

CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Bruna Lara Moreira Zottis

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS: CONQUISTAS E
IMPASSES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Santa Maria, RS, Brasil
2022

Bruna Lara Moreira Zottis

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS: CONQUISTAS E IMPASSES NA
IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS, Brasil
2022

Zottis, Bruna Lara Moreira
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS: CONQUISTAS E
IMPASSES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS / Bruna
Lara Moreira Zottis.- 2022.
159 p.; 30 cm

Orientadora: Débora Teixeira de Mello
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Educação Infantil 2. Formação de Professores 3.
Políticas Públicas I. Teixeira de Mello, Débora II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

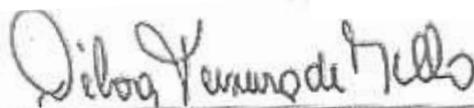
Declaro, BRUNA LARA MOREIRA ZOTTIS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Bruna Lara Moreira Zottis

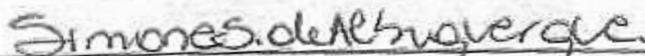
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS: CONQUISTAS E IMPASSES NA
IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 24 de fevereiro de 2022:



**Débora Teixeira de Mello, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**



Simone Santos Albuquerque, Dra. (UFRGS)



Sueli Salva, Dra. (UFSM)



Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A Deus, pelo cuidado, auxílio e força para permanecer firme nesta caminhada.

Meus pais, Nolar Zottis e Beatriz Moreira, pelo amor, dedicação, incentivo aos estudos e valores que carrego comigo.

Meus irmãos, Leonardo, Sérgio, Júlio Cesar e Cândida. Em especial para a Simone Moreira que está no céu nos guardando.

Meu marido, Marcone Aires Brandão, pela compreensão dos momentos de ausência dedicados aos estudos e trabalho.

Minha filha, Martina Beatriz Zottis Brandão, pelo amor maior do mundo, é por você que não desisto.

Minha orientadora, à Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello, pela dedicação e orientação, pelas conversas, pela compreensão nos momentos difíceis, por ter acreditado no meu potencial.

Minha colega de mestrado, Franciele Linke Müller, pela parceria, amizade e cumplicidade no percurso formativo do mestrado.

À banca, pelo aceite do desafio de contribuir com o meu trabalho.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) pois é uma Universidade pública e gratuita, de qualidade e com os melhores professores deste país que nos acolhem e nos dão asas para voar.

A todos vocês, muito obrigado!

RESUMO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS: CONQUISTAS E IMPASSES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

AUTORA: Bruna Lara Moreira Zottis
ORIENTADORA: Dra. Débora Teixeira de Mello

Este estudo teve como objetivo investigar como o município de Santa Maria/RS vem articulando as políticas públicas de formação continuada dos professores da Educação Infantil, nos últimos três anos (2019-2021). Assim, identificou-se as conquistas e os impasses na implementação da política pública municipal Conexões de Saberes (2019) que surgiu a partir dos altos índices de distorção idade-ano e evasão escolar do município. Dentro desta, política maior, organizou-se outros projetos para os diferentes segmentos da educação, sendo o projeto Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA, 2019) para os professores da pré-escola e anos iniciais, tendo como finalidade a qualificação dos professores em suas práticas alfabetizadoras, algo que nos despertou interesse pela inserção da Educação Infantil, levando em consideração que esta etapa não tem como objetivo alfabetizar, muito menos, preparar para o Ensino Fundamental. Esse percurso formativo (PROMLA, 2019), gerou descontentamento e desconforto por parte dos professores de Educação Infantil, pelo fato de separar as formações ofertadas à creche e a pré-escola. Durante o percurso da pesquisa, diversas questões problematizadoras surgiram, tornando necessário realizar um estudo sobre o processo histórico da consolidação da Educação Infantil no Brasil como um espaço de lutas e direitos, das políticas públicas de formação continuada em Nível Nacional, bem como, um apanhado das Legislações, normativas e documentos oficiais que regulamentam, normatizam e orientam o trabalho nesta etapa. Como aporte teórico para a realização da pesquisa, nos ancoramos em Kulhmann (2003), Rosemberg (2002), Oliveira-formosinho (2016), Faria (1999), Nunes; Kramer (2007;2009), Oliveira (2010), Baptista (2010), como também, outras obras e documentos pertinentes às temáticas abordadas. Neste sentido, a abordagem da pesquisa é qualitativa, do tipo Estudo de Caso. Utilizamos como instrumentos para a construção dos dados a entrevista semiestruturada com a equipe da SMED/SM e o questionário online com as professoras da rede. Para analisar os dados construídos utilizamos a abordagem da Análise de Conteúdo de Bardin (1997). Contudo, a pesquisa apontou as tensões das formações do PROMLA (2019) por não contemplar aspectos específicos do campo das infâncias e por reforçar discursos e práticas de pré-alfabetização na pré-escola. Ao mesmo tempo, a pesquisa mapeou as modificações nas formações dos anos seguintes (2020 e 2021), a fim de, promover o desenvolvimento docente, reflexões sobre as práticas com as crianças, reconhecendo as especificidades da educação infantil. Como produto final, contextualizamos a pesquisa num documento com sugestões a serem consideradas na formulação dos projetos de formação continuada específicos para os docentes da educação infantil, a fim de, tornar-se uma ferramenta e contribuir com a rede municipal de ensino de Santa Maria/RS.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Políticas Públicas.

ABSTRACT

CONTINUING EDUCATION OF CHILD EDUCATION TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF SANTA MARIA/RS: FROM ACHIEVEMENTS TO IMPASSES IN THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES (2019-2021)

AUTHOR: Bruna Lara Moreira Zottis
ADVISOR: Dra. Débora Teixeira de Mello

This study aimed to investigate how the municipality of Santa Maria/RS has been articulating public policies for the continuing education of Early Childhood Education teachers in the last three years (2019-2021). Thus, the achievements and impasses in the implementation of the municipal public policy *Conexões de Saberes* (2019) that emerged from the high rates of age-year distortion and school dropout in the municipality were identified. Within this larger policy, other projects were organized for the different segments of education, being the Municipal Literacy and Literacy Project (PROMLA, 2019) for preschool and early years teachers, with the purpose of training teachers in their literacy practices, something that aroused our interest in the insertion of Early Childhood Education, taking into account that this stage is not intended to teach literacy, much less prepare for Elementary School. This formative path (PROMLA, 2019), generated discontent and discomfort on the part of Early Childhood teachers, due to the fact of separating the training offered to day care and preschool. During the course of the research, several problematizing questions emerged, making it necessary to carry out a study on the historical process of the consolidation of Early Childhood Education in Brazil as a space of struggles and rights, of public policies for continuing education at the National Level, as well as an overview of Legislation, regulations and official documents that regulate, standardize and guide the work at this stage. As a theoretical contribution to the research, we anchored in Kulhmann (2003), Rosemberg (2002), Oliveira-formosinho (2016), Faria (1999), Oliveira (2010), Baptista (2010), as well as other works and documents relevant to the topics addressed. In this sense, the research approach is qualitative, of the Case Study type. As instruments for the construction of data, we used the semi-structured interview with the SMED/SM team and the online questionnaire with the teachers of the network. To analyze the constructed data, we used Bardin (1997) Content Analysis approach. However, the research pointed out the tensions of PROMLA (2019) training for not contemplating specific aspects of the field of childhood and for reinforcing pre-literacy discourses and practices in preschool. At the same time, the research identified changes in the training of the following years (2020 and 2021), in order to promote teacher development, reflections on practices with children, recognizing the specifics of early childhood education. As a final product, we contextualized the research in a document based on the indicators and criteria to be considered in the formulation of specific continuing education projects for early childhood education teachers, in order to become a tool and contribute to the municipal education network. from Santa Maria/RS.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher training. Quality of the offer.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da localização de Santa Maria/RS	71
Figura 2 - Propostas formativas ofertadas as diferentes etapas da educação:.....	80
Figura 3 - Etapas para organização da análise de conteúdo	84
Figura 4 - Eixos de Análise:.....	86
Figura 5 - Desenho da pesquisa:	87
Figura 6 – Ações possíveis para a formação continuada dos professores da EI: ...	107
Figura 7 – Convites de eventos compartilhados aos professores da rede de Santa Maria/RS (2020):	114
Figura 8– Temáticas apontadas pelas professoras:.....	116
Figura 9 – Cartazes das formações ofertadas as famílias da rede municipal de Santa Maria/RS (2020):	118
Figura 10 – Propostas formativas no ano de 2021:.....	121
Figura 11 – Ressoar da pesquisa: Indicadores da qualidade das formações continuada de professores da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS:	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Investimentos em educação no município de Santa Maria/RS.....	72
Gráfico 2 - Investimentos em educação por habitante	72
Gráfico 3 - Evolução de matrículas na creche e pré-escola do município de Santa Maria/RS	74
Gráfico 4 – Identificação de gênero dos participantes:.....	83
Gráfico 5 – Tempo de atuação na Educação Infantil:.....	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Legislações, normativas e documentos oficiais da Educação Infantil	45
Tabela 2- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil	49
Tabela 3 - Números de docentes pelo período de 2016 a 2020 na Educação Infantil.	58
Tabela 4 - Número de matrículas da educação infantil (2016-2020).....	58
Tabela 5 - Programas de formação continuada em Nível Nacional	60
Tabela 6- N° de estabelecimentos escolares na educação infantil de Santa Maria/RS.....	73
Tabela 7 -N° de turmas na educação infantil de Santa Maria/RS	73
Tabela 8: Compra de vagas para atender a creche e pré-escola (2016-2019).	75
Tabela 9 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa:	82
Tabela 10 – Programação do 1º Seminário Municipal de Educação Infantil	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Índice de estudantes por região em situação de distorção idade-ano.....	79
Quadro 2 - Experiências com a leitura e a escrita como práticas sociais:.....	91
Quadro 3 - Temáticas das formações dos professores, etapa da creche (2019):.....	97
Quadro 4 - Dados de organização das formações para a creche no ano de 2019: ..	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCR	Departamento Nacional da Criança
EI	Educação Infantil
EMEF	Escola municipal de ensino fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NTEM	Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
MEC	Ministério da Educação
PRAEM	Programa de Atendimento Especializado Municipal
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROMLA	Projeto Municipal de Letramento e Alfabetização
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SMED	Secretaria de Município da Educação
UFN	Universidade Franciscana
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME	União dos dirigentes municipais da educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	24
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	32
1.1 Percursos históricos da Educação Infantil no Brasil.....	32
1.2 Legislação que regulamenta o contexto da Educação Infantil: um espaço de direitos – Pós – Constituição de 1988	39
1.3 Processos de Formação Continuada dos Professores: Políticas e Gestão Nacional.....	51
1.4 Programas de formação continuada em nível nacional para a Educação Infantil..	57
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA	68
2.1 Movimentos da pesquisa: Pressupostos teóricos-metodológicos	68
2.2 Contexto da pesquisa: Caracterização do município Santa Maria/RS e da rede de educação municipal de ensino.	70
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	76
3.1 Contextualização da Política Pública Municipal: “Conexões de Saberes”	76
3. 2 Experiências de formação continuada ofertadas aos profissionais da educação (2019-2021).....	81
a) Participantes e colaboradores da pesquisa.....	81
b) Dimensões categorias de análise	84
c) Formações do Projeto PROMLA (2019).....	87
d) Projeto 1º Seminário Municipal de Educação Infantil e formações online: implicações da pandemia do Coronavírus (2020):	110
e) PROFCEI (2021): Projeto de Formação Continuada das Professoras e Professores da Educação Infantil – das políticas públicas às ações pedagógicas no cotidiano das escolas das infâncias.	120
CAPÍTULO IV - PRODUTO FINAL	128
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	136

ANEXO A – Carta de apresentação	146
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	148
ANEXO C - Roteiro de questões da entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil/SMED e Articuladora/formadora do PROMLA	150
ANEXO D – Questionário realizado com os professores	152
ANEXO E – Carta (2019) dos Professores da Rede Municipal destinada à Secretaria de Educação.	154
ANEXO F – Carta NEPEI (2019): Posicionamento acerca do Programa de Formação Continuada em Educação Infantil e Anos Iniciais	158

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A pesquisa, a maternidade e a pandemia do Covid-19

*“Eu tive um sonho de sonhador
Maluco que sou, eu sonhei
Com o dia em que a Terra parou” Raul Seixas*

Estas palavras iniciais pretendem relatar a realização do sonho de tornar-se mestrande e pesquisadora no campo da educação infantil e formação de professores¹. E quando, reflito este caminhar, acerca do sonho concretizado um turbilhão de sentimentos vem à tona, pois neste caminhar que iniciou em 2019 muitas coisas aconteceram que intensificaram o percurso da pesquisa.

O primeiro fato, após entrar no mestrado, foi a descoberta da gravidez, algo não planejado para este momento. Na verdade, sempre quis ser mãe e meu marido sempre desejou muito ser pai, antes de decidir entrar no mestrado, tentei por quatro anos ser mãe, algo que não acontecia e já estava sem esperança que acontecesse tão brevemente. Até que, em 2019 mesmo, fui surpreendida com a gravidez. Fiquei muito feliz e assustada ao mesmo tempo, pois dois sonhos tão desejados e difíceis de conquistar se materializavam juntos: o mestrado e a maternidade.

Confesso que contar para a minha orientadora foi difícil, fiquei apavorada! Mas, fui muito acolhida e motivada em continuar minha caminhada na pesquisa. Então, em 2020, nasceu a minha filha amada, Martina. Chegou, nos enchendo de luz e muita felicidade. Porém, um mês após o nascimento da minha filhota, mais uma vez meu percurso foi atravessado por incertezas com a chegada do coronavírus (SARS-CoV-2), o COVID-19. Um vírus invisível e devastador que surgiu na China, e atingiu o Brasil e o mundo.

Aos poucos, o mundo foi parando pelo agravamento da pandemia, algo que afetou e afeta a população do nosso país. Então, da felicidade da maternidade pulamos para o medo, angústia e incerteza do que iria acontecer. Iniciamos o isolamento social intenso, sem receber nenhuma visita, amigos e familiares não conheceram a Martina pessoalmente, tivemos que modificar nossos hábitos de cuidado ao sair de casa, tornando nosso cotidiano tenso e apavorante.

¹ No decorrer do texto fiz a escolha de utilizar a nomenclatura professor(es) no masculino, porque o quadro docente municipal possui integrante do sexo masculino no contexto das escolas de educação infantil.

A maternidade não é fácil e em tempos de pandemia torna-se mais desgastante ainda. Espero não estar desapontando você leitor (a), mas não posso romantizar algo que foi muito difícil. Medo, choro, tristeza, angústia, dor, incerteza são sentimentos que tive de enfrentar, ao mesmo tempo que conheci o amor mais puro e verdadeiro da minha vida, minha Martina.

Muitas vidas foram perdidas em decorrência do coronavírus, tivemos o movimento forte da ciência em busca pela vacina para combater esse inimigo. E, hoje temos a vacina. E, nesse processo de vacinação, que avança em nosso país, as autoridades de saúde pública orientam e afirmam que o distanciamento social, a testagem da população, o uso de máscaras e demais equipamentos de proteção individual, continuam sendo as principais medidas de contenção da propagação do vírus.

Há mais de um ano no enfrentamento da pandemia com o número elevado de mortos, em nosso país. Nesse percurso, tivemos escolas fechadas para o atendimento presencial, aulas acontecendo de maneira remota. Crianças e jovens, vivenciando com seus professores uma nova realidade educacional com o auxílio das tecnologias e outros recursos digitais. Sem dúvida, a educação deu um salto na utilização das ferramentas digitais, porém conhecemos a realidade de desigualdades do nosso país, então a preocupação com aqueles que não têm acesso a essas tecnologias demanda das escolas e dos professores um pensar coletivo em ações que busquem garantir o direito de todos. Podemos observar famílias recebendo material impresso, professores indo até os locais mais difíceis de acesso e levando condições para as crianças e jovens, sendo de barco, carro, moto, bicicleta ou pé, mas muito tem sido feito por parte dos professores e das escolas.

É evidente a falta de articulação de uma política nacional ao combate do coronavírus. No campo educacional faltam diretrizes e orientações específicas para o desenvolvimento das ações, em nível nacional. Precisamos pensar “um novo normal”, novas práticas, demandas de acolhimento e de saúde. A grande parte das escolas precisam adequar-se nos planos de contingências e realizar protocolos sanitários para que não haja uma proliferação do vírus entre as crianças e jovens. A articulação entre os diferentes setores da sociedade, tem sido o caminho e o diálogo necessário neste momento. Porém, a pressão do setor econômico do comércio e indústrias no país, geram pressão nas gestões em nível Nacional que solicitam o retorno das atividades presenciais de todos os setores.

Atualmente, no ano de 2021:

Não bastasse o contexto devastador que a pandemia impôs à educação brasileira, vivemos um momento de instabilidade política ocasionado pela inoperância e inércia do Executivo nacional no combate à crise sanitária que avança desenfreada pelo país e se amálgama a uma onda de retrocessos no campo das ideias, da cultura e das práticas pedagógicas, acrescida de crise político-econômica e social. (MEIB, 2021)

Continuamos na luta pela resistência em prol da vida! E para finalizar este pensar sobre o caminho percorrido da pesquisa, da maternidade e da pandemia do coronavírus, digo que todos estes enfrentamentos me fortaleceram. Contudo, esta pesquisa terá novos olhares, novas demandas, novos enfrentamentos.

Minha trajetória de vida, acadêmica e profissional

Vasculho minhas memórias na busca de encontrar fragmentos de lembranças para a compreensão do lugar e posição que estou hoje, sendo ele de: mulher, mãe, filha, educadora, professora de escola pública, acadêmica do Curso de Mestrado Profissional e atuante ativa em prol da efetivação dos direitos e das políticas públicas para as crianças da educação infantil.

Venho de uma família estruturada de pais e filhos. Sou a filha caçula de quatro irmãos. Posso afirmar que vivi uma infância feliz, regada a muito amor e participação de meus pais, o qual tínhamos momentos plenos de brincadeiras tradicionais (bola de gude, pião, carrinho, boneca, etc). Fui criada livre e solta, subindo em árvores e com direito a todas as “artes” possíveis.

Conheci e residi em vários lugares do Estado do Rio Grande do Sul, isso proporcionou-me diversas trocas de culturas, porém não foi o suficiente para diminuir minha timidez. O ser professora, costume dizer que já nasceu comigo, está enraizado em mim desde muito pequena, durante as brincadeiras de faz-de-conta. Além disso, tenho influência de grandes professores da Educação Básica à Pós-graduação.

Apesar dos meus pais serem presentes, não tenho a lembrança de minha mãe ou pai levando-me até escola, mas lembro-me das vezes que minha mãe foi conversar com as professoras sobre meus “rendimentos”, isto, para ela, era o importante, e para o modelo de escola que eu estudava também.

Apesar disso, guardo com muito carinho as lembranças da minha escola no município de Porto Alegre, a Escola de Ensino Fundamental Monteiro Lobato. Lembro-me da professora da pré-escola, carinhosa e super criativa, permitia que

explorássemos o pátio como verdadeiros detetives, embaixo das formosas árvores que rodeavam a escola. Mas, a cada fim de semestre havia a intensa preocupação com a amostra de trabalhos para os pais, com isso reproduzíamos trabalhinhos em folhinhas mimeografadas o tempo todo, algumas, minha mãe tem guardada até hoje, principalmente, as atividades das datas comemorativas. Aliás, datas comemorativas é um impasse nas escolas, mas isso é assunto para outro texto.

Continuando minha trajetória, quando retornamos para o meu município de origem Santa Rosa/RS, eu já estava na 4ª série (ensino fundamental de 8 anos). Voltamos a residir próximo à casa da minha vó materna, alguém que tenho muito carinho. É dela que tenho as lembranças de trabalhos manuais: crochê, tricô, costura e confecção de colchas de retalhos. Minha nova escola chamava-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Raul de Oliveira. Era uma escola pequena, localizada em um bairro da periferia do município de Santa Rosa/RS. Tenho muito carinho por esta escola, pelas pessoas que conheci e convivi neste lugar. Mas, hoje infelizmente, é a primeira escola cívico-militar do município, lugar de corpos e mentes treinadas.

No ano de 2006, iniciei o Curso Normal (magistério), no qual me formei em 2010. Nesse período, vivi momentos inesquecíveis de valorização do magistério, de construção de uma identidade política e de valores. Já, assumindo meu papel de investigadora e defensora dos direitos das crianças pequenas.

No ano de 2012, ingressei no Curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Vale destacar, que cheguei na cidade sem conhecer ninguém, e por isso tive que escolher o curso noturno para poder trabalhar para me manter na cidade, realidade de grande parte dos alunos do noturno. Ao longo do curso, diversas experiências e vivências marcaram minha trajetória. A convivência entre amigos e amigas, professores e educadores, funcionários de ambos os setores de dentro da universidade, proporcionaram riquíssimas trocas de saberes de mundo e de realidade da vida, além é claro, de conhecimentos científicos do mundo acadêmico. Assim, compreendi melhor a importância das políticas públicas, gestão educacional e escolar, as legislações que delineiam a educação. A importância do ato de educar e do olhar para a criança, respeitando-a como ser ativo, capaz, produtora de história e cultura. E que, não é qualquer ação mediada que constitui a aprendizagem e desenvolvimento da criança, mas aquelas que se constituem em ações intencionais e reflexivas na construção de tempos e espaços voltados para a criação, exploração e desenvolvimento da criança. É importante destacar, que durante

a graduação sempre estive envolvida em grupo de pesquisa e atuando nas escolas do município, como bolsista dos projetos de pesquisa voltadas para a formação de professores e, como estagiária remunerada.

Em junho de 2017, conclui a Graduação em Pedagogia na UFSM, e logo, iniciei a preparação para o concurso do município de Santa Maria/RS, o qual ocorreu final deste mesmo ano. No ano seguinte, 2018, iniciei minha trajetória profissional na Rede de Ensino do município, concursada 20h nos anos iniciais e suplementando mais 20h na educação infantil. Atualmente, aguardo ser chamada no mesmo concurso para a educação infantil.

Então, chegou o grande dia, conhecer minha turminha de pré-escola. Ah! Que realização. Assumindo o concurso do município de Santa Maria/RS e passando a fazer parte da rede de ensino, pude compreender ainda mais que minhas convicções de pedagoga “sonhadora” eram e são possíveis. Perceber a criança como protagonista, como um ser capaz, criador e transformador, é que me motiva querer lutar pela garantia dos direitos das crianças, por uma escola pública que garanta tempos e espaços de qualidade. Mas, ainda percebo no coração das escolas, principalmente de ensino fundamental, concepções de infâncias ultrapassadas, com práticas vazias de significados, no qual a pré-escola é vista como preparação para o ensino fundamental.

No ano de 2019, elaborei meu anteprojeto e fui selecionada para o Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior (LP 1). Na busca constante por conhecimento, construindo e tecendo novos fios condutores como pesquisadora da infância, e com o interesse de pesquisar a formação continuada dos professores do Município de Santa Maria/RS.

Desta forma, este trabalho está relacionado ao interesse de compreender os processos formativos ofertados pela rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, especificadamente, sobre as conquistas e impasses na implementação das políticas públicas municipais voltadas para a formação continuada e valorização docente. A pesquisa abrange o período dos últimos três anos (2019, 2020 e 2021) dos processos formativos e projetos de formação continuada ofertados pela Secretária Municipal de Educação/SMED.

Assim, a pesquisa apresenta como problemática norteadora a seguinte questão: ***Quais as conquistas e impasses na implementação das Políticas***

Públicas de formação continuada ofertadas aos professores da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS nos últimos três anos (2019-2021)?

Minhas intenções com esta pesquisa, é conduzir os olhares e os diálogos para a formação continuada dos professores da pré-escola da rede municipal de ensino Santa Maria/RS, e demarcar as conquistas e impasses gerados pela política pública municipal de formação continuada dos professores da educação infantil.

É, preciso ainda nos dias atuais, transpor a visão assistencialista e reducionista da criança e dos profissionais que atuam no contexto da educação infantil, e que se reconheça o valor e a importância da Escola de Educação Infantil como um espaço e território de aprendizagens, assim compreendendo o cuidar e educar como ações indissociáveis.

Para tanto, necessita-se de políticas de governo e políticas públicas para investimento e valorização desta etapa da Educação Básica, como fundamento indispensável para o desenvolvimento do ser humano. Um olhar que valorize o trabalho dos professores e os profissionais envolvidos com a Educação Infantil, o qual compreenda-se a importância da formação inicial e continuada, assim como garantam-se espaços e condições adequadas para o trabalho.

É evidente a importância da problemática da formação continuada de professores, assim vem sendo foco de interesse, e discutida em diversas áreas do campo educacional: cursos de graduação, especialização, nível de mestrado e doutorado. Estes estudos discutem a realidade da educação básica, trazendo à tona das investigações as possibilidades e fragilidades da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, as demandas das escolas, as práticas no contexto da educação infantil e as relações estabelecidas com o ensino fundamental, assim como, podem produzir mudanças para tais ações, podendo influenciar nas políticas públicas educacionais.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Sendo assim, um segmento de grande importância para a formação do indivíduo. No decorrer dos últimos anos, esta etapa passou por diversas transformações, reformulações e ressignificações, passando a obter maior visibilidade e significado do lugar que ocupa na sociedade, deixando de ter uma prática assistencialista, e tornando-se um espaço fundamental ao desenvolvimento infantil.

Faz-se necessário, evidenciar que, a educação infantil não atende ao modelo de uma etapa escolarizante: de aluno e professor, de conteúdo a ser cumprido. É

muito além disso, desempenha papéis sociais que vão além de só educar, é uma etapa com múltiplas especificidades, sendo o educar e o cuidar ações indissociáveis, que oportuniza para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas condições de desenvolvimento, socialização e de interação, através de um currículo diferenciado que contemple as especificidades para esta etapa.

Com essa nova perspectiva de reconhecimento da educação infantil pela sociedade, traz consigo maiores exigências, uma delas é a formação inicial e continuada dos professores que atuam e atuarão nesta etapa, na busca da qualidade, e que contemplem em seus fazeres pedagógicos as especificidades exigidas nos diferentes contextos e níveis desta etapa.

Diante disso, busco com este estudo, problematizar o contexto da educação infantil no município de Santa Maria/RS, situado no Estado do Rio Grande do Sul, no contexto Brasileiro. A escolha pelo referido município deu-se pelo meu vínculo, pois como já mencionado, é meu município de atuação profissional, e como tal, participo dos processos formativos ofertados pela rede de ensino pesquisada.

Assim, a pesquisa apresenta como objetivo geral:

Investigar como o município de Santa Maria/RS vem articulando as Políticas Públicas de formação continuada dos professores da Educação Infantil, nos últimos três anos (2019-2021).

A partir do objetivo geral, delineiam-se os objetivos específicos:

- Compreender a trajetória de consolidação da Educação das crianças no Brasil como um espaço de direitos, bem como as políticas públicas de Formação continuada de professores da primeira etapa da Educação Básica;
- Pesquisar as políticas públicas municipais de formação continuada ofertadas para os professores da Educação Infantil, no município de Santa Maria/RS (2019-2021);
- Analisar as conquistas e os impasses dos processos formativos ofertados aos professores da rede municipal, nos últimos três anos (2019-2021).
- Elaborar a construção do produto final.

A pesquisa permitiu-me reelaborar novos conceitos, ampliar e adquirir novos conhecimentos, movidos pelo despertar da curiosidade e anseio por aprender mais. Um repensar sobre a escola pública que temos, e a escola pública que buscamos.

Os próximos capítulos estão organizados da seguinte maneira: o capítulo I, apresenta a fundamentação teórica a partir do estudo dos percursos históricos da

Educação Infantil no Brasil e a legislação Pós-constituição (1988), contendo a trajetória história da educação infantil, os marcos legais, os aspectos históricos da consolidação desta etapa de ensino e as políticas Nacionais de formação continuada dos professores. No Capítulo II, abordarei a metodologia e os encaminhamentos do percurso da pesquisa para a construção dos dados. No capítulo III, apresento as análises dos dados, identificação dos sujeitos participantes, dimensões das categorias de análise, as experiências formativas ofertadas aos professores nos três últimos anos (2019-2021), bem como a análise da entrevista e dos questionários entrelaçados com os autores das infâncias. O capítulo IV, apresento o produto final da pesquisa, e por fim o capítulo V, as considerações finais e na sequência as referências e os anexos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento o mapeamento histórico da implementação e consolidação da educação infantil no Brasil, constituindo-se num estudo a partir dos autores Kuhlmann Jr. (2003), Del Priori (2002), Boto (2002). Além disso, demarco as legislações e documentos orientadores para a organização curricular e trabalho no contexto da educação infantil.

1.1 Percursos históricos da Educação Infantil no Brasil

O marco histórico do surgimento da Educação Infantil, traz consigo a influência dos países europeus, no século XIX, como uma forma de “iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização” (KUHLMANN, 2003). No Brasil, a chegada das instituições de educação infantil, em 1870, acontece em função da grande expansão das relações internacionais.

Para compreender essa caminhada da Educação Infantil e seu processo de organização institucional, faz-se necessário um resgate histórico, demarcando o período assistencialista, de caráter higienista para as crianças pobres e abandonadas. Ao qual, em nossa sociedade a imagem da criança e da infância modificou-se ao longo da história, contrapondo-se o caráter assistencialista aos direitos das crianças.

Durante a Idade Média, na Europa, era destinado um olhar adultocêntrico² para as crianças, não se tinha o sentimento de infância. Elas, eram tratadas como adultos em miniaturas, que deveriam imitar os hábitos e costumes dos adultos. Somente, a aquisição da leitura e da escrita que separava o sentimento de criança para o adulto. Assim, como ressalta Ariès, em seus estudos sobre a infância, do final da Idade Média até o século XIX, a infância passou ter um olhar diferenciado, com isso, a criança passou a ter novos olhares (FREITAS; KUHLMANN, 2002).

Já, na Idade Moderna, através das normas legisladoras, da filantropia ou da igreja, é que a sociedade passou a ampliar suas preocupações “quanto à proteção, à preservação de uma suposta pureza original exigiram o afastamento das crianças em relação à comunidade adulta de maneira geral” (BOTO, 2002, pág. 13). Assim, é

² É importante destacar que nos dias atuais ainda persiste este olhar adultocêntrico para a criança, não sendo um fato apenas na Idade Média. Apesar de tantos estudos e avanços, esse retrocesso ainda perdura em nossas escolas e sociedade que imprimem uma visão reducionista das nossas crianças.

demarcado os espaços das crianças, com um olhar diferenciado para suas necessidades, como: vestimentas, brincadeiras e atividades pensadas para elas.

Pode-se dizer, que esse “sentimento de infância” surgiu com o avanço da medicina moderna e com a forte preocupação da perpetuação da humanidade na Europa. Com isso, no século XIX, evidencia-se uma preocupação com o parto e com recém-nascido, dando origem as primeiras instituições de cuidado e acolhimento das crianças. A preocupação era apenas com a amamentação, a alimentação, a higiene e as vestimentas, das crianças pobres, abandonadas e maltratadas. Essas instituições tinham caráter assistencialista, ligadas a filantropia, e não tinham propostas educativas-pedagógicas.

Vale demarcar, que até 1874, somente as crianças órfãs, sem família, eram atendidas pelas instituições, no qual se destacou a Casa dos Expostos que [...] recebiam os bebês abandonados nas “rodas” - cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos. (KULLMANN 2003, pág. 473) Então, esse abandono dos bebês gerou inúmeras preocupações na sociedade da época, pois passaram a perceber a necessidade de criar outras opções para as famílias.

De acordo com Kuhlmann (2003), a publicação do Livro do Centenário, em 1500-1900, nos apresenta algumas demarcações acerca da educação nacional da época. Porém, não evidencia a chegada de jardins-de-infância, escolas maternais e creches, em nosso território, mas apresentava temáticas relacionadas às políticas sociais. Em um dos capítulos do livro, sobre as ciências médico-farmacêuticas (1808-1900), é mencionado o jornal *A Mãe de Família*, que trazia a publicação de artigos em 1879 a 1888. Assim, em uma das publicações do jornal:

[...] apresenta a creche, de origem francesa, como destinada a cuidar das crianças de dois anos para baixo, o que representaria “um complemento da escola primária, ou melhor ainda, de salas de asilo da segunda infância” (KUHLMANN 2003, pág.471).

Esse trecho publicado apresenta, a origem do modelo francês implementado em nosso país. Tendo, a definição de creche para o cuidado das crianças até 2 anos. Já a escola primária, chamada de “salas de asilo” da segunda infância, atendia as crianças 3 a 6 anos. Vale demarcar que além da França outros países também criaram instituições para as crianças a partir dos 2 ou 3 anos “[...] como a *infant school* inglesa,

os *asili infantil* italianos, e o mais conhecido, o *kindergarten* (jardim-de-infância) alemão” (KUHLMANN 2003, pág. 472).

Esses espaços educacionais para as crianças menores de dois anos, não tinham caráter obrigatório, ao contrário da escola primária. Porém, as mães das crianças pequenas, deveriam respeitar os procedimentos de educação criados por pessoas que tinham prestígio na sociedade, como: médico, legisladores, religiosos, entre outros. Quando a criança atingia idade acima dos 2 anos, não necessitava ficar só no ceio da família:

Não apenas as pobres, mas também as de classe média e alta e mesmo as pertencentes às famílias da Corte, no Rio de Janeiro, encontrariam no “jardim-de-infância” um lugar propício ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos. (KULMANN 2003, pág. 472)

Evidencia-se nesse período, a forte preocupação com o “cultivo de bons hábitos”, as crianças eram submetidas a reprodução de costumes padrões de vestimenta, alimentação, comportamentos, entre outros.

No Brasil, em 1875, o jardim-de-infância surgiu na casa de Joaquim Menezes Vieira e sua esposa, para atender crianças de cinco a sete anos. Era chamado de Colégio Menezes Vieira, funcionava na cidade do Rio de Janeiro, sendo uma instituição particular. Este colégio, implementava práticas de controle das crianças, através das técnicas e métodos para educar e disciplinar, com um discurso de moralização da infância para a garantia do controle da vida social. Para os educadores e moralistas da época, isto foi um “prato cheio”, pois as crianças eram submetidas a métodos rigorosos com a intenção de educar, disciplinar, moldar e vigiar em prol dos “valores e moral” da sociedade.

Outras instituições, com o passar do tempo, foram sendo estabelecidas e criadas em nosso país, à parte do sistema educacional, com a intencionalidade de atendimento às crianças “[...] paralelamente ao jardim de infância situado em órgãos de educação, a creche e os jardins de infância ou as escolas maternais destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência” (KUHLMANN JR., 2003, p. 473). É preciso demarcar, que essas instituições, tinham como objetivo a proteção à infância, promoção da saúde e sobrevivência.

Segundo Kuhlmann (2003), a Associação Protetora da Infância Desamparada, teve papel fundamental, pois foi a primeira entidade que se preocupou em âmbito nacional, para a ampliação dos cuidados e direitos das crianças, assim como outras

instituições e associações, ampliando o acesso a saúde, à proteção e aos direitos sociais.

É no período Republicano, em 1899, o registro da criação de creches, sendo a primeira delas, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, para atender aos filhos dos operários. No mesmo ano, também, foi inaugurado o Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro. Logo depois, há registros em São Paulo, de creches e escolas maternais.

“Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de-infância e as escolas maternais começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres.” (KUHLMANN JR., 2003, p. 477).

Ainda, demarcando fatos importantes da história da implementação e consolidação da educação infantil no país, é preciso destacar “O jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, construída na cabeceira da praça da República na capital de São Paulo, é a primeira instituição pública a ser criada, em 1896” (KUHLMANN JR., 2003, p. 477).

Neste tempo, o papel social dos médicos e da mulher, foram de grande relevância, para processo de implementação das ações, das instituições e dos cuidados com as crianças. A mulher tinha uma posição de destaque na sociedade, porém em papéis de auxiliar e nunca de liderança. “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).

Em 1919, é criado o Departamento da Criança no Brasil, fundado pelo médico higienista Dr. Arthur Moncorvo Filho, que tinha como função “[...] registrar e estabelecer um serviço de informações sobre as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta da infância.” (KUHLMANN JR., 2003, p. 480). Um desses registros, em 1921, fez o levantamento das instituições, sendo 15 creches e 15 jardins-de-infância. Já, em 1924, o levantamento apresentou 47 creches e 42 jardins-de-infância em todo país, apesar dos avanços, nessa época, não há uma política nacional para a infância.

Em 1923, é feita a primeira regulamentação do trabalho feminino, ao qual previa que estabelecimentos, como, comércios e indústrias, deveriam ter espaços para

facilitar a amamentação durante o horário de trabalho, assim como, a instalação de creches ou sala de alimentação próximas ao local de trabalho.

“[...] regulamentar-se o trabalho da mulher, tornando-se obrigatório as creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a CLT e depois constar dos direitos sociais da Constituição de 1988 de forma mais ampla, prevendo educação infantil gratuita aos filhos de 0 a 6 anos de idade de para pais e mães trabalhadores” (KUHLMANN, 2003 pág. 482).

Ainda, demarcando este período, outras ações em prol das crianças surgem, com o programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que preveem a instalação de creches e escolas maternais, oferecendo alimentação aos filhos dos operários, para tanto, é preciso destacar que as empresas da época, não cumpriram as legislações que previam esta assistência. E, aos poucos, há mudanças nas nomenclaturas e significados destas instituições. As escolas maternais, deixaram de ser consideradas atendimento aos pobres, em oposição ao jardim de infância, passando a ser considerada instituição de atendimento as crianças dos 2 aos 4 anos, e o jardim de infância atenderia de 5 a 6 anos. Posteriormente, essa faixa etária ganha nova nomenclatura, instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos – berçário, maternal, jardim, pré-escola.

Outro fato importante, é a criação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940, dirigido pelo médico Olinto de Oliveira, vinculado ao Ministério da saúde da época. Entre as diversas atividades o DNCr tinha como função estabelecer normas para o funcionamento das creches, além de articular e promover a publicação de livros e artigos. Demarco, que não havia ainda, neste período, programas de ampliação do atendimento as crianças, porém a intenção do Estado era promover o caráter filantrópico com instituições, através de “parcerias” e convênios, transferindo a responsabilidade direta com as instituições e com a educação.

Em São Paulo, em 1940, o Parque Infantil é implementado, e passa atender crianças de 3 a 6 anos, e de 7 a 12 anos fora do horário escolar, proporcionando atividades culturais, como: artes, música, dança, teatro, jogos, brincadeiras, entre outros elementos que contribuíssem na produção da cultura social e artísticas. Mas, evidencio que é uma ação de manter as crianças ocupadas enquanto seus pais produzem no trabalho, além de ser, uma forma de gerenciamento das condutas sociais futuras.

Em 1967, o DNCr incorporando as políticas sociais do regime militar, criou o programa Plano de Assistência ao Pré-Escolar. Tendo como finalidade, a ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais, sendo um programa com baixo custo. Atendendo a faixa etária das crianças de 2 a 6 anos nos centros de recreação. Tudo muito improvisado, podia ser instalado em prédios anexos às igrejas ou em locais comunitários, tendo como mão de obra para o atendimento as mães da comunidade, ou seja, pessoas voluntárias. Tinham poucos técnicos que eram remunerados que exerciam a função de supervisão e coordenação dos serviços.

Evidencia-se que, entre os anos de 1940 a 1970, é demarcado pelas políticas de assistência à maternidade e à infância, concebendo a creche como instrumento de luta contra a mortalidade infantil e combate à pobreza. No meio desta expansão da EI, outras políticas sociais foram integradas pelo regime militar (1964-1985), demarcado por um período duro de repressão. A ideologia das propostas do governo era pautada na “teoria do capital humano”. Neste contexto, cresceu também os movimentos feministas e sindicais, o movimento “luta por creches”. Assim, grande expansão aconteceu no contexto das creches e jardins de infâncias, pautados no modelo de baixo custo num atendimento que não previa professores com formação especializada. Conforme, aponta a autora Vieira (1999), o profissional que atendia as crianças na creche vinha das áreas da saúde e da assistência, sendo: médicos, assistentes sociais e até irmãs de caridades. Já, para os jardins de infância, o profissional era o professor: responsáveis por educar e socializar as crianças, sendo as professoras normalistas.

Já, no final de 1970 e início de 1980, recebemos a influência dos organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estabeleceram acordos de cooperação entre si, na busca de promover a expansão da educação infantil nos países subdesenvolvidos, organizaram e realizaram ações conjuntas por meio de publicações e seminários.

De acordo, com a autora Sonia Kramer (2006):

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola

poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar. (KRAMER, 2006 pág. 799)

A proposta para este novo modelo de Educação Infantil, vem acompanhado da compensação de carências da população pobre, especialmente residentes em periferias urbanas, também o combate à desnutrição e além disso, a preparação para o Ensino Fundamental. Então, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) por meio do Projeto Casulo, em 1977, colocou em prática este novo modelo, atendendo precariamente a população em massa, a custos muito baixos.

A partir, dos fatos e das concepções de formação do profissional que atuava na educação das crianças de 0 a 6 anos, citadas acima, e nas diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação, nos períodos de 1970 a 1980, destaca-se a referência da figura da mulher, que pelas condições de gerar filhos torna-as apta ao ofício. Além disso, a precariedade das condições de trabalho, em espaços cedidos por outras instituições ou até mesmo sem ocupação, mão de obra voluntária para priorizar um modelo de educação em massa, de baixo custo, defendido pela não-profissionalização.

Em 1981, destaca-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), sendo marco da área da Educação Infantil, que implementou o Grupo de Trabalho sobre Educação Pré-Escolar. Dando, o ponta pé inicial, com pesquisas sobre temas relacionados à Educação Infantil no final da década, consolidando-se como um fórum de pesquisas na área a partir de 1990.

Neste caminhar, a interrelação entre: a criança, a mulher e os direitos sociais, estiveram correlacionados. Isto, leva-nos a refletir acerca da manutenção e preservação dos direitos conquistados ao longo da história, pois “o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los” (BOBBIO, 2004, pág. 16), ou seja, continuamos na luta, vigilante pelo cumprimento da legislação, que por si só não é garantia que os direitos sejam efetivados na prática, precisamos constantemente lutar por formação inicial e continuada dos profissionais atuantes com as crianças, por melhores salários, por condições mínimas de trabalho com materiais e espaços adequados para as necessidades e especificidades das crianças, pela garantia da hora atividade para planejamento das ações pedagógicas, por recursos e financiamentos adequados para a manutenção dos espaços e para alimentação das crianças.

“o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.” (BOBBIO, 2004, pág. 16)

O trecho encontrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, que diz “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” (BOBBIO, 2004 pág. 17), em outras palavras é dizer que todos os homens são livres, iguais e tem os mesmos direitos, porém é evidente que não. Ao olharmos, para o nosso país, tão desigual e diversificado, esta afirmação cai por terra, pois mesmo tendo a predominância de negros e pardos, observamos nas pesquisas e nas mídias, fatos discriminatórios e de racismo. Sem contar, em situações simples do cotidiano, por exemplo, uma blitz da polícia: o branco é menos abordado que o negro. Os altos cargos de chefia são ocupados por brancos, e a maioria homens. E ainda, em algumas profissões as mulheres podem exercer as mesmas funções que os homens e recebem salários inferiores, pelo simples fato de ser mulher. A liberdade e a igualdade, na verdade, como reforça Bobbio (2004) “não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir”.

1.2 Legislação que regulamenta o contexto da Educação Infantil: um espaço de direitos – Pós – Constituição de 1988

Este subcapítulo apresenta o contexto que envolve a Legislação Educacional Brasileira, a partir do resgate das principais legislações que norteiam e orientam o ensino em nosso país. Assim como, o papel social que a educação percorre ao longo da história da implementação das principais legislações, entrelaçando com as tensões e contradições que demarcaram a organização do nosso sistema educacional: continuidade, descontinuidade, adaptações, rupturas e demais características das políticas educacionais.

A Educação Infantil na Legislação Brasileira, sem dúvida, foi demarcada e conquistada a partir de muitas lutas, produzida a partir dos movimentos sociais, das mulheres trabalhadoras e da articulação de diferentes setores da sociedade. No entanto, os compilados deste escrito, percorrem os caminhos desses movimentos, delineando as conquistas a partir da Constituição Federal (CF) de 1988: novos olhares para a Educação Infantil, novas concepções e conceitualizações para a infância,

criança, currículo, tempo e espaços, formação de professores, práticas pedagógicas, além dos direitos das crianças.

É importante demarcar, que a Constituição Federal de 1988 foi determinante para a ruptura da Constituição anterior de 1967, constituída durante a vigência da ditadura militar, no período de 1964 a 1985. O presidente da Assembleia Constituinte, Ulysses Guimarães que promulgou a atual Constituição. Teve apoio do governador de Minas Gerais Tancredo Neves. A Constituição Federal de 1988, é caracterizada como “Constituição Cidadã”, pois incorpora em seu texto, pela primeira vez na história, políticas sociais e educacionais significativas na busca da universalização. A educação é tomada como direito de todos, sendo dever do Estado e da Família, tendo a colaboração da sociedade, na busca de oportunizar e promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos, além de preparar para o “exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação é um dos primeiros direitos sociais apresentados pela referida Constituição. E como tal, apresenta no Art. 206 alguns princípios que serão a base para a ministração do ensino no país: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Apesar da legislação declarar a educação como direito social, torna-se necessário destacar as profundas desigualdades sociais, de renda, de acesso aos bens culturais encontradas nas diferentes regiões do Brasil. A partir disso, outros problemas ficam evidenciados: o acesso, permanência e a qualidade da educação. O problema de interesses políticos e o “desgoverno” têm afetado severamente a educação em nosso país, nos últimos tempos. No qual se valoriza a privatização das escolas públicas, através de parcerias com o setor privado, além da constante desvalorização e ataques ao magistério, a falta do cumprimento da lei do piso nacional, falta de investimentos, gestão e articulação em nível nacional para a efetivação de políticas públicas educacionais para a educação básica e superior.

Conforme, evidencia a autora ARAUJO (2011):

[...] o “problema maior de estudar” tem profundas ligações com a configuração do Estado brasileiro e, conseqüentemente, com a política educacional que foi traçada a partir dessa configuração. Enquanto em outros países, já no século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendidas como uma tarefa precípua do Estado nacional, ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões. (ARAUJO, 2011 pág. 280).

Quando nos deparamos com os índices apresentados pelo Censo Escolar dos últimos anos, verificamos os dados das desigualdades tão naturalizados, aliás em vários momentos em nosso cotidiano naturalizamos as desigualdades. A região Norte e Nordeste são as mais pobres do país e as mais afetadas com o maior índice de reprovação, conseqüentemente, maior número de evasão escolar e de analfabetismo, e assim vamos naturalizando. Ainda, nesse ano atípico de 2020, enfrentamos não somente uma crise sanitária, mas econômica, política e social. Falta articulação entre os diferentes setores da sociedade, falta gestão responsável em nível nacional, falta atuação do governo conduzindo os estados, falta responsabilidade gestora do MEC que vem sendo omissa, sem orientação para o sistema de ensino no país. E quais lugares foram mais afetados pela falta de oxigênio, de insumos na área da saúde, de organização política e de condução do ensino? Sem dúvida, onde as desigualdades imperam.

Assim, as autoras Nunes e Corsino (2011) salientam que as políticas públicas no Brasil, se desenvolveram em dois caminhos: universalista e residualista. A universalista busca a garantia dos direitos de todos os cidadãos, já a residualista “o Estado atende a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por eles pagar.” (NUNES E CORSINO, 2011 pág. 331) Entretanto, a ideia de universalização não se consolida em nosso país. E a camada da população que mais precisa muitas vezes é desassistida.

O dever do Estado com a educação, a partir da CF (1998), será efetivado na garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, atendendo a crianças em creche e pré-escola, sendo a creche para crianças de 0 à 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. Assim, a criança e a infância são consolidadas

com uma visão ampla e integral, sendo uma fase de fundamental importância para a formação humana.

De acordo com Conselho Nacional de Educação, parecer nº 20/2009:

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I, Brasília, 2009).

O ensino no país, será organizado em regime de colaboração entre as esferas do Poder Público: União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Para a União fixa a responsabilidade de organizar e financiar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, além de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, no desenvolvimento de seus próprios sistemas de ensino e no atendimento prioritário à escolarização obrigatória. Os municípios são responsáveis, prioritariamente, pelo ensino fundamental e pela educação infantil. Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio

Os recursos para o financiamento na educação serão provenientes da União que aplicaria anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Outro marco importante para a promulgação dos direitos das crianças e dos adolescentes, foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, instituiu-se como Lei Federal 8.069, no qual aborda diversos temas a respeito da proteção, guarda e garantia dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à lazer, à cultura, à liberdade, além de outros, da criança e do adolescente. Proteção de toda e qualquer ação de abuso físico ou psicológico, além zelar pela manutenção de ambientes seguros, tranquilos e dignos para que cresçam de forma mais zelosa possível.

A partir da LDBEN 9.394/96, se definiu a Educação Infantil como primeira Etapa da Educação Básica e trouxe normas que estabeleceram claramente a busca de qualidade para este nível de ensino consolidadas no Artigo 29:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a

ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013)

Antecedendo, a aprovação da LDBEN (1996) faz-se necessário citar os debates e a articulação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), junto do MEC e demais segmentos sociais. Com a preocupação e o olhar para o cuidar e educar, como função da Educação Infantil e a formação dos profissionais que atuam neste contexto, gerou outros documentos, como: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994); Educação Infantil no Brasil: Situação atual (BRASIL, 1994); Educação Infantil: bibliografia anotada (BRASIL, 1995); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995); Proposta pedagógica e currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996); Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Logo, o período de pós-constituição foi auge de se pensar e projetar mudanças para o contexto da educação infantil, visando à qualidade. Porém, esse movimento foi interrompido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que implementou as orientações do Banco Mundial no plano econômico e no plano das políticas educacionais. O governo FHC (1995-1998/1999-2002), teve 8 anos de duração, assim consolidou a bandeira da “modernização” e da “globalização”. Com isso, os investimentos nas políticas educacionais, priorizou o Ensino Fundamental, sobrando para a Educação Infantil a implementação de programas de baixos investimentos para as crianças pobres, assim a autora Rosemberg (2002) critica fortemente as ações do governo FHC:

Minhas críticas a essas orientações do BM sobre EI e à sua incorporação pelo atual governo e por políticos brasileiros dizem respeito a que elas não promovem a equidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas que redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populares mais pobres. (Rosemberg, 2002, p. 57)

As pré-escolas tinham como foco o combate do fracasso escolar e a preparação para o ingresso no Ensino Fundamental, objetivando o melhorar o desempenho das crianças nesta etapa. Trata-se de uma ruptura entre creche e pré-escola, que não se limitava somente ao campo conceitual, mas também de investimento. As creches eram submetidas a falta de investimentos, com programas

não formais, em condições totais de precariedade. Além disso, os sujeitos que atuavam na creche não possuíam formação específica, diferente da pré-escola, que atuavam profissionais com formações equivalentes aos professores de Ensino Fundamental (Rosemberg, 2002).

Para tanto, na busca de contemplar todos os sujeitos atuantes no cuidado com as crianças de 0 a 6 anos, a LDBEN/1996, procura considerar todos os caminhos percorridos, até a aprovação de seu projeto, e passa a reconhecer todos que exercem a docência com crianças de 0 a 6 anos, como professor de educação infantil. Claro que, condicionou sua formação em nível superior de licenciatura, de graduação plena, trazendo o Instituto Superior de Educação (ISE). A formação no nível médio para os professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos foi admitida até 2007, porém, considerando as demandas sobre as condições para ampliação da formação, observando o grande número de pessoas atuantes neste contexto, a Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, define que “Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil” (BRASIL, 2003). A presente Lei também acrescenta a necessidade de constituição dos estatutos e planos de carreira docente, os quais deverão ser assegurados pelos sistemas de ensino.

A partir desta exigência da LDBEN (1996), da formação superior para todos os professores que atuam no contexto da educação infantil, provoca novos desafios aos governantes, que precisam se articular e disponibilizarem a formação exigida. Mais desafiador, é o cenário das creches gerenciadas por entidades filantrópicas, comunitárias ou conveniadas, sendo grande parte em condições precárias.

Neste caminhar de avanços e retrocessos, a atuação de “Movimentos” que lutavam na busca de dialogar, propor e implementar ações em prol do direito dos bebês e das crianças, foi fundamental para as conquistas atuais, e para o enfrentamento dos desafios diante das dificuldades de consolidar a EI no cenário das políticas públicas e na falta de investimentos. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), vem atuando fortemente, desde 1999, através de Fóruns Regionais vem contribuído com as discussões pertinentes para o avanço e permanência das conquistas a favor da escola de Educação Infantil pública e de qualidade.

As marcas das lutas dos movimentos, vem se consolidando ao longo da história, resultando na constituição de documentos importantes junto ao MEC, sendo estes: normativas, orientações, referenciais para as demandas necessárias ao funcionamento das escolas da infância, adaptação de espaços e organização pedagógica, formação continuada dos professores, propostas curriculares e pedagógicas, concepções de criança, educação, currículo. A Tabela 1, apresenta as legislações, normativas e documentos oficiais organizados em ordem cronológica:

Tabela 1- Legislações, normativas e documentos oficiais da Educação Infantil
(continua)

<p>• Ano 1998</p> <p>- Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil traz textos com sugestões de critérios de qualidade que servem como referência para a elaboração das regulamentações específicas para a Educação Infantil pelos Conselhos Estaduais e Municipais.</p> <p>- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento orientador do trabalho pedagógico. Constitui a primeira proposta curricular oficial destinada à creche e à pré-escola publicado em três volumes. O primeiro apresenta uma reflexão geral sobre o atendimento no Brasil, sobre a concepção de criança, de educação e do profissional; o segundo trata da Formação pessoal e social e o terceiro refere-se a conteúdos incluídos em Conhecimento de Mundo. Aponta metas de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças, reconhece seu direito à infância como parte de seus direitos de cidadania (p.5 vol. I).</p> <p>– O Parecer CNE/CEB nº 22/98, de 17/12/98 trata de várias questões relativas à qualidade como, por exemplo, na relação/proporção adulto/criança por sala de referência.</p>
<p>• Ano 1999</p> <p>– A Resolução CNE/CEB nº1, de 07/04/1999 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.</p> <p>– A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19/04/1999 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.</p>
<p>• Ano 2000</p> <p>– O Parecer CNE/CEB nº 4, de 16/02/2000 institui Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, as quais deliberam sobre a vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino e sobre vários aspectos que afetam a qualidade do atendimento, proposta pedagógica, regimento escolar, formação de professores e outros profissionais, espaços físicos e recursos materiais. Também definem a responsabilidade de autorizar com validade limitada, avaliar e supervisionar as instituições de Educação Infantil</p>

Tabela 1- Legislações, normativas e documentos oficiais da Educação Infantil
(continuação)

<ul style="list-style-type: none"> • Ano 2001
<p>- LEI Nº 10.172, DE 9/01/2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Com o Plano Nacional de Educação sancionado a meta era contemplar 30% da população de 0 a 3 anos em cinco anos de vigência do plano e 60% da população de 4 a 6 anos, além de propor a abrangência do atendimento à 50 % das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos até o final de vigência do Plano. O PNE (2001) e a Política Nacional de Educação (2005) originaram em importantes documentos norteadores para a melhoria e qualidade do atendimento na Educação Infantil como a publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil que trazia o objetivo de “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil”. (MEC, 2006)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ano 2005
<p>– A Lei nº 11.114, de 16/05/2005 altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (LDB) tornando obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ano 2006
<p>- A Lei nº 11.274 de 6/02/2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 (LDB) estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.</p> <p>- Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil, elaborado com a colaboração de “educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação dos bebês e crianças pequenas.</p> <p>– Neste ano foi lançado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2) cumprindo com a determinação legal do PNE, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para supervisão, controle a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2005).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ano 2009
<p>– A partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de idade.</p> <p>-- Resolução nº5, de 17/12/2009 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a</p>

Tabela 1- Legislações, normativas e documentos oficiais da Educação Infantil
(continuação)

<p>Educação Infantil (DCNEI) – Documento de caráter mandatório para todos os sistemas municipais e/ou estaduais de educação. Definem os fundamentos norteadores que devem orientar os projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil (Art. 3º). Propõem a organização por eixos de interações e brincadeiras. Traz como marco conceitual a indissociabilidade entre cuidar e educar.</p> <p>- Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ano 2010
<p>- RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010: Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ano 2013
<p>– A Lei nº 12.796, de 4/04/2013 altera a LDB 9394/96 passando a educação básica, no que diz respeito à Educação Infantil, obrigatória e gratuita dos 4 até os 5 anos de idade.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ano 2014
<p>– A Lei nº 13.005, de 25/06/2014 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos, a contar da publicação da lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. O PNE determina diretrizes, 20 metas para a qualidade da Educação Básica onde quatro delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Com a definição do Plano Nacional de Educação de 2014 buscou-se também a articulação com o Programa de Aceleração do Desenvolvimento 2 que vincula algumas das suas metas a este programa que abrange diferentes setores econômicos e sociais. A principal meta é buscar a universalização da Educação Infantil na pré-escola até 2016 para as crianças de 4 e 5 anos, além de ampliar a oferta para atender 50 % das crianças de 0 a 3 anos de idade até o final da vigência do plano em 2024. (MEC, 2014) Além da ampliação do atendimento o PNE (2014) traz estratégias que articulam investimento, avaliação, formação de professores, e estabelecem prazos para o cumprimento de metas, além de propor ações conjuntas entre a área da saúde e assistência social com foco no desenvolvimento integral da criança, trazendo também a preocupação com a acessibilidade e frequência escolar das crianças na EI.</p>

Tabela 1- Legislações, normativas e documentos oficiais da Educação Infantil
(conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> • Ano 2017
<p>- A Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É um documento que foi previsto no PNE. Institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, ela dialoga com as DCNEI, mas traz um detalhamento maior ao listar objetivos de aprendizagem.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pode-se observar, que após a aprovação da LDBEN 9.394/96 foram formulados outros pareceres e resoluções para orientar, normatizar e adequar as escolas da infância. O primeiro a ser destacado, é o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998)*. O RCNEI foi organizado em três volumes: o primeiro é a Introdução, trazia uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil e definia concepções de criança, educação, instituições e profissionais de educação infantil. O segundo volume relativo à Formação Pessoal e Social trazia orientações sobre os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. O Terceiro Volume sobre Conhecimento de Mundo trazia os eixos de trabalho divididos por linguagens contempladas nas dimensões de movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Já, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs)*, refletem questões da prática pedagógica e curriculares, incorporando em seu texto *a criança como centro do trabalho pedagógico*. Podemos constatar ainda, esse movimento de flexibilidade nas orientações no RCNEI, na busca por avanços na EI, na tentativa de romper com a fragmentação. Então, a partir das DCNEI:

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, 2009).

Pensar em currículo na Educação Infantil, é pensar na identidade desta etapa, caracterizada por inúmeras especificidades, algo que demanda empenho por parte da equipe gestora e dos profissionais que nela atuam. Pois, o currículo precisa ser pensado, refletido e construído coletivamente. Para além disso, o currículo das escolas da infância de nada tem a ver com o currículo escolarizante do Ensino Fundamental.

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).

A Educação Infantil possui uma organização e uma identidade própria, isto é, sem dúvida, uma conquista. Neste sentido o currículo precisa contemplar o caráter histórico-social e as concepções do ser criança, infância, ensino e aprendizagem, interrelações com o meio, respeitando sempre os saberes das crianças, o espaço para escuta e fala. Ainda de acordo com as DCNEIs, em seu Art. 9º, os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** desta etapa, são as **interações** e as **brincadeiras**, as quais promovem as experiências de construção, criação, exploração do imaginário e manifestação da cultura infantil com o meio.

Além disso, a criança apropria-se dos conhecimentos construídos e consolidados historicamente na sociedade, utilizando-se das interações e brincadeiras com seus pares ou adultos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), é um documento de caráter normativo, ou seja, estabelece regras e diretrizes para a organização do ensino no país, definindo as aprendizagens essenciais em cada etapa da Educação Básica.

Desta forma, a Educação Infantil, é organizada na BNCC a partir dos *Eixos Estruturantes - interações e brincadeiras* e apresenta seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, para que as crianças que devem ser assegurados e garantidos pelas instituições infantis. A Tabela 2, apresenta os seis direitos de aprendizagem apresentados na BNCC.

Tabela 2- Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil

(continua)

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Tabela 2 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil
(conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> • Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. • Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. • Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. • Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.
--

Fonte: BNCC (2017).

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em **cinco campos de experiências** que se baseiam no que dispõem as DCNEI, norteando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: 1) *O eu, o outro e o nós*; 2) *Corpo, gestos e movimentos*; 3) *Traços, sons, cores e formas*; 4) *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; por fim, 5) *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Conforme, explícito na BNCC (2017) os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando com os saberes do mundo.

A partir do supracitado, podemos destacar que o texto referente a educação infantil na BNCC foi o mais discutido por especialistas, entidades, fóruns de debates e movimentos da educação infantil. Mesmo assim, é possível observar diferentes interpretações do documento e ações propostas para as crianças. Podemos citar, alguns casos, com a preocupação de como “encaixar” cada demanda proposta pela BNCC, retrocedendo em práticas restritivas para as crianças em caixinhas: “agora vamos trabalhar as cores e os traços”, “amanhã, vamos trabalhar o corpo, gestos e movimento” e “no último dia da semana, deixamos para o brincar livre”. Com práticas e rotinas semanais para cumprir os cinco campos de experiências. Isto, expressa a

falta de formação e conhecimento sobre as crianças e as especificidades do trabalho na educação infantil.

Por isso, reafirmamos a necessidade de formação continuada e estudos para a reestruturação das escolas da infância, na busca de ampliar e aprofundar os conhecimentos dos professores que atuam nas creches e pré-escolas. Portanto, a formação inicial e continuada é um dos critérios e caminhos para a qualidade na Educação Infantil.

1.3 Processos de Formação Continuada dos Professores: Políticas e Gestão Nacional

Neste subcapítulo pretendo dialogar sobre as políticas públicas de formação continuada de professores em nível nacional, bem como, discorrer brevemente sobre os percursos de pensar e articular a organização do trabalho docente.

Para iniciar este escrito, foi necessário debruçar-me sobre diversos autores que pesquisam a temática, na busca de dialogar e entrelaçar ideias. Neste caminho de busca, os estudos do autor Demerval Saviani (2009) e a Pedagogia Histórico-Crítica, formação de professores brasileiros, trazendo aspectos históricos, teóricos e sociais, borbulharam minhas ideias e possibilitaram este diálogo inicial neste capítulo.

De acordo com Saviani (2009) a preocupação com a formação e preparo dos professores brasileiros, surgiu após a Independência do Brasil, quando se começa a pensar na organização da instrução popular. Partindo, então das questões pedagógicas e das transformações que aconteceram na sociedade brasileira, no período dos últimos dois séculos, assim o autor distingue os períodos na história da formação de professores no Brasil em seis momentos.

O primeiro momento é denominado, por Saviani (2009), de *Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)*, surgindo com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, passando a obrigar os professores a instruírem-se no método do ensino mútuo, então “a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método [...] está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.” (p. 144). Ainda, neste momento da história, são criadas as Escolas Normais, recorrente dos países europeus, tendo a promulgação a partir do Ato Adicional de 1834, colocando a instrução primária sob responsabilidade das

províncias, que adotam tal formação para os professores. O Rio de Janeiro foi a primeira Província a implementar, em 1835, preparando os professores para trabalharem nas escolas primárias, utilizando o método didático-pedagógicos.

O segundo momento denominado de *Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)*. Período demarcado pela reforma da Escola Normal Paulista, em 1890, ao qual fixa o padrão de organização das outras Escolas Normais que se estenderam pelo Brasil. A reforma, demarcou o enriquecimento dos conteúdos curriculares e promoveu a ênfase nos exercícios práticos de ensino, gerando a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal (Saviani 2009).

Já, o terceiro momento denominado de *Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)*, é marcado pelas reformas de Anísio Teixeira (1932) e de Fernando de Azevedo (1933), com os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, incorporando os ideários da Escola Nova. A criação dos institutos tinha a pretensão de acabar com as falhas das Escolas Normais, com isso, a partir do Decreto nº 3.810 de 19 março de 1932, modificou-se e transformou-se a Escola Normal em Escola de Professores. Tendo como organização do currículo a divisão por disciplinas, por exemplo: biologia educacional, sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, introdução ao ensino (Saviani, 2009). Os institutos oportunizam o ensino e o espaço para a pesquisa. Além disso, os institutos proporcionavam prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação, envolvendo uma estrutura de apoio:

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) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (Saviani, 2009, pág. 146).

O quarto momento histórico, intitulado por Saviani (2009) de *Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)*, foi um período importante pela organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, a partir do Decreto de Lei 1.190 de abril de 1939, sendo de responsabilidade e organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

O quinto momento denominado *Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)* algo que foi instaurado, como resultado das exigências do golpe militar de 1964, que modificou as legislações do ensino, 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.

O último momento intitulado de *Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)*, foi um período que havia grande expectativa por mudanças em relação à formação de professores. Porém, a nova LDB, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996):

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 partir deste contexto histórico supracitado de processos formativos e desenvolvimento da profissionalização dos professores, é possível constatar a ligação da formação inicial dos professores voltadas para o ensino fundamental, algo que influenciou também, as políticas de formação continuada de professores. Além de que, a educação das crianças menores não era tida como prioritária e não se exigia formação específica para tal papel, isto foi se modificando, ao longo do tempo com as conquistas dos movimentos sociais.

Para além disso, percorremos muitas jornadas de lutas na busca de avançar nesses conceitos do ser professor e reconhecimento do papel autônomo das crianças e jovens, de discutir essa interrelação, de provocar movimentos de rupturas de conceitos produzindo novos olhares para: identidade, capacidade produtiva, competência de criação, processos mútuos de trocas entre ensino e aprendizagem, construção coletiva. Mas, é claro, todo esse processo não aconteceu da noite para o dia, mas sim através da articulação de movimentos sindicais, de fóruns de estudos, de articulação das universidades, dos cursos de Licenciaturas, das pesquisas junto da educação básica.

Apesar destes avanços, ainda colhemos resquícios destas formações, alguns espaços escolares parecem que pararam no tempo. Digo isso, pela forma da condução dos processos de ensino e aprendizagem, focados apenas na transmissão de conteúdos como responsabilidade do professor, “sem tempo a perder”, espaço de reprodução, o professor ensina e o aluno reproduz no papel.

Retomando o movimento de luta por creches e pré-escolas ao longo da constituição das escolas da infância no Brasil, no qual observamos a importância dos movimentos intermunicipal, estadual e nacional dos fóruns, MIEIB, UNDIME. Também, precisamos retomar o esforço dos estudiosos, cientistas da educação em prol da infância, com pesquisas e estudos que nos auxiliam no avanço e na reflexão do olhar para a criança como importância central nas escolas da infância, expressando o significado de cuidar e educar como ações indissociáveis, na busca de intensificar a valorização desta etapa da Educação Básica com o poder de função social na sociedade. *Mas, como articular e propor uma formação continuada capaz de oportunizar reflexões sobre a prática pedagógica e capaz de reestruturar os fazeres docentes nos contextos das escolas da infância?*

A autora Oliveira (2004), apresenta uma discussão pertinente sobre a centralidade dos professores nos programas governamentais:

Muito se tem discutido sobre a centralidade dos professores, nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma [...] São, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. (OLIVEIRA, 2004 p. 1131).

O professor toma para si, os problemas e as demandas enfrentadas no cotidiano das instituições em que atua. Os professores da educação infantil, das escolas públicas, assumem, por diversas vezes, a função assistencial e psicológica, de cuidado a saúde física e integral das crianças, em decorrência de não funcionar ou demorar o retorno dos outros setores de apoio da escola. Desvalorização e desqualificação do trabalho docente definem algumas angústias enfrentadas pela categoria do magistério.

Além disso, o “trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004 p. 1132), isto reflete, as reformas educacionais e a incorporação da Gestão Democrática no ensino público, prevista no Art. 206 da Constituição Federal (1988). As escolas e os professores tiveram que reestruturar meios de participação efetiva da comunidade nas tomadas de decisões.

Neste sentido, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação precisa assumir essas novas demandas, junto com os profissionais. No entanto, para

qualificar os processos formativos precisam de investimentos públicos, políticas públicas e programas governamentais que de fato contribuam com o professor em exercício, pois “[...] compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país” (GATTI, 2009 p. 163).

Além disso, a falta de continuidade nos processos, ações e programas de governo, prejudica a continuidade de trabalhos que vem dando certo. Isto, acontece em cada troca de governo. Pode-se exemplificar o programa PROINFÂNCIA³, que contribuiu muito para a expansão e qualidade da Educação Infantil, promovendo a aquisição de novos espaços, compra de equipamentos e reestruturação, além de suporte técnico para os municípios, no ano de 2008, porém não teve continuidade.

Então, olhando para os processos formativos que deem conta das novas demandas da profissão docente e da gestão democrática, os estudos da autora Júlia Oliveira-Formosinho (2016) contribuem e apresentam uma proposta de **formação em contexto** “[...] numa visão do mundo democrática e participativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016 pág. 87), bem como, reforça uma pedagogia participativa que rompe com os modelos da escolarização de “ensinar professores”, mas propõe que:

“[...] se remonte à compreensão da imagem de criança que se sustem e às expectativas que essa imagem aponta para a concepção de escola, educação, pedagogia em sala de aula, relação entre formação da criança e formação do profissional. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016 pág. 87)

Nesta abordagem de formação em contexto, uma das perspectivas centrais está alicerçada na imagem da criança, pelo entendimento de que as propostas de formações precisam estar em prol das crianças e das famílias. Com isso, a qualidade que tanto buscamos para os espaços das escolas da infância é “[...] refletida na interatividade das oportunidades que se oferece à criança e aos educadores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016 p. 87).

É preciso destacar a relação de qualidade das ações nas escolas da infância com a qualidade das oportunidades oferecidas para as crianças e para os educadores. Então, não são quaisquer ações que pensam a criança como autora, produtora e

³ O PROINFÂNCIA, lançado em 2007, foi uma das ações para atender as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação - MEC, objetivando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, e principalmente a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. A UFSM teve papel importante no suporte técnico e científico na formação dos professores participantes do PROINFÂNCIA no RS.

capaz de construir aprendizagens, algo que as coloque no centro do pensar pedagógico, algo que autora já mencionada vai chamar de “cultura pedagógica para a infância” (FORMOSINHO, 2016 p. 88), mas àquelas ações que desconstrua o modo tradicional de olhar para a criança, nas reflexões das propostas, na organização dos espaços, na seleção e disponibilidade dos materiais. Isto, vai dizer a compreensão da imagem da criança, de educação, de concepções e compreensões que cada educador, escola, gestão municipal possui das crianças e das escolas da infância. Também, não são quaisquer propostas formativas que oportunizam a reflexão sobre a prática.

Conforme a autora Oliveira-Formosinho (2016) a tarefa primária da formação em contexto é a tomada de consciência crítica sobre a pedagogia instituída nas escolas infantis. Uma consciência capaz de construir novos caminhos pedagógicos, reconstruir novos olhares, romper com práticas de uma cultura tradicional e ultrapassada para as novas percepções e concepções de criança, infância e atuação pedagógica. Para a reconstrução de cultura pedagógica tradicional, a autora reforça:

- uma nova imagem de criança – com agência e capacidade de exploração, comunicação, expressão, narração, significação;
- uma outra imagem de profissional – como poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças;
- uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta da negociação, da colaboração. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016 p. 90)

Salientamos, a importância do pensar e propor uma pedagogia que aconteça no cotidiano das escolas da infância, através do compartilhamento com as crianças, uma pedagogia participativa e da escuta (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Isto, é um salto gigantesco no atribuir valor para as ações realizadas com e junto das crianças. É movimentar os espaços, as construções, os encantos, os desencantos do cotidiano das escolas. É romper com os cartazes prontos do Mickey decorando as salas de aula, da preocupação com “agora é hora de atividade com folhinha” ou “hoje é dia da leitura”, “amanhã é dia das frutas”.

Neste processo precisamos falar da importância da documentação pedagógica também. É o instrumento de registro do professor que deve ser o registro do cotidiano compartilhado com as crianças. É muita ousadia dizer o que deve conter na documentação pedagógica, mas preciso salientar a importância do registro “vivo” do cotidiano, algo que documente as vozes das crianças, e não apenas ações mecânicas do que foi feito em uma rotina escolarizante.

Até porque, a formação em contexto busca romper com tais práticas escolarizantes de hierarquia nas relações de professor e a aluno. Busca-se dar voz a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem compartilhadas. Com isso, o professor é desafiado a participar, ter voz e expressar o que pensa, desde os primeiros instantes, o que a autora chama de “tomada de consciência crítica sobre a identidade atual da pedagogia praticada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016 p. 91)

Para tanto, a autora Oliveira-Formosinho (2016) traz o termo da Pedagogia-em-Participação, que contempla o pensar na educação infantil já supracitados, referentes a pedagogia da escuta, das trocas e compartilhamentos mútuo pelos sujeitos envolvidos nos contextos das escolas da infância: criança com criança, criança com adulto e adulto com criança durante o processo de ensino e aprendizado. No tópico abaixo, vamos apresentar os programas de formação continuada em nível nacional e logo após, a política de formação continuada em nível local – Município de Santa Maria/RS.

1.4 Programas de formação continuada em nível nacional para a Educação Infantil

Este subcapítulo, pretende apresentar dados a respeito da formação continuada ofertada em nível nacional, destacando as formações voltadas para os docentes da educação infantil.

De acordo, com o Art. 62, da LDB 9394/96 a formação exigida para os professores atuarem com a creche (0 a 3 anos) e crianças da pré-escola (4 e 5 anos), bem como, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, é o ensino superior, porém admite-se como formação mínima o curso normal (magistério). No entanto, observa-se que os programas de formação continuada em nível nacional para a educação pública no Brasil, teve um crescimento.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Junto da expansão da oferta na educação infantil, aumentou a exigência por professores qualificados, o que desafia, principalmente, as redes municipais responsáveis pela etapa da educação infantil. Conforme mostra a Tabela 3, os dados do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), pode-se verificar o aumento do número de docentes na etapa da educação infantil do período de 2016 a 2020.

Tabela 3 - Números de docentes pelo período de 2016 a 2020 na Educação Infantil.

ANO	DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
2016	540.567
2017	557.541
2018	589.893
2019	599.473
2020	593.087

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Censo Escolar 2020.

A partir, dos dados da Tabela 3, é possível verificar o aumento de 52.520 docentes na etapa da educação infantil no contexto das instituições brasileiras, entre os anos de 2016-2020. Esse aumento, é uma conquista para a qualidade das ações e propostas pedagógicas ofertadas para os bebês e crianças desta etapa, o que constitui o perfil profissional do professor, e não mais os arranjos improvisados de “pessoas cuidadoras” e sem qualificação, que há muito tempo atuaram no contexto das instituições infantis. No Censo Escolar (2020), apesar do crescimento das matrículas na educação infantil nos últimos anos, representando 8,4% de aumento, entre os anos de 2016 a 2019, observa-se uma queda de 1,6% de 2019 para 2020.

Essa redução foi ocasionada principalmente pela rede privada, apresentando queda de 7,1% no último ano, havendo decréscimos de 6,9% na creche e de 7,2% na pré-escola. Enquanto isso, a rede pública apresentou crescimento de 0,5%, sendo que a creche teve uma queda 0,5%, mas a pré-escola compensou com aumento de 1,2%. Dados apresentados pela - *Tabela 4*.

Tabela 4 - Número de matrículas da educação infantil (2016-2020)

(continua)

Período	Rede e etapa de ensino					
	Rede Pública			Rede Privada		
Ano	Total EI	Creche	Pré-escola	Total EI	Creche	Pré-escola
2016	5.895.604	2.082.459	3.813.145	2.383.500	1.156.435	1.227.065
2017	6.145.863	2.226.173	3.919.690	2.363.868	1.180.623	1.182.245
2018	6.321.951	2.352.032	3.969.919	2.423.233	1.235.260	1.187.973

Tabela 4 - Número de matrículas da educação infantil (2016-2020)

(conclusão)

Período	Rede e etapa de ensino					
	Rede Pública			Rede Privada		
Ano	Total EI	Creche	Pré-escola	Total EI	Creche	Pré-escola
2019	6.466.941	2.456.583	4.010.358	2.505.837	1.298.509	1.207.328
2020	6.500.878	2.443.303	4.057.575	2.328.917	1.208.686	1.120.231

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

Já, percebemos uma pequena queda no ano de 2019 a 2020, na rede privada. Esse número tem a tendência de aumentar, pois com a chegada da pandemia mundial da COVID-19, no ano de 2020, diversos fatores contribuíram para a mudança das rotinas e rendas das famílias brasileiras: muitas famílias tiveram que modificar suas rotinas de trabalho para atender as crianças em casa; outras famílias tiveram uma diminuição da renda, em função de demissões ou acordos trabalhistas com as empresas, reduzindo a carga horária de trabalho e conseqüentemente reduzindo o salário.

Além disso, o trabalho remoto, trabalhos informais (sem carteira assinada) e empreendedores, estão sendo as novas opções das pessoas em busca de renda. Essa diminuição na renda dos brasileiros e a queda da rede privada de ensino, terá impacto sobre as escolas das redes públicas (municipal, estadual e federal) que terão que atender mais demandas de matrículas.

As mudanças no cenário na expansão de vagas na EI, inicia, a partir da inserção no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF/1996), e posterior, aprovação e implementação do Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2006), através da Emenda Constitucional nº53 de 2006. No ano de 2020, tivemos grandes vitórias com a aprovação da Emenda Constitucional nº 108, regulamentada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, ao qual **instituí o FUNDEB como instrumento permanente de financiamento da educação pública.**

Outro marco para a educação infantil foi a inclusão no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007. A inclusão aconteceu, a partir do diagnóstico elaborado pelo PNE 10.172/2001, que constatou as condições precárias das instituições infantis, atendidas na maioria, em instituições públicas, filantrópicas e assistenciais, na faixa etária de 0 a 3 anos.

A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados, mas deve-se registrar, também, que existem creches de boa qualidade, com profissionais com formação e experiência no cuidado e educação de crianças, que desenvolvem proposta pedagógica de alta qualidade e uma respeitável literatura sobre organização e funcionamento das instituições, para esse segmento etário vem sendo produzidas nos últimos anos no país (PNE, 2001).

Com a inclusão no PDE (2007) aumentaram os recursos financeiros para a educação infantil, para também aumentar o número de ofertas de vagas. Além disso, buscando qualificar os atendimentos ofertados nas instituições é que surgiu o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA.

Neste caminho de pensar, as ações propostas em nível nacional para a formação e qualidade dos atendimentos ofertados nas instituições infantis, entende-se:

[...] formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL) [Resolução nº 2], 2015).

Assim, verificamos a seguir, na *Tabela 5*, as formações ofertadas em Nível Nacional, para os professores da Educação Básica, na grande maioria, estão pautadas no desempenho escolar. A preocupação com o Ensino Fundamental, com os processos de alfabetização, com os resultados dos indicadores de qualidade do ensino no país, coletado a partir de instrumentos como: ANA⁴ e o Pisa.

Tabela 5 - Programas de formação continuada em Nível Nacional

(continua)

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

⁴ Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA: um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. As provas são aplicadas no 3ºano do EF. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.

Tabela 5 - Programas de formação continuada em Nível Nacional

(continuação)

NOME DO PROGRAMA	PROPOSTA DO PROGRAMA	ANO
E-PROINFO	É um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos à distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.	1997
REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	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. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integram a Rede Nacional de Formação de professores, produzem materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas. Assim, elas atuam em rede para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.	2004
PROINFANTIL	O Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil, sendo 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 – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tendo como área temática para a formação pedagógica: Fundamentos da Educação (Fundamentos Sócio-filosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil); Organização do Trabalho Pedagógico (Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil).	2005
PRÓ-LETRAMENTO	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. Realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses.	2005
PROINFO INTEGRADO	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

Tabela 5 - Programas de formação continuada em Nível Nacional

(continuação)

PROINFÂNCIA	<p>O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.</p> <p>O programa atuou sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; 2- Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. 	2007
GESTAR I	O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar ofereceu 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	2007
GESTAR II	O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar ofereceu 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
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR	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
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. Para garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. 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 realizaram um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas. Tendo como público alvo professores da pré-escola, 1º,	2012 2013 2014 2015 2016 2017 2018

Tabela 5 - Programas de formação continuada em Nível Nacional

(conclusão)

	2º e 3ºano, além dos coordenadores da educação infantil e anos iniciais.	
PROGRAMA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA	<p>O objetivo do Programa de Inovação Educação Conectada, desenvolvido pelo MEC e parceiros, é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica.</p> <p>Nesse sentido, o Programa fomenta ações como auxiliar que o ambiente escolar esteja preparado para receber a conexão de internet, destinar aos professores a possibilidade de conhecerem novos conteúdos educacionais e proporcionar aos alunos o contato com as novas tecnologias educacionais.</p> <p>Sua implementação passou por três fases: (1) indução (2017 a 2018) para construção e implantação do Programa com metas estabelecidas para alcançar o atendimento de 44,6% dos alunos da educação básica; (2) expansão (2019 a 2021) com a ampliação da meta para 85% dos alunos da educação básica e início da avaliação dos resultados; e (3) sustentabilidade (2022 a 2024) com o alcance de 100% dos alunos da educação básica, transformando o Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada</p>	2017
Política Nacional de Alfabetização - PNA TEMPO DE APRENDER Formação continuada em práticas de alfabetização	<p>O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), apresenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro.</p> <p>O Tempo de Aprender é um Programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. Destinado à pré-escola e ao 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas estaduais, municipais e distrital. Desenvolvido a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização - PNA. Uma das ações é a formação continuada dos professores alfabetizadores.</p>	2020

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, conforme os dados disponíveis pelo MEC.

Dentre os programas citados, destacamos os programas mais importantes para a expansão da Educação Infantil: o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) tinha como objetivo habilitar os docentes atuantes na EI, em nível de magistério, Curso normal, conforme a legislação vigente, na busca de elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes.

A formação ofertada pelo PROINFANTIL era um curso à distância, em nível

médio e na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e os municípios interessados. Podendo participar tanto professores da rede pública quanto aqueles que atuavam na rede privada sem fins lucrativos: instituições filantrópicas, comunitárias, confessionais ou conveniadas.

As universidades públicas tiveram a responsabilidade de preparar os formadores do PROINFANTIL. E os municípios organizavam as estruturas físicas, chamadas de polos para as aulas presenciais, além de indicar tutores que acompanharam os cursistas durante o curso. O Ministério da Educação repassou recursos financeiros para as universidades que integraram o programa.

O PROINFÂNCIA, lançado em 2007, foi uma das ações para atender as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação - MEC, objetivando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, e principalmente a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil, no qual foi organizado por dois eixos principais:

- Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira, com projetos padronizados que foram fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos municípios e distrito federal;
- Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas: cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. (Brasil, 2007)

O PROINFÂNCIA foi destinado aos municípios e ao Distrito Federal que aderiram ao Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de ações Articuladas (PAR). Com a adesão ao programa os municípios recebiam projetos padrão em dois formatos, cujos parâmetros técnicos para a implantação em terrenos eram predefinidos pela autarquia, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC. Para isso, os municípios deveriam realizar um diagnóstico da demanda da Educação Infantil, e logo após preencher documentos e formulários demarcando este mapeamento. Este relatório passava por análise do Comitê Gestor do Programa de Aceleração do Crescimento (CGPAC), que pré-selecionava os municípios, a partir de três critérios essenciais:

- a) populacional: prioridades aos municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nessa faixa etária e com maior concentração de população urbana;
- b) educacional: prioridade aos municípios com menores taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental e com maiores percentuais de professores com formação em nível superior;

c) vulnerabilidade social: prioridade dos municípios com maiores percentuais de mulheres chefes de família, com maiores percentuais de jovens em situações de pobreza e com menores disponibilidade de recursos para financiamento de educação infantil (FNDE/PROINF/LEGISLAÇÃO, 2008)

O PROINFÂNCIA inseriu-se no contexto das políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, numa conjuntura de ações governamentais voltadas para a garantia dos direitos da população mais vulnerável do nosso país, das classes populares e periféricas, buscando garantir a expansão do acesso da educação infantil, durante os governos de Lula e Dilma, e seus resultados contribuíram para o fortalecimento dos direitos das crianças destacados na Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Mesmo assim, o programa não teve continuidade. Além da reestruturação física dos espaços das escolas contempladas pelo PROINFÂNCIA, as redes municipais receberam suporte técnico das universidades federais na busca de formar os professores.

Outro destaque de instrumento de planejamento e organização educacional do ensino no país, é o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecendo metas e estratégias para orientar as políticas educacionais do Brasil. O PNE tem a vigência de 2014 a 2024 e menciona a docência em quatro metas específicas voltadas para a formação inicial e continuada, valorização salarial e planos de carreira destes profissionais.

O PNE (2014-2024), prevê quatro metas voltadas para a formação de professores. A *Meta 15*, propõe um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os docentes da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no prazo de um ano de vigência deste PNE.

A *Meta 16*, trata da previsão de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos docentes da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantindo a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação.

Já, a *Meta 17*, expressa a valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, no que se refere a equiparação do salário médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de

vigência deste PNE. Destaca-se que esta meta é muito importante e traduz a luta de vários movimentos, pela equiparação dos salários dos profissionais da educação, com os demais profissionais de outros setores da sociedade, com a mesma escolaridade. Sendo uma temática, que frustra demais a categoria do magistério, pela falta de reconhecimento do esforço dos profissionais da educação que buscam qualificação em níveis de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado e atuam na educação básica.

A *Meta 18*, vem ao encontro da valorização expressada pela Meta 17, na qual assegura, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino. Ainda dispõe, como referência salarial o piso nacional profissional, definido art. 206 da Constituição Federal.

Vale ressaltar, que as metas supracitas do PNE (2014-2024), não garantem a efetivação e materialização de fato. Não há garantias que aconteça, isto, depende das próximas ações políticas tomadas em prol da efetivação. A caminhada de luta dos profissionais da educação percorrerá longos percursos, junto dos movimentos sociais, sindicais, fóruns, e demais entidades pressionando os poderes executivos e legislativo para fiscalizarem e cumprirem com exposto no PNE.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos da pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos que foram utilizados na construção e elaboração dos dados.

2.1 Movimentos da pesquisa: Pressupostos teóricos-metodológicos

Ao elaborar um projeto de pesquisa, entendo que muito do campo pessoal e suas bagagens corroboram para o surgimento do problema norteador, pois “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2009 pág. 16).

Compreendo, portanto, que os problemas nas Ciências Sociais nascem do real, das situações do cotidiano, dos interesses pessoais ou coletivos, algo que “[...] não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção.” (DEMO, 2006 pág.10)

Assim, não copio a realidade, mas busco (re)construí-la. Demarco ainda, que esta pesquisa percorrerá na construção de caminhos, na busca de manter a esperança, por dias melhores, na luta pelos direitos das crianças, reafirmando que o trabalho na educação infantil exige formação de qualidade, requer investimento de recursos públicos, requer políticas públicas, requer sensibilidade e ação dos órgãos competentes, dos governos e da sociedade.

Neste sentido, a pesquisa apresenta a seguinte questão: *Quais as conquistas e impasses na implementação das políticas públicas de formação continuada ofertadas aos professores da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS nos últimos três anos (2019-2021)?*

Para conseguir responder a problemática da pesquisa e alcançar os objetivos traçados, optou-se pela *abordagem metodológica da pesquisa qualitativa*, do tipo estudo de caso. Yin (2001) cita que "o estudo de casos, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados" (p. 35). Dessa maneira, essa metodologia permite uma inserção no contexto pré-determinado, pertinente para esta pesquisa que teve como público-alvo os professores da educação infantil do Município de Santa Maria/RS e os processos de formação continuada ofertados pela SMED.

A pesquisa qualitativa [...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2009 p. 22)

Sendo assim, abordagem qualitativa permite a aproximação do pesquisador com o objeto da pesquisa, promovendo movimentos dialógicos entre pesquisador e sujeitos envolvidos que trazem para este diálogo, suas interpretações sócio-históricas da realidade na qual estão inseridos, contribuindo com a proposta deste projeto.

O *primeiro movimento da pesquisa* se constituiu na análise documental e bibliográfica, buscando compreender as políticas públicas no Brasil para a educação infantil e para formação continuada de professores. Assim, como organizar um mapeamento histórico da implementação da educação infantil no Brasil, contemplando seus principais marcos históricos e legais.

No *segundo movimento*, foi o contato com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Tecer diálogos e construir pontes com os sujeitos envolvidos, foi fundamental para a construção dos dados, a partir de alguns critérios fundamentais para a seleção, tais como: i) professores participantes das formações ofertadas pela rede de Santa Maria, nos últimos três anos; ii) professor atuante na pré-escola; iii) um professor por região da cidade e iv) coordenadora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação/SMED; v) participação de um professor do meu contexto profissional pensando nas contribuições para a minha escola na promoção do diálogo e futuras formações em contexto.

Para a construção e elaboração dos dados da pesquisa, utilizei a entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Educação Infantil que faz parte da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação (SMED) “[...] 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, pág. 64). Possibilitando, um processo dialógico, reflexivo entre pesquisador e sujeitos envolvidos. A coordenadora da EI da SMED, convidou uma professora/formadora do Programa Municipal de Letramento e alfabetização (PROMLA) para participar e colaborar com a entrevista.

De acordo com Minayo (2009), é importante considerar alguns passos antes da entrevista acontecer de fato: apresentação do pesquisador, menção dos interesses e objetivos da pesquisa; identificação institucional (carta de apresentação); justificativa

para a escolha do sujeito que participará na entrevista; reforçar a garantia do anonimato e sigilo dos dados e manter um diálogo inicial cordial para criar um clima favorável para a entrevista.

Também, utilizei como instrumento para a construção dos dados da pesquisa, o questionário, com os professores da educação infantil, atuantes na pré-escola. Segundo Gil (2008), pode-se definir o questionário 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, pág. 121).

Vale demarcar, que o questionário foi online, através Google Formulários. Na busca, de manter o distanciamento social e seguro, em função da pandemia. Para construir o questionário “[...] consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL 2008, pág. 121). As questões foram abertas e fechadas, sendo necessário um maior cuidado e rigor na formulação para facilitar a leitura e interpretação do sujeito pesquisado.

O *último movimento da pesquisa* foi a análise dos dados, através da Análise de Conteúdo com a pretensão de “desvendar” os sentidos e significados, latentes ou ocultos, por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em relação as práticas de alfabetização com as crianças da pré-escola. Segundo Bardin (1977, p.9), a Análise de Conteúdo compreende “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

2.2 Contexto da pesquisa: Caracterização do município Santa Maria/RS e da rede de educação municipal de ensino.

O município de Santa Maria está localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul (RS), pertencente a região sul do Brasil. Foi fundada em 1797, porém sua emancipação política ocorreu só em maio de 1858. Santa Maria é reconhecida como uma cidade cultura e universitária, por conta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criada em 14 de dezembro de 1960, por José Mariano da Rocha Filho.

Santa Maria fica à 290 quilômetros de Porto Alegre, capital do Estado, estando no centro geográfico do Rio Grande do Sul, por isso conhecida como coração do estado, condição que oferece facilidades para o escoamento de produtos, desde a

Região Sul do Brasil e para os países da América Latina, conforme apresenta o mapa, de localização de Santa Maria/RS.

Figura 1 - Mapa da localização de Santa Maria/RS



Fonte: Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_\(Rio_Grande_do_Sul\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_(Rio_Grande_do_Sul))

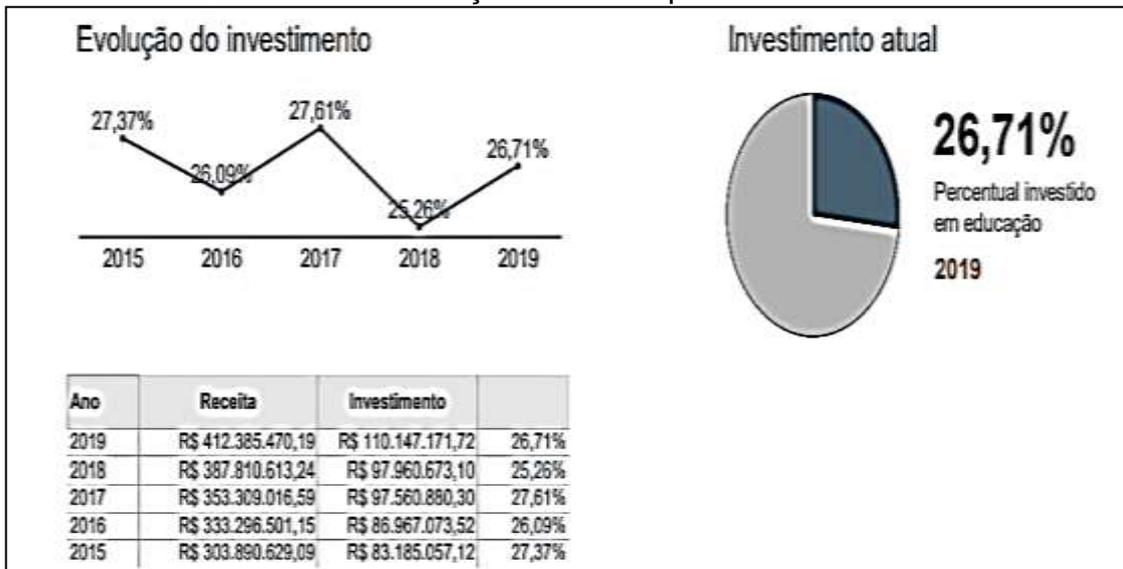
Conforme dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2020, Santa Maria possui 283 677 habitantes, é considerada uma cidade média e de grande influência na região central do estado. Sendo a 5ª cidade mais populosa do Rio Grande do Sul.

A rede mantenedora das escolas municipais, à Secretaria Municipal de Educação (SMED) atua como eixo central na administração das escolas, através do apoio e orientação financeira e pedagógica. As escolas contam, também com suporte e assessoramento do Conselho Municipal de Educação que cabe estabelecer normas para o funcionamento das escolas, além de fiscalizar suas atividades.

A Rede Municipal de Educação do município de Santa Maria conta com 78 escolas, divididas em: 22 escolas municipais de educação infantil (EMEI), 54 escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs), 1 escola municipal de artes Eduardo Trevisan e 1 Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, compreendendo aproximadamente 20.000 estudantes matriculados.

O Gráfico 1 - mostra, a aplicação de recursos do município de Santa Maria/RS em ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, conforme previsto e estabelecido na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Gráfico 1 - Investimentos em educação no município de Santa Maria/RS.



Fonte: TCE/RS - Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

Vale destacar, o investimento por habitante realizados nos últimos anos, pelo município, aplicações de recursos do município em educação e o total da População do Município, conforme apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Investimentos em educação por habitante



Fontes: TCE/RS e IBGE, Aplicações de Recursos e População do Município, respectivamente.

O município de Santa Maria investe pouco mais que o mínimo estabelecido em lei. Podemos destacar duas obras importantes entregues para a cidade nos anos de 2019, duas creches PROINFÂNCIA que estavam a bastante tempo aguardando a finalização das obras, sendo um ganho para as comunidades carentes e precárias em recursos e serviços educacionais adequados para as crianças.

As Tabelas 6 e 7, apresentam o número de estabelecimentos escolares e número de turmas que atendem o público da educação infantil (creche e pré-escola), no município de Santa Maria/RS.

Tabela 6 - Nº de estabelecimentos escolares na educação infantil de Santa Maria/RS

Ano	Creche					Pré-Escola				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	38			20	18	75		6	41	28
2011	41	1		21	19	75	1	3	43	28
2012	46	1		24	21	80	1	4	46	29
2013	46	1		25	20	82	1	4	49	28
2014	58	1		24	33	92	1	3	50	38
2015	64	1		26	37	97	1	4	52	40
2016	63	1		25	37	104	1	4	57	42
2017	64	1		28	35	104	1	4	58	41
2018	66	1		29	36	104	1	4	57	42
2019	69	1		30	38	108	1	4	61	42

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar. Radiografia do TCE RS.

Tabela 7 - Nº de turmas na educação infantil de Santa Maria/RS

Ano	Creche					Pré-Escola				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	106			57	49	214		15	104	95
2011	121	3		57	61	234	11	11	118	94
2012	140	9		67	64	246	12	9	130	95
2013	165	15		71	79	227	6	8	125	88
2014	226	9		83	134	272	12	9	122	129
2015	241	2		78	161	298	5	10	142	141
2016	248	1		82	165	332	6	12	163	151
2017	272	2		100	170	342	5	12	179	146
2018	291	2		105	184	342	5	8	184	145
2019	290	2		115	173	357	5	6	186	160

Fonte: Sinopses Estatísticas do Censo Escolar. Radiografia do TCE RS.

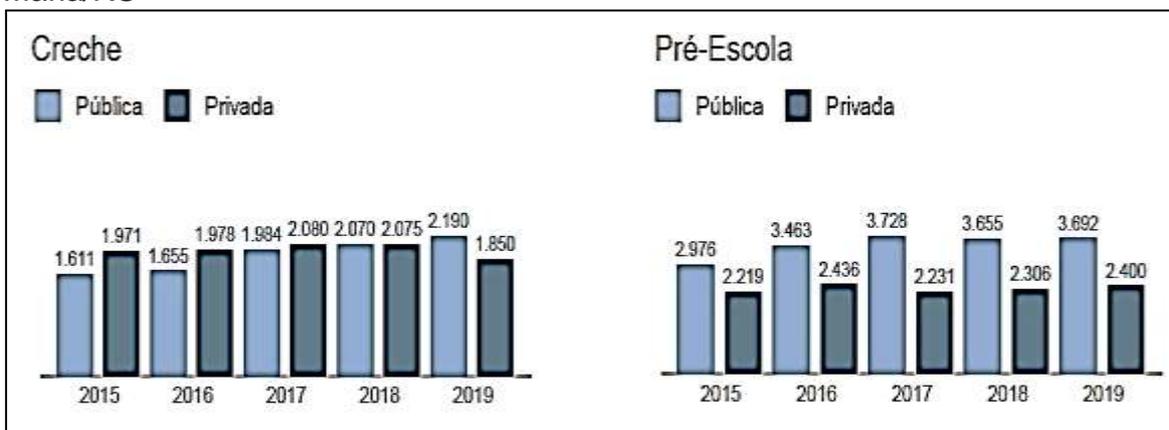
É possível observar, no ano de 2019, o número expressivo de estabelecimentos privados para atender à creche, totalizando 38 instituições. Em contrapartida, a rede municipal possuía 30 instituições. E, na pré-escola a rede privada possui 42 instituições, enquanto a rede municipal 61 e a rede estadual 4.

Além disso, é muito expressivo os dados apresentados pela Tabela 7. A rede privada possui 173 turmas (2019) para atender à creche e 160 turmas (2019) para à pré-escola. Já a rede municipal possui 115 turmas atendendo à creche e 186 turmas

atendendo à pré-escola. A partir destes dados, surgiu a dúvida sobre o número de vagas que são compradas pelo município na rede privada para atender as demandas da educação infantil.

De acordo, com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), ao qual prevê a universalização da educação infantil, na faixa etária de 4 e 5 anos de idade, além da ampliação da oferta da cobertura para a creche, prevendo atender 50% das crianças de 0 a 3 anos, até o final da vigência deste PNE. Conforme explicito no Gráfico 3, pode-se observar a evolução das matrículas na creche e pré-escola, nas redes públicas (municipal, estadual e federal) e privada do município de Santa Maria/RS.

Gráfico 3 - Evolução de matrículas na creche e pré-escola do município de Santa Maria/RS



Fonte: INEP/MEC.

É possível observar o aumento no número de vagas pelo município de Santa Maria/RS. Sendo, que no ano de 2015, tinha 2.976 matrículas na pré-escola, e avançou para 3.692 matrículas, em 2019. Constata-se um aumento de 716 matrículas entre os anos de 2015 a 2019 nas redes públicas (municipal, estadual e federal). Além disso, observa-se que esse aumento expressivo acontece na faixa etária obrigatoria de 4 e 5 anos, sendo responsabilidade do município. Já, a rede privada aumentou do ano de 2015 a 2019, 181 matrículas.

Também, é possível perceber a evolução no número de matrículas na creche, com o salto de 1.611 matrículas em 2015, avançando para 2.190 em 2019, aumentando 579 matrículas. Mesmo com esses avanços, o número de vagas ofertadas para a faixa etária de 0 a 3 anos, não é o suficiente para atender a demanda em Santa Maria/RS, visto que, existe lista de espera.

O município de Santa Maria ainda necessita comprar vagas na rede privada para buscar atender a demanda da população, conforme a Tabela 8:

Tabela 8: Compra de vagas para atender a creche e pré-escola (2016-2019).

ESCOLA/ ANO	2016		2017		2018		2019	
	CRECHE	PRÉ	CRECHE	PRÉ	CRECHE	PRÉ	CRECHE	PRÉ
ADILES-CEDUC A	37	42	30	59	22	63	15	40
SERVOS DA CARIDADE	80	60	68	104	35	137	56	100
SPINELLI	80	20	80	20	60	20	70	30
PROVIDÊNCIA	172	128	174	126	162	138	159	143
ALDEIAS SOS	120	20	120	20	0	0	0	0
TOTAL	489	270	482	319	279	358	300	313

Fonte: Documentos do Setor Administrativo da SMED/PMSM.

A partir da tabela acima, é possível identificar que a maior demanda do município para compra de vaga é para atender os bebês e as crianças da creche. Além disso, é possível perceber que esse número vem decrescendo nos últimos anos, pode-se considerar a ampliação do número de vagas na rede municipal, nas EMEIs e EMEFs, bem como a finalização e entrega de duas creches pela gestão municipal no ano de 2019.

Atualizando esses dados (2021), o jornal local da cidade “Diário de Santa Maria”, no dia 30 de maio de 2021, apresentou uma matéria com o seguinte título “445 crianças aguardam encaminhamento para creche na rede municipal em Santa Maria”, na referida matéria esse número trata-se das crianças que foram inscritas, na Central de Matrículas, mas ainda esperavam finalização do processo de designação à escola, sendo a Central responsável por essas designações e a família responsável de efetivar a matrícula nas escolas designadas. De acordo com a matéria, em 2021, Santa Maria/RS teve (até o mês de maio) 2.844 designações para Educação Infantil, sendo 1.234 para creches e 1.610 para pré-escola. O número de vagas compradas para atender as crianças da pré-escola eram 252 vagas até o mês de maio, em função da obrigatoriedade desta faixa etária, já o número da compra de vagas para a creche não foi informado pela secretaria.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a contextualização da Política Pública Municipal denominada Conexões de Saberes, os sujeitos participantes da pesquisa, as propostas formativas ofertadas aos professores, bem como a análise da entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal/SMED, juntamente com a professora formadora do PROMLA, e também a análise dos questionários que foram respondidos por oito professoras de pré-escola da rede municipal.

3.1 Contextualização da Política Pública Municipal: “Conexões de Saberes”

Os professores da educação infantil do município de Santa Maria/RS, lutam constantemente por reconhecimento e consolidação de uma identidade própria. Neste sentido, buscam demarcar seus espaços com debates a respeito dos direitos das crianças, na luta pela infância e por formação continuada de qualidade. Posso afirmar, enquanto professora da rede municipal, que este movimento dos professores municipais procura respeitosamente dialogar, e isso não significa, muitas vezes, em concordar com a rede municipal de ensino. Mas, busca a equidade dos direitos para todos, num ambiente de escola pública e gratuita.

Neste caminho, para exercer o trabalho docente com as crianças de 0 a 5 anos, entende-se que são necessárias uma formação sólida, consistentes e com elementos que de fato atendam as demandas dos professores em serviço, em prol da consolidação e garantia dos direitos das crianças. Tardif (2014) reitera que a ação/atividade profissional de professor deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilidade de saberes, do saber fazer, específicos do ofício do professor.

O professor na atualidade, precisa dos processos formativos para o aperfeiçoamento profissional, com temáticas relevantes aos interesses de sua área de atuação. Porém, sabe-se que isto, não é, garantia para tal. Nunes e Kramer (2013) salientam que é necessário que se garanta conhecimentos científicos e acesso à produção cultural e à criação, num contexto de formação cultural. Então, não são quaisquer processos formativos que oferecem estas condições. E ainda, precisamos salientar que nesse processo de formação precisa haver a dedicação por parte do

profissional, na busca de uma reflexão sobre a prática pedagógica, em consonância com o desenvolvimento e necessidades das crianças e suas aprendizagens.

Dentro do contexto mencionado, esta pesquisa tem como objetivo geral: *Investigar como o município de Santa Maria/RS vem articulando as Políticas Públicas de formação continuada dos professores da Educação Infantil, nos últimos três anos (2019-2021)*. Já, destacam-se algumas questões que permearam a trajetória da pesquisa: letramento e alfabetização ocupam lugar na pré-escola? Quais os impactos destas formações para atuação dos professores junto das crianças? Quais as possibilidades e experiências de formação continuada que o município de Santa Maria/RS tem ofertado para os professores de educação infantil? Quais são as estratégias da rede municipal de Santa Maria/RS para a promoção de uma formação com o olhar para a infância? As formações ofertadas pela SMED têm oportunizado a reflexão sobre a própria práxis?

Para conseguir investigar os processos formativos ofertados pela rede mantenedora municipal de ensino de Santa Maria/RS aos professores da educação infantil, a pesquisa teve a seguinte questão norteadora: *Quais as conquistas e impasses na implementação das Políticas Públicas de formação continuada ofertadas aos professores da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS nos últimos três anos (2019-2021)?*

Partindo, desta interrogativa questionamos os professores da educação infantil e entrevistamos a coordenadora da EI da secretaria de educação municipal SMED para compreender esse percurso formativo ofertado para os professores, bem como, organizar com os achados da pesquisa o levantamento de elementos que de fato constituem uma política da EI, objetivando a contribuição para as políticas educacionais municipais.

Neste sentido, destaca-se o Plano Municipal de Educação (PME) sancionado em agosto de 2015, pela Lei nº 6001, com vigência de 10 anos. Estabelece no art. 2º, algumas diretrizes, a partir do que prevê o Plano Nacional de Educação (PNE):

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação; e

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O PME (2015) apresenta as estratégias para o cumprimento das Metas estabelecidas no PNE (2014), em relação à *Meta 1* – que trata da Universalização da Educação Infantil, até 2016, na Pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e a ampliação da oferta em creches para as crianças de até 3 anos, buscando contribuir para o alcance da meta nacional de 50% até o final da vigência do PME e oferta de Educação Infantil pública em tempo integral com garantia de qualidade no atendimento as crianças.

Para tanto, o PME estabelece, dentro outras estratégias, a exigência de formação docente em nível Superior, curso de graduação em Pedagogia para atuar na Educação Infantil nas escolas da Rede Pública Municipal e pretende promover a “formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais de forma articulada dentro da sua carga horária semanal, em regime de colaboração, através de parcerias com IES públicas e privadas” (PME, 2015).

No ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação/SMED do município de Santa Maria/RS, criou a Política Pública Municipal de enfrentamento a distorção idade-ano, repetência e evasão escolar, intitulada de “CONEXÃO DE SABERES”.

O surgimento desta Política Municipal, deu-se pelo alto índice de alunos em situação de distorção idade-ano, repetência e evasão escolar. Pois, no ano de 2018, dos 12.492 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 9.684 estão entre 3ºano a 9ºano. Destes, **2.629** alunos estão em situação de distorção idade-ano, ou seja, **27%** que ultrapassam em dois anos ou mais, a idade regular prevista para o ano em que estão matriculados, conforme dados apresentados pela secretaria municipal no ano de 2018. A estrutura das ações desta política municipal, constituiu-se de duas grandes iniciativas: a) como iniciativa **preventiva** elege-se o *Conexão de Saberes na Escola – Inova*; b) como iniciativa **reparadora** o *Conexão de Saberes na Escola EJA DIURNA*.

O Conexão de Saberes na Escola – INOVA foi implementado em todas as escolas de Ensino Fundamental. Visando o desenvolvimento de um ensino individualizado, diferenciado e que considere a especificidade e a diversidade dos percursos de aprendizagem de cada estudante. Teve como finalidade principal,

prevenir o insucesso escolar. A primeira ação realizada pelas/nas escolas foi a criação de um *Plano de Ação*, elaborado coletivamente por toda equipe da escola, incorporando-se ao PPP. Segunda ação na escola, foi a criação de um *Plano de Ação da Turma*, organizado pela professora regente e pelo coordenador pedagógico. Para Ensino o Fundamental II (6º ao 9ºano) tiveram a tarefa de eleger dois (02) professores tutores e esses, juntamente com o coordenador pedagógico deveriam elaborar o Plano de Ação da turma que os elegeru.

A outra iniciativa municipal foi o Conexão de Saberes na Escola - EJA DIURNA. Com o foco nos estudantes entre 15 e 17 anos matriculados na RME, “[...] tendo por premissa oportunizar a inserção dos adolescestes e jovens no processo de escolarização adequado a sua faixa etária, inserção no mundo do trabalho, correção da distorção idade-ano e combate à evasão e repetência escolar” (SMED/Santa Maria).

Precisamos ressaltar, que neste cenário de 2.629 estudantes em situação de distorção idade-ano, verifica-se que 894 da faixa etária de 15 anos ou mais estavam matriculados no ensino regular, ou seja, apresentam um elevado índice de distorção idade – ano, conforme ilustrado no *Quadro 1* - abaixo.

Quadro 1 - Índice de estudantes por região em situação de distorção idade-ano.

Alunos em distorção idade-ano/2018		
Por Região		
Região	Número de alunos	ALUNOS COM 15 anos ou + no ensino regular
Norte	795	239
Sul	578	145
Leste	283	128
Oeste	405	235
Camobi	375	85
Campo	193	62
Total	2.629	894

Fonte: Elaborado pela SMED/2018.

Estas ações do Conexão de Saberes na Escola - EJA DIURNA não foram implementadas em todas as escolas da RME. A referida proposta foi desenvolvida como “experiência piloto” em oito (08) escolas de ensino fundamental, oferecido, “predominantemente, de forma presencial, sendo que das 34h semanais ofertadas,

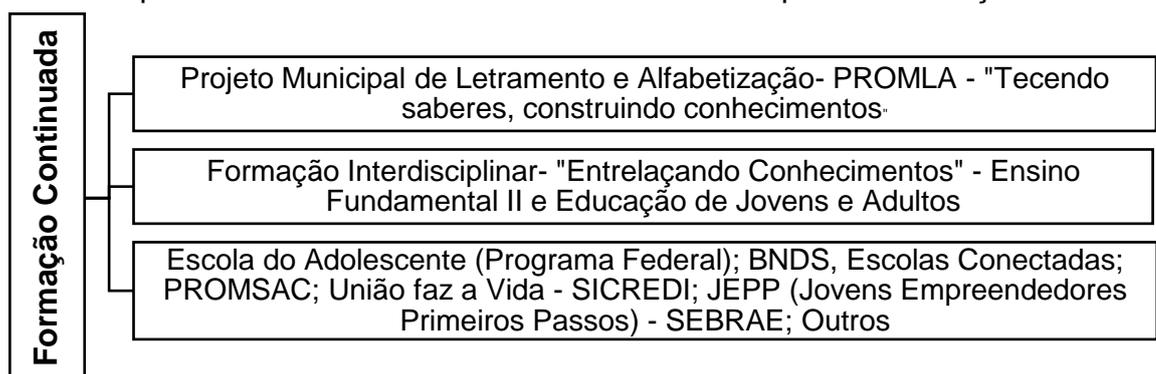
20 horas serão presenciais, 4 horas não presenciais e 10h de experiências de cunho profissional inicial a serem desenvolvidos a partir de parcerias estabelecidas com IES e empresas locais, bem como no Centro Educacional CONEXÃO DE SABERES.” (SMED, 2018)

As atividades que foram desenvolvidas no Centro Educacional CONEXÃO DE SABERES foram oferecidas, de forma presencial, duas (02) vezes por semana aos estudantes matriculados na EJA DIURNA e quinzenalmente (a partir de agendamento) aos demais estudantes da rede municipal de ensino, em oficinas no contra-turno escolar, com carga horária de 4h diárias. A equipe que compôs o Centro Educacional foi constituída por (01) um coordenador, (02) dois professores especialistas e (01) um pedagogo, além do apoio semanal dos profissionais do Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM).

Para efetivação das ações e da implementação da Política Municipal CONEXÃO DE SABERES, outras ações foram pensadas e realizadas na busca da consolidação se efetiva a formação e instrumentalização dos sujeitos envolvidos: a formação docente, discente e equipe pedagógica.

A partir do que foi supracitado, a Secretaria de Educação, através da gestão pedagógica, desenvolve como principais iniciativas de formação continuada, as seguintes propostas formativas, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 - Propostas formativas ofertadas as diferentes etapas da educação:



Fonte: elaborado pela pesquisadora com os dados da SMED (2018).

Na sequência vamos reiterar os processos formativos ofertados aos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais através do Projeto Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) “Tecendo saberes, construindo conhecimentos”, sendo o foco da nossa investigação, pois integra os professores da pré-escola nas formações com o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

3. 2 Experiências de formação continuada ofertadas aos profissionais da educação (2019-2021)

Dentro do contexto nacional das políticas de formação de professores, o município de Santa Maria/RS, através da Secretária Municipal de Educação, vem buscando contemplar e cumprir as Metas do PNE (2014-2024), no que se refere a formação dos profissionais da educação, no qual reafirmamos ser um dos critérios para avanços na qualidade da Educação Básica.

Em nível municipal, pode-se observar que o caminhar da implementação das políticas de formação continuada dos profissionais que atuam com a etapa da creche e pré-escola, no município de Santa Maria/RS, envolveram nos últimos três anos, questões e impasses complexos, porém com avanços significativos que serão apresentados nos tópicos seguintes.

a) Participantes e colaboradores da pesquisa

O primeiro foco para a construção dos dados foi a *Gestão Municipal*, através da Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação/SMED, juntamente com uma professora/formadora (PROMLA) convidada pela coordenadora a participar da entrevista. Na busca de compreender as concepções e os objetivos, assim como as intencionalidades intrínsecas ao propor formações voltadas a alfabetização para os professores da Educação Infantil, a fim de, verificar os possíveis caminhos e repercussão de tais práticas nas escolas.

A pesquisa aborda a metodologia qualitativa, do tipo estudo de caso, objetivando aproximar a pesquisadora dos sujeitos colaboradores da pesquisa, acreditando ser esta uma forma de esclarecer melhor quais os impactos das ações do projeto de letramento e alfabetização para as ações pedagógicas com as crianças da pré-escola.

A coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado. Por isso, menos questões e respostas são definidas antecipadamente; havendo um uso maior de questões abertas. Espera-se que os participantes respondam a essas questões espontaneamente e com suas próprias palavras. (FLICK, 2013, p. 23)

O autor Flick (2013) expressa a importância de não antecipar todos os caminhos a serem percorridos pela pesquisa. É preciso deixar espaço para àquilo que é espontâneo ou inesperado. Digo mais, é a essência para o fluir da pesquisa, de

forma ética, demonstrando respeito aos sujeitos que estão participando e contribuindo com a mesma.

O segundo foco para a coleta dos dados, são os *professores e a formação continuada ofertada pela rede mantenedora SMED*. Então, optamos pela aplicação de questionário (ANEXO D) com o grupo de professores da EI da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, tendo como critérios para a seleção: i) um professor por escola das diferentes regiões da cidade; ii) atuante na pré-escola e iii) que tenha participado das formações ofertadas pela rede municipal. Na pretensão de verificar o que pensam os professores da pré-escola a respeito da formação ofertada, da importância do papel que exercem junto das crianças, das concepções de infância e do ser criança, além de analisar as conquistas e os impasses das formações ofertadas para o desenvolvimento profissional docente.

Na sequência apresentamos as características dos professores participantes, no qual tivemos o retorno de oito questionários respondidos, conforme mostra a Tabela 9.

Tabela 9 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa:

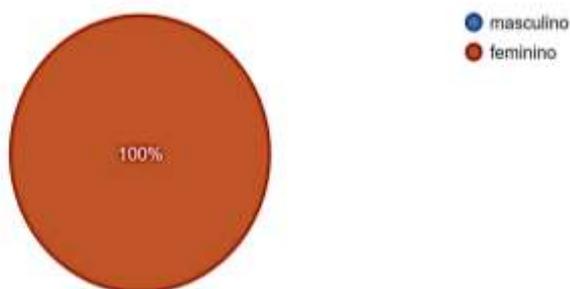
NOME FICTICIO	IDADE	FORMAÇÃO
1. Professora Cor de Rosa	Acima de 35 anos	Magistério, Curso Superior, Especialização.
2. Professora Verde Limão	De 30 à 35 anos	Curso Superior, Especialização, Mestrado
3. Professora Violeta	acima de 35 anos	Curso Superior, Especialização, Mestrado
4. Professora Azul Royal	acima de 35 anos	Curso Superior, Especialização
5. Professora Amarelo	Acima de 35 anos	Curso Superior, Especialização
6. Professora Turquesa	De 25 à 30 anos	Curso Superior, Especialização, Mestrado
7. Professora Laranja	Acima de 35 anos	Curso Superior, Especialização
8. Professora Lilás	acima de 35 anos	Curso Superior, Especialização

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Analisando a *Tabela 9* - é possível identificar que todos os professores participantes da pesquisa possuem especialização e três possuem mestrado, demarcando a busca por qualificação por parte dos docentes que reflete no trabalho

cotidiano com as crianças da Educação Infantil. Outro dado importante evidenciado pelo *Gráfico 4* - é a identificação de gênero dos participantes.

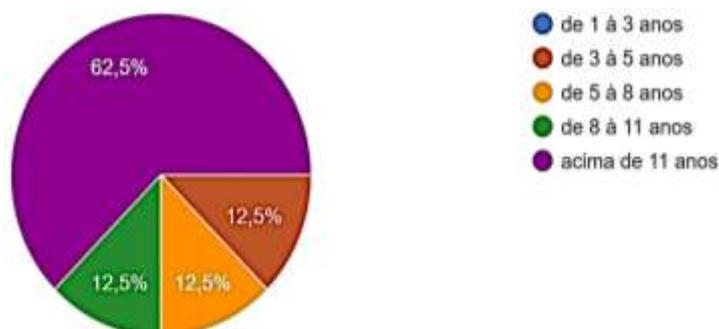
Gráfico 4 – Identificação de gênero dos participantes:



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Efetiva-se a participação de cem por cento feminina colaborando com a pesquisa e na construção dos dados. Já, em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, podemos observar o *Gráfico 5* - abaixo, que das oito professoras participantes, cinco delas possuem mais de 11 anos de experiência na EI:

Gráfico 5 – Tempo de atuação na Educação Infantil:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Outro dado relevante e questionado para identificação do perfil de atuação profissional é o local de atuação, sendo 62,5% em EMEF (escola municipal de ensino fundamental) e 37,5% em EMEI (escola municipal de educação infantil). A localização das escolas de atuação das professoras participantes são: uma região norte, uma região leste (Camobi), uma região central, uma região sul e quatro professoras da região oeste da cidade. É importante salientamos que é uma pequena amostra da rede municipal.

b) Dimensões categorias de análise

Para realizar a análise dos dados que foram coletados e produzidos no decorrer da pesquisa, utilizei como método a Análise de Conteúdo, com base na autora Laurence Bardin (1977). A referida autora, Bardin (1977) reitera que a análise de conteúdo já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade no ato de interpretar os livros sagrados, porém foi sistematizada como método apenas na década de 20, por Leavell. E apenas, no final dos anos 40 e 50 que a definição de análise de conteúdo surge, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld.

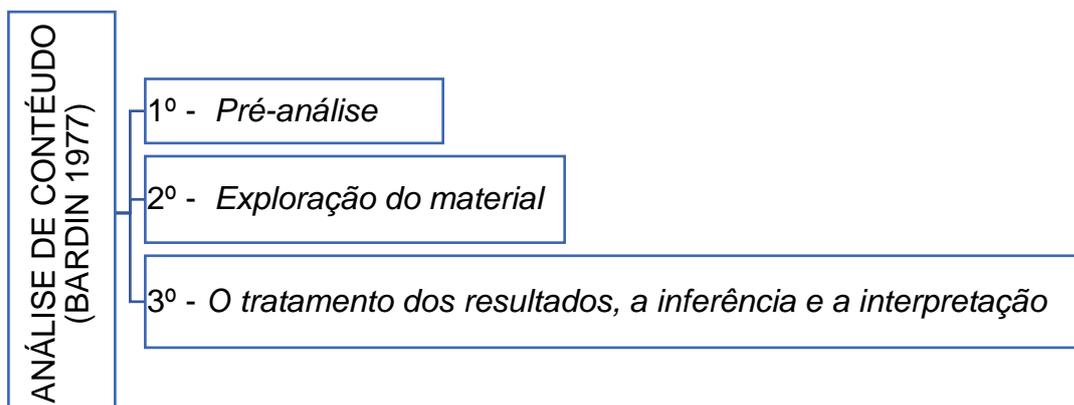
Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo designa-se, como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

O método de Análise de Conteúdo permite um olhar para além do escrito, um olhar para os significados “[...] Em outras palavras, através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2009, pág. 84). Assim, busco “desvendar” o sentido das comunicações, das falas dos professores da educação infantil, das concepções abordadas para a formação continuada dos professores da educação infantil ofertada pela rede mantenedora do município, a partir das categorias de análise que emergem das contribuições trazidas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

De acordo, com Bardin (1977) a organização da análise ocorre em três etapas conforme mostra a - *Figura 3*:

Figura 3 - Etapas para organização da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptação de Bardin (1977).

A primeira etapa, a *pré-análise*, envolve “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 1977, p. 95), denominada de “leitura flutuante”. No caso desta pesquisa, a entrevista e os questionários aplicados com os sujeitos colaboradores constituíram-se no corpus da pesquisa. Segundo Bardin (1977) o corpus “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos, a sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras.” (pág. 96 e 97).

Ainda, para a constituição do corpus da pesquisa, é preciso obedecer: a) a regra de exaustividade, ou seja, deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não deixar nada de fora; b) a regra da representatividade a amostra deve representar o universo; c) a regra da homogeneidade os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas idênticas e colhidos por indivíduos semelhantes; d) a regra da pertinência refere-se que os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa. (Bardin, 1977)

Em seguida, a partir das questões norteadoras da pesquisa, permitiu a realização da escolha de índices ou categorias, construindo uma organização destes em indicadores ou temas. Partindo, dos temas que se repetem com muita frequência no material coletado na entrevista e no questionário, deverá ser recortado “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 1977, p.100).

Na segunda etapa, denominada de *exploração do material*, são escolhidas as unidades de codificação, a partir dos seguintes procedimentos: primeiro será o processo de recorte do texto, após é preciso escolher a regra para contagem ou seleção dos temas, e por fim, a classificação e organização em categorias. Assim, na busca de um movimento contínuo entre teoria e os discursos, as categorias servirão de “luz” para clarear os objetivos deste estudo.

Por fim, ao utilizar essa metodologia, é possível seguir os procedimentos de categorização, inferência, descrição e interpretação, não sendo obrigatório seguir essa mesma ordem. Em geral, costuma-se:

- (a) decompor o material a ser analisado em partes;
- (b) distribuir as partes em categorias;
- (c) fazer uma descrição do resultado da categorização;
- (d) fazer inferências dos resultados;

(e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (GOMES, 2009, p. 87/88).

Desse modo, após a transcrição da entrevista semiestruturada realizada e das respostas obtidas através dos questionários, foi possível organizar a análise a partir da exploração dos dados, no qual elegemos três categorias: concepção de formação, Implementação das políticas de formação continuada e repercussão dos processos formativos, conforme apresenta a Figura 4 abaixo:

Figura 4 - Eixos de Análise:



Fonte: elabora pela pesquisadora.

- **Concepção de formação:** organização dos professores, das temáticas, das intencionalidades da Gestão Municipal ao propor formação para os professores da EI com ênfase na alfabetização (2019), bem como as mudanças ocorridas nas propostas formativas dos anos de 2020 e 2021;
- **Implementação das políticas de formação continuada:** Projetos de formação continuada ofertados aos professores da Educação Infantil, nos últimos três anos (2019-2021), abordando as conquistas e os impasses gerados ao longo deste período;
- **Repercussão dos processos formativos:** Apontamentos e reflexões dos professores participantes das formações e colaboradores da pesquisa, ações que movimentaram os professores da EI, em prol de formação de qualidade e repercussão nas mudanças de tomadas de decisões da SMED.

Assim, o percurso investigativo da pesquisa delineou-se a partir do seguinte desenho conforme apresenta a - *Figura 5*.

Figura 5 - Desenho da pesquisa:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir da delimitação das categorias de análise e do desenho da pesquisa, o percurso investigativo e de análise segue nos tópicos seguintes, abarcando os processos formativos dos últimos três anos (2019-2021), bem como o diálogo com os autores importantes para o campo das infâncias entrelaçando com as análises da entrevista e dos questionários.

c) Formações do Projeto PROMLA (2019)

O Projeto Municipal de Letramento e Alfabetização – PROMLA – “Tecendo saberes, construindo conhecimentos”, surgiu em 2019 e teve como público alvo Professores da Educação Infantil (pré-escola) e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Tendo como objetivo:

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. (PROJETO PROMLA/SMED, 2019)

Os encontros de formação foram pensados para acontecerem de forma alinhada entre teoria e prática, embasados nas temáticas “Metodologias ativas e a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem” (PROJETO PROMLA/SMED, 2019), as ações do programa foram desenvolvidas pela rede municipal de ensino, inseridas na dinâmica dos encontros. Além disso, o PROMLA continua com a mesma dinâmica e organização das formações ofertados no ano anterior (2018) do PNAIC.

Os professores formadores foram selecionados para desenvolver a formação com os professores de pré-escola e Anos Iniciais, totalizando um grupo de 16, chamados de articuladores. Conforme mencionado pela secretaria, alguns critérios foram utilizados para a escolha dos articuladores, 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. Este grupo de articuladores, receberam formações específicas, antes de iniciarem com as propostas formativas em seus grupos. Formações ofertadas pela equipe da SMED e pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do município: UFSM e Universidade Franciscana (UFN).

A formação organizou-se em encontros presenciais (mensais) e difunde-se para o espaço virtual por meio da plataforma Moodle. Com isso, “Ampliar a formação a partir da plataforma digital tem como objetivo oferecer um ambiente de pesquisa e de troca de experiências entre os professores da RME” (PROJETO PROMLA/SMED, 2019).

Para os encontros formativos, os professores participantes (cursistas) ficaram organizados em diferentes turmas, sendo: pré-escola, juntamente com o 1º e 2ºano; 3º e 4º; e por fim, 5ºano. Em uma das falas da coordenadora da educação infantil – SMED, é possível evidenciar a justificativa sobre a união da pré-escola com o ensino fundamental:

“A ideia dos Prés ficarem junto com os primeiros anos do PROMLA, era interligar para não haver a ruptura da saída da Pré-escola para o primeiro ano. A ideia era que o primeiro ano pudesse entrar no mundo da educação infantil e vivenciar algumas práticas da educação infantil e para que não houvesse aquela ruptura de tudo. Só que acabou que não saiu assim, talvez, tão a ideia inicial.” (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL/SMED, ENTREVISTA, 2021)

Mais adiante, vamos compreender a colocação final da fala da coordenadora da EI/SMED, ao referir-se que “não saiu assim, talvez, tão a ideia inicial” da organização do PROMLA. As propostas formativas para os professores da pré-escola voltadas para o processo de alfabetização com as crianças de 4 e 5 anos, vem ao encontro das políticas públicas criadas em Nível Nacional, efetivadas, como por exemplo: Plano Nacional de Alfabetização - PNA (2020) e PNLD (2020 -2022).

Destacamos o posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) contrário aos livros didáticos na Educação Infantil, expresso por meio de uma carta aberta no dia seis de agosto de 2021, que corrobora com a nossa defesa e posicionamento sobre as políticas públicas que ferem os direitos sociais adquiridos historicamente e que estão assegurados nas legislações: Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Base Nacional Comum Curricular (2017) e dos Planos Nacionais de Educação (2001, 2014).

O edital proposto para o PNLD (2020-2022) prevê o repasse de livro didático para a Educação Infantil. Com isso, o uso do livro didático nesta etapa vai contra os fundamentos, concepções e estudos consolidados da política de educação infantil do país “que concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo e não a construção precoce e compulsória do ofício de aluno.” (CARTA ABERTA DO MIEIB, BRASÍLIA, 2021)

Estamos falando de escolha - política - que forja o projeto de sociedade e de educação das nossas crianças. Mais do que ignorar ou deixar em segundo plano temáticas relevantes para a garantia e efetivação dos direitos das crianças, é desconsiderar:

Os documentos normativos “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” de 2009 (DCNEI) e a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) definem que não compete à educação infantil alfabetizar as crianças, mas apresentar-lhes o patrimônio cultural da humanidade, do qual faz parte a cultura escrita, com vistas não a alfabetizar as crianças, mas ao seu desenvolvimento integral respeitando suas características e seu modo de aprender que ocorre pelas interações e brincadeira. (CARTA ABERTA DO MIEIB, BRASÍLIA, 2021)

Não compete a educação infantil alfabetizar! As DCNEIs definem a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a

natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). Isso é compreender o que de fato é e se faz na Educação Infantil, reconhecer suas múltiplas especificidades, sendo as interações e as brincadeiras as principais formas de apresentar o mundo e a cultura que vai sendo produzida, (re)construída e (re)criada no cotidiano pelas crianças. Afinal, “Se o que se deseja é “proporcionar aos nossos estudantes, uma educação em condições de qualidade”, comecemos pelo respeito às especificidades de cada etapa, em atenção aos bebês e crianças pequenas, sujeitos da educação infantil.” (MIEIB, 2021)

Além disso, é possível observar que os livros estão pautados na exploração da literacia e a numeracia, com foco exclusivo na preparação e antecipação da alfabetização, conforme o PNA (2020). É absurdo o retrocesso de tudo que defendemos até aqui, a respeito dos direitos sociais adquiridos historicamente, em propostas ultrapassadas:

“de treino motor, cobrir pontilhados e memorizar sílabas mostraram-se ineficazes e, além de não respeitarem as características de aprendizagem e desenvolvimento infantil, não contribuem na educação de sujeitos capazes de pensar e realizar o uso social da leitura e da escrita, mas apenas copistas que não conseguem interpretar o texto lido, nem estabelecer relações com o mundo.” (MIEIB, 2021)

Faz-se necessário, trazer as contribuições dos estudos e pesquisas, acerca das possibilidades do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, da autora Mônica Correia Baptista, professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que desenvolveu junto com outros professores o projeto produzido pelo Ministério da Educação (MEC), em 2016, intitulado de projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. De acordo com a autora:

[...] a concepção que se pretende afirmar como referência para o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se baseia nos seguintes pressupostos:

1. A educação infantil tem uma identidade própria, constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina — as crianças e sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita deve respeitar a criança como produtora de cultura.
2. O termo linguagem escrita refere-se, neste texto, às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento.
3. A brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura. Entendendo a criança como um sujeito de direitos, a creche e a pré-escola devem ser espaços de garantia do direito à brincadeira. (BAPTISTA, 2010 p. 1-2)

Nesse contexto de refletir a cultura da leitura e da escrita dentro das escolas da infância, nos cotidianos e nas práticas, traz uma complexidade para pensar estes tempos e espaços, a fim de que, não se tornem ambientes alfabetizadores, pois o objetivo da educação infantil não é alfabetizar. Entretanto, tem o papel importante na ampliação dos conhecimentos das crianças, pois, são “sujeitos que aspiram a novos conhecimentos [...] enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar” (Baptista, 2010 p. 2). Trata-se de possibilitar a ampliação dos conhecimentos das crianças, acerca do mundo letrado que estão imersas, rompendo com práticas alfabetizadoras.

[...] a escrita, objeto do conhecimento criado pela humanidade, exerce forte influência sobre a cultura infantil e é, ao mesmo tempo e em certa medida, por ela influenciada. Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar.

Além disso, os estudos das autoras Ferreiro e Teberosky (1985), a Psicogênese da leitura e da escrita, demonstram como as crianças formulam suas hipóteses na tentativa de explicar o funcionamento do nosso sistema de escrita, experimentando suas tentativas, mesmo sem dominar esse sistema “brincam imitando a escrita, criando histórias a partir de textos verbais e visuais” (BAPTISTA, 2010 p. 2).

Para **contextualizar a leitura e a escrita como práticas sociais na Educação Infantil**, bem como, **trazer sentidos** para este escrito, apresento as experiências que envolvem este tema complexo, vivenciadas por mim, numa turma de crianças de quatro e cinco anos, no município de Santa Maria/RS, no ano de 2021.

Quadro 2 - Experiências com a leitura e a escrita como práticas sociais:

(continua)

REGISTRO 1 – “História na caixa? Como é possível?”

O ambiente é organizado antes da chegada das crianças com uma caixa fechada no centro da sala. Então, recebi as crianças normalmente e não comentei sobre a caixa, fiquei aguardando as falas: “Uma caixa?”, “Nossa, uma caixa?”, “Hoje vai ter surpresa!”, “Profe, pra quê essa caixa?”, “O que tem dentro?”, “Posso abrir?”. Então, olho para a caixa e questiono as crianças: “O que será que pode ter aqui dentro?”, logo muitas respostas são ditas: “Doce”, “Não sei”, “Um bicho. Que medo! Não quero colocar a mão”, entre outras falas. Então, apresento a proposta para as crianças: “Nesta caixa têm vários objetos e a profe Bruna irá precisar da ajuda de

Quadro 2 - Experiências com a leitura e a escrita como práticas sociais:

(Continuação)

vocês para contar a nossa história de hoje. Hoje nossa história vai ser contada com os objetos que saem da caixa, e vocês irão ajudar a profe a criar esta história. Vocês topam?” Imediatamente, as crianças gritam “Simmmmm”. Então, início a história “Era uma vez, uma professora muito feliz e alegre que num dia levou para a escola uma caixa mágica com objetos dentro para contar uma história maluca (tiro o objeto da caixa e saí um colar de pérolas) mas antes tinha que vestir o seu colar de pérolas para conseguir contar a história (pego outro objeto, saiu um dinossauro) e a agora pronta para história, mas o que será que podemos inventar com esse dinossauro? (questiono as crianças) “Eu sei, apareceu um dinossauro gigante na sala”, “O dinossauro comeu a mão da profe”, “o dinossauro era muito bravo e pulou na profe e na gente”. Então, continuo a história. Esta atividade envolveu muito as crianças, despertou a imaginação, a curiosidade, as trocas entre as crianças foram riquíssimas, no próximo ano quero gravar em vídeo para transcrever a história criada pela turma na íntegra. Após, o registro da atividade foi realizado através de desenho com tinta e papel pardo na parede da sala de aula. Cada criança registrou o que mais gostou, deixei livre, cada uma expressou o que mais chamou a atenção. O interessante dos registros, e o que mais ficou evidente nos desenhos foram os bichos que saíram da caixa: dinossauro, cobra e o rato. Foram os momentos mais intensos da história com muitos risos e gritos. Todos participaram, todos se envolveram, todos estavam ali comigo, felizes e eufóricos. Hoje encerro o dia muito feliz.

REGISTRO 2 – Momentos gravados em vídeo da proposta e depois registrados.

“Quem sabe o que é uma receita culinária?”

Hoje iniciei a proposta questionando as crianças sobre o que é uma receita culinária. As crianças responderam de diversas formas “É receita de bolo”, “Eu não sei o que é”, “Minha vó tem um livro de receita para fazer bolo”, “É de comer”. Então, respondi “Sim, receita culinária tem a ver com a preparação da comida. Mas, porque será que a vó do Davi pega o livro para fazer o bolo? O que têm nesse livro? O que tem numa receita culinária? O que vocês acham?”. As crianças rapidamente iniciam suas hipóteses “Ali tem o que colocar no bolo”, “Pega o livro pra olhar a receita, senão o bolo sai errado. Minha mãe faz muito bolo errado”, “Na minha casa não tem esse livro”. Então, continuo questionando “Mas, porque será que tem que olhar a receita para o bolo dar certo? O que está escrito na receita que ajuda a fazer o bolo? Quem já fez bolo em casa ou ajudou a fazer outra receita? As crianças continuam “Eu nunca fiz”, “Eu fiz, minha vó pega as coisas pra colocar no bolo que estão na receita”, “Eu já lavei a louça pra minha mãe”, “Eu já fiz churrasco com meu pai, ajudei ele colocar coraçãozinho no espeto”. Então, puxo minha sacola com ingredientes para a nossa receita e apresento a proposta para as crianças “Turma, hoje a profe Bruna trouxe algumas coisas aqui na sacola, para fazermos juntos uma receita”. Questiono as crianças sobre o que estou colocando na mesa “Como se chama isso?”, resposta das crianças “Comida”, “Farinha, óleo, sal...” então explico “Sim, são os ingredientes para a nossa receita. Hoje vamos fazer uma receita de massinha de modelar. Vocês me ajudam?”, vários gritos de “sim!”. Continuo “Mas, antes vamos colocar nossa receita no quadro. Aliás, a receita serve para isso. A gente olha as quantidades que estão na receita para não errar o bolo, o pão... Vamos montar nossa receita no quadro com desenhos e depois vocês irão ajudar a

Quadro 2 - Experiências com a leitura e a escrita como práticas sociais:

(Continuação)

profe a colocar as quantidades certas na bacia para montar a nossa massinha. Combinado?”, resposta das crianças “Simmmmm”. Então, desenhei no quadro a nossa receita.



Fonte: arquivos pessoais da pesquisadora

O desenho 1 – está representando a farinha, através do trigo. Disse para as crianças que a farinha vem do trigo, que a profe não é boa de desenho, mas estava parecido com o trigo e combinei trazer o trigo em outro momento para eles conhecerem. O desenho 2 – é embalagem do óleo de cozinha. O desenho 3 – representou a água que sai da torneira. Para representar o desenho 4 - o sal, fiz a associação com símbolo de proibição das placas de trânsito com eles “Quem de vocês já viu na rua, aquelas placas de trânsito que tem um círculo e risco no meio? (Já, trabalhamos a forma geométrica do círculo, mas mesmo assim faço o desenho no quadro da placa referente à “proibido estacionar”). As crianças respondem “Eu já vi”, “Têm várias placas, têm umas com umas flechas que não pode dobrar”, “Eu também já vi”. Então reforço “Isso, mesmo. Estas placas indicam que algo é proibido. Agora, com o Covid tem várias placas destas pela escola, proibido ir no bebedouro, proibido entrar na escola sem máscara, então vamos usar esta placa para a nossa receita. Como usar muito sal pode prejudicar a nossa saúde, vamos combinar que é, então, proibido usar muito. Nessa receita de massinha, vamos usar uma xícara porque não vamos comer. Mas, na casa de vocês têm que usar pouco sal, podem conversar sobre isso com a família de vocês e perguntar em casa, se eles sabem que precisa usar pouco sal.” E o vídeo das atividades prossegue com várias falas das crianças até realizarmos toda a receita lida por eles do quadro, e juntos fomos montando nossa massinha. Foi uma atividade cheia de descobertas para as crianças, ficaram muito entusiasmadas, principalmente na hora de escolher a cor da massinha. Cada criança pôde escolher a cor para a sua massinha, que depois de todos ingredientes misturados receberam um pedaço e fizeram a mistura da cor utilizando corante de alimentos. Depois, com a massinha pronta solicitei que moldassem algumas coisas: boneco, a letra inicial do nome (alguns montaram o nome completo outros eu ajudei

Quadro 2 - Experiências com a leitura e a escrita como práticas sociais:

(conclusão)

montar a letra), o animal de estimação, a família e brincaram livremente por um bom tempo. Essa atividade foi realizada numa sexta-feira, tive ao longo do final de semana, vários registros das famílias das crianças ajudando a cozinhar em casa. Com essa proposta movimentamos não só as crianças, mas as famílias também. Arrumar a bagunça depois foi cansativo, mas aprendemos e brincamos muito, isso é a recompensa.

Fonte: elaborado pela autora.

Desse modo, optei em trazer alguns trechos de registros e experiências reais, e, por meio delas, situar o lugar que compreendo ocupar a leitura e a escrita como práticas sociais, na pretensão de reiterar que não precisamos de práticas de repetições de letras, números ou símbolos, mas de propostas pedagógicas bem planejadas e intencionais, que coloquem a criança no centro do processo de aprendizagem da exploração da cultura da leitura e da escrita que estão imersas.

“A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo. Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.” (BAPTISTA, 2010 p. 3)

Portanto, não é porque não alfabetizamos na educação infantil que deixamos de trabalhar tais conhecimentos que fazem parte da nossa cultura, constituída historicamente pela humanidade. Entretanto, nossa pesquisa evidencia os impasses enfrentados pela implementação do PROMLA - como escolha política da gestão municipal - quando o município propõe formações com a centralidade na alfabetização das crianças da faixa etária de 4 e 5 anos de idade, entre professores da pré-escola, 1º e 2º ano, com a intencionalidade de abarcar as preocupações com os índices de distorção idade-ano, trazendo para a pré-escola a sobrecarga da antecipação do fracasso do ensino fundamental.

Além de que, foi possível perceber que a mesma oportunidade de trocas, entre os professores, poderia estar alicerçada nos direitos das crianças, dialogando sobre a continuidade e manutenção desses direitos no Ensino Fundamental: olhar sensível para as rupturas impostas pela alfabetização, promovendo reflexões sobre o fazer pedagógico em tempos e espaços que respeitem as produções culturais das crianças, bem como, rodas de conversa sobre as questões de gênero, classe e étnico-raciais.

Entretanto, “de acordo com Campos (2012), embora as conquistas legais tenham possibilitado a construção de um novo olhar sobre a Educação Infantil, ainda são inúmeros os desafios a serem enfrentados no campo pedagógico e político na luta pela construção de uma Pedagogia da Infância” (CARVALHO; GUIZZO, 2018 p. 773).

Os autores Carvalho e Guizzo (2018) trazem contribuições importantes acerca das Políticas Públicas da Educação Infantil em busca da construção de uma Pedagogia da infância, percorrendo um caminho de conquistas, embates e desafios, embasados pelos estudos de Moss (2011) e Campos (2012), os autores tencionam sobre a construção de uma nova concepção pedagógica, de cuidar e educar nas instituições das infâncias, na busca de romper e superar o assistencialista e a escolarização. A concepção assistencialista desconsidera as especificidades do trabalho educativo das crianças que frequentem este espaço, reforçando um discurso de voluntariado e alívio da pobreza (CARVALHO; GUIZZO, 2018). Já a escolarizante “se fundamenta em uma lógica propedêutica de ensino orientada por práticas do Ensino Fundamental (MOSS, 2011) que visam ao desenvolvimento de capital humano desde a mais tenra idade.” (CARVALHO; GUIZZO, 2018 p. 773) Ainda, os autores nos movimentam a pensar sobre:

[...] à forma escolarizante, Campos (2012) destaca três aspectos a serem problematizados: 1) o fato de a Educação Infantil estar subordinada ao Ensino Fundamental, com base em um processo de colonização; 2) a visão economicista de educação, pautada em uma lógica neoliberal fundamentada em parâmetros de produtividade, os quais entendem as crianças como capital humano no qual se deve investir desde a mais tenra idade como forma de alívio a pobreza e, conseqüentemente, diminuição da desigualdade dos países de terceiro mundo; 3) o entendimento de que a Educação Infantil pode reduzir o fracasso escolar das crianças, desde que as *prepare adequadamente* para os níveis subsequentes de educação, elevando o nível do país em avaliações de larga escala, as quais têm sido a marca das políticas avaliativas contemporâneas. (CARVALHO; GUIZZO, 2018 p. 774)

Neste embate, faz-se necessário problematizar a Lei Federal n.º 11.114/2005 que tornou obrigatório o ingresso das crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental. Fato que gerou forte repercussão entre os estudiosos, pesquisadores e sociedade civil, pela falta de discussão, articulação e desrespeito com processos educacionais (CARVALHO; GUIZZO, 2018), gerando o caos, pela falta de estrutura das redes de ensino, privadas e públicas, para receber essas crianças. Não houve preparação para as famílias, professores e instituições, conforme expressa as autoras Craidy e Barbosa (2012, p. 32) “[...] o problema maior não foi a definição de que as

crianças de 6 anos deveriam iniciar no Ensino Fundamental, mas sim o que se passou a fazer com as crianças.” (apud CARVALHO; GUIZZO, 2018 p. 782)

As modificações nas legislações que atingiram a Educação Infantil continuaram no ano seguinte (2006), a partir da aprovação da Lei Federal n.º 11.274/2006, na qual amplia o Ensino Fundamental para nove anos e torna obrigatório o início das crianças nesta etapa aos 6 anos. Em decorrência dessa Lei, originou-se a Emenda Constitucional n.º 53 de 19 de dezembro de 2006, redefinindo a faixa etária de atendimento na Educação Infantil para os bebês e crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

Em consequência da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, apresentado por Craidy (2014), citada por Carvalho e Guizzo (2018, p.782), “têm ocasionado mudanças no currículo da pré-escola e, em muitos casos, uma intensificação precoce do processo de escolarização das crianças da Educação Infantil”. (CRAIDY, 2014 apud CARVALHO; GUIZZO, 2018 p. 782) Com isso, outros dilemas desafiam secretarias municipais e estaduais, universidades e outras instituições a pensar o campo das infâncias, preocupados com:

“as formas de estruturação da educação infantil no âmbito da educação básica e sua articulação com o ensino fundamental; a organização escolar e da educação infantil em diferentes contextos municipais; as orientações curriculares e os critérios de qualidade; diagnósticos e/ou avaliações de políticas públicas; avaliações de desempenho.” (KRAMER, 2006 p. 804)

Já, na área do conhecimento a ser produzido acerca da Educação Infantil, a autora Kramer (2006), reitera, que além dos temas mencionados acima, revela a importância de se pensar:

[...] a institucionalização da infância e suas consequências; concepções teóricas da infância (é preciso consolidar as contribuições da sociologia da infância, da antropologia e os estudos culturais sobre as crianças e as culturas infantis); especificidades da creche e do trabalho com bebês – área em que a pesquisa é urgente quanto às políticas, às práticas em creches e às ações das famílias. Gravidez precoce, abandono, violência, populações de rua e as relações entre creches, escolas e conselhos tutelares são também aspectos que merecem atenção e articulação com outras áreas do conhecimento e da intervenção educacional. (KRAMER, 2006 p. 804)

Sem dúvida, este cenário político demanda atenção das gestões municipais, estaduais e federal para formulação das políticas públicas de formação continuada ofertadas aos professores, até porque a “progressiva democratização da educação infantil e do ensino fundamental gerou – como política – a inclusão recente das crianças de 6 anos na escolaridade obrigatória. Formar professores para lidar com

crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira” (KRAMER, 2006 p. 804).

Neste sentido, esses desafios são enfrentados pela Gestão Municipal, Secretaria de Educação de Santa Maria/RS, ao longo dos três últimos anos (2019-2021). Caminhos percorridos com avanços e retrocessos, fragilidades, reorganização e novas possibilidades.

Inicialmente, a pesquisa encontrou fragilidades na divisão dos professores e nas temáticas das formações do PROMLA (2019), ao qual incluiu os professores da pré-escola em suas formações juntamente com os professores do primeiro e segundo ano, separando a primeira etapa da Educação Básica (creche e pré-escola). Na sequência, será apresentado a organização das temáticas ofertadas aos professores da creche, conforme mostra o *Quadro 3* - abaixo e posteriormente as temáticas dos professores da pré-escola:

Quadro 3 - Temáticas das formações dos professores, etapa da creche (2019):

(continua)

<p>29/03: ABERTURA DA FORMAÇÃO – PAINEL: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - EMEI BOCA DO MONTE E RELATO DE EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR PROFESSORES DA RME.</p> <p>24/04: PAINEL: DOCÊNCIA E OS CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES SOBRE A BNCC, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO E RELATO DE EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR PROFESSORES DA RME</p> <p>27 e 28/05: Participação no Evento - XV ENCONTRO ESTADUAL DO FÓRUM GAÚCHO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.</p> <p>01/07: ENCONTROS POR REGIÃO: PAINEL 1 – “O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL” PAINEL 2 - “ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” PAINEL 3 - “GÊNERO, CLASSE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”⁵ PAINEL 4 - “DESAFIOS DE EDUCAR E CUIDAR BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>22/08: ENCONTROS POR REGIÃO: PAINEL 1 - “GÊNERO, CLASSE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS” PAINEL 2 - “DESAFIOS DE EDUCAR E CUIDAR BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”</p>

⁵ O projeto. “CICLO FORMATIVO EDUCAÇÃO E INFÂNCIA: CONVERSÇÕES EM TRÂNSITO”, conduzido pela Prof. Dra. Sueli Salva (UFSM), com o objetivo de “discutir, conversar, problematizar, refletir a docência na Educação Infantil e temas como: documentação pedagógica, práticas educativas, currículo, políticas para a infância, inclusão, gênero, relações étnico-raciais e diversidade na educação infantil.” Os encontros aconteceram nas seguintes datas: 01/07, 22/08 e 25/09, alinhando-se a concepção de “formação em contexto”, pois eram encontros concomitantes, com grupos pequenos, organizados por região.

Quadro 3 - Temáticas das formações dos professores, etapa da creche (2019):
(conclusão)

<p>PAINEL 3 – “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: METODOLOGIAS E ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”</p> <p>PAINEL 4 - “ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”</p> <p>25/09: PAINEL - APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO ORIENTADOR CURRICULAR - EDUCAÇÃO INFANTIL - DOC/SM.</p> <p>22/10: PAINEL – “O ARRANJO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”</p> <p>05 E 06/11: 2º EDUCAR E EMPREENDER – 2ª FEIRA MUNICIPAL DE EMPREENDEDORISMO E INOVAÇÃO DA RME; 5ª FEIRA MUNICIPAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SUSTENTABILIDADE; 6º SALÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; 6º SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS DA EJA; 10ª JORNADA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.</p> <p>11 E 12 DE NOVEMBRO: PARTICIPAÇÃO NO EVENTO - IPÊ AMARELO: UMA HISTÓRIA COMPARTILHADA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UFSM: 50 ANOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E 30 ANOS UEIIA.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir dos documentos disponibilizados pela SMED.

As temáticas ofertadas nas formações aos professores da Creche, conforme descritas acima e elaboradas pela Secretaria de Educação, no ano de 2019, teve como objetivo geral a pretensão de “proporcionar momentos formativos de trocas de experiências entre os professores, a fim de fortalecer a identidade do professor da(s) infância(s) e as ações pedagógicas que tem a criança como protagonista e como produtora de conhecimento e de cultura” (SMED, 2019).

Evidencia-se que nesta organização, as temáticas viabilizaram a produção de conhecimento e reflexões, acerca das múltiplas especificidades que envolvem os contextos dos profissionais que atuam com os bebês e crianças pequenas (até 3 anos de idade). Esses espaços formativos contaram com a parceria da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, do Centro de Educação – CE e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância – NEPEI. O *Quadro 4* – apresenta os dados da organização das formações para a creche (2019).

Quadro 4 - Dados de organização das formações para a creche no ano de 2019:

Público:	Professores que atuam na Educação Infantil – Etapa Creche
Duração:	março a novembro de 2019.
Carga-horária:	40 horas
Total de professores que participaram:	203 participantes certificados.
Parceria:	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Centro de Educação - CE; Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Infantil – NEPEI

Fonte: Dados da SMED.

Ressaltamos as contribuições da UFSM e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e infância (NEPEI) para a efetivação e consolidação de propostas formativas de qualidade ofertadas aos professores das creches. Por outro lado, e assumindo uma segunda direção de análise, observemos as temáticas ofertadas aos professores da Pré-escola nas formações do PROMLA (2019), que contou com uma carga horária de 82 horas, dividida entre atividades presenciais e à distância.

As formações presenciais eram realizadas mensalmente, durante todo o ano letivo, denominadas “*Paradas Formativas da Rede*”, salientando, que os professores da creche realizavam suas formações também neste dia de parada da rede. Toda a rede pública de ensino municipal parava suas atividades, juntamente com todos os profissionais e seguimentos das escolas: professores, servidores, estagiários e os gestores. Esse foi um ponto positivo na organização das formações, algo que foi mantido pelo município nos anos seguintes.

Proporcionar uma parada mensal de acesso à formação continuada para todos os profissionais atuantes no contexto escolar, é uma conquista para a rede de ensino, conforme salienta a coordenadora da EI/SMED, “Foi um ganho muito grande para a rede esse formato de formação. Mas, a gente sabe que precisam acontecer alguns movimentos, aliás já vem acontecendo.” (Entrevista, 2021)

As escolhas das temáticas do PROMLA surgiram a partir da urgência da demanda, em relação a pressão do Ministério Público sobre o município, relacionadas ao alto índice de distorção idade-ano escolar (SMED, 2019):

- Oralidade, leitura e escrita numa perspectiva lúdica. (Psicogênese escrita);
- Retomar os pressupostos da leitura deleite, fichas de acompanhamento;
- As fases do desenvolvimento e os níveis de alfabetização e letramento na promoção da aprendizagem significativa;
- A organização do trabalho pedagógico a partir das metodologias Ativas e sua aplicabilidade no cotidiano escolar;
- Avaliação como fonte de aprendizagem;
- As Áreas do conhecimento numa perspectiva integradora e interdisciplinar;
- Ensino Colaborativo;
- Reflexões acerca das práticas avaliativas no contexto educativo: fatos e “fakes”;
- Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade;
- Os campos de experiências e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

A implementação das políticas públicas voltadas a formação continuada dos professores da Educação Infantil, precisam contemplar os pressupostos e diretrizes expressos para esta etapa. Porém, observa-se que as temáticas do PROMLA pouco contemplaram os referenciais do campo das infâncias.

De acordo, com a professora articuladora/formadora do PROMLA, as formações e organização tiveram uma preocupação com as rupturas causadas pela saída da Educação Infantil e entrada nos Anos Iniciais, a fim de:

“[...] fazer essa conversa e essas trocas entre os professores da EI, principalmente quando se refere de EMEI para EMEF porque assim, quando é de EMEF para EMEF já tem essa conversa dentro da escola, as professoras já se conhecem, as professoras do primeiro ano já conhecem os alunos que vão vir do Pré, então já tem essa troca. Quando a gente fala de EMEI para EMEF é uma ruptura, porque tem aquele mundinho colorido da EMEI, e as crianças acabam indo para a EMEF sem conhecer aquele espaço, sem conhecer aquelas professoras” (PROFESSORA/FORMADORA, 2021 p. 01)

Na fala acima, percebe-se o uso da palavra “ruptura” associado a preocupação pertinente da falta de comunicação entre EMEI e EMEF, isto, logo implica na preocupação com a criança que sai do contexto da EI, o “mundinho colorido” conforme referido na fala, que tem uma abordagem pedagógica diferenciada. Então, se há a preocupação com a ruptura sofrida pela criança ao adentrar no Ensino Fundamental, parece contraditório propor tal organização nas formações do PROMLA, além da falta de temáticas envolvendo pressupostos essenciais dos direitos das crianças expressos na lei, como, as interações e as brincadeiras, o cuidar e o educar, entre outras, verifica-se a real necessidade da articulação entre esses segmentos da Educação Básica, mas valorizando as especificidades de ambos, sem o caráter de sobrepor um sobre o outro. Outra possibilidade seria a formação das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental com as professoras da Educação Infantil, conforme sugestão do NEPEI apresentado na Carta (Anexo E) entregue a Secretaria de Educação:

“[...] proposta enquanto NEPEI de congregar os professores da Educação Infantil de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos numa mesma formação, inclusive chamando os/as professoras/es do primeiro ano do Ensino Fundamental para que realizássemos uma formação centrada na criança como sujeito de direitos. (ANEXO E, CARTA NEPEI, 2019)

Ressalta-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e as formações ofertadas aos docentes que atuam nesses contextos deve cumprir com as particularidades desta etapa de desenvolvimento da criança. Isso é reconhecer os profissionais que ali atuam, através de formações condizentes com o papel que é

exercido. Por outro lado, a colocação da articuladora do PROMLA sobre proporcionar um espaço de conversa e trocas, entre os professores da EI, principalmente quando se refere de EMEI para EMEF, é uma discussão muito necessária. Mas, esse diálogo não precisa ser permeado por abordagens de alfabetização.

Em outro momento da fala, a articuladora/formadora evidencia outro fator importante para a análise sobre o planejamento e a didática:

[...] então é uma ruptura, também de planejamento e de didática porque a gente sabe que muitas professoras usam uma metodologia no primeiro ano, bem diferente, bem mais tradicional do que as metodologias que são usadas na educação infantil. (ARTICULADORA/FORMADORA, 2021 p. 2)

As palavras *planejamento*, *didática* e *metodologia* surgem na preocupação de descrever propostas pedagógicas, nas quais, as crianças deixam de ter espaço de criação, construção e produção de cultura quando chegam ao primeiro ano no processo de alfabetização. Mas, propor uma formação que provoca o pensar na antecipação desses processos para a pré-escola não seria um equívoco maior ainda?

Nesse momento, faz-se necessário trazer as reflexões dos professores colaboradores da pesquisa e participantes das formações do PROMLA, quando questionado a respeito da separação da creche e pré-escola nas formações do PROMLA, a professora Cor de Rosa aponta “Não concordei na época. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem suas especificidades, então separar não foi a melhor opção.” (QUESTIONÁRIO, 2021). A professora Verde Limão também discorda, pois, “Penso que o ideal seria trabalhar a educação infantil separada dos anos iniciais, visto que as especificidades são diferentes.” (QUESTIONÁRIO, 2021). Ainda é possível perceber esse descontentamento na fala da professora Violeta:

“Acredito que naquele momento não existia, por parte da SMED, o entendimento do que é a modalidade de educação infantil, pois tentavam retroceder em um contexto de “pre”paração das crianças para os anos iniciais. A gente sabe que o PROMLA segue o mesmo modelo do PNAIC. A diferença que a formação do PNAIC a Educação Infantil era pensada com o foco no público da educação infantil, só professores de Educação Infantil.” (PROFESSORA VIOLETA, QUESTIONÁRIO, 2021).

A partir da fala da professora Violeta, é necessário mencionar que o PROMLA surgiu como uma repercussão do PNAIC no município de Santa Maria. A equipe gestora, junto com os organizadores do PROMLA optaram em manter a mesma dinâmica e organização do PNAIC. Incluindo o grupo de professores da Educação Infantil, apenas para professores de pré-escola, deixando a creche para outro tipo de

formação. Mas, lembrando que as formações do PNAIC ocorreram diferentemente da proposta do PROMLA, na qual respeitou-se cada etapa da Educação Básica: os professores de pré-escola participaram de uma formação própria, enquanto os professores do Ensino Fundamental participaram de uma formação diferente, contemplando as especificidades de cada etapa.

Já, a professora Laranja faz sua crítica a respeito da junção do 2º ano junto ao grupo da pré-escola e 1º ano, relatando que “Por experiência própria de já ter atuado em EMEI, o perfil da pré escola (4 a 5 anos e 11 meses) na EMEF é diferente. Não vejo que foi significativo ter juntando o 2º ano a esse segmento. A comunidade escolar visa letramento e raciocínio lógico matemático. Uma preparação para o 1º ano.” (Laranja, p. 1). O posicionamento da professora Lilás, foi de “Não concordo, pois é preciso que todas as áreas do conhecimento estejam unidas. A aprendizagem não acontece formatada.” (Professora Lilás, questionário, 2021). Em contrapartida, a professora Azul Royal argumenta que “Não vejo problema algum, pois devemos estar ocupando esses espaços para discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas na educação infantil e que podem ser estendidas aos anos iniciais” (QUESTIONÁRIO, 2021). Também, a professora Turquesa deixa claro acreditar que “[...] os profissionais dos prés e dos primeiros anos juntos poderão ter muitas trocas significativas que poderão ampliar e melhorar ainda mais o processo de aprendizagem das crianças” (QUESTIONÁRIO, 2021).

Outra colocação a respeito da separação foi a fala da professora Tulipa:

“Achei correto a separação. Pois acredito que a faixa etária das crianças que as professoras de pré, 1 e 2 anos atendem, por terem idades próximas tenham desenvolvimento cognitivo similares e da mesma forma precisam ser expostas a um tipo parecido de aprendizagem.” (Professora Tulipa, questionário, 2021)

Ao refletir sobre as colocações das professoras, outra situação chama a nossa atenção a respeito da separação da creche e da pré-escola, no que diz respeito a possibilidade de trocas de turmas a cada ano, ou seja, hoje o professor da pré-escola pode estar com esse contexto, no ano seguinte pode estar em turmas de berçários. Além disso, colegas que trabalham 40 horas na Educação Infantil podem estar em turmas de creche e de pré-escola simultaneamente. Então, é mais um fator que dificultou o processo de formação deste professor, seria mais relevante para ele, neste exemplo, ter participado de formações que refletissem a etapa da Educação Infantil como um todo, e não de forma reducionista e voltada a antecipação da alfabetização.

Na verdade, o próprio formato e nome do projeto de formações já nos provocam a pensar: Qual a relação da Educação Infantil com a alfabetização? Será que os professores da creche continuam a ser vistos como cuidadores e os professores que atuam na pré-escola são vistos como os “preparadores da alfabetização”?

Seguindo por este viés, de refletir sobre a relação da *educação infantil X alfabetização*, foi questionado as professoras sobre “Qual o lugar que alfabetização e o letramento ocupam nos contextos da pré-escola?”

“Educação infantil pode inserir a criança no mundo letrado, visto que estamos imersos nas letras desde o momento em que precisamos nos apresentar para alguém. Mas a alfabetização não deve ser o foco, visto que a criança precisa, ainda, desenvolver outras habilidades para poder adentrar ao mundo da escrita.” (VERDE LIMÃO, p. 02)

“Lugares importantes que se destacam quando brincamos com uma parlenda, catamos uma música, construímos um cartaz com o título de uma produção, onde a professora é escriba do que as crianças falam, sugerem; nos momentos de contações de histórias, entre outros.” (AZUL ROYAL, p. 03)

“Ambos os processos estão em todos os contextos da pré escola e devem desenvolver-se de forma integrada. É através desta interação que a criança construirá o seu próprio conhecimento a respeito da mesma e do mundo, por isso, é relevante uma formação que busque não só a transmissão de conceitos de leitura e de escrita, mas que os alunos possam fazer uso dessas práticas no seu cotidiano de forma leve como o brincar.” (AMARELO, p. 02)

É reforçado aqui, nas falas das professoras participantes, os modos de pensar sobre a leitura e a escrita enquanto práticas sociais, sem objetivo de alfabetizar, a fim de, instigar nas crianças a ampliação dos seus conhecimentos, em situações de brincadeiras, nas interações, nas cantigas de roda, rodas de poesias, nas trocas entre os pares, enfim, as crianças estão imersas nesses contextos desde o nascimento e a escola é o lócus de ampliação dessas habilidades e aquisição de novos conhecimentos.

As demais professoras participantes corroboram com o pensar, afirmando que “Em todas as vivências, como por exemplo o nome, rótulos de produtos, nos desenhos animados, músicas, etc.” (TURQUESA, p. 02), também “Faz parte de todos os contextos, em todos os momentos.” (VIOLETA, p. 2) e ainda “Acredito que o letramento se inicia através das brincadeiras usando as letras do nome das crianças.” (COR DE ROSA, p. 3)

Os conceitos de alfabetização e letramento são interpretados conforme o entendimento de cada sujeito, e como consequência essas interpretações geram resultados diversos no contexto e nas práticas com as crianças. Isto é muito sério!

Estamos falando das consequências das práticas pedagógicas na formação e desenvolvimento das nossas crianças. Algo que pode nos levar a um retrocesso e perda de direitos gigantescos para a etapa da Educação Infantil. Neste sentido, é necessário refletir as contribuições da professora abaixo:

“Eu acredito que toda professora de pré-escola deve criar para os seus alunos um ambiente alfabetizador, com varais, murais de exposição de seus trabalhos, canto da leitura com livros que possam manusear, banco de palavras, numerário, chamadinha com nomes dos alunos e também o alfabeto.” (LILÁS, p. 1)

Confesso que fiquei apreensiva com as colocações desta professora e ao mesmo tempo, sabemos que são práticas reproduzidas por muitas colegas. Nesse ambiente, é pouco provável, que a criança tenha espaço para criar, experimentar, construir o seu conhecimento através da imaginação, da fantasia do brincar de faz-de-conta, pois o foco é outro, a pré-alfabetização. O tempo se desfaz em decorar e cobrir pontilhados. O espaço e a decoração estão prontos com murais e alfabetos. Já citamos, que “antecipar experiências próprias da etapa seguinte fere a concepção de infância e de currículo da educação infantil” (MIEIB, 2021). A criança está imersa na cultura escrita em seus diferentes contextos sociais, mas a alfabetização não é o fundamento e objetivo da EI.

Afim de reafirmar o olhar para as crianças como prática essencial do trabalho docente, possibilitando um espaço de fala e escuta, nos utilizamos das autoras Alves e Côco (2018) para salientar a importância do planejamento partilhado junto das crianças, e também uma possível valorização do trabalho docente, referenciado nos contextos das famílias:

Nesses movimentos, nas sutilezas que integram a vida comum e partilhada do trabalho com as crianças pequenas, é importante não só ter a criança como horizonte do processo, mas também observar que ela pode se constituir como uma importante interlocutora: interlocutora nas deliberações do trabalho educativo conjunto e interlocutora próxima das famílias. [...] as crianças relatam o vivido, contribuindo na produção das significações que os familiares atribuem ao trabalho educativo realizado. (ALVES; CÔCO, 2018 p.14)

As crianças relatam suas experiências e vivências na escola para as suas famílias, isto, acarreta na atribuição dos sentidos e valorização por parte dos familiares ao trabalho realizado na escola, pelo professor. Essa problematização nos leva a pensar sobre quais sentidos e sentimentos estamos produzindo nas famílias, através das práticas com as crianças no cotidiano das escolas das infâncias? Com certeza, a criança que tem espaço para imaginar, criar, inventar, construir e produzir cultura na

escola, contagia seu contexto familiar com suas experiências. Entretanto, a criança que vivencia um espaço limitado fará o mesmo?

Em sequência a essa complexidade de pensar a *educação infantil X alfabetização*, realizamos outra questão sobre os impactos das práticas alfabetizadoras no contexto da pré-escola. É interessante observar, as falas das professoras e a presença do reconhecimento da importância do planejamento das ações pedagógicas a serem realizadas com as crianças e a percepção dos danos causados por práticas equivocadas:

“Os pais e alguns professores ainda acreditam que o alfabeto deve ser apresentado na pré escola. Creio ser equivoco. Pois muitas habilidades motoras devem ser desenvolvidas antes. Crianças da pré escola podem reconhecer o nome das suas letrinhas, mas de forma lúdica que tragam benéfico para o seu desenvolvimento imaginário cognitivo e motor.” (COR DE ROSA, p. 04)

“Forçar a criança a aprender, em qualquer circunstância ou faixa etária pode causar bloqueios. O trabalho precisa proporcionar desafios a criança, mas considerando o nível de desenvolvimento de cada uma.” (VERDE LIMÃO, p. 04)

“A Educação Infantil deve proporcionar a criança atividades exploratórias para desenvolver as suas potencialidades, proporcionando um aprendizado mais prazeroso e satisfatório. Mas as práticas alfabetizadoras na pré-escola deverão ser bem planejadas para levar sempre em conta o lúdico e leve sem ser uma prática pesada de treino.” (AMARELO, p. 05)

“É muito forte nas EMEFs, como preparação para o 1º ano. Em alguns momentos, é muito mais um decorar, para aprender a ler posteriormente. Em diversos momentos, nas atividades procuro questionar o nome da letra, mas nem sempre são atividades direcionadas para alfabetização. É uma coisa continua, de uma coisa envolve a outra, e muitas possibilidades de aprendizagem podem surgir.” (TURQUESA, p. 05)

Em direção contrária, a fala da professora Lilás expressa que “Podemos sim! Facilitar por meio de atividades lúdicas o desenvolvimento da linguagem falada e o processo de AQUISIÇÃO da linguagem ESCRITA, nos alunos de pré escola” (LILÁS, p. 06), é preciso ressaltar que o grifo em maiúsculo foi da própria professora. É fato indiscutível que o desenvolvimento da linguagem oral deve ser promovido em todo o contexto da Educação Infantil, não apenas na pré-escola, agora “aquisição da linguagem escrita” não é objetivo da educação infantil.

É importante e necessário, trazemos as orientações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil expressas nas DCNEIs (2010):

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- ✓ Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (DCNEIS, 2010 p. 25-27).

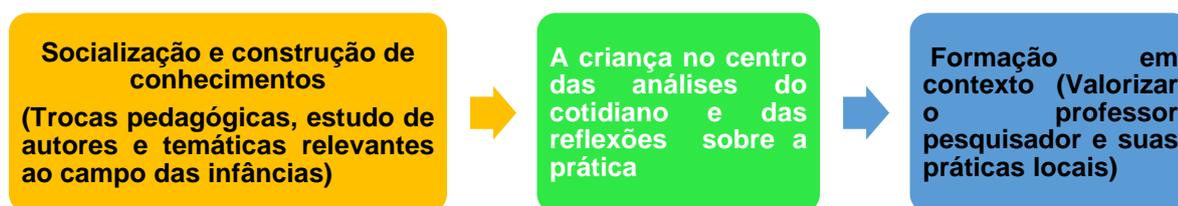
Desse modo, a criança é colocada no centro, capaz de produzir conhecimentos em situações desafiadoras, através de experiências que causam encantamento, despertam a curiosidade. É permitir que a criança tenha as suas possibilidades de vivenciar as propostas pedagógicas oportunizadas com autonomia e liberdade. Sim, liberdade de criar, inventar, construir, desconstruir, montar, desmontar, desenhar, rabiscar, enfim, infinitas possibilidades.

“Pensar no cotidiano das crianças pequenas que frequentam instituições de Educação Infantil, a maioria delas por mais de 8 horas diárias, nos remete para a grande responsabilidade que temos enquanto educadores, a fim de tornar este dia a dia qualificado para que as crianças encontrem sentido pessoal naquilo que realizam e significado social e cultural nas propostas que

são a elas dirigidas. Sobretudo é importante que este dia a dia seja prazeroso e instigante para todos os sujeitos envolvidos na escola.” (BARBOSA; HORN, 2019 p. 17)

E o professor nesse contexto? O professor precisa de conhecimento para ter capacidade/sensibilidade de promover tais situações desafiadoras, prazerosas e instigantes para as crianças. E para isso lutamos por formação de qualidade, reafirmando “No que se refere aos processos formativos, em especial, aqueles que se efetivam articulados ao exercício profissional [...] como um lugar de possibilidades, entendendo que os múltiplos contatos podem compor uma lógica de formar-se junto ao outro.” (ALVES; CÔCO, 2018 p.14). Problematizando, o que a formação continuada deve promover? Sabe-se que entre tantas possibilidades, a formação continuada para os professores da infância é um espaço de aperfeiçoamento “sem abdicar dos investimentos na garantia do direito à formação (inicial e continuada) dos professores, assinalamos que os encontros com as crianças, com os parceiros de trabalho, com os familiares e a comunidade em geral também movem os processos formativos.” (ALVES; CÔCO, 2018 p.14). É possível e necessário criar *ações formativas potencializadoras e provocadoras, conforme mostra a Figura 6 - a seguir:*

Figura 6 – Ações possíveis para a formação continuada dos professores da EI:



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O esquema acima, mostra algumas possibilidades possíveis para se pensar em espaços formativos contextualizados e coerentes com as demandas dos professores que atuam na Educação Infantil, pois evidencia-se na pesquisa, o pouco espaço voltado para as especificidades da pré-escola nas formações do PROMLA, o que gerou descontentamento por parte dos professores participantes. Esse desconforto foi sentido pela secretaria de educação, conforme a fala da coordenadora da EI: “A ideia dos Prés ficarem junto com os primeiros anos do PROMLA, era interligar para não haver a ruptura da saída da Pré-escola para o primeiro ano [...] Só que acabou que não saiu assim, talvez, tão a ideia inicial” (COORDENADORA, p. 1), e reafirmada na fala da articuladora:

A ideia foi completamente essa articulação, mas não foi tão bem aceita por todas as profes que queriam, preferiram, uma formação mais específica da educação infantil, por isso, que voltou a ser separado depois, no outro ano. Até agora também, a formação as turmas ficam separadas: educação infantil em um grupo, anos iniciais outro e anos finais outro. (ARTICULADORA, p. 2)

O professor tem direito de usufruir de carga-horária de no mínimo 40 horas anuais de formação continuada, conforme a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e continuada (2015), Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) e Plano Municipal de Educação (PME) Lei nº 6001/2015 são os documentos legais que normatizam este direito. A rede mantenedora, bem como as escolas, são responsáveis em efetivar esse direito.

Desse modo, o Parecer CNE/CEB Nº20/2009, documento que revisou as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (2009) expressa que a “Formação continuada é requisito básico para uma Educação Infantil de Qualidade” (p.13), precisamos lutar, é direito. Além disso, os programas, propostas, projetos de formação continuada carregam um “sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho” (BRASIL, 2009, p. 13), aqui fica claro, que as formações precisam estar articuladas com o exercício do trabalho, logo, não faz sentido promover um projeto de formação com foco na alfabetização para os professores da pré-escola.

Para além disso, as propostas formativas precisam dar “condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades” (BRASIL, 2009, p. 13).

Neste sentido, em outro momento da entrevista, a coordenadora evidencia que “[...] o PROMLA e a parada da rede movimentaram todos os profissionais da educação, mas sabemos que o programa PROMLA e Conexões de Saberes começaram mais para os Anos Iniciais, mas foi abrindo e se expandindo” (COORDENADORA DA EI, p. 03), concordamos que as paradas da rede para a formação, mensalmente, são essenciais como parte da efetivação do direito a formação continuada. Todavia, o PROMLA, como todo o processo de implementação das políticas, apresentou fragilidades, impasses e modificações a serem realizadas, referentes a organização da primeira etapa da Educação Básica.

A coordenadora afirma que “as temáticas do PROMLA buscaram contemplar alguns aspectos da infância, trazendo a oportunidade das trocas entre os professores participantes, mas não sei dar mais detalhes, pois não estava nesse período na organização” (COORDENADORA DA EI, p. 03). É importante ressaltar, que a falta de clareza dos fatos da organização inicial do PROMLA, deixaram algumas questões sem respostas concretas, durante a entrevista. As professoras responsáveis na época do surgimento e implementação do PROMLA, pela Educação Infantil na Gestão Municipal, encontram-se afastadas por problemas de saúde.

Além disso, evidenciou-se ao longo da pesquisa e na própria participação efetiva das formações, enquanto professora da Rede Municipal fui cursista nas formações do PROMLA, esse descontentamento foi sentido pelo grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em especial ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância – NEPEI, inclusive aconteceu um manifesto, por meio de uma carta aberta e entregue a SMED.

Para adquirir mais força ao entendimento de que a Educação Infantil necessita de políticas públicas que materialize as especificidades deste contexto, ancoradas nas DCNEIs (2009) e BNCC (2017), trago a contribuição das autoras e pesquisadoras engajadas no campo das infâncias Maria Luiza Rodrigues Flores e Simone Santos de Albuquerque (2019):

Em nosso entendimento [...] cabe-nos lutar pelo respeito a nossa história, a nossas concepções e consensos teóricos consolidados nas atuais DCNEI, resultantes de uma construção de mais de três décadas, mas que ainda, e muito, precisam de empenho de nossa parte para que se materializem nas políticas implementadas pelas secretarias municipais de educação, nas normativas criadas pelos conselhos de educação, nos processos formativos de professores e professoras realizados no âmbito das instituições formadoras e dos sistemas de ensino e, mais do que tudo, no cotidiano das escolas de educação infantil deste país. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2019 p.282-283)

Concluimos nossas reflexões deste tópico conectadas com os anseios das autoras Flores e Albuquerque (2019) pela luta, permanência e efetivação dos direitos adquiridos ao longo dos anos para as crianças da creche e da pré-escola, na busca de demarcar que precisamos ficar vigilantes para que não se percam tais conquistas. Além disso, demarcamos o movimento dos professores⁶ da Educação Infantil de

⁶ É preciso valorizar as políticas de formação de professores inicial e continuada, desenvolvida pela UFSM, como potencializadoras na construção da criticidade dos professores atuantes na EI do município de Santa Maria/RS, as quais podemos citar um conjunto de formações ofertadas: Proinfância, Especialização, Mestrado Profissional, ações do NEPEI e o FREICENTRAL.

Santa Maria/RS na luta⁷ pela efetivação dos direitos à formação continuada de qualidade, ao qual o Referencial Curricular Gaúcho (2018) e o Documento Orientador Municipal (2019, p.23), expressam que “a formação continuada torna-se uma prática cultural que deve ser de responsabilidade ética e política de quem a pratica”. Em resposta desta responsabilidade ética e política dos professores da infância de Santa Maria/RS, ocorreu, no ano seguinte, mudanças promovidas pelo movimento de não se calar em meio ao desconforto gerado pelas formações ofertadas, conforme será apresentado nos próximos tópicos.

d) Projeto 1º Seminário Municipal de Educação Infantil e formações online: implicações da pandemia do Coronavírus (2020):

Durante o ano letivo de 2020, muitos desafios se fizeram presentes diante das incertezas impostas pela pandemia do Coronavírus (COVID-19). Nesse contexto, os processos formativos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação - SMED precisou, assim como nas escolas, promover diferentes ações formativas aos professores no intuito de dar continuidade na Política Pública Municipal de enfrentamento a distorção idade-ano, repetência e evasão escolar – intitulada de CONEXÃO DE SABERES.

Além disso, a repercussão do movimento dos professores da Educação Infantil também resultou em mudanças nas propostas ofertadas de formação continuada para a etapa da creche e pré-escola, conforme ressalta a fala da coordenadora da educação infantil da SMED:

“No final do ano de 2019, final das formações, foi ofertado uma avaliação aos professores, todos os professores fizeram esta avaliação, inclusive eu que era professora na época fiz. E uma das solicitações que apareceu nesta avaliação é que o Pré retornasse e ficasse junto nas formações, por vários motivos, muitas colegas eram de EMEIS e acabaram ficando deslocadas do resto do grupo nas formações, não acompanhavam a mesma formação, acabavam ficando deslocadas. É um dos motivos que eu sei porque retornou.” (Entrevista 2021, p.03)

A partir de 2020, os professores da Educação Infantil, da creche e pré-escola, participaram juntos nas propostas formativas ofertadas pela rede mantenedora. A primeira proposta de formação, neste ano, foi a criação do 1º Seminário Municipal de

⁷ Alguns professores de EMEIS e EMEFS organizaram uma carta aberta destinada a SMED, a partir do descontentamento da organização das formações do PROMLA (2019). Esse movimento aconteceu através de um e-mail criado para trocas de mensagens entre os profissionais da rede, e assim possibilitando uma escrita coletiva, anônima e que não causasse qualquer prejuízo aos profissionais.

Educação Infantil – Online. Sendo um projeto de formação continuada online para o mês de maio de 2020, enquanto as aulas estavam suspensas em função da pandemia pelo Covid-19, a programação se estendeu até junho.

Tabela 10 – Programação do 1º Seminário Municipal de Educação Infantil

1º SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – Online
04/05 – Webconferência: Diálogos com as legislações e teorias: rupturas e permanentes (re)construções na educação infantil Organização: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM em parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Maria.
11/05 - Participação na Plenária do Fórum Gaúcho de Educação Infantil – O papel das instituições de Educação Infantil em tempo de distanciamento social. Organização: Fórum Gaúcho de Educação Infantil.
18/05 - Webconferência: Arte e criatividade na escola da infância
25/05 - Webconferência: Os direitos de aprendizagem das crianças em tempos de isolamento social.
01/06 – Webconferência: Atendimento remoto às crianças na Educação Infantil: de que e de onde falamos e para onde vamos?
08/06 – Webconferência: A Base Nacional Comum Curricular e os Direitos das crianças. Organização: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM em parceria com a Prefeitura Municipal de Santa Maria.
15/06 – Participação na Plenária do Fórum Gaúcho de Educação Infantil – Questões para pensar a Educação Infantil na pandemia. Organização: Fórum Gaúcho de Educação Infantil
22/06 – Webconferência: A experiência de uma criança não cabe em uma folha A4
30/06 – Webconferência: Maternidade, trabalho doméstico e ser docente em tempos de pandemia

Fonte: elaboração da pesquisadora, a partir dos dados da SMED/2020.

A partir de uma análise do projeto do Seminário, foi possível destacar uma nova abordagem e condução das propostas formativas ofertadas aos profissionais atuantes na Educação Infantil, no qual apresenta:

“[...] a formação continuada de professores como uma oportunidade para o exercício de uma prática reflexiva sobre as ações pedagógicas, bem como sobre os processos formativos trilhados pelos docentes ao longo de sua trajetória e repercutem em seu desenvolvimento profissional. Assim, destacamos que a constituição de um lugar de formação continuada é indispensável como forma de proporcionar às professoras e professores, espaços e tempos para olhar para o seu contexto, e partilhar discursos pedagógicos que vislumbram práticas condizentes com a educação proposta para o século XXI (PROJETO 1º SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ONLINE, 2020 p. 01).

Esse projeto de formação continuada, em formato de seminário online, trouxe a possibilidade de reflexões, construções e ressignificações entre os professores da EI, entre os seus pares nas escolas e em outros momentos junto aos demais colegas da rede municipal, a fim de “fortalecer a identidade do professor das infâncias assim como as ações pedagógicas que tem a criança como protagonista e como produtora de conhecimento e de cultura”. Tendo como objetivos:

- ✓ Valorizar os professores oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal através da implementação do programa de formação continuada.
- ✓ Ampliar o nível de conhecimento dos professores e gestores sobre temas específicos do cotidiano pedagógico da área da educação infantil.
- ✓ Promover webconferências, debates e grupos de estudos sobre temáticas elencadas pelos professores da rede municipal no ano de 2019 visando contribuir com o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.
- ✓ Proporcionar aos professores e gestores das EMEI e EMEF o (re)conhecimento e a reflexão coletiva acerca das políticas públicas educacionais para a educação infantil.
- ✓ Estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscando contribuir para o seu processo de implementação na rede municipal de ensino.
- ✓ Apresentar e estudar o Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria (DOC/SM) buscando compreender a articulação entre este documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

A metodologia adotada para as formações continuada, neste ano, propôs aos professores, encontros semanais, previstos na carga-horária de trabalho, em função das escolas estarem fechadas inicialmente. Teve como equipe organizadora a equipe da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SMEd) em parceria com as coordenações pedagógicas das escolas de educação infantil e de ensino fundamental que atendem turmas de educação infantil e de pesquisadores da área da infância (NEPEI/UFSM).

Em um primeiro momento, as propostas formativas contemplaram os professores das EMEIS e das EMEFS, em encontros online, através de Web Conferências e grupos de estudos promovendo as reflexões acerca das práticas desenvolvidas e possíveis com o novo olhar aos assuntos relacionados as novas demandas da escola, no contexto atual pandêmico.

Considerando, “os desafios e anseios das crianças, dos professores, das famílias e das equipes gestoras. Isso porque, com a necessidade do isolamento social, as famílias e as escolas precisaram se reorganizar no sentido de como manter os vínculos” (SMED, 2020 p. 04) Ainda de acordo com o projeto de formações, necessitou-se aprofundar as reflexões e estudos com os professores para construir junto as famílias, o compromisso sobre o papel que as mesmas, em parceria com a escola, precisavam desempenhar na educação das crianças, nesse novo contexto escolar.

Em segundo momento, as coordenações pedagógicas participaram de Webinários e reuniões online com as coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação – SMED para organizar o espaço da escola, conduzir os processos e demandas junto dos professores e das comunidades escolares, adquirindo novos conhecimentos das legislações e normativas que orientam o trabalho na pandemia.

Neste ano, dois processos formativos acontecem em paralelo: formação proposta pela SMED, e outra formação proposta pela coordenação pedagógica da escola. Foi possível verificar neste processo formativo a importância da formação em contexto, aqui proposta. Os interesses dos professores, andaram alinhados as temáticas abordadas pelas formações propostas pela SMED, respeitando, principalmente as especificidades da área da Educação Infantil. Assim, concordamos com a autora Kramer (2007) que:

“Fazer um projeto não é cumprir uma tarefa apenas técnica, mas envolve uma dimensão política e uma dimensão cultural. Crianças e adultos têm história. Na gestão, as diferentes histórias se encontram é possível construir uma trajetória comum. Crianças e adultos têm origens sociais, étnicas, culturais e geográficas diversas.” (KRAMER, 2007 p. 452)

Neste importante processo de mudanças de concepções na organização das formações continuada referenciamos a nova postura da coordenação da educação infantil – SMED, mas afinal, o que entendemos por gestão? Para responder essa problemática, nos utilizamos mais uma vez dos escritos da autora Kramer (2007):

“Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra “gestão”, provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer “gesto grande”. E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer.” (KRAMER, 2007 p.452)

Neste sentido, apresentamos mais algumas ações da coordenação da Educação Infantil/SMED, a criação de uma página no Facebook intitulada de

“Educação Infantil – Santa Maria/RS”, com o objetivo de compartilhar convites de eventos relacionados a EI para os professores da rede de Santa Maria/RS.

Figura 7 – Convites de eventos compartilhados aos professores da rede de Santa Maria/RS (2020):



Fonte: Material disponível na página do Facebook da Educação Infantil de Santa Maria/RS.

Analisando a página foi possível identificar a variedade de eventos com temáticas relevantes e com pesquisadores renomados em nosso país para o campo das infâncias, conforme mostra o recorte dos cartazes acima. A pandemia permitiu muitas trocas de experiências, ampliação dos conhecimentos e possibilidades de participar e ouvir pesquisadores renomados, sem sair de casa e em qualquer hora do dia, em eventos virtuais com temáticas de muita qualidade, e ainda hoje temos a possibilidade de visitar essas formações gravadas e armazenadas no Youtube. Confesso, que num ano “normal” escolar, seria difícil vivenciar tantas possibilidades formativas.

Neste pensar sobre a importância da qualificação do trabalho docente para a atuação na Educação Infantil, questionamos os professores acerca da importância deste processo. De acordo com a professora Cor de Rosa “O(a) professor(a) sendo o mediador das aprendizagens, tem um papel fundamental no desenvolvimento do seu aluno e para conseguir alcançar um bom resultado, precisa estar preparado e qualificado independente da sua área de atuação.” (COR DE ROSA, 2021 p. 03) Já, a professora Verde Limão percebe a qualificação do trabalho docente como algo “Muito importante! Para pensar, planejar as práticas pensando na criança como protagonista e potente” (VERDE LIMÃO, 2021 p. 03).

Na fala da professora Violeta, reitera ser “De suma importância, pois é essa qualificação que irá solidificar uma atuação que respeite o universo infantil na sua totalidade lúdica.” (VIOLETA, 2021 p. 03). Também, a qualificação docente “É importante para atuação em sala de aula. A educação infantil tem diversos espaços e aprendizagens, em alguns momentos parece que não é possível contemplar diversos temas para trabalhar com as crianças.” (AZUL ROYAL, 2021 p. 03). Ainda, “É importante que estejamos constantemente nos aperfeiçoando. As Políticas públicas atuais têm nos mostrado essa necessidade, e a troca é sempre rica para aprimorarmos nossos conhecimentos.” (AMARELO, 2021 p.03).

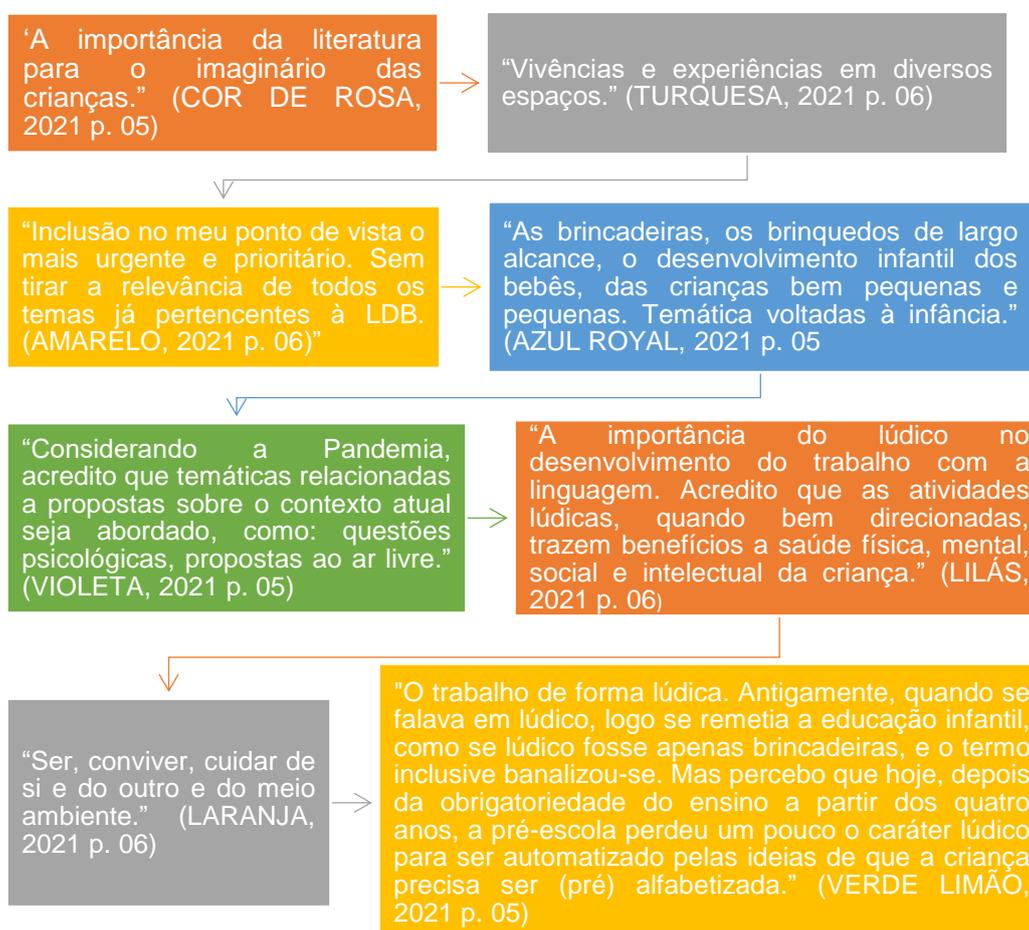
A fala da professora Turquesa reforça ser “Super importante, pois nossa função não é só cuidar e educar, pois temos o compromisso de atender as necessidades e direitos da criança como um todo. (TURQUESA, 2021 p. 04), e a professora Laranja complementa ser “Importantíssima e necessária.” (LARANJA, 2021 p 04). Também, “É muito importante e percebo que as colegas que conseguem realizar uma qualificação procuram” (LILÁS, 2021 p. 04), mas aproveitando a fala da professora Lilás, é preciso compreender a *formação continuada como um percurso de formação*

para si e refletir sobre as práticas, mediado pelas interações, espaços de ressignificações, embasamento teórico, estudos, mas para isso demanda movimento por parte do professor. De acordo com a autora Kramer (2007):

O desafio para as políticas públicas de educação no terreno da formação dos professores é, como diria Benjamin (1987), o de tornar a experiência contável, a fim de que possa ser transformada e recontada pelos professores, compreendendo os professores como sujeitos produtores da história e da cultura, inseridos na linguagem, nos termos de Kramer (1993). Se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças. A crítica do autor ao capitalismo se refere ao processo que torna a experiência humana medíocre, pelo declínio da aprendizagem no convívio social, na relação com o outro. (KRAMER, 2007 p. 443)

Também, questionamos as professoras sobre quais temáticas elas consideram prioridade para ser abordada na formação continuada que de fato atenda aos direitos das crianças da pré-escola, conforme apresenta a *Figura 8* – as temáticas apontadas pelas professoras participantes da pesquisa.

Figura 8– Temáticas apontadas pelas professoras:



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir das falas das professoras é possível destacar algumas palavras que rodeiam o campo das infâncias: *literatura, imaginário, vivências, experiências, inclusão, brincadeiras, brinquedos, lúdico e o cuidar*. Muitas destas expressões carregam o peso da luta por uma educação infantil de qualidade, isto, inclui o direito adquirido da formação inicial e continuada aos professores que atuam neste contexto. Porém, é possível, também perceber incertezas, talvez falta de clareza das temáticas relevantes para essa etapa.

Os professores precisam ter clareza e conhecimento dos objetivos e fundamentos que envolvem o trabalho com as crianças na EI, “Entretanto, não se trata de imputar a responsabilidade unicamente aos docentes, pois os fracassos da escola são decorrentes também de fatores ligados à política educacional (salário, formação, acompanhamento do trabalho, coordenação, infraestrutura e serviços etc.)” (NUNES; KRAMER, 2007 p. 443). Sem considerar estes fatores é impossível dialogar a respeito da qualidade que buscamos para a Educação das nossas crianças.

Neste sentido, reitera-se a relevância da formação em contexto como “uma forma emergente de formação de professores que se situa numa visão do mundo democrática e participativa, numa epistemologia da complexidade (MORIN, 2005), numa teoria da educação co-construtivista [...] numa pedagogia participativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018 p. 21)

É uma perspectiva de formação que busca romper com o “modelo escolarizante de ensinar os professores, exige que se remonte à compreensão a imagem de criança e às expectativas que essa imagem indicia na concepção de escola, educação, pedagogia em sala”, ainda, necessita modificar as relações entre formação dos adultos “profissionais” e das crianças. Então, é importante destacar que “[...] a formação é vista a serviço das crianças e famílias e a sua qualidade é refletida na interatividade das oportunidades que oferece à criança, à família e aos professores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018 p. 21). Além disso, a formação em contexto apresenta um ponto importante que deve ser considerado:

O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço-temporal. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018 p. 21).

Trata-se da interrelação dos conhecimentos profissionais, as “interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que progressivamente clarificam o

horizonte do trabalho cooperado criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018 p.21)

Além disso, os autores supracitados trazem um olhar para os professores formadores, no qual “precisam reconstruir a sua práxis formativa como espaço de escuta ativa dos respectivos formandos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018 p.23), tarefa que exige neste formador empatia, acolhimento, respeito e também “Escutar e documentar a escuta implica responder incluindo, implica negociar os cotidianos formativos sustentando-se em encontros de pensamento e ação pedagógica. A qualidade das interações e relações torna-se central.” (p.23) Para tanto, “Precisamos desafiar os formadores a serem profissionais de desenvolvimento humano, sejam eles educadores de crianças pequenas ou de adultos. Em consequência, a formação de formadores torna-se uma prioridade.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018 p. 26).

Neste ano (2020), além da proposta de formação em contexto realizada pelas coordenações pedagógicas junto dos seus grupos de professores, a partir dos encontros online, as coordenações pedagógicas promoviam momentos de reflexões e de produção escrita em relatos de experiências e relatórios, algo que implicou movimento nos professores e gestores da rede. A secretaria de educação – SMED, também organizou juntamente com o Programa de Atendimento Especializado Municipal (PRAEM) e o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTEM) momentos de trocas, debates de informações e reflexões com as famílias das diferentes etapas da Educação Básica do município, abordando temáticas envolvendo o contexto da pandemia.

Figura 9 – Cartazes das formações ofertadas as famílias da rede municipal de Santa Maria/RS (2020):

(continua)



Figura 9 – Cartazes das formações ofertadas as famílias da rede municipal de Santa Maria/RS (2020)

(conclusão)



Fonte: Página do Facebook da Educação Infantil de Santa Maria/RS.

As trocas com as famílias aconteceram aos sábados pela manhã, a fim de, ouvir as famílias, trazer alternativas para as situações do novo modo de organização da escola. Além disso, é possível identificar as escolhas das temáticas apresentadas nos cartazes, coerentes com as demandas das famílias no contexto pandêmico, na busca de contribuir, fortalecer e ampliar os conhecimentos das famílias com seus filhos e filhas.

No final do ano de 2020, foi disponibilizado aos professores participantes das formações um formulário online como forma de avaliar as propostas formativas desenvolvidas pela rede neste período, conforme expressa a coordenadora da

Educação Infantil - SMED no próximo tópico. Essas avaliações serviram de subsídios para pensar o novo projeto de formação continuada do próximo ano (2021).

Na sequência iremos apresentar a proposta de formação do ano de 2021. Contudo, ressalto que nós pedagogos, assumimos um compromisso com as crianças, quando decidimos estar ali com elas, num lugar de responsabilidade, comprometimento, respeito, profissionalismo e ética. É tomar para si, o compromisso com os processos formativos ofertados. É buscar refletir sobre as práticas, construir novas possibilidades e conhecimentos, e sobretudo, é pensar a criança hoje, não como adultos do amanhã.

e) PROFCEI (2021): Projeto de Formação Continuada das Professoras e Professores da Educação Infantil – das políticas públicas às ações pedagógicas no cotidiano das escolas das infâncias.

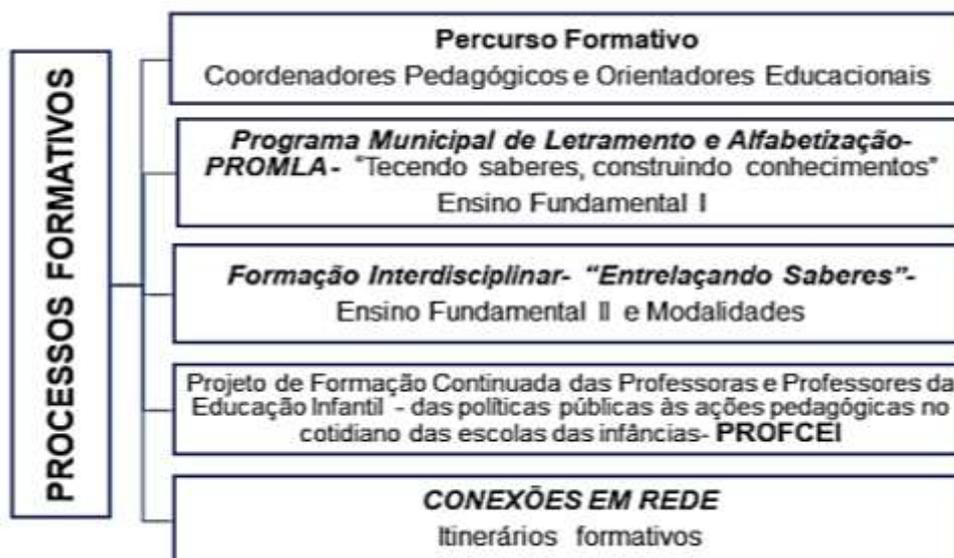
No ano de 2021, o município de Santa Maria/RS proporcionou o Desenvolvimento Docente através de propostas formativas envolvendo os diferentes segmentos da educação, dando continuidade as ações fundamentadas:

[...] no Programa Municipal Conexão de Saberes instituído na RME no ano de 2019. Essa Política tem por cerne a promoção de uma aprendizagem significativa a partir de um projeto educativo voltado para a concretização de um processo de ensino e aprendizagem individualizado e diferenciado, que considere as especificidades e a diversidade dos percursos de aprendizagem trilhados pelos bebês, pelas crianças e estudantes contribuindo, assim, para a garantia dos direitos de acesso e permanência na Educação Infantil e demais níveis e modalidades, bem como prevenir o insucesso escolar, traduzido aqui pelo combate à distorção idade/ ano, repetência no Ensino Fundamental e evasão escolar. (RELATÓRIO PARCIAL DO CONEXÃO DOS SABERES, 2021 p. 2)

O termo “Desenvolvimento Profissional Docente” foi utilizado baseado nos estudos da autora Oliveira-Formosinho (2009), que traz o entendimento de que o processo formativo, é algo permanente e constante. Inicialmente, analisamos a nomenclatura utilizada para nomear o projeto de formação continuada - dentro do Conexão de Saberes - específico para os professores da Educação Infantil, com novas dimensões e foco para o desenvolvimento profissional e para as políticas públicas da infância, sendo intitulada de Projeto de Formação Continuada das Professoras e Professores da Educação Infantil – das políticas públicas às ações pedagógicas no cotidiano das escolas das infâncias (PROFCEI).

As formações de 2021, aconteceram virtualmente, organizadas dentro da política pública maior denominada “CONEXÕES DE SABERES” envolvendo os diferentes segmentos da educação, conforme apresenta a - *Figura 10*.

Figura 10 – Propostas formativas no ano de 2021:



Fonte: Relatório parcial do Conexões de Saberes (2021).

De acordo com a coordenadora da Educação Infantil da SMED:

“O PROFCEI é um programa que pensa as políticas públicas para a educação infantil, pensa sobre as práticas pedagógicas e pensa também a formação continuada da rede, do seu grupo de professores da rede. O que acontece? O PROFCEI, ele havia, inicialmente, sido pensado para andar uma coisa só. Mas, como eu te disse, o Conexão de Saberes se tornou algo muito maior, então o PROFCEI entrou como uma das engrenagens do Conexão de Saberes e ele vai se articulando ali dentro. Por isso, que eu te disse, que para a gente dar um pouco mais a cara da educação infantil a gente conseguiu encaixar as formações do PROFCEI por meio dos ateliês.” ((COORDENADORA DA EI, 2021 p. 06)

Faz-se necessário atualizar os dados da Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria/RS, a partir do Censo Escolar (2021), o município teve 5.681 crianças matriculadas neste ano, organizadas em 65 escolas que atendem turmas da educação infantil, sendo 21 EMEIS, 41 EMEFS e 3 escolas de Educação Infantil conveniadas (EIS), totalizando 331 turmas: 206 prés, 100 maternais e 25 berçários.

Outra mudança nas formações do ano de 2021, foi a proposta dos itinerários I e itinerários II, conforme explica a coordenadora da Educação Infantil da SMED:

[...] dentro do Conexão de Saberes, estão todos os outros programas, o PROFCEI que é da educação infantil está ali dentro. Neste ano, temos os grupos de estudos da educação infantil, são cinco turmas, os anos iniciais e os anos finais, que a gente chama de Itinerário I, e tem o Itinerário II que é a escolha dos ateliês que os professores fazem, funcionários e os estagiários também. Porque a ideia do Conexão de Saberes é como se fosse várias engrenagens e que todas funcionam na sua rotação, para uma coisa toda andar junto, pois somos uma rede só.” (COORDENADORA DA EI, 2021 p. 06)

No itinerário I, as formações aconteceram por meio de grupos de estudos com os professores articuladores, selecionados a partir de edital público com critérios para a seleção, com a tarefa de conduzir os estudos e aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos acerca dos temas atuais.

Esses grupos de estudos no itinerário I, foi proposto no dia da “Parada da Rede”, sendo um dia que todos os profissionais da educação paravam para participar dos processos formativos. Outro fator importante, foi a escolha de uma temática comum para todos os segmentos, sendo “[...] um tema geral para todos, mas cada um com o olhar para suas especificidades.” (Coordenadora da EI, 2021 p. 06).

O Ensino Híbrido foi o tema escolhido deste ano, a fim de, construir novos conhecimentos para o enfrentamento das “novas” demandas impostas pelo contexto vivido mundialmente. Para isso, a preocupação com a preparação dos professores formadores/articuladores, movimentou a secretaria de educação:

“Quando a gente tem reunião com os articuladores, a gente tem uma reunião geral e uma reunião por seguimentos, que no caso é a educação infantil. Então, dentro deste tema maior, que está sendo o Ensino Híbrido, a gente busca discutir entre os articuladores, comentar, trazer experiências, trazer pesquisas, os articuladores pesquisam muito sobre o ensino Híbrido na educação Infantil, que tem pouca coisa, então é feito este trabalho em encontros semanais, e depois dessas discussões os articuladores levam para as suas turmas, os seus grupos de estudos, que foi organizado conforme a matrícula mais antiga das professoras.” (COORDENADORA DA EI, 2021 p. 06)

Também, buscamos compreender quais os critérios para organização dos professores neste ano nas formações, levando em consideração que a rede de Santa Maria/RS é muito grande:

“Foi organizado pela matrícula mais antiga, por ser a forma que a gente encontrou de organizar, porque pensa mais de 2 mil professores, selecionando por matrícula, inicialmente. Claro que, foi possível os ajustes e os professores que optaram em trocar de turma dos anos iniciais para a educação infantil, realizaram esta solicitação através de um formulário que foi criado e encaminhado para as escolas, e os professores puderam optar o segmento que gostaria de fazer parte da formação.” (COORDENADORA DA EI, 2021 p. 07)

Nesta fala da coordenadora, é possível constatar mais avanços em relação a organização das formações, no qual os professores puderam optar por qual segmento gostaria de participar das formações, caso tivesse matrícula na Educação Infantil e Anos Iniciais. Além disso, os professores puderam opinar nas temáticas das formações ofertadas deste ano, de modo que, no “[...] ano de 2020, foi feito depois das Lives e formações, foi ofertado um formulário para que os professores avaliassem

como foi a formação. E no ano de 2020, algumas temáticas foram apontadas para o ano de 2021, pelos professores.” (COORDENADORA DA EI, 2021 p. 07)

No final do ano de 2020, os professores receberam um formulário online para avaliar como havia sido o percurso formativo e contribuir com sugestões para as formações futuras. Esse movimento avaliativo é muito importante para o planejamento da secretaria de educação “[...] é o nosso termômetro. Como a rede é muito grande a gente não consegue estar em todas as escolas e perguntar de professor em professor o que gostaria, a gente precisa que o professor nos de esse feedback por meio desta avaliação.” ((COORDENADORA DA EI, 2021 p. 07) Porém, as devolutivas não se efetivaram conforme o esperado pela SMED:

“[...] muitos professores não realizam a avaliação, e isso dificulta para ter uma média alta de devolutivas [...] por mais que se tenha esse diálogo, essa conversa de que a avaliação é importante, nós sabemos que bem importante, pra que a gente consiga planejar para o próximo ano, enfim. O que aconteceu? Houve poucas avaliações, mas as que tiveram trouxeram alguns temas. E nesse ano nós buscamos por meio dos ateliês trazer essas temáticas que os professores haviam apontado na avaliação do ano passado”. (COORDENADORA DA EI, 2021 p. 07)

O itinerário II, conforme mencionado pela coordenadora, se constituiu na oferta de ateliês temáticos, buscando contemplar os assuntos apontados nas avaliações do ano anterior. Então, os professores tiveram autonomia na escolha do itinerário II, escolhendo a temática e espaço que melhor pudesse contribuir ao seu desenvolvimento profissional, assumindo a responsabilidade com seu percurso formativo.

Os ateliês eram realizados por convidados, professores das instituições parceiras (UFMS e UFN) e “qualquer professor que quiser se inscrever como atelierista pode. Ah! Tenho a minha pesquisa acho muito interessante, bacana para compartilhar com os colegas da rede, então vou me inscrever como atelierista, vou ofertar 20 vagas, por exemplo.” (COORDENADORA DA EI, 2021 p. 07).

Esse movimento dos ateliês foi muito interessante, os professores mostraram seus trabalhos, suas produções, seus fazeres com as crianças, conforme expressa a coordenadora da Educação Infantil/SMED:

“[...] nós buscamos ateliês que fossem do interesse, bem do chão da escola, que as professoras pudessem utilizar mais na sua prática.

Teve uma escola, a EMEI Ivanise, por exemplo, elas fizeram desde o início ateliês temáticos: cada parada da rede era construção de fantoches, outros ateliês mais voltados para as práticas com bebês, como montar materiais. Foi muito interessante o grupo delas porque elas começam desde o início da parada e até hoje, amanhã, quarta-feira, elas têm ateliê sobre as práticas

delas. Então, cada mês uma professora se propôs a ser atelierista. Foi muito bacana! A gente se surpreendeu e ficou muito feliz porque a ideia dos ateliês era essa, que pudesse ter as trocas entre as escolas.

Também tivemos um grupo de professores da João da Maia Braga, que é uma EMEF do campo, elas fizeram um ateliê sobre as práticas delas, elas são três da educação infantil. E elas, fizeram lá na escola, o Meet, e aí elas mostraram toda a sala de delas, os materiais que elas tinham, os recursos, as materialidades delas, as coleções, foi muito interessante também. E também, trouxemos algumas pessoas de fora, professores da UFSM que propuseram alguns ateliês. Nós tivemos uma professora de Santa Catarina, do berçário, ela trouxe a questão da fotografia na educação infantil, que eu acredito que é uma coisa que vai utilizar muito, cada vez mais. Então, foram vários ateliês voltadas para as práticas que nós buscamos para os professores. Esse mês, por exemplo, nós vamos ter com o pessoal do núcleo FORDES aqui da secretaria, um ateliê sobre luto infantil, é um dos assuntos que surgiu na avaliação de 2020: como lidar com o luto infantil? Exatamente, porque muitas crianças estavam perdendo familiares, em função da covid, então nós conseguimos uma psicóloga que vai ofertar este ateliê amanhã para os professores (COORDENADORA DA EI/SMED, 2021 p. 8).

O PROFCEI possibilitou aos professores movimento de produção escrita e que brevemente será lançado em formato de E-book, pois “Ele prevê a construção de livros sobre as práticas pedagógicas dos professores da rede, é uma das nossas metas porque tem muita prática boa acontecendo aqui [...] é nossa ideia, e que já está prevista dentro do programa, que possa ter essas produções acadêmicas e científicas” (COORDENADORA DA EI, 2021 p. 07).

Coletamos, junto das professoras participantes da pesquisa, algumas contribuições das formações dos itinerários I e II para a prática pedagógica com as crianças e o posicionamento acerca das propostas dos ateliês. A professora Cor de Rosa, considerou o itinerário II mais produtivo, no qual afirma que “Sinceramente tenho aproveitado bem mais as temáticas do itinerário II. Pois busco pelo ateliê que me chama mais atenção.” (COR DE ROSA, 2021 p. 3). A professora Violeta, não destaca nada específico acerca dos itinerários “No momento não lembro de algo específico, mas certamente de todos os encontros sempre pude aproveitar algo.” (VIOLETA, 2021 p. 3). Já, a professora Azul Royal afirma “O que é bom são as trocas pedagógicas, que podemos fazer com as colegas.” (AZUL ROYAL, 2021 p. 4). A professora Verde limão foi formadora do PROFCEI, relata que “Como formadora do Itinerário I penso que as possibilidades de troca entre os colegas têm sido bastante ricas” (VERDE LIMÃO, 2021 p.3).

A professora Turquesa, traz brevemente, o relato do percurso formativo nos itinerários I e II e as contribuições para o trabalho com os alunos:

"Usar as tecnologias de forma a deixar mais atraente as propostas para os alunos. Vários itinerários foram importantes para esclarecimentos, apoio psicológico, reflexão sobre como seguir diante do contexto de pandemia, temas relevantes que nortearam nossa prática pedagógica. Pois estivemos por vários meses cercados de insegurança, medos, estresse, e ainda tivemos que seguir nos reinventando nas tecnologias, planejamentos, Lives, Meets, busca ativa." (TURQUESA, 2021 p. 4)

As contribuições dos itinerários, também são expressos pelas professoras Laranja e Lilás, no qual apontam ser "Muito gratificante, pois as trocas de experiências me deram mais alívio de não ser a única a ter desafios." (LARANJA, 2021 p. 5), além do mais, "Contribuíram para a implementação do sistema híbrido nas escolas, sendo apresentado algumas ideias de planejamentos possíveis" (LILÁS, 2021 p. 5).

Entretanto, a professora Amarelo, apresenta em sua fala as dificuldades que enfrentou durante o percurso formativo, relatando que "Os itinerários são muito vagos. Colocam atividades para realizarmos com as crianças no contexto de sala de aula. Mas como contemplar com o assunto que está trabalhando com a turma, e principalmente, como proporcionar as experiências para os alunos do ensino remoto? Como exemplo, a sala de aula invertida." (AMARELO, 2021 p. 4) O Ensino Híbrido foi um desafio para todos, inclusive para a própria equipe gestora municipal, conforme salienta a coordenadora da EI da SMED:

"Então, assim o que aconteceu no ano de 2021? A gente foi organizando o Conexão de Saberes e o PROFCEI está ali dentro: como o Conexão de Saberes tinha um tema geral que é era Ensino Híbrido, te confesso que como professora de educação infantil no início me assustei que nós da educação infantil iríamos trabalhar com este tema, que não é muito meu chão, eu sou de outra área da educação infantil. Mas, como nós não sabíamos como seria 2021, então bom, vamos estudar e ver se cabe ou não cabe dentro da educação infantil o Ensino Híbrido. É o que nós temos feito no itinerário I, feito essa pesquisa, lido, fizemos cursos com os articuladores também, pra gente poder se apropriar sobre esse assunto e trazer possibilidades, diálogos e provocações para os nossos grupos de professores, porque é um tema que não sabemos lidar na educação infantil. Por que não sabemos lidar muito bem? Porque existe uma resistência muito grande em relação as tecnologias, principalmente, na educação infantil. Nos Anos Iniciais, é pouco melhor, porque tem a questão do Classroom, então é um pouco mais aceitado essas possibilidades tecnológicas. Na educação infantil já não existe tanto, em função que a gente traz essas questões de menos telas, principalmente para os bebês, enfim. Só que o Ensino Híbrido vai para além disso, a gente tem percebido que não só uma tela, computador, existem outros recursos que entra dentro deste tema do Ensino Híbrido. (COORDENADORA EI/SMED)

Vale salientar que o desafio imposto pela pandemia provocou mudanças significativas na educação brasileira referentes a implementação do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, incorporadas através do Ensino Híbrido. Talvez, esse movimento de mudança que aconteceu em dois anos, poderia levar anos

para acontecer, mas também, desmascarou as desigualdades sociais, a pobreza e a falta de recursos da maioria das famílias brasileiras no acesso à educação.

Para finalizar o escrito deste tópico, nos alicerçamos nas reflexões da autora Kramer (2009), pois acreditamos que a educação é um campo comprometido com as mudanças da sociedade, e o professor têm papel fundamental de provocar, gerar e conduzir essas mudanças com os seus grupos, assim como, os pesquisadores da área assumem esse compromisso na produção de conhecimentos:

O campo de educação está comprometido com a mudança da sociedade. E deve estar, pois sem a utopia de um mundo melhor a educação não teria sentido. O educador está comprometido com essa mudança. No entanto, o pesquisador tem um compromisso com a produção do conhecimento; busca a visibilidade necessária para entender quais relações se estabelecem no espaço e tempos de inserção no campo e o que pode aprender desse universo pesquisado (KRAMER, 2009, p. 35).

Contudo, a partir deste estudo foi possível constatar mudanças e avanços significativos nas formações dos anos 2020 e 2021, reconhecendo como ponto de partida, o movimento das professoras e professores da Educação Infantil por não se calarem diante dos desafios impostos nas formações ofertadas no ano de 2019. Este movimento serviu para os gestores municipais, repensarem e reorganizarem a política de formação continuada da rede municipal, formulando novos projetos integrados aos interesses do campo das infâncias, as demandas e sugestões dos professores e das escolas.

CAPÍTULO IV - PRODUTO FINAL

Ressoar da pesquisa

Essa pesquisa intitulada de **“Formação Continuada de Professores da Educação Infantil do Município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses na implementação das Políticas Públicas”** do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa (LP 1) - Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, apresenta como problemática: *Quais as conquistas e impasses na implementação das Políticas Públicas de formação continuada ofertadas aos professores da Educação Infantil do município, nos últimos três anos (2019-2021)?*

Definiu-se como Objetivo Geral:

Investigar como o município de Santa Maria/RS vem articulando as Políticas Públicas de formação continuada dos professores da Educação Infantil, etapa da Pré-escola, nos últimos três anos (2019-2021)

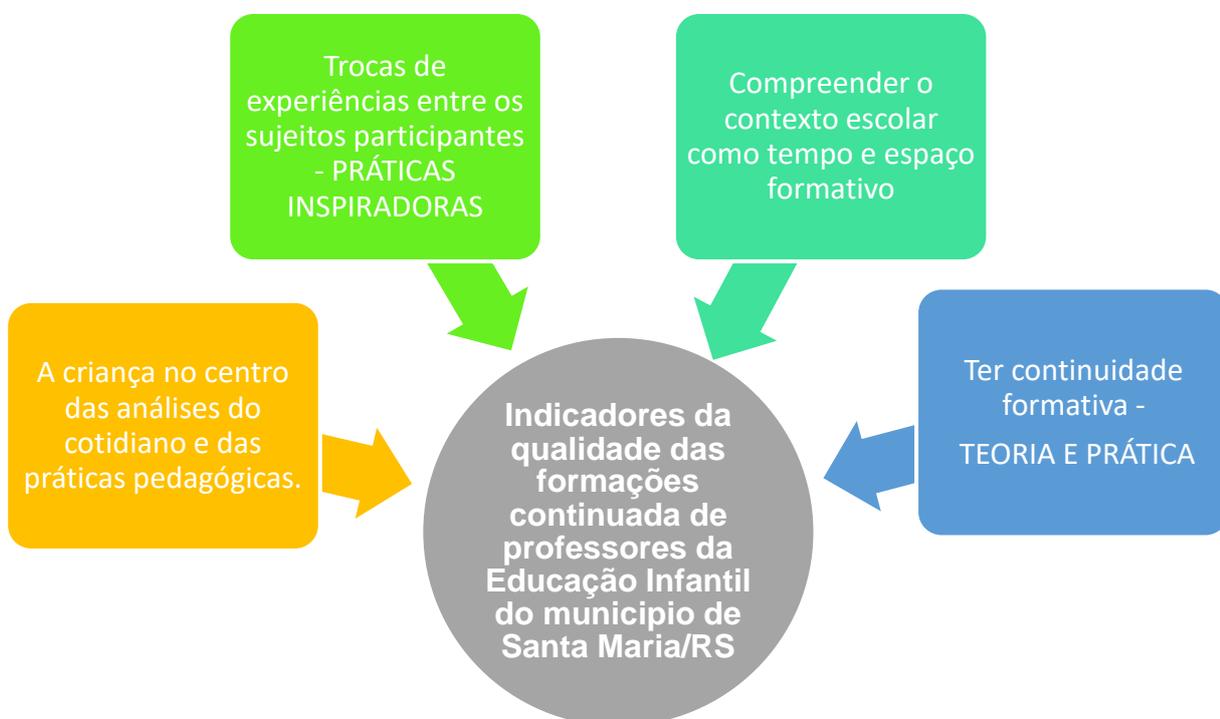
A pesquisa surgiu com o interesse de pesquisadora do campo das infâncias, por ser professora de escola pública, da Educação Infantil e do contexto municipal pesquisado. Pelo trajeto da pesquisa, muitas aprendizagens, ressignificações e descobertas aconteceram, pessoas importantes deixaram suas contribuições e marcas neste trajeto, sendo elas: minha orientadora do mestrado, colegas que tornaram-se amigas, professores das disciplinas, coordenação do curso, a banca de qualificação e defesa final da dissertação, além dos sujeitos participantes da pesquisa: 8 professoras da rede, atuantes na pré-escola, coordenadora da Educação Infantil – SMED, juntamente com a articuladora/formadora do PROMLA.

Neste caminhar investigativo, demarcamos as conquistas e impasses envolvendo a implementação das políticas públicas de formação continuada no período de (2019-2021), através da implementação da política pública municipal denominada “Conexão de Saberes”, difundida em outros projetos envolvendo todos os segmentos da educação municipal. Direccionamos nossos olhares para os projetos de formação continuada PROMLA (2019), propostas de formações online (2020) e o projeto PROFCEI (2021).

Então, refletindo sobre os sentidos que este estudo busca promover, a fim de, contribuir com a rede municipal de educação de Santa Maria/RS, procuramos buscar significados para este produto final, com isso, escolhemos o verbo **ressoar** para

expressar essas pretensões. Ressoar no dicionário significa “soar com força; retumbar, ecoar”, então busca-se com o “Ressoar da pesquisa” apresentar como produto final a própria pesquisa com os dados construídos pela pesquisadora, bem como alguns *Indicadores da qualidade das formações continuada de professores da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS* identificados no período de 2019-2021, conforme mostra a Figura 11.

Figura 11 – Ressoar da pesquisa: Indicadores da qualidade das formações continuada de professores da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS:



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A criança no centro das análises do cotidiano e das práticas pedagógicas

Constatamos avanços nas formações ofertadas aos professores ao longo de 2019-2021. No entanto, temos muito que avançar para conseguir colocar a criança como protagonista do processo de ensinar e aprender ou vice-versa, o professor ou a professora que atuam nas Creches e nas Pré-escolas precisam ter habilidades e competências para promover tempos e espaços adequados a cada faixa etária. Para isso, a busca por conhecimentos deve ser constante, a fim de, ampliar suas

capacidades de observação do cotidiano, da criança, dos espaços, capaz de promover a fala e a escuta, promover a experimentação, desafios instigantes para as crianças, levando-a a encantar-se pela escola e por aprender. *Esse movimento de assumir o percurso formativo lápida um professor protagonista.* Porém, sabemos que o dia-a-dia nas escolas possuem muitas demandas e exige muito do professor, por isso, defendemos a Formação em Contexto (FORMOSINHO, 2016) como alternativa formativa capaz de contribuir com esse profissional em serviço, sendo a Gestão Municipal e as escolas responsáveis em proporcionar esses espaços formativos com qualidade aos professores, levando-os as reflexões sobre suas práticas e seus cotidianos com os seus grupos, suas escolas e seus pares com temáticas relevantes e específicas as demandas da profissão.

Trocas de experiências entre os sujeitos participantes – PRÁTICAS INSPIRADORAS

Consideramos de muita importância os espaços formativos que proporcione e movimente o protagonismo do professor e da professora, a fim de, promover o compartilhamento das práticas que vem dando certo no contexto das nossas realidades locais, servindo de inspiração pedagógica para outros colegas. Na intenção de valorizar os estudos, pesquisas e práticas locais, do nosso contexto municipal, que conta com diversos pesquisadores do campo das infâncias. Além disso, esse compartilhamento faz com que o professor ou professora sinta-se valorizado (a), motivado(a) e entusiasmado(a) perante seu grupo. Talvez, o início seja desafiador, mas aos poucos irá se tornando uma prática corriqueira.

Compreender o contexto escolar como tempo e espaço formativo

Valoriza o professor, valoriza a realidade concreta das escolas que atendem a Educação Infantil, valoriza as diferentes experiências e formas de como cada professor atribui sentido e elabora novos conhecimentos. Espaços formativos pensados a partir das demandas específicas do grupo, algo que rompe com processos formativos descontextualizados. Para tanto, é preciso que o professor/formador construa e promova confiança, (co)participação e cooperação do seu grupo. A escola é lugar para construir e ampliar novos conhecimentos, é

preciso que se efetive o direito a formação continuada em serviço e não fora dele, garantir o direito a hora-atividade para planejamento do professor.

Ter continuidade formativa – TEORIA E PRÁTICA

Promover temáticas relevantes ao campo das infâncias nos encontros formativos com uma sequência teórica, onde teoria e prática andam juntas, pois os professores estão cansados de iniciar processos formativos a cada novo ano, a cada nova gestão pública sem coerência e sem respeitar a caminhada da Educação Pública, apenas para cumprir protocolos burocráticos ou políticas obrigatórias de formação continuada. É preciso valorizar os conhecimentos prévios dos professores, promover espaços para amplia-los e reelaborar novos conceitos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Construir uma política de formação continuada para os professores da Educação Infantil, não é tarefa simples, demanda esforços e investimentos públicos. Nosso desejo é que a partir dos elementos investigados e elencados pela presente pesquisa, conseguimos contribuir para os processos de formação continuada ofertados aos professores da Rede Municipal de Santa Maria/RS que atuam nas Creches e Pré-escolas e, deste modo, no desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O percurso investigativo chega ao fim, provisoriamente, pois concluir não é possível: porque à busca por formação de qualidade continua.”
Bruna Lara Moreira Zottis

A presente pesquisa buscou Investigar a rede de Santa Maria/RS, a partir da problemática *das conquistas e impasses na implementação das Políticas Públicas de formação continuada ofertadas aos professores da Educação Infantil do município, nos últimos três anos (2019-2021)*, tendo como interesse de pesquisadora das infâncias, dos direitos das crianças, da qualidade da oferta da educação infantil, compreendendo a qualificação profissional dos professores atuantes nestes contextos como um dos critérios de qualidade da Educação Básica.

Teve como objetivo geral: *Investigar como o município de Santa Maria/RS vem articulando as Políticas Públicas de formação continuada dos professores da Educação Infantil, etapa da Pré-escola, nos últimos três anos (2019-2021)*. A partir do objetivo geral, delineiam-se os objetivos específicos: Compreender a trajetória de consolidação da Educação das crianças no Brasil como um espaço de direitos, bem como as políticas públicas de Formação continuada de professores para a Educação Infantil; Pesquisar as políticas públicas municipais de formação continuada ofertadas para os professores da Educação Infantil, etapa da Pré-escola, no município de Santa Maria/RS; Analisar as conquistas e os impasses dos processos formativos ofertados aos professores da rede municipal, nos últimos três anos (2019-2021); e por fim, elaborar um documento para secretaria de educação, com os achados da pesquisa: construção do produto final.

Fez-se necessário, durante o percurso investigativo e realização desta pesquisa contextualizar a Educação Infantil como um espaço de direitos, retomando uma trajetória de lutas e conquistas de mulheres, movimentos sociais, estudiosos da área que marcaram este período, e que teve como conquista política, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Também, buscou-se compreender as legislações que regulamentam o contexto da Educação Infantil – Pós – Constituição de 1988. Na sequência, procuramos conhecer as políticas públicas nacionais de Formação continuada de professores para a Educação Infantil.

Diante dos estudos realizados ao longo da pesquisa, foi possível verificar que ainda nos dias atuais, é preciso transpor a visão assistencialista, escolarizante e

reducionista da criança e dos profissionais que atuam no contexto da educação infantil, a fim de, resistir numa luta constante por valorização e efetivação dos direitos conquistados ao longo dos anos.

É preciso demarcar que tivemos muitos avanços e conquistas no campo das infâncias, na criação das políticas públicas e políticas de governo ao longo dos últimos 30 anos, assim como, a importância da problematização da formação continuada de professores que vem sendo discutida em diversas áreas do campo educacional: cursos de graduação, especialização, nível de mestrado e doutorado, promovendo discussões e produção de conhecimentos sobre a realidade da Educação Básica, além de temáticas relacionadas as demandas das escolas, as práticas pedagógicas e a gestão, entre outras.

Assim, durante a análise dos dados, elencamos três categorias principais: *Concepção de formação* - escolhas metodológicas e das temáticas pela Gestão Municipal; *Implementação das políticas de formação continuada* - projetos de formação continuada ofertados aos professores da Educação Infantil, nos últimos três anos (2019-2021); *Repercussão dos processos formativos* - apontamentos e reflexões dos professores participantes das formações e colaboradores da pesquisa. Essas categorias foram exploradas a partir dos objetivos específicos da pesquisa e dos dados produzidos por meio da entrevista semiestruturada com a coordenadora da Educação Infantil - SMED e dos questionários realizados com 8 professores da pré-escola da rede de ensino municipal.

A pesquisa apontou as tensões das formações do PROMLA (2019) por não contemplar aspectos específicos do campo das infâncias e por reforçar discursos e práticas de pré-alfabetização na pré-escola, gerando descontentamento e desconforto nas professoras e professores das creches e pré-escolas do município, algo que, movimentou os professores a organizar um documento direcionado a secretaria de educação.

Ao mesmo tempo, a pesquisa mapeou as modificações nas formações dos anos seguintes, como resultado da manifestação dos professores da Educação Infantil, através da criação do 1º Seminário Municipal da Educação Infantil (2020), sendo um projeto de formações continuada online - implicações da pandemia do Coronavírus (2020), a fim de, promover o desenvolvimento docente, reflexões sobre as práticas com as crianças, reconhecendo as especificidades da educação infantil. Também, apresentamos as propostas formativas ofertadas no ano de 2021,

denominado como “Projeto de Formação Continuada das Professoras e Professores da Educação Infantil – das políticas públicas às ações pedagógicas no cotidiano das escolas das infâncias.” (PROFCEI, 2021).

Refletindo as mudanças ocorridas nas concepções das formações propostas do período de 2019-2021, faz-se necessário ressaltar os avanços das formações continuadas ofertadas aos professores da rede municipal de Santa Maria/RS, em específico, nas formações dos professores da Educação Infantil. Verifica-se mudanças de concepções sobre o campo das infâncias no município, tendo como estopim, o movimento das professoras e dos professores da creche e pré-escola. Ressaltamos que os movimentos de resistência sempre marcaram este lugar, e dizer o que pensam sobre os seus processos formativos é lutar pela efetivação e manutenção dos direitos conquistados.

O movimento histórico dos professores da Educação Infantil de Santa Maria/RS - intitulado assim por mim - ao construírem um documento para a Secretaria Municipal de Educação, referenciando à LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), à BNCC (BRASIL, 2017), além de, estudiosos e teóricos da área da Educação Infantil, manifestando o descontentamento com a estruturação da formação continuada no ano de 2019. Expresso o repúdio e a preocupação em relação ao formato do Programa (PROMLA, 2019), que propôs formações distintas dentro da mesma etapa (creche e pré-escola). Também, é referido no documento o reconhecimento da importância de estabelecer espaços para trocas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com a preocupação da transição entre as etapas, refletindo as rupturas, na busca por qualidade deste processo, porém é preciso respeitar as identidades de cada uma das etapas, e não valorizar uma sobre a outra.

Essa pesquisa também buscou trazer contribuições acerca da possibilidade do trabalho com a leitura e a escrita como práticas sociais, ancorado nos estudos da autora Mônica Baptista (2006). Compreender o lugar da leitura e da escrita no contexto das escolas das infâncias e nas práticas pedagógicas, movimentou-nos a olhar para as fragilidades das formações do PROMLA (2019), pois não contemplou também as fragilidades formativas dos professores da EI sobre a temática, entretanto, essa falta e ampliação desses conhecimentos poderá reforçar os discursos, as práticas e ações de antecipação de processos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, levando a perda de direitos para este campo, assegurados nas legislações que norteiam e orientam o trabalho neste espaço.

Contudo, salientamos que quando as propostas de formações continuadas são impostas, sem ouvir os profissionais da educação, sem considerar as reais necessidades e demandas formativas dos professores em serviço, só terá como resultado a insatisfação, o descontentamento, a desmotivação, o sentimento de não pertencer e a falta de motivação para participar efetivamente das ações ofertadas.

Diante disso, fica claro que a Educação Infantil de Santa Maria/RS possui uma identidade docente com responsabilidade ética e política, que luta pela manutenção e efetivação dos direitos das crianças, das infâncias e de uma educação pública de qualidade. Sendo assim, entende-se que não são quaisquer processos formativos que irão promover a produção de conhecimentos, a reflexão sobre a prática, a ressignificação de pensar sobre o cotidiano com as crianças nos tempos e espaços das escolas das infâncias, mas que também o professor é responsável pelo percurso formativo ao assumir estar em espaços para participar, colaborar, refletir, contribuir, construir entre os pares, possibilidades, conhecimentos e ações em prol das crianças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone S; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana; **Para Pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. **SENTIDOS DAS FAMÍLIAS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.34 - 2018.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <scielo.br/j/er/a/bC4kV7mHZJJpvJS7bnzQQ7x/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: Nov/2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios**. IN: Para pensar a docência na educação infantil / Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso (organizadoras.). – Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>>

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: out/2020.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: out. 2020.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: out/2020.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: out/2020.

_____. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação.** Brasília: Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: out/2020.

_____. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: out/2020

_____. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: out/2020

_____. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: out/2020

_____. **Emenda Constitucional nº 53,** de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: out/2020.

_____. **Emenda Constitucional nº 59,** de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: out/2020

_____. **Lei 4.024,** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: out/2020.

_____. **Lei 10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Define o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: setembro/2020.

_____. **Lei 11.274.** Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006b.

_____. **Lei 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: setembro/2020.

_____. **Lei 11.700**. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4o da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11700.htm>. Acesso em: setembro/2020.

_____. **Lei 11.738**, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial nacional para os profissionais do magistério. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: setembro/2020.

_____. **Lei 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: setembro/2020.

_____. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Define o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: setembro/2020.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: setembro/2020.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: setembro/2020.

_____. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: setembro/2020.

_____. Ministério da Educação /CEB/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 4, de 16 de fevereiro de 2000. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf>. Acesso em: agosto/2020.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: agosto/2020.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999**. 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. Parecer CEB n.1/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: agosto/2020.

_____. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: agosto/2020.

_____. Ministério da Educação. Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica. **Catálogo**: orientações gerais. Brasília, 2006f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: agosto/2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: março/2020.

_____. **Resolução nº 6**, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf>. Acesso em: março/2020.

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: nov/2019.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: dez/2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: jan/2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: jan/2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental; Departamento de Política Educacional; Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. 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. 2006d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: setembro/2020.

_____. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BOBBIO, N. **A era dos Direitos**. Nova Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOTO, Carlota. **O desencantamento da Criança: entre a Renascença e o Século das Luzes**. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, M. M. **A MULHER, A CRIANÇA E SEUS DIREITOS**. CADERNO DE PESQUISA. SÃO PAULO: Nº 106, P. 117-127, MAR. 1999.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R.. **Políticas Públicas Universalistas e Residualistas; os desafios da Educação Infantil**. In: Sonia Kramer; Eloisa A.C.Rocha. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 1ed.Campinas: Papyrus, 2011, v. 1, p. 331-348.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA J. F.; SANTOS C. A. **Qualidade na educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, FE–UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC; 1999.

FERREIRA, N. S. A. **As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 23ª edição; 2002.

FLICK, U. **Introdução a Metodologia de Pesquisa: Um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes, Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa, 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2009 FNDE. **Proinfância**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao/item/4816-tipo-b>>. Acesso em: 28 set. 2017.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **A qualidade da/na Educação Infantil: da efetivação do direito no contexto da escola**. In: Para pensar a docência na educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 268-287. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189727>> acesso em: dez 2021.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90–102, Maio/2009.

_____. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em janeiro de 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição, São Paulo: Editora 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.

HETTWER, Mirian Cristina. **Educação infantil no município de Cachoeira do Sul/RS: impasses e perspectivas na formação de professores**. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

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.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e fundamental.** Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n. 96, - Especial, p. 797-818, 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. **Gestão, Formação e Identidade de Profissionais de Educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n 131, p. 423 – 454. maio/agosto. 2007.

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

KUHLMANN JR. Moysés, M. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX.** In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educando a Infância Brasileira.** In 500 anos de educação no Brasil. 3ªed. Belo Horizonte. Autêntica. 2003.

MELLO, Débora Teixeira de. Um estudo sobre as políticas públicas de formação docente para a educação infantil no Brasil: uma análise das metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010). In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da; WESCHENFELDER, N. (org). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, Suely Ferreria; GOMES, Romeu; **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.**, Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 28ª edição, 2009.

MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Revista do Centro de Educação, p. 101-116, 2015.

MORAIS, Ludmylla da Silva. **As políticas públicas de formação continuada das professoras da educação infantil em Goiânia.** 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

NASCIMENTO, Flávia Costa do. **Formação de professores da educação infantil: a experiência de um curso de formação continuada.** 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO.** Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em jan/2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. da; WESCHENFELDER, N. (org). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo / Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **A FORMAÇÃO COMO PEDAGOGIA DA RELAÇÃO**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, Edna Aparecida de. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ANÁPOLIS-GO**. 2014. 228 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz, 2010. p. 1-14. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilmamoraes/file>> Acesso em: nov/2020.

PERONI, V. M. **A gestão Democrática da Educação em tempos de parceria entre público e o privado**. Pró-posições, Campinas. V. 23, nº 2, p. 19-31, maio/ago, 2012.

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R. **O Público e o privado na Educação: Projetos em Disputa?** Revista retratos da Escola, Brasília, v.9, nº 7, p. 337 – 352, jul/dez, 2015.

PRIORI, Del Mary. **O cotidiano da criança Livre no Brasil Império**.in Histórias da criança no Brasil.3ªed.São Paulo: Contexto.2002

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas, Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul 2016/2017/2018/2019.

W

ROSEMBERG, F. **Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão**. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 7-40, 1999.

_____. **Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 25 – 63, março de 2002.

_____. **Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. Educar na Infância: perspectivas histórico social**. Org. Gisele de Souza. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTA MARIA, **Lei nº 4123/1997 de 22 de dezembro de 1997**. Cria o Sistema Municipal de Educação de Santa Maria. nº 4287/99 de 23 de dezembro de 1999. Autoriza Convênio a ser celebrado em ter a prefeitura Municipal de Santa Maria, através da Secretaria do Bem-Estar Social e o Serviço Social da Indústria-SESI.

_____, **Lei 4740/03 de 24 de dezembro de 2003**. Institui Gestão democrática do Ensino. Santa Maria, Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2003.

_____, **Lei Municipal nº 5798/2013**. Institui a Semana Municipal de Educação Infantil de Santa Maria.

_____, **Resolução n.º 2 de 30 de junho de 1999**. Define as normas para Educação Infantil no sistema Municipal de Educação de Santa Maria.

Secretaria Municipal de Educação - SMED. **Política Pública Municipal de enfrentamento a distorção idade-ano, repetência e evasão escolar**. CONEXÃO DE SABERES. Santa Maria, 2018.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, L. M. F. **A Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação: As Propostas da CONAE 2010**. Edu. Soc [online]. vol.31, n.112, pp.809-831, 2010.

_____. **Obrigatoriedade Escolar na Educação Infantil**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi; 2ª Ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.

ANEXO A – Carta de apresentação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL**

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Pelo presente, com os devidos esclarecimentos da pesquisa, requeremos a Vossa Senhoria a autorização para que Bruna Lara Moreira Zottis, mestranda do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL da UFSM, possa realizar uma pesquisa documental e entrevista junto à Secretaria Municipal de Educação sobre o *Projeto Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA)* na formação continuada dos professores (as) da rede, tendo em vista a elaboração de seu projeto de pesquisa de Mestrado.

A pesquisa intitulada “A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO MUNICIPAL DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO (PROMLA) E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA) DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS”, tem como objetivo investigar os impactos e perspectivas das ações do Projeto Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA) para a formação continuada dos professores da educação infantil (pré-escola).

O interesse pela pesquisa surgiu pela busca de compreender os processos formativos ofertados pela rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, tendo como relevância as discussões e avaliações dos professores participantes, especificadamente sobre os impasses e perspectivas das ações voltadas para a alfabetização na educação infantil, a partir dos movimentos do programa, da organização dos professores para as formações, das escolhas das temáticas e escolhas metodológicas, na intenção de contribuir com a rede de ensino.

Colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Santa Maria, ____ junho de 2021

Pesquisadora Bruna Lara Moreira Zottis

Professora orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: "POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA/RS".

Orientadora: Profa Dra. Débora Teixeira de Mello

Pesquisadora: Bruna Lara Moreira Zottis

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)/ Centro de Educação (CE)
Programa de Pós- Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Contato: (55) 98445-8736 (pesquisadora) - (55) 32208023 (PPPG/UFSM)

Prezado(a) professor(a) participante destacamos que a pesquisa proposta tem como objetivo: “Analisar como o município de Santa Maria articulou as políticas públicas de formação de professores da educação infantil (pré-escola) nos últimos três anos”. A colaboração dos/as professores/as consiste em participar de um questionário on-line. A coleta das informações se dará a partir das respostas ao questionário, que em outro momento serão tabuladas e analisadas. Os/as professores/as terão a liberdade de deixar de participar do estudo, caso desejarem, sem nenhuma penalidade. Não haverá riscos de danos morais, e não acarretará custos ou despesas ao colaborador/a. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela orientadora e, estando sob responsabilidade das mesmas para responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Em nenhum momento, os sujeitos da pesquisa serão identificados, inclusive durante a divulgação dos

resultados. Os resultados obtidos nesta pesquisa serão divulgados em revistas, periódicos e eventos relacionados à Educação. Antes de concordar com a participação neste estudo é importante que você compreenda a pesquisa e as informações contidas neste documento. É dever da pesquisadora responder a todas as dúvidas antes do início das atividades. Em caso de qualquer dúvida, e qualquer fase do desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, o/a colaborador/a deverá entrar em contato com a pesquisadora (055) 98445-8736 e-mail: brunamzottis@hotmail.com ou com a orientadora e-mail: deboramellors@yahoo.com.br

Acredito ter sido suficientemente informado/a à respeito das informações que li, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidade ou prejuízo.

Declaro que li e estou de acordo em participar: () SIM () NÃO

ANEXO C - Roteiro de questões da entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil/SMED e Articuladora/formadora do PROMLA

Dados de identificação

Nome: _____

Formação: _____

Questões gerais: surgimento do PROMLA (2019)

- 1- Como surgiu o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA)?
- 2- Qual o tempo de duração do programa?
- 3- Quais os critérios utilizados para a organização das formações?
- 4- Professores de quais segmentos participaram destas formações?
- 5- Quais os critérios utilizados para a separação dos professores das creches dos professores da pré-escola? Afinal, não fazem parte da mesma etapa de ensino, Educação Infantil?
- 6- Como aconteceram as formações dos professores das creches?

Questões gerais: temáticas/ organização das formações/ mudanças nos últimos três anos (2019-2021) /formadores/ devolutiva e registro das formações

- 1- Quais critérios para a escolha das temáticas? Os professores da educação infantil puderam opinar? Essas temáticas contemplam as especificidades do contexto da educação infantil?
- 2- Como aconteceram as formações (2019)? Em que dia da semana? Espaços? Em qual formato?
- 3- Teve alguma parceria de outras instituições para as formações? Quais?
- 4- Quem foram os formadores?
- 5- No ano de 2020 mudou o formato das formações em função da pandemia. Como aconteceram essas formações? Teve formações? Em qual formato? Como ficou estruturados os segmentos?
- 6- Teve registro dos processos formativos? Como foram os registros e as devolutivas dos professores para a secretária?
- 7- Quais as demais propostas formativas foram ofertadas aos professores e as famílias no contexto da pandemia? Quais recursos tecnológicos foram utilizados para alcançar esses públicos?
- 8- Como foi organizado as formações do ano de 2021?

9- O que é o PROFCEI?

10- Como foram organizadas as propostas dos Itinerários I e II?

11- Qual o número de vagas compradas na rede privada para atender as crianças da creche e pré-escola do município?

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

ANEXO D – Questionário realizado com os professores**1) DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS:**

a) Sexo:

 masculino feminino

b) Idade:

 de 20 à 25 anos de 25 à 30 anos de 30 à 35 anos acima de 35 anos

c) Formação:

 Curso Normal/Magistério Curso Superior. Qual área? _____ Especialização. Qual área? _____ Mestrado Doutorado Pós-doutorado

d) Tempo de atuação na educação infantil:

 de 1 à 3 anos de 3 à 5 anos de 5 à 8 anos de 8 à 11 anos acima de 11 anos

e) Atua em:

 EMEF (Escola municipal de ensino fundamental) EMEI (Escola municipal de educação infantil) Outro: _____

f) Localização da sua instituição:

 Região norte Região sul Região Oeste Região Leste Região Leste (CAMOBI) Região central

2) Qual o lugar que a criança ocupa nas ações propostas por você no contexto da educação infantil? _____

3- O município oportunizou no ano de 2019 uma formação para os professores da educação infantil (pré-escola), juntamente com os professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, através do Projeto Municipal de Alfabetização e letramento (PROMLA). Qual a sua opinião a respeito da separação da pré-escola do restante dos outros segmentos da educação infantil?

concorda

não concorda

concorda em partes

Complemente sua resposta: _____

4 – Você foi consultado a respeito das escolhas das temáticas apresentadas na formação do PROMLA?

sim

não

5- Qual o lugar que alfabetização e o letramento ocupam nos contextos da pré-escola?

6- Quais temáticas você considera prioridade para ser abordada na formação continuada que de fato atenda aos direitos das crianças da pré-escola?

7- Como você vê a importância da qualificação do trabalho docente para a atuação na Educação Infantil? _____

8- Como você avalia os impactos das práticas alfabetizadoras no contexto da pré-escola? _____

9- O que você espera dos processos formativos ofertados pela rede mantenedora?

10 – Com a pandemia do Coronavírus, as formações sofreram alterações. Como você avalia estas mudanças?

a) adequadas

b) não adequadas

ANEXO E – Carta (2019) dos Professores da Rede Municipal destinada à Secretaria de Educação.

Vimos por meio deste documento, trazer algumas considerações acerca do modo como vem sendo estruturado o processo de formação continuada oferecido à Rede Municipal de Santa Maria, especialmente no que se refere à Educação Infantil.

De acordo com o Art. 21 da Lei 9394/96, a Educação Básica está organizada em três etapas distintas, que guardam singularidades relacionadas ao público a que são destinadas. Dentro dessa estrutura legal, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Desde o seu reconhecimento como um direito inalienável na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e sua inserção dentro dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996), a Educação Infantil tem caminhado no sentido da consolidação de sua identidade, buscando marcar a sua especificidade como campo teórico e prático, sempre considerando as características, as necessidades e os processos de aprendizagem que são próprios de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BARBOSA, 2009; BRASIL, 2017) , a fim de que possa organizar o currículo e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas brasileiras, conforme pautam todas as políticas públicas voltadas para esta etapa, elaboradas a partir de um consistente arcabouço teórico (BRASIL, 1994; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009; BARBOSA, 2009; ABRAMOWICZ, 2003).

A Educação Infantil, dividida em creches e pré-escolas, garante a atenção almejada a esta etapa ao presumir que, embora haja diferenciação entre bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BARBOSA, 2009; BRASIL, 2017), as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nestes espaços educativos guardam elementos que são comuns: os professores precisam se comprometer com uma prática que articule de modo indissociável o binômio cuidado-educação (CERISARA, 1999; BRASIL, 2010), bem como compreender as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das ações didáticas a serem desenvolvidas junto aos grupos de crianças (BRASIL, 2010).

Por causa destas particularidades, o trabalho a ser desenvolvido pelos professores na Educação Infantil demanda de necessidades formativas bastante específicas - focalizando a importância de articular educação e cuidado; a inserção

das crianças nas práticas sociais; as situações de aprendizagem mediadas pelas brincadeiras e interações; os modos próprios de aprender e produzir cultura na infância e, mais recentemente, a organização do currículo em campos de experiência (BRASIL, 2017). Portanto, nos causa estranhamento e preocupação que a formação ofertada pela mantenedora esteja ocorrendo em espaços diferentes para a creche e a pré-escola - sendo que as reflexões impulsionadas são concernentes a toda etapa e, além disso, tendo em vista que o próprio objetivo da rede para com a Educação Infantil nas PARADAS DE FORMAÇÃO, seja “A identidade do professor da infância: das políticas às ações pedagógicas no cotidiano da educação infantil” - vide folder.

Reconhecemos a necessidade de estabelecer espaços de partilha entre a Educação infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que as duas etapas precisam dialogar entre si, tornando possíveis o estabelecimento de práticas transitórias que são fundamentais ao processo de mudanças curriculares e estruturais pelo qual a criança vai passar. Entretanto, a partir das indicações legais, enfatizamos que essa convergência só é possível quando a identidade de cada etapa esteja consolidada e seja respeitada no processo formativo de seus professores, que no caso da Educação Infantil, corresponde à uma identidade de respeito aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas, suas formas singulares de se expressarem, de falarem, de ouvirem, de sentirem, de brincarem, de interagirem, de socializarem, de criarem, de produzirem cultura e de formarem professores a partir de suas próprias necessidades - entendendo que a prática docente também é um espaço de formação.

Neste sentido, defendemos que a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental seja tratada de modo que integre o processo de formação continuada dos professores, mas que não seja a sua base organizativa. Pois conforme a própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é na etapa da Educação Infantil que se faz necessário potencializar elementos que reorganizem tempos, espaços e situações que visem garantir os direitos de aprendizagens, que não por meio de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas e não aptas”, “prontas ou não prontas” ou “maduras e imaturas”. Aspectos esses que contribuem / ou deveriam contribuir para a identidade da Educação Infantil na Rede Municipal de

Santa Maria, não como sendo um “ciclo preparatório” para a etapa posterior: os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Enfatizamos que, além de não dar conta das fragilidades formativas da área e não contribuir para a consolidação de sua identidade, a cisão da Educação Infantil em espaços formativos distintos pode vir a reforçar discursos e práticas que antecipem, especialmente para os grupos de pré-escola, processos e aprendizagens próprios do Ensino Fundamental, o que prejudica o desenvolvimento global da criança e impede, inclusive, a construção de aprendizagens que serão essenciais ao longo de sua trajetória acadêmica nas etapas posteriores à Educação Infantil.

Diante do exposto, solicitamos que seja revisto o modo de organização da Formação continuada que vem sendo oferecida para a Rede Municipal de Ensino, de modo que se observe as orientações legais constantes na LDB e nas diretrizes da Educação Básica, no que se refere à estruturação de suas etapas educativas. Que esses momentos de reflexão sejam construídos de modo colaborativo, ouvindo as demandas das escolas e seus professores, considerando suas condições de trabalho e as singularidades de cada contexto.

Referências:

ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n.3, 2003.

BARBOSA, M.C.S. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília. 2009.

BRASIL, **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, CEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017.

Campos, Maria Malta; Rosemberg, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **PERSPECTIVA**. Florianópolis, 'i. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

ANEXO F – Carta NEPEI (2019): Posicionamento acerca do Programa de Formação Continuada em Educação Infantil e Anos Iniciais



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E INFÂNCIA**

Ofício Nº 05/2019

Santa Maria, 13 de setembro de 2019.

De: Colegiado do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância - NEPEI/UFSM

Para: Secretaria de Educação do Município de Santa Maria - SMED

Assunto: Posicionamento acerca do Programa de Formação Continuada em Educação Infantil e Anos Iniciais

Nós, integrantes NEPEI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância, enquanto profissionais atuantes no Centro de Educação e na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, gostaríamos de registrar nosso posicionamento a respeito da postura teórico-prática que vem sendo demonstrada nos encaminhamentos temáticos pelo Programa de Formação Continuada em Educação Infantil e Anos Iniciais da SMED.

A deliberação em construir este registro surgiu em uma reunião após o convite enviado pela SMED, através de Cláudia Bolsoaldo, para a professora Aruna Noal Corrêa e depois reencaminhado à professora Kelly Werle para proferir palestra cujo tema seria “Alfabetização e Letramento nas Áreas do Conhecimento no Contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais”. Ambas as professoras trouxeram o convite para discussão no grupo para que se pensasse coletivamente nossa posição frente ao mesmo.

Agradecemos o convite e temos o maior interesse em firmar parcerias e contribuir na formação continuada em Educação Infantil na rede pública de Santa Maria e região, porém entendemos que a temática proposta para a palestra vai de encontro à perspectiva defendida pelo NEPEI.

Nosso referencial em relação às práticas pedagógicas na Educação Infantil se alinha com as Diretrizes Curriculares em Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), estruturas legais em vigência que postulam que o currículo em Educação Infantil está alicerçado em campos de experiência, não em áreas do conhecimento, e que em nenhum momento tomam a alfabetização como papel da Educação Infantil.

Queremos enfatizar que, enquanto docentes do Centro de Educação da UFSM, trabalhamos a formação inicial a partir deste arcabouço legal. No momento em que os/as acadêmicos/as chegam a uma escola de Educação Infantil com uma abordagem na perspectiva oposta ocorrem dificuldades e constrangimentos, principalmente para o/a estagiário/a.

Lembramos de vários encontros ocorridos entre representantes do NEPEI e do Centro de Educação com representantes da SMED, onde reforçamos a nossa proposta enquanto NEPEI de congregar os professores da Educação Infantil de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos numa mesma formação, inclusive chamando os/as professoras/es do primeiro ano do Ensino Fundamental para que realizássemos uma formação centrada na criança como sujeito de direitos. Lembramos ainda que realizamos algumas reuniões com a Secretária Municipal de Educação professora Lúcia Madruga e com a Superintendente Professora Gisele Bauer Mahmud afim de formalizar convênio entre a UFSM/CE e NEPEI/UFSM e SMED. Acreditamos na possibilidade de construir uma educação de qualidade a partir do diálogo entre os diversos atores envolvidos.

Agradecemos desde já a atenção e permanecemos à disposição para quaisquer outras dúvidas e considerações.

Atenciosamente,

Prof^a Sueli Salva
Coordenadora do NEPEI