mundo participou bastante. Então o depois, era... era mais o chegar, né? Que a gente ficava cansada. Mas depois... (CAMILA, 2020, p. 3).

Embora o cansaço, embora tudo aquilo que eu relatei ali no início, a gente ficava com aquela coisa: “ah não, eu quero fazer, eu quero mostrar pros meus colegas o que eu faço na minha sala”. E aí a gente viu fotos e relatos... até acho que no e-mail a gente tinha os contatos, a gente até teve um grupo no WhatsApp, e aí nem sempre no dia de mostrar o teu relatório, a tua apresentação, vinha fotos: “olha, hoje eu fiz isso na minha turma, que eu peguei da ideia da fulana”. Então foi bem mais dinâmico e a gente tinha vontade de participar, de ler e fazer as atividades que elas propunham pra gente. Então foi bem dinâmico, assim, gostei muito do PNAIC (CAMILA, 2020, p. 6).

Tais fenômenos corroboram com os achados de Ferreira (2019), em pesquisa realizada sobre o PNAIC no município de Santa Maria – RS, em que a autora entrevistou professoras alfabetizadoras e apontou que alguns desafios foram encontrados ao longo do desenvolvimento das formações, principalmente em relação



à obrigatoriedade de participar das formações e em relação ao cansaço físico dos professores, o que evidencia a intensificação do trabalho docente. Em relação a isso, a autora destaca:

Assim, as professoras são ao mesmo tempo objeto, sujeito e atores da política, que “se emaranham dentro de um programa disciplinar de visibilidade e de produção” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 189), pois ainda que ironizem a autonomia concedida pelo Programa e considerem as demandas cansativas, também aceitam e atuam os mecanismos de produção de resultados das práticas pedagógicas e avaliações do modo de ser docente, em busca de “fazer o seu melhor” (FERREIRA, 2019).

As formadoras locais demonstraram preocupação em desenvolver suas formações com os professores de pré-escola da rede municipal a partir de propostas interativas e dinâmicas, assim como foram as formações recebidas por elas. Nesse sentido, a metodologia para desenvolvimento das formações foi bem diversificada:

De repente acho que foi uma palestra, talvez no início, mas daí depois foram... eram grupos com atividades bem dinâmicas, assim, era o grupo que participava. Elas apresentavam o tema, né? Com slides, enfim. Tinha material pra pesquisa também, pra gente ler antes de ir, tinha também... tinha tarefas. Foi bem... foi bem dinâmico. Era assim, não era palestra, só palestra... eram mais atividades em grupo (CAMILA, 2020, p. 3).

Embora a pesquisa realizada por Ferreira (2019) tenha sido desenvolvida com professoras alfabetizadoras, o mesmo se evidencia nesta pesquisa, com professores de Educação Infantil. Assim, em relação às possibilidades de troca de experiências no Programa, a autora coloca:

A potencialidade dos espaços de troca é vista como uma grande contribuição do Programa ao trabalho docente das professoras alfabetizadoras, sobretudo, no que diz respeito ao reconhecimento de alternativas metodológicas e didáticas diante das dificuldades educacionais semelhantes e, mais ainda, no que tocante à construção e valorização das relações profissionais que contribuem para o processo educativo (FERREIRA, 2019, p. 83/84).

Uma das formadoras locais também discorre sobre alguns desafios encontrados durante o desenvolvimento das formações: falta de interesse por parte dos professores; horário de desenvolvimento das formações; não ter a opção de escolher por participar ou não das formações. Diante disso, também podemos identificar a preocupação da formadora local em amenizar essas situações, buscando

organizar um ambiente acolhedor e propício às trocas e interações que deveriam acontecer:

[...] Falando como formadora local, lá nos nossos grupos, formando professores, nós escutávamos muitos professores assim, ó: “bá, bem legal isso, mas eu tô me aposentando, eu não quero fazer, eu tô aqui obrigada”. Então eu acho que essa questão fica complicada, quando tu propõe um programa que as pessoas não têm a escolha de: “eu quero me inscrever ou não quero me inscrever”. Não era opcional. Era aquela lista: professores de pré-escola vão participar do PNAIC. E era à noite. Fora do horário de trabalho delas. Então isso trouxe... gerou incomodo, sabe? A gente como formadora tentava entender, tentava fazer coisas pra acolhe-las... tipo, era à tardinha... como era à tardinha, era de noitezinha, sempre tinha chimarrão, sempre tinha um cafezinho, tinha um lanchinho. Coisas que movimentassem mais, que não tentassem... que a gente não ficasse tão parada lendo. Os slides que a gente arrumava... que a gente organizava eram muito rápidos, sabe? Pra não ficar cansativo, pra não ficar maçante. A gente enviava tudo por e-mail pra elas, pra quem quisesse ler mais, sabe? Os cadernos do PNAIC, como eram muitos... muito grossos, muito pesados, a gente enviava os links pra elas, sabe? “Ah, tal coisa...”, conforme as conversas que a gente tinha no grupo: “ah, aquela professora lá quer trabalhar mais com hora do conto, com leitura... tal livro do PNAIC tem isso, vou mandar o link pra ela”. Então a gente tentava fazer um pouco mais individual também, pra motivar... mas muitas pesou a questão de não entregar trabalho, de não entregar as coisas que a gente pedia, né... não mandar... por que pesou muito a questão do ser fora de horário, do ser obrigado a fazer, de “não é do meu interesse”, “tô me aposentando”, sabe? (JULIANA, 2019, p. 7/8).

A falta de opção por participar ou não da formação, ou seja, a imposição, também foi evidenciada no estudo realizado por Ferreira (2019) que, fazendo referência a Hypolito (2012), diz que os objetivos do Programa fazem com que a SMED produza “[...] novas regras relacionadas ao processo de trabalho docente, à organização das escolas, desconsiderando o profissionalismo docente pautado pela autonomia e criticidade acerca do processo pedagógico” (p. 89).

No estudo realizado por Oliveira (2016), essa mesma questão também é colocada em pauta pelas professoras participantes de sua pesquisa, que argumentam que as formações do PNAIC deveriam ser construídas pelos próprios agentes no contexto escolar, com temáticas e abordagens de interesse dos sujeitos que fazem parte daquele determinado contexto. A autora ainda destaca:

Como mencionam as professoras a formação continuada se caracteriza como uma ação que se desenvolve no coletivo, na troca de experiências, na escuta, na relação com outros que podem compartilhar das mesmas necessidades, angústias, dúvidas e inquietações que o trabalho docente em seus desdobramentos fazem emergir (OLIVEIRA, 2016, p. 49).

Durante as entrevistas, as formadoras locais e a coordenadora geral do PNAIC realizaram uma avaliação das formações desenvolvidas dentro do PNAIC, diante da

sua perspectiva e da sua função dentro do Programa. Assim, as formadoras locais do PNAIC destacam:

[...] Gostei dos resultados que o meu grupo trouxe. [...] Mas o que ficou, assim, legal, foram as trocas que foram feitas ali, né? Quando cada uma apresentava o que tinha feito, naquele grupo de pessoas que mal se conheciam e que conseguiram construir uma proposta legal pra aquela atividade, pra aquele tema. Foi legal por que a gente conseguiu trazer pra escola essas trocas, por que as vezes ficam cansativas né? “Ah, eu vou num curso e é sempre a mesma coisa, sempre a mesma coisa”. Então, essas trocas foram legais, né? Eu acho que o PNAIC pra mim foi... e pra mim como formadora também quando eu fui nas minhas reuniões, nos meus encontros lá na Secretaria de Educação, com as outras formadoras e com a coordenadora... as nossas trocas eram muito legais, sabe? Eram muito ricas, e a gente conseguiu trazer muitas coisas pra escola... ver que tu não tá sozinha, ver que as tuas dificuldades os outros também tem, ver que as conquistas que tu tem tu pode dividir, né? E trazer outras também... então foi bem legal, assim... eu avalio como bem interessante e bem proveitosa a formação (JULIANA, 2019, p. 9).

Em relação ao PNAIC... eu, assim, avaliando, né? Os nossos encontros, foi muito boa essa experiência com os professores, por que foi um momento que a gente pôde se reunir enquanto Educação Infantil, por mais que havia também essa preocupação em relação aos cadernos, em qual era o direcionamento que estaria sendo organizado, né? Para essas formações. Nós, enquanto equipe de formadores da Educação Infantil, aqui em Santa Maria, nós conseguimos trabalhar com os cadernos, né? Mas de forma que a gente conseguisse trabalhar também os propósitos da Base Nacional Comum Curricular, que foi o que nós conseguimos também trabalhar com os professores a questão da literatura infantil, né? Como espaço da criança trabalhar a imaginação, muito antes de pensar em efetivamente ela estar alfabetizada. Não era esse o nosso propósito, né? De dizer que a Educação Infantil estaria alfabetizando as crianças, mas trabalhar nessa perspectiva de que a criança pudesse, a partir de tantas outras possibilidades, né? Estar aprendendo também essas questões (MARIA, 2019, p. 7/8).

As formadoras locais avaliam o PNAIC de maneira muito positiva, ressaltando que as trocas de experiências foram muito exitosas. Além disso, a professora Maria destaca que o propósito das formações realizadas não era o de influenciar práticas de alfabetização na Educação Infantil, mesmo que a etapa tenha sido inserida em uma formação que, até então, era voltada apenas para professores alfabetizadores. Ela também deixa claro que esse questionamento esteve presente em algum momento da formação, pois justifica que essa não era a intenção do Programa, mesmo sem ser perguntada.

As narrativas da coordenadora local do PNAIC chamam atenção para questões específicas. Primeiro, em uma de suas falas é possível identificar a influência dos índices do Ideb nas propostas de formação do PNAIC, que, segundo ela, crescem ano após ano como impacto das formações do Programa:

Eu avalio de maneira muito positiva. Não tem como avaliar contrário. Como eu te disse... eu tenho 31 anos de magistério. Em 2013 começou o PNAIC, então foi a

primeira vez que eu, enquanto professora, vivenciei uma formação continuada. Por que até então não tínhamos nenhuma política nacional voltada para a alfabetização. Tinha algumas outras que era quarto e quinto ano, mas assim, pra alfabetização, nesses moldes de mobilizar o grupo de professores a participar, foi a primeira vez. E isso a gente viu o impacto nos resultados, como eu te falei, que ano a ano, Ideb a Ideb, ele vem crescendo. Em relação à qualidade, eu sou suspeita em falar, por que eu acredito muito nesse formato de processo formativo. Acredito muito que é por aí... é o professor se auto formando [...] (MARCIA, 2020, p. 10).

Tendo em vista que o Ideb é calculado principalmente a partir de avaliações em larga escala, a fala retratada acima reafirma o protagonismo desse tipo de avaliação na atuação das políticas educacionais, corroborando com Ferreira (2019):

As avaliações em larga escala têm assumido o protagonismo nas reformas da educação brasileira, ditando os objetivos e as atuações das políticas educacionais para o contexto escolar. Na última década, as avaliações fortaleceram-se tanto como instrumentos de controle quanto como discursos de verdade a respeito do trabalho docente, da aprendizagem e das práticas educacionais eficientes (p. 115/116).

Uma segunda questão evidente enquanto a coordenadora avalia o Programa é que ela coloca esse tipo de formação como parte da auto formação do professor. Porém, tendo em vista que os professores não tiveram a opção de participar ou não da formação, esse tipo de formação não se caracteriza como auto formação.

[...] O que eu queria deixar bem... fortalecer na fala, é que essa formação, aos moldes do PNAIC é algo que não pode se perder. Por que? Por que envolve o professor, né? Ele não vai, naquele espaço de formação, ter aula. Ele vai construir e fazer parte da sua auto formação, da sua história (MARCIA, 2020, p. 12).

Oliveira (2016), fazendo referência à Vaillant e Marcelo (2012, p. 47), em relação à auto formação, destaca que a mesma deve ser compreendida como “[...] um processo enraizado nas experiências que *voluntariamente* são desenvolvidas pelos indivíduos em seu processo de crescimento (grifo nosso)”. Nesse viés, formações impostas não se caracterizam como processos de auto formação.

Dito isso, tendo em vista que a formação instituída pelo PNAIC era destinada, principalmente, aos professores, e que suas vivências e aprendizagens ao longo da formação podem incidir em suas práticas no dia a dia das escolas, durante a realização desta pesquisa identificamos algumas repercussões do Programa no trabalho docente dos professores, bem como na política de formação continuada do município de Santa Maria – RS, e é sobre isso que iremos tratar na próxima parte desta escrita.

## 5.2 REPERCUSSÕES DO PNAIC NO TRABALHO DOCENTE E NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS

Para além de compreender como foram desenvolvidas as formações do PNAIC, nossa intenção é, também, compreender como esse Programa repercutiu no trabalho docente e nas políticas de formação continuada da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS, pois como afirma Mainardes (2006, p. 54/55):

[...] a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (MAINARDES, 2006, p. 54/55).

Assim, uma das repercussões do PNAIC no município tem relação com o trabalho docente dos professores de pré-escola da rede, tendo em vista que o Programa contribuiu para que alguns professores repensassem suas práticas e adotassem estratégias de ensino-aprendizagem diferentes, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, como é possível observar na fala da professora Camila:

Foi bem uma troca. E o que mais eu lembro, que marcou, assim, pra mim, que eu utilizei bastante foram momentos de leitura com eles, assim, utilizando não somente o livro, ali, apenas a leitura, mas fazendo um teatro, utilizando materiais específicos, entende? E foi bem boa essa parte da leitura. Brincadeiras, músicas... músicas também a gente teve uma oficina, foi bem legal, onde a gente dividiu e cada um mostrava... mostrava não, colocava ali uma musiquinha, uma coisa... então foram muitas trocas nesse sentido, então, eu amei, assim, o PNAIC [...] (CAMILA, 2020, p. 6).

Na fala que segue, a professora Juliana, uma das formadoras locais do PNAIC, deixa claro seu entendimento a respeito do letramento e da alfabetização na Educação Infantil, ressaltando que essa etapa não tem como função ou dever alfabetizar as crianças, considerando que não é esse o papel do professor ou da professora de Educação Infantil. Além disso, ela coloca que podem, sim, ser realizadas diferentes propostas que envolvam a leitura e a escrita com as crianças pequenas nesta etapa:

O programa era... a proposta era pra formar essas professoras, né? Pra trabalhar com elas a questão do letramento na Educação Infantil, da alfabetização na Educação Infantil, né? Sem... sem essa questão de obrigatoriedade, tá? Que não é obrigatório, mas pra gente propor a questão da leitura, da função da leitura, da consciência fonológica. Então foi trabalhado muito em cima disso. [...] Aqui na escola o que que nos trouxe? Nos trouxe uma tranquilidade e um respaldo de que não precisamos alfabetizar e não vamos alfabetizar. Não é o nosso papel. Mas, sim, trabalhamos a questão da consciência fonológica, a questão da importância da leitura e da escrita na vida das pessoas, né... desse mundo letrado que a gente vive, né?! Então isso trouxe aqui pra escola, eu posso falar pela Casa da Criança. Não consigo falar por todas as escolas que participaram da formação (JULIANA, 2019, p. 3/4).

Tendo em vista que as crianças têm contato com diferentes portadores de textos, em diferentes lugares da sociedade, elas já chegam ao contexto educativo formal com conhecimentos construídos em experiências vividas até então, e esses conhecimentos precisam ser valorizados no momento em que se pensam propostas visando o aprendizado dessas crianças. A autora Norma Ferreira (2012, s/p) nos coloca a pensar sobre isso, quando afirma que:

[...] longe dos bancos escolares, crianças movidas por diferentes intenções, desejos e necessidades, gestam inúmeros modos de ler e de escrever, que por ocorrerem em espaços diversos, numa multiplicidade de materiais e suportes de textos, de procedimentos e de regras, produzem sentidos muito mais diversos do que pensa e legitima a escola.

Em relação à leitura e à escrita na Educação Infantil, destacamos que o problema não está em trabalhar ou não com estas linguagens, mas sim em como isso tem sido feito dentro das escolas. Ou seja, as metodologias e práticas é que precisam ser repensadas. Sendo assim, Ferreira (2011, p. 39) nos diz que “não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita”.

Quando perguntada se a Educação Infantil deve propor situações que envolvam a leitura e a escrita, a coordenadora do PNAIC – 2018 e do PROMLA - 2019 argumenta:

A gente nunca se descola disso... como eu te disse, eu sou professora também de Educação Infantil, e a leitura é algo presente no cotidiano da Educação Infantil, né? As letras, a apresentação das letras... tudo de forma lúdica, de forma contextualizada, não de forma mecânica... nossa luta na Educação Infantil é essa. Quando vem essa possibilidade de ter sim a intenção de alfabetizar o aluno na pré-escola, né? Entre linhas isso foi colocado, mas não é essa a intenção. [...] mas a leitura e a escrita estão, sim, presentes no cotidiano da Educação Infantil. Não de forma sistemática, não de

forma mecânica, mas eles estão presentes. Por que essa é a função da escola, também, de apresentar o mundo letrado pra criança (MARCIA, 2020, p. 16).

Assim, destacamos que a inserção dos indivíduos na cultura escrita se dá de diversas formas, seja a partir do ambiente em que vivem, das observações que fazem no dia a dia ou do contato com escritas em diversos lugares. Ainda assim, existem crianças que nunca ou pouco tiveram oportunidade de ter contato com a leitura e a escrita antes de ingressarem à escola, por isso, esta tem papel fundamental de propor experiências significativas para as crianças. É no ambiente escolar que todas as crianças podem ter acesso e contato com a cultura escrita, e essas experiências já podem começar desde a Educação Infantil. Em relação à mesma pergunta, as formadoras locais do PNAIC – 2018 nos dizem:

Eu acredito que a gente desenvolve a leitura e a escrita a partir das histórias, né? A partir do momento que a criança percebe a escrita do professor, seja na sua agenda, seja em um cartaz, seja na construção de um texto coletivo, né? A partir de algo que foi vivenciado já na Educação Infantil. Então eu acredito numa proposta nesse sentido (MARIA, 2019, p. 7).

Olha, sendo nessa proposta que a gente acredita, sim. Sim. Não vejo problema. Até por que depende muito da criança... aquela criança que... como nós trabalhamos aqui na escola, né? Também não posso generalizar. Mas falando na nossa experiência aqui... se a criança tem interesse, ela pede, ela vem, ela pergunta... e os professores estão ali pra essa interação e pra essa mediação. Se a criança não demonstra interesse, não quer, não tem... ela não pode ser forçada, ela vai ter o tempo dela pra isso, né?. Então acredito que tem que ter muito esse olhar do adulto, olhar do professor, do educador, né? Quanto à como mediar e quem tem o interesse ou não por aquela proposta, né? (JULIANA, 2019, p. 7).

Nesse sentido, os professores, em suas práticas diárias, têm o papel fundamental de promover situações que envolvam a leitura e a escrita através de interações e brincadeiras, contextualizadas e voltadas aos interesses das crianças, sem deixar de apresentar a elas novos conhecimentos, essenciais para sua formação integral como sujeitos históricos e sociais, como sinaliza a professora Giovana:

O trabalho com a pré-escola B que realizo parte de projetos com base no interesse das crianças, portanto se há interesse no letramento acredito que deva ser trabalhado e organizado a partir da consciência fonológica de maneira criativa, sem preocupação em preparar as crianças para o ensino fundamental. Mas há muitos questionamentos neste aspecto, acredito que devemos dar prioridade à criança viver sua infância de maneira integral, com seus direitos próprios (Giovana, 2020, p. 3).

Na mesma direção, a professora Adriana deixa explícita sua concepção de currículo, de criança e de Educação Infantil, além de ressaltar a importância dos

diferentes portadores textuais estarem presentes no cotidiano da Educação Infantil, para que, aos poucos, as crianças descubram e compreendam a importância da leitura e da escrita:

Na educação infantil optamos por não utilizar a nomenclatura atividade, no sentido de querer distanciar os moldes de escolarização da etapa seguinte, assim como optamos por não utilizar o termo aluno e sim crianças, também uma forma de não querer se 'enquadrar' nos moldes de escolarização e disciplinamento posterior. É importante sim que as crianças vivenciem momentos de leituras, explorações de livros e diferentes materiais com as mais variadas formas e gêneros da leitura, assim como também é importante esse processo de descobrimento de forma de comunicação, de registro e de linguagens possíveis e necessário nesse contexto de mundo. Muito antes de entrar na escola as crianças já possuem esse contato com as linguagens, entre elas a escrita e o processo de registro, não cabe a nós negar essas vivências ou então querer 'ensinar' o 'modo correto de escrever', cabe a nós possibilitar a exploração e as descobertas possíveis de se fazer no processo de letramento (Adriana, 2020, p. 4/5).

Nas palavras de Tomazzetti (2007, p. 87) “[...] a escola pode organizar atividades que possibilitem à criança pequena viver a experiência da infância não na negatividade de deixar de ser não leitora, mas na positividade de tornar-se leitora junto com outras crianças e também com os adultos”. A mediação do professor durante as propostas é essencial, sem caráter de cobrança e exigência, mas sim de acompanhamento e interação.

Outra repercussão do PNAIC no município de Santa Maria – RS diz respeito à política de formação continuada da rede municipal, que passa a contar com uma nova organização, “aos moldes” do PNAIC. Segundo a coordenadora geral do PNAIC em 2018, esse tipo de formação foi um pedido dos próprios professores da rede municipal:

[...] E conforme foi a formação, a interação dos professores, no final [do PNAIC], quando veio a notícia que não teria mais em 2019, os professores é que solicitaram que a rede municipal tivesse a iniciativa de organizar uma formação continuada aos moldes do PNAIC [...] (MARCIA, 2020, p. 3).

Assim, a professora Marcia acrescenta: “E em 2019, então, nós implementamos na rede o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização, o PROMLA. E vamos dar continuidade agora, em 2020 [...] (MARCIA, 2020, p. 4). Sendo assim, como uma maneira de dar segmento ao PNAIC, o PROMLA é criado como uma proposta de formação continuada local, no município de Santa Maria – RS.

Nesse sentido, identificamos o contexto de resultados ou efeitos do PNAIC, tendo o PROMLA como um efeito de primeira ordem (MAINARDES, 2006), no



momento em que modifica estruturas e influencia a criação de uma nova política. O questionamento que paira, neste momento, está relacionado aos encaminhamentos que foram tomados para a elaboração e implementação desse novo Programa, visto que o próprio PNAIC foi se reconfigurando e ganhando novos sentidos e significados ao longo dos anos, e a partir de diferentes olhares atribuídos a ele.

Nesse momento, visualizamos a criação de um novo Programa, a partir de um determinado contexto de influência. O próprio nome dado ao Programa é bastante sugestivo e a ideia principal era seguir a metodologia e desenvolvimento do PNAIC. Na sequência, mostraremos os motivos pelos quais o PROMLA causou repercussões negativas entre os professores de Educação infantil da rede municipal e as principais mudanças entre o PNAIC e o PROMLA.

### 5.3 O PROMLA E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS

Passado o processo formativo dos professores de Educação Infantil por meio do PNAIC em 2018, no ano de 2019 a Secretaria de Município de Educação (SMED) de Santa Maria – RS organizou e propôs uma nova formação continuada aos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal, como uma continuidade do PNAIC.

Para os professores de Educação Infantil, foco deste estudo, foram organizadas duas formações distintas: a parte da creche participou de uma formação denominada “A identidade do professor das infâncias: das políticas públicas às práticas pedagógicas na Educação Infantil”<sup>6</sup>; enquanto a formação da pré-escola foi denominada “Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA)”. Juntamente com a pré-escola, participaram da mesma formação os professores do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º e 4º ano).

Nesta parte da escrita discorreremos a respeito do PROMLA, formação proposta aos professores de pré-escola e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que surge como uma repercussão do PNAIC. Assim, o objetivo do PROMLA era:

---

<sup>6</sup> A formação atribuída aos professores de creche foi realizada concomitantemente com a formação da pré-escola, porém, com organização, estrutura e abordagens diferentes. Em parceria com a UFSM, com temáticas específicas, a organização se deu em pequenos grupos para os diálogos e reflexões.

Contribuir para a qualificação dos processos formativos, fomentando a socialização dos saberes, a ressignificação dos fazeres e o protagonismo docente, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas, empreendedoras e inovadoras no contexto educativo, com vistas a viabilizar uma aprendizagem significativa (PROGRAMA MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO, 2019)

Em uma das falas da coordenadora do PROMLA, que também foi coordenadora do PNAIC no ano de 2018, fica evidente que uma das preocupações do Programa dizia respeito à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, em suas palavras, o objetivo do PROMLA era:

Trabalhar com base naquilo que vem preconizando a BNCC: os campos de experiência... na Educação Infantil... os campos de experiência, os direitos de aprendizagem... trazendo para o Ensino Fundamental, também, a importância do ser criança, do educar e cuidar, né? Por que muitas vezes o professor do Fundamental 1 tem uma concepção errada do que é a Educação Infantil, e essa aproximação foi muito positiva por isso: eles conseguiram, né? Como é que eu vou te dizer... unir os universos. Compreender... o que está aqui, compreender o que é feito na Educação Infantil, mas sem a intenção de colocar os professores frente a frente pra dizer que a Educação Infantil tem que preparar para o primeiro ano. Não era essa a concepção. Não era a intenção. Muito pelo contrário. Eles tinham que compreender o universo de cada um e construir juntos possibilidades de não ter essa quebra rude que dá, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assim como do quinto ano do Fundamental 1 para o Ensino Fundamental 2 (MARCIA, 2020, p. 4).

Para desenvolver a formação com os professores de pré-escola e anos iniciais, a SMED selecionou 16 articuladores, a partir de alguns critérios, tais como: ser professor (a) da rede municipal; ser pedagogo (a) ou especialista em Educação Infantil; ter participado do PNAIC, como formador (a) ou como cursista. Dentre as atribuições dos articuladores, estava a participação nas formações propostas pela SMED e pelas IES, preparar e mediar as formações aos professores da rede e realizar registros dos encontros formativos.

Os articuladores, antes de realizarem as formações com os professores, também receberam uma formação proposta pela equipe da SMED e por professores de Instituições de Ensino Superior (IES) do município: UFSM<sup>7</sup> e Universidade

---

<sup>7</sup> Tanto nas formações do PNAIC como nas formações do PROMLA estiveram envolvidos professores da UFSM, porém, não foram os mesmos em ambas as formações. Os professores da UFSM que participaram do PROMLA são os que trabalham com os anos iniciais, visto que os professores que trabalham com a Educação Infantil, contrários à metodologia e organização do Programa, não participaram das formações do PROMLA.

Franciscana (UFN<sup>8</sup>), como destaca a professora Marcia (2020, p. 6): “A gente estuda a temática, a gente chama professores das IES pra nos ajudarem nessa formação do articulador. Então contamos muito com a participação da UFSM, da UFN também [...]”.

Para participar da formação, os professores da rede municipal foram organizados em três grandes grupos: de pré-escola a 2º ano, com 8 articuladores; de 3º e 4º ano, com 4 articuladores; e de pré-escola a 4º ano das Escolas do Campo do município, com 4 articuladores. Cada articulador conduziu um grupo de aproximadamente 30 professores durante a formação.

A proposta para a formação foi organizada com uma metodologia teórico-prática, a partir da temática principal: “Metodologias ativas e a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem”. A partir dessa temática geral, foram organizadas as seguintes abordagens para a formação:

Quadro 3 – Temáticas abordadas nas formações do PROMLA.

As fases do desenvolvimento, fases dos desenhos e os níveis de alfabetização e letramento na promoção da aprendizagem significativa	A organização do trabalho pedagógico a partir de metodologias ativas e sua aplicabilidade no cotidiano escolar
Ensino colaborativo	Avaliação como fonte de aprendizagem
As áreas do conhecimento numa perspectiva integradora e interdisciplinar	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade
Oralidade, leitura e escrita numa perspectiva lúdica	

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no documento Programa Municipal de Letramento e Alfabetização.

Quando perguntada sobre o objetivo do PROMLA, a coordenadora do Programa se referiu à BNCC, aos campos de experiência e aos objetivos de aprendizagem, conforme destacamos anteriormente. Porém, no Quadro 3, evidenciamos que as abordagens da formação tratam de áreas do conhecimento, contrariando a fala da coordenadora e o que preconiza a BNCC para a Educação Infantil:

---

<sup>8</sup> A Universidade Franciscana (UFN) é uma instituição de Ensino Superior privada, que vem estabelecendo parcerias com a SMED de Santa Maria – RS para as formações continuadas dos professores da rede.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017d, p. 40).

Em relação aos campos de experiência, Paulo Fochi nos diz que “Os campos não são um novo nome para a velha forma de organizar o trabalho pedagógico por áreas de conhecimento, ou, disciplinas (mesmo quando elas estão disfarçadas com o nome de linguagem)” (FOCHI, 2018). Nessa perspectiva, o currículo da Educação Infantil deve centrar-se nas experiências das crianças e nas relações que elas estabelecem com o outro e com o mundo.

Em uma proposta de organização curricular muito distante das tradicionais áreas do conhecimento, os Campos de Experiência criam outras possibilidades aos professores e possibilitam “[...] uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas (BARBOSA, RICHTER, 2015, p. 192)”. Assim, é necessário repensar e ressignificar as concepções de currículo presentes no cotidiano das escolas e no trabalho docente, tendo em vista que:

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo (BARBOSA, RICHTER, 2015, p. 196).

Além das questões apresentadas até o momento, destacamos que boa parte das abordagens apresentadas no Quadro 3 se referem ao universo dos Anos Iniciais, sendo temáticas que têm sido pesquisadas e ressignificadas a partir de um entendimento de criança ativa, criativa, curiosa, dinâmica e protagonista. Portanto, não é possível visualizar a especificidade do trabalho cotidiano da Educação Infantil e as necessidades formativas dos profissionais dessa etapa nas temáticas abordadas durante a formação.

Em relação à carga horária, o PROMLA foi desenvolvido num total de 82 horas, a partir de atividades presenciais e à distância. As formações presenciais foram realizadas mensalmente, durante todo o ano letivo, nas chamadas “paradas formativas da rede”, em que toda a rede pública de ensino para suas atividades e os profissionais de todos os seguimentos das escolas participam de formações continuadas, como explica a professora Marcia:

Professores, servidores, estagiários, os gestores... então todos eles, no dia da parada da rede, têm a formação, né... a equipe da gestão de pessoas cuida da formação dos gestores, dos funcionários. Já o pedagógico se envolve com a formação dos professores, dos coordenadores pedagógicos. Outro grupo também que faz parte do FORDES, que é o nosso núcleo de desenvolvimento, cuida da outra formação, também, que é das merendeiras (MARCIA, 2020, p. 5).

A professora Adriana destaca os pontos positivos dessa organização, que foi vista como algo que precisa ser mantido no município, por possibilitar acesso à formação continuada por todos os profissionais das escolas.

O formato de formação que se instituiu na rede é uma das ações que deram muito certo e que precisam ser mantidas e movimentadas. A 'parada' de formação possibilita um acesso para todos professores e demais profissionais das escolas, é um momento muito importante onde todos possam estar juntos pensando sobre o seu fazer pedagógico (ADRIANA, 2020, p. 3/4).

A possibilidade de participar de momentos formativos é algo muito importante a todos os sujeitos que fazem parte da escola. Assim, não só os professores estão em formação, mas todas as pessoas que constituem o cotidiano da escola e que influenciam, de alguma maneira, nas experiências vividas pelas crianças. Além disso, tendo um dia por mês destinado a essas propostas, a formação continuada não necessita ser realizada à tardinha ou aos sábados, o que contribui para que os professores não se sintam tão sobrecarregados.

A título de exemplificação, a seguir mostraremos como foi organizada a primeira parada formativa da rede, contemplando quatro grupos distintos em formação:

Quadro 4 – Organização da primeira parada formativa da rede municipal.

## 1ª PARADA DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

**- Educação Infantil:** “A identidade do professor da infância: das políticas às ações pedagógicas no cotidiano da Ed. Infantil”

**Local:** Salão de Atos do Colégio Marista Santa Maria

**Público:** Professores das turmas de berçários e maternais e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil

**Ações:** Painel “políticas públicas educacionais para a Educação Infantil” e “relatos de experiências da Educação Infantil por professores da rede”

**- Ensino Fundamental I:** Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA)

**Local:** Seminário São José

**Público:** Professores da pré-escola ao quinto ano

**Ações:** painel “alfabetização e letramento no contexto escolar”

Trabalhos em grupos – articuladores PROMLA e professores

**- Ensino Fundamental II e EJA:** “Formação interdisciplinar: entrelaçando conhecimentos”

**Local:** Auditório do Colégio Marista Santa Maria

**Público:** Professores do 6º ao 9º ano, EJA e equipes diretivas da Rede Municipal de Ensino

**Ações:** Apresentação das políticas Inter setoriais do governo para a garantia da qualidade da educação

Palestra – Ave Paralaxe I

**- Um tempo para si:** ação e reflexão

**Local:** Seminário São José, no salão térreo

**Público:** merendeiras (os), serviços gerais e técnicos administrativos

**Ações:** Palestra “As emoções no comando das relações”

Fonte: elaborado pelas autoras, com base em informações obtidas no site da Prefeitura Municipal de Santa Maria, RS.

Ao observarmos o Quadro 4, que possibilita visualizar a organização de todos os grupos que estavam em formação no ano de 2019, destacamos que uma das informações apresentadas não é coerente com a real organização das formações, visto que apresenta o 5º ano do Ensino Fundamental no grupo do PROMLA, porém, os professores de 5º ano participaram da formação no mesmo grupo dos professores de 6º a 9º ano, como nos disse a professora Marcia, durante a entrevista: “Então, como a gente trouxe a pré-escola para junto do primeiro ano, pra gente poder

aproximar os professores, o quinto ano, em 2019, ele ficou junto com o Fundamental 2, o quinto, sexto, sétimo...” (MARCIA, 2020, p. 15).

Em relação ao desenvolvimento da formação durante as paradas da rede e sobre as atividades à distância que foram propostas, a professora Gisele destaca a seguinte metodologia: “Palestras, dinâmicas de grupo, seminários, desenvolvimento de atividades em nossa escola” (2020, p.2). De encontro a isso, a professora Adriana nos diz:

Haviam encontros presenciais acompanhados de atividades/propostas para se realizar na escola/turma e enviar como atividade EAD. Eram organizados pela equipe de professores formadores, alguns encontros houve palestras com professoras convidadas outros apenas com a professora responsável pelo grupo, neles era realizado: dinâmicas de integração e socialização, materiais em slides, proposição para nós (cursistas) confeccionar alguns materiais sobre a temática (cartaz, folhas temáticas com colagens e desenhos, apresentação de trabalhos...) (ADRIANA, 2020, p. 2).

A professora Adriana também destaca que a formação foi desenvolvida apenas em um turno, o que dificultou a participação dos professores que trabalhavam em outra instituição (privada) quando as formações não coincidiam com o turno de trabalho na rede municipal.

As professoras de pré-escola mencionaram que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017d) esteve presente nas discussões durante a formação do PROMLA: “As formações tiveram uma centralidade nas discussões da Base Nacional Comum Curricular e assim alguns outros materiais que falavam sobre” (ADRIANA, 2020, p. 2). Além disso, segundo a professora Marcia, durante a formação também foram utilizados materiais didáticos do PNAIC: “A gente pegou muito por base o material do PNAIC. Então trazendo esse conhecimento lá e fomentando [...]” (MARCIA, 2020, p. 7). Porém, ela não especifica se os materiais utilizados no PROMLA foram os disponibilizados ao grupo da Educação Infantil ou ao grupo dos anos iniciais do PNAIC.

Nesse momento da fala, a professora também deixa evidente uma questão já colocada em outro momento nesta escrita: a de que o PNAIC não foi desenvolvido no tempo necessário para realizar uma formação com qualidade. Assim, ela complementa:

[...] Por que o PNAIC, na verdade, 2018, ele começou, de fato, lá pelo mês de maio, junho, então foi muito tarde. [...] Então teve alguns conhecimentos que a gente não

conseguiu dar conta no livro, foi muito superficial. Então a gente retomou aqueles pressupostos do PNAIC, além de outros materiais sugeridas pelo próprio grupo de professores (MARCIA, 2020, p. 7).

Como já destacamos, o PROMLA surgiu como uma repercussão do PNAIC no município de Santa Maria – RS. Desse modo, os organizadores do PROMLA tiveram a intenção de utilizar a mesma dinâmica do PNAIC, com uma formação apenas para professores de pré-escola, sem a creche. Porém, as formações do PNAIC ocorreram de maneira distinta para cada etapa da Educação Básica, ou seja, os professores de pré-escola receberam uma formação única e própria, enquanto os professores do Ensino Fundamental receberam uma formação diferente, de acordo com suas especificidades. Essa situação fica evidenciada na fala da professora Juliana:

Por que a formação do PNAIC da Educação Infantil eram só professores de Educação Infantil, com uma proposta pra Educação Infantil. Eram só professores de pré-escola? Sim, eram só professores de pré-escola, mas era só pra Educação Infantil. E agora o PROMLA não. Tem professores de primeiro, segundo e terceiro ano com pré A e pré B. Então são... são vidas muito diferentes, são situações muito diferentes. Então elas [as professoras] não... não gostaram e não foram abraçadas como pré-escola, sabe? Era muito mais voltado para o primeiro, segundo e terceiro ano (JULIANA, 2019, p. 5/6).

O PROMLA, por sua vez, agrupou os professores de pré-escola aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, causando desconforto entre os professores (principalmente os da Educação Infantil), por motivos diversos, como mostram as falas que seguem:

[...] O que que nos foi trazido, até por esses professores que estavam passando, e agora falando como coordenação e não como formadora: que essa divisão é muito ruim, por que um ano eu tô na pré-escola e no outro ano eu posso tá na creche. E a gente já vem lutando tanto pra se ter uma valorização da Educação Infantil, pra construir o nosso espaço, pra mostrar a nossa proposta, que quando veio o PROMLA ele dividiu, né? E aí foi uma questão bem discutida, tanto com a Universidade, que também se mostrou não a favor. Os professores de pré-escola não gostaram. O professor da Educação Infantil... da creche, também não gostou, por que acredita que tem que ser uma formação única pra Educação Infantil. Os coordenadores não gostaram. Então tudo isso tá sendo um movimento que tá sendo colocado pra Secretaria de Educação, pra que se mude, mas também é um projeto, né? Projeto municipal de leitura e alfabetização. E aí colocaram os professores de pré-escola junto (JULIANA, 2019, p. 5).

Assim... foi um ano... conturbado. Vou te dizer... por que apesar de ter essa proposta de continuidade do programa, no PNAIC nós trabalhamos com a turma de professores que todos eram especificamente atuantes na Educação Infantil. E na proposta do PROMLA, como se pensou em trabalhar as transições entre as etapas, acabou que, como a gente sabe, né? Historicamente, o Ensino Fundamental acaba agregando o que ele tem de objetivos e levando a Educação Infantil consigo, né? Então tiveram



diversas discussões ao longo do ano acerca desse formato, né? Tanto por parte dos professores, dos coordenadores, das direções também. Embora a gente saiba que muitos professores avaliaram como positivos os encontros, né? Como se desencadeou, até pela organização que o formador da sua turma também tomou, né? Em relação a discutir aspectos referentes à Educação Infantil e trazer pra esses professores que atuam no Ensino Fundamental essa nossa perspectiva, os nossos objetivos enquanto Educação Infantil, pra que uma etapa não ficasse cobrando da outra, né... alguns conseguiram desenvolver isso muito bem, mas não foram todos. Então a gente também tem relatos, assim, de professores que consideraram que não foi interessante juntar a Educação Infantil com o Ensino Fundamental. E seria de maior validade os encontros se estivessem com as colegas de toda a etapa da Educação Infantil (MARIA, 2019, p. 6).

Durante a entrevista, em um primeiro momento a coordenadora do PROMLA se referiu à um retorno positivo dos professores que participaram da formação, dizendo que “[...] as avaliações que a gente teve desse Programa foram muito positivas. Os professores da Educação Infantil entenderam a importância desse espaço de trocas com os professores do Fundamental 1, primeiro e segundo ano” (MARCIA, 2020, p. 4).

Porém, em um segundo momento, a professora Marcia demonstra o contrário, afirmando que houve um desconforto por parte dos professores em relação à separação entre creche e pré-escola na formação continuada. Assim, ela afirma que os relatos dos professores que participaram do PROMLA foram positivos, enquanto os gestores, professores de creche e representantes da UFSM foram contrários ao formato do Programa. Todavia, durante a realização desta pesquisa, evidenciamos que os professores de pré-escola também discordaram da separação com a creche, inclusive manifestando seu desconforto à SMED.

[...] Quando surgiu a possibilidade de a gente trazer para uma formação a pré-escola, apenas a pré-escola, junto com o Fundamental 1, e a outra parte, a creche, ficar com outra formação distinta, aí deu um desconforto. Então, parece que foi uma ruptura, separando a Educação Infantil. Foi esse o entendimento que tiveram naquele momento. Então, como eu te disse: ao final da formação do PROMLA, relato dos professores que participaram da Educação Infantil nesse programa foi muito positivo. Então quem participou entendeu como positivo. Agora, quem não participou efetivamente, né... o gestor, o professor de creche, a própria Universidade Federal de Santa Maria, na parte da Educação Infantil também, eles não tiveram esse entendimento. Eles acharam que a Secretaria de Educação queria dividir a Educação Infantil. Nunca foi essa a nossa intenção, muito pelo contrário, a gente vinha trabalhando naquela perspectiva que a Base trás, de tentar romper com esse... de ter essa... como se diz? [...] Do pré para o primeiro ano... aproximação. Promover essa aproximação, que a gente teve desde o início, né... quando pensamos esse programa (MARCIA, 2020, p. 11).

Em uma de suas respostas, a professora Adriana, que participou diretamente do PROMLA como professora de pré-escola, deixa evidente que é necessário, sim, manter diálogo entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais, qualificando a transição entre as etapas, porém, propondo formações continuadas voltadas à cada etapa, respeitando suas especificidades:

Os encontros do PROMLA eram destinados aos anos iniciais, entretanto, incluíram os professores de pré-escola, que pertencem a etapa da Educação Infantil. Ou seja, foi realizado uma separação entre creche e pré-escola. Os professores da etapa creche possuíam uma formação mais voltado a educação infantil, enquanto nós, da pré-escola estávamos em uma formação voltada aos anos iniciais e alfabetização [...] (ADRIANA, 2020, p.3).

[...] a partir do meu envolvimento enquanto professora, pesquisadora e sujeito que produz este espaço e também é produzida acredito que professoras de creche e pré-escola precisam ter formação juntas e não de forma separada adicionando os anos iniciais, não estou aqui negando a importância do diálogo e tencionamentos da transição educação infantil e anos iniciais, é necessário que se pense momentos de trocas e conversas entre esses dois grupos (pré-escola e anos iniciais), mas não de formação e realização de tarefas voltadas a uma etapa que não é "onde os nossos pés pisam". Volto a reforçar, que muitas vivências pedagógicas são desenvolvidas de forma interdisciplinar e com diferentes idades de crianças (creche e pré-escola), por isso mais uma vez é necessário essas formações. Outro ponto interessante é que se possa ter também formações específicas para as professoras de creche e outras formações para as professoras de pré-escola, mas considerando a concepção de criança, infância e educação infantil (ADRIANA, 2020, p. 3).

Em relação à separação entre creche e pré-escola, a professora Lais afirma: “Na verdade os professores da Pré-escola foram separados da educação infantil. E nos colocaram com os anos iniciais. Ouve muitas discussões a respeito disso. No meu entendimento a Pré-escola ainda não faz parte dos anos iniciais” (Lais, 2020, p. 2). Na fala da professora, fica evidente que a aproximação da pré-escola aos anos iniciais gerou uma ruptura na etapa da Educação Infantil, e muitas dúvidas quanto a real intenção dessa organização.

Quando perguntada sobre sua opinião a respeito da separação entre creche e pré-escola, a professora Giovana deixa claro seu descontentamento: “Não gostei muito dessa organização, acharia melhor se a creche participasse junto”, e ainda acrescenta: “Não deveriam estar separados [creche e pré-escola], pois sou professora dos dois, enquanto pedagoga” (Giovana, 2020, p. 3).

A fala dessa professora chama atenção para outra questão importante que se coloca quando pensamos na formação de professores, que diz respeito ao fato de que em cada ano escolar os professores da Educação Infantil podem estar em uma turma

diferente, ou seja, fazem parte de toda a etapa, ora na creche, ora na pré-escola. Além disso, professores que trabalham 40 horas na Educação Infantil podem estar em turmas de creche e de pré-escola simultaneamente. Estas situações deveriam ter sido consideradas no momento em que foram pensadas e organizadas as formações. Nesse sentido, não há dúvidas de que seria muito mais significativo propor uma formação que contemplasse discussões de toda a etapa, e não apenas de uma parte.

O próprio formato do Programa gera dúvidas quanto ao seu objetivo. Com qual propósito os professores de pré-escola foram agrupados aos professores de anos iniciais, em uma formação que tem “alfabetização e letramento” no nome? O que há em comum entre a Educação Infantil e a alfabetização? Qual o real motivo de separar a Educação Infantil em seus processos formativos?

A professora Gisele chama atenção para uma concepção de Educação Infantil que ainda hoje está presente em diversos contextos: “Penso que professores de creche ainda são vistos apenas como cuidadores e os professores da pré-escola como uma etapa de pré-alfabetização” (p. 2). Quando uma formação continuada é ofertada de maneira distinta entre creche e pré-escola, acaba reafirmando essas concepções, e a indissociabilidade entre educar e cuidar (BRASIL, 2009) não é garantida, desrespeitando os princípios da etapa.

Assim, a creche fica com a responsabilidade por cuidar, reforçando uma visão meramente assistencialista, e a pré-escola é utilizada para alcançar metas, melhorando índices de aprendizagem. Além disso, tem-se a ideia de que desenvolvendo práticas de alfabetização na Educação Infantil, a etapa ganha mais prestígio e valorização. A partir desses pressupostos, são desenvolvidas práticas tradicionais de cópia e reprodução, que pouco valorizam os conhecimentos prévios das crianças e não permitem que estas se desenvolvam integralmente.

A falta de clareza e de alinhamento na formação gerou desentendimentos por parte dos professores, que acabaram realizando, em suas práticas, propostas descontextualizadas. Uma das formadoras locais do PNAIC em 2018, que continuou atuando em 2019 como coordenadora pedagógica em uma EMEI de Santa Maria – RS, nos diz que a proposta apresentada aos professores da rede em relação ao Programa foi uma, e que na prática ocorreram outros encaminhamentos e discussões, como é possível identificar em uma de suas falas:

A justificativa que nos veio foi assim: o, entre aspas, né? Contaminar os anos iniciais com a ludicidade e a brincadeira da Educação Infantil. Só que na prática não foi o que aconteceu, né? Pelo menos o que os professores nos trazem. E até em algumas reuniões de coordenadores tinham coordenadores bem chateados por que tinham professores de pré-escola que, depois dos cursos, começaram a fazer coisas de primeiro e segundo ano... e exigências pras crianças, de alfabeto, de ditado... (JULIANA, 2019, p. 6).

Mais uma vez é possível notar que as políticas são interpretadas e recriadas dependendo dos entendimentos de cada sujeito, e essas interpretações geram resultados diversos no contexto da prática. Diante de incertezas quanto ao real objetivo da formação, alguns professores de pré-escola manifestaram seu descontentamento e o desejo de não participar das formações no ano de 2020, caso tivessem o mesmo formato.

[...] Ano que vem a gente não sabe se o PROMLA vai continuar ou não vai continuar. Mas os professores de pré-escola, por exemplo, os daqui da escola não vão participar mais, eles não querem mais. Então a gente não vai por que a gente não se... não se identifica, né? Não é a nossa área, não é a nossa proposta, a formação não foi que nem a do PNAIC na Educação Infantil. Aí por isso que eu trago a questão do PROMLA, por que foi diferente (JULIANA, 2019, p. 5).

[...] O pessoal da educação infantil tá levantando uma bandeira bem grande que não continue, pelo menos a participação da pré-escola nessas formações. Foi feito um documento, que várias escolas assinaram, levaram pra Secretaria de Educação. A própria universidade federal<sup>9</sup> não concorda... O curso de pedagogia, né? Dos formadores, não concorda (JULIANA, 2019, p. 6).

O Documento citado pela professora Juliana também é mencionado pela professora Adriana, quando trata da separação que foi feita entre creche e pré-escola, afirmando que os professores da creche receberam uma formação mais voltada à Educação Infantil, enquanto os professores de pré-escola receberam uma formação voltada aos anos iniciais e à alfabetização. Nesse sentido, ela afirma:

[...] Enquanto escola de educação infantil, nos posicionamos (juntas com algumas outras escolas) e escrevemos um documento pedindo para (re) ver esta separação e destacando a importância de professores de pré-escola estarem em formação sobre e junto a educação infantil, no qual é importante ter diálogo sim entre pré-escola e anos iniciais, mas não aos moldes de formações específicas (ADRIANA, 2020, p. 3).

---

<sup>9</sup> Professoras da UFSM, diretamente ligadas à Educação Infantil, participaram de várias reuniões com a gestão do PROMLA, dialogando sobre a incoerência de uma formação que tem como ponto de partida a cisão da Educação Infantil. Todavia, nenhuma forma de argumentação foi suficiente para que a etapa pudesse trabalhar de maneira articulada e integral, resultando na fragmentação da mesma.

O Documento em questão foi escrito e fundamentado teoricamente pelas professoras de Educação Infantil da rede municipal, fazendo referência a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a BNCC (BRASIL, 2017d) e a vários teóricos da área da Educação Infantil, trazendo considerações acerca da maneira como foi estruturada a formação continuada dos professores da rede municipal, principalmente da Educação Infantil, no ano de 2019.

No documento, as professoras (tanto de creche quanto de pré-escola) manifestam seu estranhamento e preocupação em relação ao formato do Programa, que separou creche e pré-escola, propondo formações distintas dentro da mesma etapa. Além disso, as professoras reconhecem a importância de estabelecer momentos e espaços de troca entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, possibilitando uma transição de qualidade entre as etapas, porém, respeitando as identidades de cada uma nos processos formativos dos professores.

Além disso, elas ressaltam que esse tipo de formação não deu conta das fragilidades formativas dos professores, inclusive podendo reforçar discursos e práticas de antecipação de processos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, prejudicando o desenvolvimento integral das crianças.

Ao final do documento, as professoras solicitam que seja revista a organização da formação, observando as orientações legais e a estruturação das etapas da Educação Básica. Também salientam a importância de espaços para que possam ser ouvidas as demandas das escolas e dos professores. Esse Documento foi endereçado à SMED.

Movimentos de resistência marcam o lugar da Educação Infantil e a importância de considerar as especificidades da etapa. As manifestações dos professores dizem muito sobre o que pensam e consideram importante para os seus processos formativos. Quando formações continuadas são impostas sem levar em conta as reais necessidades formativas dos professores, o resultado é a desaprovação e o descontentamento.

Esses movimentos também servem para que os gestores do município, que pensam e organizam as formações locais, percebam as manifestações dos professores e passem a reorganizar as políticas de formação, levando em conta suas sugestões e interesses. Também fica evidente que impor propostas descontextualizadas não contribui com a formação dos professores, até mesmo

reafirmando concepções e entendimentos que deveriam estar sendo desconstruídos, como a ideia de alfabetizar as crianças ainda na Educação Infantil.

Durante a entrevista, a professora Marcia destaca que a intenção para o ano de 2020 era de realizar a formação da Educação Infantil separada dos anos iniciais, tendo como justificativa a falta de entendimento dos professores em relação à organização do PROMLA em 2019. Assim, a professora Adriana afirma:

Neste ano de 2020 havia sido comunicado que os professores da pré-escola estariam junto ao grupo da educação infantil e não mais no PROMLA, ligado aos anos iniciais, o que é possível comprovar nas formações online (devido a pandemia) em que formações de educação infantil compreende ao grupo de professores da creche e pré-escola (ADRIANA, 2020, p. 4).

Nesse sentido, realizamos uma busca no site da Prefeitura Municipal de Santa Maria para identificar as estratégias formativas nesse período de pandemia. Diante desse contexto, a SMED lançou o Projeto “Re (construindo): Entrelaçando Saberes”, contando com uma programação virtual, através de web conferências, visando à formação continuada de todos os educadores da rede municipal, nos meses de maio e junho, a princípio.

A partir de um cronograma de execução dessa formação virtual, é possível visualizar que a Educação Infantil está participando das formações como um todo, e não mais separada entre creche e pré-escola. Assim, a pré-escola retornou para a Educação Infantil e o 5º ano foi redirecionado ao PROMLA, com exceção das escolas do campo, que continuaram com as pré-escolas integradas ao Programa PROMLA Campo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, com o objetivo de compreender como se articulam as propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil, a partir do PNAIC, empreendidas pela rede municipal de ensino de Santa Maria – RS, tínhamos como contexto uma política, que, desde sua criação, dedicava-se ao processo formativo de professores alfabetizadores, e que no ano de 2017 passa a ser destinado, também, à professores de pré-escola, incluindo a Educação Infantil em suas propostas formativas.

Nesse sentido, durante a realização desta pesquisa se fez necessário contextualizar a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, retomando uma trajetória de lutas e conquistas muito valiosas para as crianças pequenas e as pessoas responsáveis pela sua educação e cuidado em ambientes formais de ensino. Muito se ganhou ao longo dos anos, mas a luta ainda continua, para que cada vez mais as crianças tenham seus direitos garantidos e os profissionais da Educação sejam respeitados e valorizados.

Ademais, como nos propomos a analisar uma política de formação continuada, também realizamos uma breve contextualização a respeito do trabalho docente e da formação inicial e continuada de professores, campos que estão sempre interligados e são extremamente importantes e necessários para que tenhamos uma Educação de qualidade. Para isso, é imprescindível que haja investimento por parte das esferas governamentais, tanto em recursos que garantam boas condições de trabalho, quanto em recursos para a formação permanente dos profissionais.

Na sequência, durante a análise dos achados da pesquisa, valendo-se da abordagem do Ciclo de Políticas e tendo em vista o objetivo geral e os objetivos específicos traçados desde o início, as entrevistas e os questionários, realizados com os oito sujeitos da pesquisa, foram explorados e analisados.

Nesse sentido, passamos a analisar as implicações do PNAIC para a formação de professores de Educação Infantil, entendendo que o PNAIC foi um Programa formulado com o intuito de melhorar os índices de aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que começou com impulso e parecendo ser a salvação para o problema. Porém, com o tempo, foram aparecendo as fragilidades do Programa, sendo organizado de maneira superficial, com baixo investimento por parte

do governo federal, e demonstrando cada vez mais que a preocupação da política não eram, exclusivamente, as crianças, os professores, e a qualidade da escola pública.

Durante a realização desta pesquisa, foi possível identificar que além de pouco investimento, o tempo e os espaços necessários para o desenvolvimento do Programa também não foram garantidos. Aliado a isso, identificamos que os professores, por vezes, demonstravam cansaço e falta de interesse em participar das formações, tendo como um dos principais fatores a imposição de formações descontextualizadas com suas realidades e contextos de trabalho. Mesmo assim, é possível notar o esforço por parte das formadoras, para tornar mais significativos os processos formativos dos professores.

A intenção do PNAIC, quando insere a Educação Infantil em suas formações, era de iniciar um processo de alfabetização precoce, melhorando, assim, os índices de aprendizagem, como demonstramos ao longo desta pesquisa. Porém, a partir de seus entendimentos próprios e do material “Leitura e escrita na Educação Infantil”, elaborado com muita qualidade, as formadoras conseguiram dar outro direcionamento para as discussões da formação, mostrando que o objetivo da Educação Infantil não pode ser alfabetizar as crianças, mas sim promover práticas contextualizadas envolvendo a leitura e a escrita, com diferentes portadores textuais.

Apesar de muitas fragilidades e da falta de investimento, merece destaque o papel relevante das Instituições de Ensino Superior públicas no desenvolvimento do PNAIC, tanto na elaboração dos materiais didáticos de muita qualidade, quanto no desenvolvimento das formações. Além disso, com maior intensidade nos primeiros anos de desenvolvimento, o PNAIC possibilitou a distribuição de livros e jogos pedagógicos às crianças e professores da rede pública de Educação Básica.

Outro ponto que ressaltamos, condiz ao fato do processo formativo proporcionado pelo PNAIC ter suscitado questionamentos por parte dos professores e formadoras, que tiveram o papel fundamental de reinterpretar e redirecionar as reais intenções do Programa, dando novos significados às formações. Ao acompanharmos o desenvolvimento do PNAIC na Educação Infantil, foi possível identificar o esforço das formadoras representantes da UFSM para que a Educação Infantil não perdesse suas particularidades e especificidades.

Também tínhamos como objetivo compreender as implicações do PNAIC no trabalho docente dos professores de pré-escola. Nesse sentido, a partir de suas



experiências ao longo da formação e tendo em vista seus entendimentos, concepções e crenças, algumas professoras de pré-escola passaram a repensar suas práticas, adotando estratégias de ensino diferentes, principalmente em relação à leitura e à escrita na Educação Infantil.

Além disso, demonstraram suas concepções de Educação Infantil e de alfabetização, afirmando que é possível, sim, oferecer variados portadores de textos às crianças, de acordo com seus interesses e curiosidade, a fim de que comecem a compreender os usos e funções sociais da leitura e da escrita, porém, sem a intenção de desenvolver práticas tradicionais, de cópia e reprodução, respeitando as particularidades de cada etapa. Ademais, além dessas questões, as professoras não destacam outras implicações das formações em suas práticas ou no trabalho que desenvolvem enquanto docentes.

Observamos, também, que os índices de avaliações em larga escala influenciam diretamente no trabalho docente e na formação dos professores de Educação Infantil, visto que esses são responsabilizados e culpabilizados pelo “baixo rendimento” das crianças. Além disso, com base nesses dados, os governos lançam estratégias ineficazes para garantir qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, confundindo e sobrecarregando os professores.

Com esta pesquisa, também tínhamos a intenção de identificar as repercussões do PNAIC nas políticas de formação continuada do município de Santa Maria – RS. Assim, nos deparamos com uma nova organização dos processos formativos na rede municipal, pensada e elaborada a partir do PNAIC, porém, com uma organização ainda mais preocupante.

O PROMLA – Programa Municipal de Letramento e Alfabetização – agrupou professores de pré-escola aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, agrupou os professores de 5º ano aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, vale destacar que a organização das formações resultou em duas etapas fragmentadas e três grupos distintos: creche; pré-escola a 4º ano; e, por fim, o 5º ano com os anos finais do Ensino Fundamental.

Com a separação da Educação Infantil em dois grupos, que receberam formações distintas, como se a creche tivesse organizações curriculares diferentes da pré-escola, evidenciou-se, também, um distanciamento entre ambas. Ao agrupar professores de pré-escola aos professores dos anos iniciais, deixando os professores

de creche separados, em outra formação, o PROMLA gerou descontentamentos por parte dos professores, que não conseguiam visualizar as particularidades da Educação Infantil sendo respeitadas nesse formato de formação.

Outra questão que fica evidente é que a pré-escola possui uma importância muito grande para a aprendizagem das crianças, principalmente diante da etapa posterior, e que a creche fica encarregada apenas dos cuidados, sendo possível desenvolver processos formativos distintos entre ambas as partes, já que as funções são diferentes. A partir desse entendimento, a indissociabilidade entre educar e cuidar parece ser deixada de lado.

Nos preocupamos, também, com formações continuadas que não levam em conta as reais necessidades formativas dos professores, ignorando os desafios do seu cotidiano de trabalho e as defasagens de suas formações iniciais, impondo vivências que não tem sentido nem significado para os professores.

Contudo, é necessário destacar que políticas como a do PNAIC também fizeram com que o município pensasse em novas propostas de formação continuada aos professores, que por mais que não tenham tido o formato e desenvolvimento adequados, possibilitaram novas experiências e deixaram claro, também, que os professores não são ingênuos e passivos, ao passo que demonstraram resistência em aderir a uma formação descontextualizada.

No decorrer da pesquisa, identificamos muitas fragilidades tanto no desenvolvimento do PNAIC como do PROMLA, o que reafirma a necessidade de continuarmos avaliando Programas e políticas de formação continuada, com a intenção de garantir qualidade e investimento nos processos formativos dos professores, exigindo que nossos governantes façam mais pela Educação.

Nesse sentido, finalizamos esta escrita com a convicção que as políticas educacionais só alcançam impacto positivo e significativo nos contextos escolares, no trabalho docente e nos processos de ensino e aprendizagem com planejamento, investimento, avaliação e valorização da escola pública e de seus profissionais. E, sobretudo, dando voz aos professores no processo de elaboração das políticas educacionais. Que tenhamos persistência e força para lutar cada vez mais por uma Educação pública, democrática e de qualidade para todas e todos.

## REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BAPTISTA, M. C. et al. **Às professoras da Educação Infantil**. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/acoes/carta-as-professoras-da-educacao-infantil/>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. 1ª ed. Campinas, SP: Leitura Crítica, 276 p, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 126 p., 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Ed](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de%20Ed)>

uca%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20PNE%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.>. Acesso em: 25 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_mec\\_826\\_alterada.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf)> Acesso em: 21 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Documento Orientador. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a Implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 18 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017d. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAMPOS, M. M. **A mulher, a criança e seus direitos**. Caderno de Pesquisa. São Paulo: nº 106, p. 117-127, mar. 1999.

CUNHA, M. I. da. Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS, O. A. (Org.). **Trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Sulina, 1999a.

\_\_\_\_\_. Profissionalização docente: contradições e perspectiva. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. L. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999b.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Norman K. Denzin. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, C. F.. **Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016**. 2019. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

FERREIRA, N. S. de A. Pensem, com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no**

**universo da pequena infância.** 3. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FOCHI, P. S. **Vamos falar sobre a BNCC? O que são campos de experiência?** Portal Lunetas, 2018. Disponível em: < <https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/>> Acesso em: 18 set. 2020.

FRAGOSO, A. K. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): uma nova possibilidade para formar professores de educação infantil?** 2018. 77 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. **Reforma educacional, intensificação e auto intensificação do trabalho docente.** Educação e Sociedade, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GERHARDT, T. E., et. al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, E. **Implicações das reformas no ensino para a formação de professores:** trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Unesp, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.), DESLANDES, S. F., GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GUIMARÃES, C. M. **Trabalho docente na educação infantil:** as representações sociais construídas por alunos durante a formação inicial. VIII EDUCERE - III CIAVE. 2008. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/133\\_267.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/133_267.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2019.

HYPOLITO, A. M. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. 1ª ed. v. 23, p. 211-229. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Políticas curriculares, estado e regulação.** V. 31, n. 113, p. 1337-1354. Campinas: Educação e Sociedade, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 set. 2020.

KISHIMOTO, T. M. Educação Infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, D. G., HILSDORF, M. L. S. (Org.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan-abr, 2006.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes?. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso: 10 out. 2019.

OLIVEIRA, E. A. **Vivências formativas e práticas docente**: um olhar sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2016. 77 p. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

ROVERI, F. T.; DUARTE, C. **Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil**: tensões e riscos à docência e à infância. Revista Educação. Santa Maria | v. 43 | n. 4 | p. 807-822 | out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32438>> Acesso em: 21 abr. 2020.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. de. **Trabalho docente na educação infantil**: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. Imagens da Educação, v. 8, nº 1, 2018.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. V. 14 nº 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. Poésis Pedagógica, Goiânia, v. 9, nº 1, p. 07-19, jan. – jun. 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, I. de O. e. **Trabalho docente da Educação Infantil: dilemas e tensões**. 30<sup>o</sup> Reunião Anual da ANPEd. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-3509-int.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

SPADA, A. C. M. **Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a Educação Infantil de zero a três anos**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. São Paulo: nº 5, jan. 2005.

STIEG, V.; ARAÚJO, V. C. de. **As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: Algumas inquietações**. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf. Vitória, ES, v. 1 n. 5 p. 69-86 jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://nedi.ufes.br/sites/nedi.ufes.br/files/field/anexo/Artigo%20Revista%20Brasileira%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2020.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TOMAZZETTI, C. M. Infância e educação infantil: o sentido da alfabetização. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2007.



## **APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM FORMADORAS LOCAIS DO PNAIC**

### **Dados gerais**

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Hora:

Você gostaria de usar um nome fictício?

Idade:

### **Tópicos guia**

#### **OPÇÃO PELA DOCÊNCIA**

Qual a sua formação inicial?

Há quanto tempo você é formada?

Possui alguma formação em nível de pós-graduação?

Você já trabalhou na Educação Infantil?

Atuou em alguma outra etapa da Educação Básica além da Educação Infantil?

Onde você trabalha atualmente?

Qual a sua função neste local?

Há quanto tempo você trabalha neste local?

#### **FORMAÇÃO CONTINUADA**

Você participou do PNAIC no ano de 2018?

Qual era a sua função dentro do programa?

De quantos encontros presenciais de formação você participou?

Como foram desenvolvidos os encontros presenciais de formação?

As formações tiveram continuidade ao fim dos encontros presenciais com a equipe da UFSM?

Você já havia participado de alguma outra formação continuada proposta pelo município? Se sim, qual? Qual a função?

Tendo em vista que o PNAIC não teve continuidade em 2019, o município de Santa Maria propôs outras formações aos professores de Educação Infantil?

Se sim, como foram desenvolvidas as formações? (tempo de duração, espaço, material...).

## **ALFABETIZAÇÃO**

Para você, o que significa alfabetizar?

Em sua opinião, a Educação Infantil deve propor atividades que envolvam o trabalho com a leitura e a escrita? Porque?

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa que não foi dita?

## **APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORA LOCAL DO PNAIC E COORDENADORA DO PROMLA**

### **Dados gerais**

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Hora:

Você gostaria de usar um nome fictício?

Idade:

### **Tópicos guia**

#### **OPÇÃO PELA DOCÊNCIA**

Qual a sua formação inicial?

Há quanto tempo você é formada?

Possui alguma formação em nível de pós-graduação?

Você já trabalhou na Educação Infantil?

Atuou em alguma outra etapa da Educação Básica além da Educação Infantil?

Onde você trabalha atualmente?

Qual a sua função neste local?

Há quanto tempo você trabalha neste local?

#### **FORMAÇÃO CONTINUADA**

Você participou do PNAIC em 2018?

Qual era a sua função dentro do programa?

Como se deu a sua participação no programa? Em que etapa do programa você atuou?

Você participou dos encontros presenciais de formação empreendidos pelas UFSM?

Se sim, como foram desenvolvidos os encontros presenciais de formação?

As formações tiveram continuidade ao fim dos encontros presenciais com a equipe da UFSM?

Você já havia participado de alguma outra formação continuada proposta pelo município? Se sim, qual? Qual a função?

Tendo em vista que o PNAIC não teve continuidade em 2019, o município de Santa Maria propôs outras formações aos professores de Educação Infantil?

Se sim, como foram desenvolvidas as formações? (quantos encontros, em que espaço, em que dias da semana e turnos).

Quem participou dessa formação? Todos os professores de EI?

Por que os professores de creche não participaram com professores de pré-escola?

Os professores de creche receberam algum tipo de formação em 2019?

Como foi a adesão dos professores à formação? Todo deveriam participar, ou era optativo?

Os professores foram liberados de suas escolas para participarem?

Quem foi responsável por ministrar essa formação aos professores de EI?

Que material teórico foi utilizado para desenvolver a formação?

Foi organizada alguma avaliação da formação, com retorno dos professores? (relatórios, etc.)

Foi organizada alguma maneira de avaliação da formação, a exemplo do PNAIC, que era avaliado através da ANA?

O PROMLA foi organizado a partir do PNAIC, como maneira de dar continuidade ao mesmo? O PNAIC teve alguma influência sobre a organização do PROMLA?

O que mudou do PNAIC para o PROMLA e o que continuou no mesmo formato?

Já foi produzido algum material ou escrita sobre o PROMLA? Existe algum registro com dados da formação para acesso?

Como você avalia o PNAIC e o PROMLA enquanto propostas de formação continuada para a EI?

Mais alguma informação referente ao PNAIC ou PROMLA que você acha importante salientar?

## **ALFABETIZAÇÃO**

Para você, o que significa alfabetizar?

Em sua opinião, a Educação Infantil deve propor atividades que envolvam o trabalho com a leitura e a escrita? Porque?

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa que não foi dita?

## **APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA**

### **Dados gerais**

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Hora:

Você gostaria de usar um nome fictício?

Idade:

### **Tópicos guia**

#### **OPÇÃO PELA DOCÊNCIA**

Qual a sua formação inicial?

Há quanto tempo você é formada?

Possui alguma formação em nível de pós-graduação?

Você já trabalhou na Educação Infantil?

Atuou em alguma outra etapa da Educação Básica além da Educação Infantil?

Onde você trabalha atualmente?

Qual a sua função neste local?

Há quanto tempo você trabalha neste local?

#### **FORMAÇÃO CONTINUADA**

Você participou do PNAIC no ano de 2018?

Qual era a sua função dentro do programa?

Você participou dos encontros de formação organizados por uma formadora local do programa?

Como foram desenvolvidos os encontros de formação? (quantos encontros, em que local, em que dia da semana e turno)

Os professores foram liberados de suas escolas para participarem dos encontros de formação?

Você já havia participado de alguma outra formação continuada proposta pelo município? Se sim, qual? Qual a sua função?

Tendo em vista que o PNAIC não teve continuidade em 2019, o município de Santa Maria propôs outras formações aos professores de Educação Infantil?

Se sim, como foram desenvolvidas as formações? (quantos encontros, em que espaço, em que dias da semana e turnos).

Quem participou dessa formação? Todos os professores de EI?

Você saberia dizer por que os professores de creche não participaram com professores de pré-escola?

Como foi a adesão dos professores à formação? Todos deveriam participar, ou era optativo?

Os professores foram liberados de suas escolas para participarem?

Quem foi responsável por ministrar essa formação aos professores de EI?

Que material teórico foi utilizado para desenvolver a formação?

Foi organizada alguma avaliação da formação, com retorno dos professores? (relatórios, etc.)

O que você aprendeu a partir das formações do PNAIC e do PROMLA para desenvolver em suas práticas diárias na EI?

Como você avalia o PNAIC e o PROMLA enquanto propostas de formação continuada para a EI?

Mais alguma informação referente ao PNAIC ou PROMLA que você acha importante salientar?

## **ALFABETIZAÇÃO**

Para você, o que significa alfabetizar?

Em sua opinião, a Educação Infantil deve propor atividades que envolvam o trabalho com a leitura e a escrita? Porque?

Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa que não foi dita?

## **APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA**

### **Dados gerais**

Informe um nome fictício:

Qual a sua idade?

### **Tópicos guia**

#### **OPÇÃO PELA DOCÊNCIA**

Qual a sua formação inicial?

Você possui alguma formação em nível de pós-graduação? Se sim, qual?

Há quanto tempo você trabalha como professora de Educação Infantil?

Você atuou em alguma outra etapa da Educação Básica além da Educação Infantil?

Se sim, qual?

Onde você trabalha atualmente?

Qual a sua função nesse local?

- Diretora
- Vice-diretora
- Coordenadora Pedagógica
- Professora de creche
- Professora de pré-escola
- Outro:

Há quanto tempo você trabalha nesse local?

#### **FORMAÇÃO CONTINUADA – PNAIC**

Você participou do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) no ano de 2018?

- Sim
- Não

Qual era a sua função dentro do Programa?

- Formadora

Cursista (professora de pré-escola)

Outro:

Como foram desenvolvidos os encontros de formação do PNAIC, quanto à metodologia e organização dos encontros (palestras, dinâmicas, etc.)?

Qual a sua opinião em relação ao local, os dias da semana e turnos em foram realizados os encontros de formação?

Foi utilizado algum material teórico para desenvolver as formações? Se sim, qual?

As formações do PNAIC contribuíram com suas práticas na Educação Infantil? Se sim, de que maneira?

Você avalia o PNAIC como uma proposta significativa para a formação continuada de professores de Educação Infantil? Por quê?

Mais alguma informação referente ao PNAIC que você considera importante destacar?

## **FORMAÇÃO CONTINUADA – PROMLA**

Você participou do PROMLA (Programa Municipal de Letramento e Alfabetização) no ano de 2019?

Sim

Não

Qual era a sua função dentro do Programa?

Formadora

Cursista (professora de pré-escola)

Outro:

Como foram desenvolvidos os encontros de formação do PROMLA, quanto à metodologia e organização dos encontros (palestras, dinâmicas, etc.)?

Qual a sua opinião em relação ao local, os dias da semana e turnos em foram realizados os encontros de formação?

Foi utilizado algum material teórico para desenvolver as formações? Se sim, qual?

Os encontros de formação do PROMLA foram destinados apenas aos professores de pré-escola. Você sabe por qual motivo houve essa organização e por que os professores de creche não estariam participando do PROMLA?



A partir da sua experiência, o que você pensa sobre essa organização, em que professores de creche e pré-escola participaram de formações diferentes?

As formações do PROMLA contribuíram com suas práticas na Educação Infantil? Se sim, de que maneira?

Você avalia o PROMLA como uma proposta significativa para a formação continuada de professores de Educação Infantil? Por quê?

Mais alguma informação referente ao PROMLA que você considera importante destacar?

### **ALFABETIZAÇÃO**

Para você, o que significa alfabetizar?

Em sua opinião, a Educação Infantil deve propor atividades que envolvam o trabalho com a leitura e a escrita? Por quê?

### **FINALIZAÇÃO**

Você gostaria de acrescentar algo que não foi dito?

**OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!**



**APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Vimos por meio deste apresentar a acadêmica Aline Klimeck Fragoso, matriculada no Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, que está realizando sua pesquisa para a escrita da Dissertação e tem o intuito de realizar entrevista com uma das professoras desta instituição de ensino. O objetivo do estudo é compreender como se articulam as propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil, empreendidas pela rede municipal de ensino de Santa Maria – RS

Atenciosamente,

---

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Andressa Aita Ivo  
Orientadora

---

Aline Klimeck Fragoso  
Acadêmica

Santa Maria, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.



## **ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do estudo: REPERCUSSÕES DO PNAIC NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS.

Pesquisadora responsável: Aline Klimeck Fragoso.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone e endereço postal completo: (55) 996734129. Rua Álvaro Gomes, 615. CEP: 97700-000 - Santiago, RS.

Eu, Aline Klimeck Fragoso, responsável pela pesquisa “REPERCUSSÕES DO PNAIC NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA – RS” o convido a participar como voluntária deste estudo.

Esta pesquisa pretende compreender como se articulam as propostas de formação continuada para professores de Educação Infantil, empreendidas pela rede municipal de ensino de Santa Maria – RS. Sua relevância se dá pela possibilidade de contribuir com as discussões que vêm sendo feitas em diversos espaços onde se pensam as práticas cotidianas da Educação Infantil, especificamente em relação ao currículo e ao trabalho docente. Para sua realização será feito o seguinte: primeiramente, será realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora da instituição.

O critério para escolha dessa professora será a participação da mesma nas formações empreendidas pelo PNAIC, no ano de 2018, no eixo da Educação Infantil, ou no PROMLA, em 2019, também no eixo da Educação Infantil. Estas entrevistas serão registradas mediante gravação de áudio e posterior transcrição. Sua participação na entrevista constará de dialogar a respeito de sua experiência com as formações do PNAIC/Educação Infantil e os impactos dessas formações no currículo e no trabalho docente na sua escola.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a pesquisadora. Você também tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações da pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas apenas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

### **AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável  
pela obtenção do TCLE

Santa Maria, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.