

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

**Elizete Borges Vargas**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
ALEGRETE/RS: PERSPECTIVAS DA QUALIDADE DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Santa Maria, RS  
2022

**Elizete Borges Vargas**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ALEGRETE/RS: PERSPECTIVAS DA  
QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

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 para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS  
2022

**Elizete Borges Vargas**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ALEGRETE/RS: PERSPECTIVAS DA  
QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

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 para obtenção do grau de Mestra em Educação.

**Aprovado em 14 de dezembro de 2022**

---

**Débora Teixeira de Mello, Dr. (a) (UFSM)**  
(Presidente, Orientadora)

---

**Ana Cristina da Silva Rodrigues, Dr. (a) (UNIPAMPA)**

---

**Débora Ortiz de Leão, Dr. (a) (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2022

VARGAS, ELIZETE BORGES VARGAS  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ALEGRETE/RS:  
PERSPECTIVAS DA QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS /  
ELIZETE BORGES VARGAS VARGAS.- 2022.  
107 p.; 30 cm

Orientador: DÉBORA TEIXEIRA DE MELLO 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. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES 3. FORMAÇÃO CONTINUADA I. MELLO, DÉBORA  
TEIXEIRA DE MELLO 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, ELIZETE BORGES VARGAS VARGAS, 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.

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, pela esperança, amor e proteção com que me iluminou todos os dias, fazendo-me acreditar no sonho de ser abençoada neste Mestrado.*

*À minha família, principalmente ao meu esposo, José Neimar Vargas, ao meu filho, Leonardo Borges Vargas, e à minha nora, Alessandra Ferreira Machado, por acreditar em mim, pelos ensinamentos de vida, pela estrutura familiar de amor.*

*À minha escola, pela oportunidade de trabalhar com algo que me apaixona e me motiva a ser cada vez melhor, por fazer parte de uma equipe que me encanta e que acredita na potencialidade da Educação Infantil.*

*Aos mestres, que contribuíram com a minha formação, em especial, à minha orientadora, professora Dra. Débora Teixeira de Mello, pela atenção, disponibilidade, paciência, estímulo e apoio na realização desta pesquisa. Enfim, a todos, meu carinho e admiração.*

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

*Às professoras da rede de ensino da Educação Infantil, que participaram da pesquisa, meu eterno agradecimento pela imensa colaboração neste trabalho.*

*Ao programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional, por oportunizar esta formação de enorme valor pessoal e acadêmico.*

*A todos vocês, muito obrigada!*

## RESUMO

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ALEGRETE/RS: PERSPECTIVAS DA QUALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

AUTORA: Elizete Borges Vargas  
ORIENTADORA: Débora Teixeira de Mello

Neste projeto, desenvolvido na Linha de Pesquisa *Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior*, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), aborda-se a temática *Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS: Perspectivas da Qualidade das Práticas Pedagógicas*. Intencionou-se, como objetivo geral, analisar a relevância e os impactos na efetividade do fazer pedagógico das ações de formação continuada, ofertadas na rede municipal de ensino de Alegrete/RS. Como objetivos específicos, conhecer e analisar os programas de Formação Continuada, ofertados aos professores da Educação Infantil, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação; compreender de que maneira foram implementados critérios de seleção dos programas de Formação Continuada que a Rede Municipal de ensino de Alegrete, RS, ofertada aos profissionais da Educação Infantil; avaliar os possíveis impactos dos programas de Formação Continuada no fazer pedagógico dos professores da Educação Infantil e, por fim, elaborar o Produto final, com base na metodologia de abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso e bibliográfico, na rede municipal, contexto do campo de atuação. As técnicas foram utilizadas para a elaboração e realização de questionários, direcionados aos sujeitos da pesquisa, professores (as) da Educação Infantil da pré-escola da rede municipal de ensino e representantes da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Alegrete/RS (SECEL). O referencial teórico está organizado com base na legislação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96), Base Nacional Comum Curricular (2017) e em autores, como Oliveira (2002;2008), Kramer (1999), Campos (1999) e, na metodologia, Gil (2002), entre outros. Para analisar os dados construídos, utilizou-se a abordagem da Análise de Conteúdos de Bardin (1977). Os resultados apontaram que a maioria dos participantes entendeu que os cursos de formação não foram relevantes e não produziram impactos significativos em suas práticas, devido à inadequação das temáticas para a realidade da Educação Infantil. Como produto final, construiu-se um documento orientador com sugestões para a SECEL (Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer) a respeito de momentos formativos sobre a concepção de infância, reforçando a importância do processo de Formação Continuada. Assim, por meio de iniciativas desta natureza, é possível obter-se um espaço de discussão, reflexão e de consciência aos educadores em geral, propósito do tema abordado nesta pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Política de Formação de Professores; Formação Continuada

## ABSTRACT

### CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF ALEGRETE/RS: PERSPECTIVES ON THE QUALITY OF PEDAGOGICAL PRACTICES

AUTHOR: Elizete Borges Vargas  
ADVISOR: Débora Teixeira de Mello

This project, developed in the Research Line *Policies and Management of Basic and Higher Education*, of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management, of the Federal University of Santa Maria (UFSM-RS), addresses the theme *Continuing Education of Early Childhood Education Teachers in the Municipal Education Network of Alegrete/RS: Perspectives on the Quality of Pedagogical Practices*. It was intended, as a general objective, to analyze the relevance and impacts on the effectiveness of the pedagogical work of continuing education offered in the municipal education network of Alegrete/RS. As specific objectives, to know and analyze the Continuing Education programs offered to Preschool Education teachers by the Municipal Department of Education; to understand in which way the selection criteria of the Continuing Education programs that the educational system of the city of Alegrete, RS, offered to the professionals of Early Childhood Education were implemented; to evaluate the possible impacts of the Continuing Education programs on the pedagogical work of Early Childhood Education teachers and, finally, to elaborate the Final Product, based on the methodology of a qualitative approach, of the Case Study and bibliographic type, whose municipal network served as a field of acting. The techniques were used for the elaboration and realization of questionnaires, directed to the research subjects, preschool teachers of the municipal education system and representatives of the Secretariat of Education, Culture, Sports and Leisure of Alegrete/RS (SECEL). The theoretical reference is organized based on the legislation of the Law of Directives and Bases of Education - LDB (9.394/96), National Common Curricular Base (2018) and on authors, such as Oliveira (2002;2008), Kramer (1999), Campos (1999) and, in the methodology, Gil (2002), among others. To analyze the constructed data, Bardin's (1977). The results pointed that most participants understood that the training courses were not relevant and did not produce significant impacts on their practices, due to the inadequacy of the themes for the reality of Early Childhood Education. As a final product, a guiding document was constructed with suggestions for SECEL (Secretariat of Education, Culture, Sports and Leisure ) regarding formative moments about the conception of childhood, reinforcing the importance of the Continuing Education process. Thus, through initiatives of this nature, it is possible to obtain a space for discussion, reflection and awareness for educators in general, the purpose of the theme addressed in this research.

**Keywords:** Early Childhood Education; Teacher Education Policy; Continuing Education

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização na Fronteira Oeste, Município de Alegrete, Rio Grande do Sul .....	29
Figura 2 - Município de Alegrete - área rural e urbana.....	30
Figura 3 - Alunos, taxa de atendimento por idade, posição e vagas, Alegrete, RS ...	47
Figura 4 - Acesso de entrada na plataforma digital do Clickideia .....	98
Figura 5 - Jogo da plataforma digital do Clickideia .....	98
Figura 6 - Acesso de entrada ao jogo “ <b>LudiMundi</b> ” na plataforma digital do Clickideia .....	9999
Figura 7 - Jogo “ <b>LudiMundi</b> ” na plataforma digital do Clickideia .....	99
Figura 8 - Jogo “ <b>LudiMundi</b> ” na plataforma digital do Clickideia .....	100
Figura 9 - Jogo “ <b>LudiMundi</b> ” na plataforma digital do Clickideia .....	100
Figura 10 - Jogo “ <b>LudiMundi</b> ” na plataforma digital do Clickideia .....	100
Figura 11 - Jogo “ <b>LudiMundi</b> ” na plataforma digital do Clickideia .....	101
Figura 12 - Registro de formação .....	102
Figura 13 - Registro de formação .....	102
Figura 14 - Registro de formação .....	103
Figura 15 - Registro de formação .....	103
Figura 16 - Registro de formação .....	104
Figura 17 - Registro de atividades.....	105
Figura 18 - Registro de atividades.....	105
Figura 19 - Registro de atividades.....	106
Figura 20 - Registro de atividades.....	106

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de serviço dos professores da Educação Infantil .....	66
Gráfico 2 - Graduação dos professores (as) da Educação Infantil.....	66
Gráfico 3 - Especialização ( <i>Lato sensu</i> ) .....	67
Gráfico 4 - Mestrado.....	68

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil A .....	63
Tabela 2 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil B .....	63
Tabela 3 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil C .....	64
Tabela 4 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil D .....	64
Tabela 5 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil E .....	64
Tabela 6 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil F .....	64
Tabela 7 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil G .....	65
Tabela 8 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil H .....	65
Tabela 9 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil I .....	65
Tabela 10 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil J .....	65
Tabela 11 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil L .....	65

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - EMEIs: Escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Alegrete, em 2021 .....	32
Quadro 2 - EMEBs: Escolas de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Alegrete, 2021 .....	33
Quadro 3 - Bairro Centro: situação de atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021 .....	34
Quadro 4 - Bairro Centro: situação de atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021 .....	36
Quadro 5 - Bairros Vila Prado e Vila Piola: situação de atendimento nas EMEIs, 2021 .....	36
Quadro 6 - Bairro Canudos: situação de atendimento nas EMEIs, 2021 .....	37
Quadro 7 - Bairro Vila Nova: situação de atendimento nas EMEIs, 2021 .....	38
Quadro 8 - Bairro Getúlio Vargas: situação do atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021 .....	38
Quadro 9 - Bairro Boa Vista: situação do atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021 ...	39
Quadro 10 - Bairro Assunção: situação de atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021.	39
Quadro 11 - Bairros Nova Brasília: situação de atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021 .....	40
Quadro 12 - Bairro Capão do Angico: situação de atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021 .....	40
Quadro 13 - Zona Urbana: situação de atendimento na Educação Infantil em EMEBs, 2021 .....	41
Quadro 14 - Zona Rural Alda Crespo: situação de atendimento na EMEI, 2021 .....	42
Quadro 15 - Zona Rural: situação de atendimento das escolas, 2021.....	43
Quadro 16 - Número de Turmas nas EMEIs da Zona Urbana, 2021 .....	44
Quadro 17 - Turmas de Educação Infantil Zona Urbana .....	45
Quadro 18 - Turmas de Educação Infantil Zona Rural, 2021 .....	45
Quadro 19 - Número de Matrículas da Educação Infantil na Rede Pública Municipal, 2021 .....	46
Quadro 20 - Respostas da Diretora Geral da SECEL às perguntas do questionário	71
Quadro 21 - Respostas dos participantes à primeira pergunta do questionário .....	73
Quadro 22 - Respostas dos participantes à segunda pergunta do questionário.....	74
Quadro 23 - Respostas dos participantes à terceira pergunta do questionário .....	75



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME	Conselho Municipal de Educação
CF	Constituição Federal
CIEE	Centro Integrado Empresa e Escola
CONASS	Conselho Nacional de Secretários de Saúde
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
COVID-19	Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus), “19” se refere a 2019
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEIs	Escola Municipal de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IQEI	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPPG	Programa de Pós-graduação em Políticas e Gestão Educacional
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECEL	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SARS-CoV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave 2
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UCBRJ	Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCAMP	Universidade da Região da Campanha Campus Universitário de Alegrete

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO HISTÓRICO.....</b>	<b>18</b>
2.1	ALGUNS CONCEITOS HISTÓRICOS ACERCA DA CRIANÇA .....	18
2.2	O INÍCIO DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
2.3	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL - PÓS-1988.....	22
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO E A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>29</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS.....	32
<b>5</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>49</b>
<b>6</b>	<b>QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>57</b>
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>69</b>
<b>8</b>	<b>PRODUTO FINAL DA PESQUISA .....</b>	<b>81</b>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>84</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>87</b>
	<b>ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>93</b>
	<b>ANEXO C – QUESTIONÁRIO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER - SECEL .....</b>	<b>94</b>
	<b>ANEXO D – QUESTIONÁRIO - PROFESSORES PARTICIPANTES DA EI....</b>	<b>96</b>
	<b>ANEXO E - APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DO CLICKIDEIA .....</b>	<b>98</b>
	<b>ANEXO F - REGISTRO DE FORMAÇÃO COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>102</b>
	<b>ANEXO G - REGISTRO DE ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Faço, a seguir, um breve recorte de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Venho de uma família grande, de dez irmãos. Meus pais sempre nos estimularam ao estudo, mesmo com poucos recursos. Durante minha infância, não tive acesso a livros, jornais, revistas, também não frequentei o jardim de infância, hoje pré-escola, porque, na época, o acesso a ele era difícil.

Existem algumas lembranças que me marcaram nesse período. Ao ingressar na escola, por exemplo, havia o dia da leitura individual e também da tabuada, era necessário escrever várias vezes as mesmas coisas. Não gostava de sentar próximo à mesa da professora, pois tinha receio de que ela me perguntasse algo. Eu apresentava dificuldade na aprendizagem, por isso repeti três vezes o primeiro ano, hoje primeira série. Em 1990, ingressei no Curso Normal (Magistério). Nesse período, muitas experiências e vivências me proporcionaram integração entre colegas e professores, o que marcou minha vida de forma positiva. Em 1995, concluí o magistério. Em 1999, ingressei no Curso de Pedagogia *Habilitação Magistério Educação Infantil e Séries Iniciais*, pela Universidade da Região da Campanha, *Campus* Universitário de Alegrete (URCAMP). Ao longo do curso, momentos riquíssimos de saber contribuíram para a minha formação acadêmica e, em dezembro de 2002, concluí minha graduação.

Para dar continuidade à minha formação, realizei algumas especializações *lato sensu*, como Especialização em Psicopedagogia Institucional, pela Universidade Castelo Branco do Rio de Janeiro (UCBRJ), no ano de 2005; Especialização em Gestão Escolar, pela Universidade Castelo Branco, do Rio de Janeiro (UCBRJ), em 2008; Especialização em Gestão Escolar na área de conhecimento do curso em Ciências Humanas – Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, em 2011, e Gestão de Currículo na formação Docente, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em 2019.

Nesse percurso de formação continuada, compreendi melhor a importância das políticas públicas sobre gestão educacional e escolar, as legislações que norteiam a educação, bem como o ato de educar e aprender. É relevante lembrar que não é qualquer ação pedagógica que constitui a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, mas, sim, aquela voltada ao seu desenvolvimento, como a construção de tempo, espaço, criação, exploração, por exemplo.

Minha experiência pedagógica, como docente da Educação Infantil, teve início em março de 2004, quando ingressei, via concurso público, na rede municipal de ensino de Alegrete/RS, nomeada para exercer o cargo de docente na Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Romário Araújo de Oliveira. Na sequência, conheci minha turma de pré-escola, com 25 crianças, sala de aula grande, porém pouco ventilada. Foi um momento inesquecível, pois, a partir de então, fazia parte não só da rede estadual de ensino, mas também do contexto escolar.

Nessa instituição de ensino, havia também duas turmas de maternal, na faixa etária de 2 a 3 anos e 11 meses, sob responsabilidade das atendentes que cuidavam e auxiliavam as crianças. Nesse período, todas as escolas de Educação Infantil da rede eram atendidas pela Assistência Social. Nos anos 2005 e 2006, fui convocada, com 20 horas semanais, para a docência no Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Fundamental Eurípedes Brasil Milano.

Em 2007, fui convidada a exercer a função de Supervisora Pedagógica, num período de 20 horas semanais, na Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Romário Araújo de Oliveira. Na referida escola, em 2009, concorri às eleições para a direção, onde permaneci por dois mandatos, realizando uma gestão fomentada na parceria, democracia e no envolvimento de toda a comunidade escolar, zelando pelo bem-estar dos alunos, acompanhando-os em atividades extras, como passeios, banda de lata, piqueniques, visita a museus, entre outras ações.

Em 2018, fui convidada a participar, como formadora local da Educação Infantil, de ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no município de Alegrete, RS, cujo polo era a cidade de São Borja, RS, onde foram realizadas as capacitações para os formadores locais. Após, eles foram convidados a compartilharem o conhecimento adquirido com as cursistas de seu município. Buscando alcançar o máximo de participantes inscritos no programa, as formações foram planejadas entre os formadores locais da Educação Infantil, visando a garantir momentos de partilha, de saber e de desenvolvimento de temáticas, pertinentes ao processo formativo do educador.

Os encontros da formação do PNAIC, com os professores da Educação Infantil, proporcionaram a todos momentos de muita interação, troca de experiência, autonomia e reflexão sobre a prática pedagógica. A formação continuada é colaboração com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, busca por melhores alternativas pedagógicas, onde são despertados o interesse e a

participação. No tempo em que estive à frente da gestão escolar, como diretora, orientadora e coordenadora do curso do PNAIC, realizado para profissionais da Educação Infantil, procurei despertar meios para melhorar nossa formação pessoal e profissional, sempre com o espírito de valorização do conhecimento e da legitimidade da educação. No entanto, percebi alguma resistência e pouco interesse de alguns profissionais, o que gera preocupação quanto à qualidade geral do ensino.

Em 2014, meu filho ingressou no Curso de Engenharia Civil na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde se formou em 2021, uma alegria enorme para toda a família. Neste mesmo ano, minha mãe faleceu, uma perda que não consigo explicar, pois ela representava o alicerce para toda a família. Em 2018 e 2019, participei, como aluna especial, na UFSM, das disciplinas Perspectiva Epistemológica e Política Educacional 2018/2 e Escola, Aprendizagem e Ação Pedagógica 2019/1. Muitas vezes me perguntava se eu estava fazendo o certo, visto que precisava viajar toda semana, enfrentar manhãs frias, cansaço e empecilhos vários, porém, nesse grupo de estudo, formado por professores e alunos, havia muita interação e troca de experiência, o que compensava o sacrifício.

Essas vivências foram de extrema importância para minha prática docente, pois acredito na importância da formação continuada dos professores da Educação Infantil. É nela que o educador se profissionaliza, recebe subsídios, torna-se mais ativo nas práticas educativas, aprimorando seu conhecimento profissional. No curso de mestrado, consolidei a minha escolha profissional e a minha vontade em aprofundar ainda mais meus estudos na área da educação, pois “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Na pesquisa sobre *Formação Continuada de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS: Perspectivas da Qualidade das Práticas Pedagógicas*, como educadora atuante na área da Educação Infantil, compreendi que a relevância desta temática reforça a formação continuada, tão necessária para capacitar e ampliar os conhecimentos dos profissionais da Educação Infantil. Realizado na rede municipal de Educação Infantil de Alegrete/RS, neste trabalho, tivemos, como questão norteadora da pesquisa, a seguinte preocupação: Como a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil,

ofertada na Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS, contribuiu para a qualificação profissional e qual foi o seu impacto nas práticas Pedagógicas?

Para esse intento, no objetivo geral, procuramos analisar a relevância e os impactos na efetividade do fazer pedagógico das ações de formação continuada, ofertadas na rede municipal de ensino de Alegrete, RS. Como objetivos específicos, buscamos conhecer e analisar, os programas de Formação Continuada, ofertados aos professores da Educação Infantil; compreender de que maneira foram implementados critérios de seleção dos programas de Formação Continuada que a Rede Municipal de ensino de Alegrete, RS, ofereceu aos profissionais da Educação Infantil; avaliar os possíveis impactos dos programas de Formação Continuada no fazer pedagógico dos professores da Educação Infantil; propor um documento com sugestões para a SECEL a respeito de momentos formativos sobre a concepção de infância, reforçando a importância do processo de Formação Continuada.

A pesquisa de modo geral se debruçou sobre a formação proposta pela secretaria municipal de educação durante o período de pandemia especificamente no que se refere ao uso da Plataforma Digital *Clickideia*.

Dessa forma, dividimos a pesquisa em oito capítulos. No primeiro, nomeada de introdução, promovemos um breve relato de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, bem como o objetivo geral, os específicos e questão norteadora da pesquisa. No segundo, apontamos alguns recortes sobre a Educação Infantil e o Contexto Histórico da Educação Infantil: alguns conceitos históricos acerca da criança; O início das primeiras instituições de Educação Infantil; breve histórico da educação no Brasil, pós-1988. No terceiro, destacamos a metodologia, fundamentada em uma pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, com pesquisa documental e bibliográfica. No quarto, mencionamos a contextualização do município de Alegrete, RS, e da rede municipal de ensino, em especial, da Educação Infantil. No quinto, abordamos a Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil. No sexto, destacamos a Qualidade da educação na Educação Infantil. No sétimo, trazemos a Análise dos Dados da Pesquisa e, no oitavo, o Produto Final da Pesquisa. Por fim, tecemos as Considerações Finais acerca do caminho percorrido, dos pontos mais significativos, fazendo uma reflexão sobre o trabalho, as referências e os anexos.

## 2 EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONTEXTO HISTÓRICO

### 2.1 ALGUNS CONCEITOS HISTÓRICOS ACERCA DA CRIANÇA

A educação das crianças começa a ser pensada como meio de desenvolvimento econômico, para formar trabalhadores às indústrias, mas também começa a preocupação com as particularidades relacionadas à infância, e a criança passa a ser vista como um sujeito social, com direitos, como os demais.

No Brasil, o reconhecimento da infância ocorreu por meio do Artigo 227, na Constituição Federal, promulgada em 1988, que notifica o seguinte:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Este artigo divulga a posição do Estado Nacional em relação à infância e estabelece um processo de transparência social das crianças e adolescentes, não para uma área em específico, mas para toda a sociedade. Embora a educação da infância tenha alcançado destaque no cenário educacional, novos estudos apontam a importância do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida, divulgando a falta de qualidade das situações de desenvolvimento na primeira infância.

Dessa forma, a vivência das aprendizagens significativas, nesta fase, gera benefícios para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social do ser humano. No decorrer do tempo, a concepção sobre a criança e infância foi se modificando, conforme a sociedade e a época na qual a criança estava inserida. Portanto, a ideia de criança que se tinha no século XIX não é a mesma que prevalece nos tempos atuais. Por isso, devemos levar em conta que, com o passar dos anos, essa concepção se modificou até chegar ao que se entende por infância hoje.

Não há dúvida de que a concepção de criança vem sendo construída historicamente, influenciada pela cultura e pela sociedade. Com o tempo, essa expectativa foi progredindo e gerando preocupação com os pequenos:

Tudo o que se referia às crianças e a família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIÈS, 1981, p.164).

Evidenciamos que a Educação Infantil, além de ser um direito da criança, é também um direito da família, em que o papel da mulher, no trabalho e na vida social, está em igualdade de direitos com os homens, o que é reconhecido pela Constituição Federal, Artigo 6º: “[...] são direitos sociais: a educação, a saúde, [...] a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”, no capítulo que trata dos direitos sociais (CAMPOS, 1999).

Embora sobrevenha a importância da Educação Infantil às crianças e a suas famílias, as desigualdades de acesso são visíveis no cenário brasileiro. Apesar das mudanças legais ocorridas na década de 1990, de forma positiva, ainda são visíveis os problemas quanto à qualidade da EI e respectivo acesso a ela.

## 2.2 O INÍCIO DAS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No contexto educacional atual da Educação Infantil, é imprescindível que haja reflexão sobre o passado, isto é, direcionar o olhar a acontecimentos de tempos mais remotos, como na Europa, onde houve o início do movimento. A ideia de Educação Infantil, no continente europeu, teve seu início na Idade Moderna devido ao crescimento da urbanização e transformação da família.

A Revolução Industrial em curso, o pragmatismo tecnicista e o avanço científico vivido naquele momento, na Europa Ocidental, criaram condições para a elaboração de um pensamento pedagógico para a Era Moderna (OLIVEIRA, 2008, p.62). Percebemos que, nessa época, a escola era reconhecida como um espaço ao ingresso no mundo adulto, passando a funcionar como uma ferramenta primordial para o desenvolvimento social, porém não acessível a todos. Para as classes dominantes, a educação escolar era vista como uma preparação para a vida adulta, enquanto, para as classes pobres, prevalecia uma educação para atividades de mão de obra.

Nos séculos XV e XVI, foram criados modelos educacionais para superação dos desafios estabelecidos pela sociedade europeia, então em desenvolvimento, no que se refere ao progresso científico, comercial e artístico, ocorridos no período do

Renascimento, quando surgiram concepções sobre a criança e como ela deveria ser educada (MARAFON, 2012). No continente europeu, com a migração do feudalismo para o capitalismo, ocorreu a passagem da produção doméstica para a produção industrial e, como resultado, a substituição do trabalho humano para o maquinário. Desse modo, a revolução industrial possibilitou a entrada da mulher no mercado de trabalho, transformando o jeito de cuidar e administrar a família, o que refletiu na educação dos filhos (PASCHOAL et. al, 2009).

O surgimento da educação, na primeira infância, aconteceu em meados do século XVIII, na Alemanha, com a criação da primeira escola, por Friedrich Oberlin. A instituição tinha por objetivo atender a crianças pobres e/ou órfãs, e também filhos de operários, que ficavam nas ruas, enquanto seus pais trabalhavam. Na escola de tricotar, as crianças menores brincavam e as maiores aprendiam tricô e costura, aulas de canto, matemática e ciências, dentre outras atividades. Apesar do caráter assistencialista da instituição, a creche apresentava uma perspectiva pedagógica, propondo atividades educativas e formadoras de hábitos e atitudes (CAMPOS et. al, 2015). Em clara alusão ao jardineiro que cuida da planta para que ela cresça bem, os primeiros anos das crianças são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento posterior (MARAFON, 2012).

Na Europa, discutia-se, nos séculos XVIII e XIX, a escolaridade obrigatória e a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento social (OLIVEIRA, 2008, p.62). No século XIX, foram criadas algumas instituições ao atendimento à primeira infância em alguns países europeus. Entretanto, ocorreu uma expansão nas creches e os jardins de infância, de Froebel, e as turmas de asilo, posteriormente, tornaram-se escolas maternas (CAMPOS et al., 2015).

Conforme Kishimoto (1988), essas escolas surgiram na França no ano de 1848, com o propósito de substituir o termo sala de asilo e transformar o projeto de atendimento a crianças pobres. A escola maternal deveria ser uma instituição que priorizasse a proposta froebeliana, porém estava sendo realizado o contrário. O atendimento às crianças era precário, com exercícios intermináveis de escrita e, apesar da proposta de alteração, a tradição do termo sala de asilo permaneceu e a nova proposta de atendimento também não foi levada a efeito.

Kuhlmann Jr (1998) enfatiza que, diferentemente da Europa, que criou primeiro as escolas de Educação Infantil antes das creches, o Brasil deu início às

creches para, posteriormente, viabilizar os jardins de infância. As primeiras instituições de que temos conhecimento no Brasil foram criadas no século XIX.

Dessa forma, o primeiro jardim de infância, no Brasil, surgiu na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1875, no colégio Menezes Vieira, conhecido como Companhia de Fiação e Fábrica de Tecidos Corcovado. Quase na metade do século XX, foram introduzidas as primeiras instituições de ensino infantil (KUHLMANN Jr, 2000, p.477). Em 1940, na cidade de Porto Alegre, RS, surgem os primeiros jardins de infância, localizados em praças públicas, para atendimento a crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, em meio turno. Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933, com o objetivo de proporcionar desenvolvimento artístico à criança de 4 a 6 anos de idade e “servir de tirocínio às futuras professoras” da Escola Normal Antonino Freire.

Segundo o pesquisador Moysés Kuhlmann Jr. (1996), 1899 é considerado o ano do surgimento de creches, que passaram a ocupar o cenário da assistência à infância brasileira. A trajetória pelo atendimento à infância no Brasil, até chegar à Educação Infantil, passou também pela luta dos movimentos por creches, mobilizadas por mães trabalhadoras. Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, houve, por parte da classe média, um aumento considerável na procura por instituições de atendimento à criança e, assim, a creche passa a ter reconhecimento social, abandonando a ideia de ser destinada somente a famílias pobres.

A Constituição Federal de 1988 definiu a creche e a pré-escola como direitos da criança à educação; o Estatuto da Criança e do Adolescente, em paralelo à Convenção dos Direitos da Criança, em 1990, legitimava a criança como sujeito de direitos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, incluía a Educação Infantil, organizada em creche e pré-escola, como a primeira etapa da educação básica e se fundamenta numa concepção de criança como cidadã em processo de desenvolvimento, reconhecendo o sujeito como um ser ativo.

É importante ressaltar que esta mesma Lei garante o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança com idade de até cinco anos, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Hoje, a criança é considerada um sujeito ativo, em desenvolvimento, possuidora de direitos e deveres, que deve ser respeitada e cuidada por profissionais capacitados e que obedeçam

aos direitos das crianças e aos critérios de organização das políticas públicas das instituições, sejam privadas ou não.

### 2.3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL - PÓS-1988

A Educação Infantil, atualmente, vem se caracterizando por um cenário de mudanças em sua trajetória institucional de atendimento às crianças, desde o assistencialismo à função educacional. Há algum tempo, não havia necessidade de uma formação inicial para a docência na Educação Infantil em creches e pré-escolas, ou seja, muitos não tinham a formação necessária para o exercício dessa profissão.

Portanto, com os avanços, a partir da Constituição de 1988 e as promulgações de novas leis, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), a Educação Infantil vem conquistando seu espaço, todavia ainda há muitos desafios que precisam ser revistos e superados. A partir da Constituição Federal, de 1988, surgem maiores preocupações em relação ao atendimento da criança pequena. Dentre essas, a necessidade de um profissional capacitado para trabalhar com essa faixa etária que, agora, é conhecida como binômio *educar e cuidar*.

A Constituição Federal, de 1988, tornou-se um marco decisivo para a Educação Infantil, “uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público” (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 85), conferindo direitos à criança no Brasil, isto é, sujeitos de direitos, além de proporcionar para a Educação Infantil “uma enorme abertura na política educacional do país, ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado”.

A partir da Constituição de 1988, a creche e a pré-escola foram inclusas no sistema educacional. Em seu artigo 208, inciso IV, “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 35). Tal princípio legal dispõe sobre a Educação Infantil o direito social da criança a uma educação de qualidade, conforme Paschoal e Machado (2009):

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional (p. 85).

A Lei que se tornou um marco não só para a Educação Infantil, mas também para a educação como um todo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), reafirmou esse direito à educação, bem como estabeleceu a Educação Infantil de qualidade como a primeira etapa da educação básica, organizou-a dentro do sistema educacional e, assim, assegurou a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Com a promulgação da Constituição Federal, na década de 80, incorporaram-se diversos direitos sociais no Brasil. Somente com a Constituição Federal Brasileira, em 1988 (BRASIL, 1988), a criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade passou a ser vista como sujeito de direitos e garantido, por lei, seu acesso às instituições educacionais. Independentemente de sua condição social, o atendimento educacional, para essa faixa etária, passava a ser um dever do Estado, um direito da criança e uma opção à família (BRASIL, 1988).

O inciso IV, do art. 208, da Constituição Federal, de 1988, prevê que a Educação Infantil é responsabilidade do Estado e deve ser ofertada gratuitamente, em creches e pré-escolas, às crianças de zero a cinco anos de idade, constituindo um direito de todas as crianças, reafirmada na emenda constitucional nº 53/2006. A opção pela matrícula dialoga com a aprovação da emenda constitucional nº 59/2009, que estabelece a matrícula obrigatória aos 4 anos, a partir de 2016. Segundo a Constituição Federal (Art.30, inciso IV) e LDB (Art.11), cabe aos municípios a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil, sendo colaboradores e corresponsáveis a União e os Estados.

Diante das mudanças na Educação Infantil, desde o assistencialismo à função educativa, destacam-se abaixo os principais documentos normativos que representam um marco nas políticas públicas. Fruto de uma construção coletiva, que envolveu parlamentares, governo, movimentos sociais, pesquisadores, instituições de defesa dos direitos da criança e do adolescente, organismos internacionais, instituições e lideranças religiosas, entre outros atores, a Constituição representa o maior símbolo dessa nova forma de se tratar a infância e a adolescência no país.

Portanto, segundo a Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso I e IV, é dever do Estado ofertar:

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

A Constituição Federal é caracterizada como Constituição Cidadã, pois incorpora, em seu texto, pela primeira vez na história, políticas sociais e educacionais significativas na busca da universalização. Na década de 90, 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 13 de julho de 1990, constituído como Lei Federal 8.069, tratando de diversos temas a respeito da proteção, guarda e garantia dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à liberdade, além de outros relatados nesta Lei. Destacamos que é o principal instrumento normativo do país, pois determina sobre os direitos da criança e do adolescente.

No Brasil, ainda há muitos desafios, como garantir a plena efetivação do ECA, permitindo que todas as crianças e adolescentes tenham seus direitos respeitados, protegidos e assegurados. Porém, nenhum desafio será realmente superado se a sociedade, de modo geral, não reconhecer e proteger as crianças e adolescentes como pessoas vulneráveis e em desenvolvimento. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), tem como objetivo regulamentar a educação no Brasil, com base nos princípios contidos na Constituição; definir e organizar a educação brasileira, pública ou privada, desde a creche (0-3 anos) até o ensino superior. Porém, ainda existe dificuldade de assegurar os direitos previstos nas leis, ou seja, ainda é um direito que não está acessível a todos, contrariando várias leis vigentes.

Entretanto, novas mudanças foram surgindo, aos alunos, de 4 a 17 anos de idade, são obrigados a frequentarem uma instituição de educação. Na atual emenda constitucional 59/09, o Estado deve garantir a vaga para essa faixa etária, e os pais precisam matricular seus filhos a partir dos 4 anos de idade. Assim, segundo a LDB, a Educação Infantil foi reconhecida, pela primeira vez, como a primeira etapa da Educação Básica. Conforme os artigos:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Segundo essa mesma Lei (LDB), as creches deveriam, então, migrar da Secretaria de Assistência Social para os sistemas municipais de educação. Diante dessa situação, houve muitas resistências, discussões e divergências, porque as instituições que atendiam ao regime de creche possuíam um expressivo conhecimento quanto à atenção e cuidado com as crianças pequenas, apesar da pouca experiência com o pedagógico.

No capítulo a seguir, apresentamos os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os estudos referentes a esta pesquisa foram realizados por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, sobre pesquisa descritiva.

Segundo Flick (2009):

A pesquisa qualitativa se baseia em um conteúdo teórico-metodológico unificado. Mas leva em conta diversas abordagens teóricas e seus métodos na caracterização das discussões e práticas relacionadas à pesquisa. A subjetividade dos pontos de vista constitui um ponto de partida (p. 25).

Nesta pesquisa, o campo de estudo estabelecido é a rede municipal de ensino de Educação Infantil de Alegrete, RS, em especial, a pré-escola, com a seguinte questão norteadora: Como a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil, ofertada na Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS, contribuiu para a qualificação profissional e qual seu impacto nas práticas Pedagógicas? Com base no objetivo geral, procuramos analisar a relevância e os impactos na efetividade do fazer pedagógico das ações de formação continuada, ofertadas na rede municipal de ensino de Alegrete, RS.

Para tanto, este estudo baseia-se numa pesquisa bibliográfica e documental. Conforme Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Ainda, segundo Gil (2002, p.46), “na pesquisa bibliográfica, as fontes são constituídas sobretudo por material impresso, localizado nas bibliotecas; na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”. Para o mesmo autor, a pesquisa documental é muito parecida com a pesquisa bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos das pesquisas. Além de analisar os documentos de “primeira mão”, como documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições, entre outros, existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios de empresas, tabelas, entre outros.

Segundo Gil (2002, p.54), o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Dessa forma, na realização deste estudo, foram pesquisados artigos publicados na área educacional e na legislação, que norteiam esta etapa da

educação básica e que permitem levantar informações a respeito do tema abordado na pesquisa. Além dessa questão, no campo de pesquisa, optamos pela Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) e por onze escolas de Educação Infantil, da rede municipal de Alegrete, RS.

Para tanto, realizamos uma visita a cada instituição e, em mãos, levamos uma carta de apresentação para a realização da pesquisa. Ao dialogarmos com as diretoras, informamos os critérios estabelecidos à indicação do professor para a realização do questionário. Para a elaboração dos dados da pesquisa, utilizamos, como instrumento, dois questionários, que foram aplicados de forma presencial. O primeiro foi aplicado à diretora geral SECEL, contendo quatro questões (Anexos C), e o outro foi direcionado aos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, contendo sete questões (Anexo D), com os seguintes critérios: um professor por escola das diferentes regiões da cidade, sendo que este docente deveria estar atuando na pré-escola e ter participado das formações, realizadas pela Secretaria de Educação, em 2021.

Cabe lembrar que a aplicação dos questionários foi agendada previamente e os participantes demonstraram interesse pela temática. De acordo com a definição de Gil (2012, p. 121), questionário é “como a 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, temores, comportamento presente ou passado”. Vale mencionar também que a construção de um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. Assim, essa construção precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, como construção das alternativas, apresentação do questionário e pré-teste.

Nesses termos, é certo que o questionário apresenta uma série de vantagens e limitações. Algumas das vantagens é que possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam distantes, já que o questionário pode ser enviado por correio eletrônico e implica menor gasto com pessoal, garante o anonimato das respostas, permite que as pessoas respondam às questões no momento em que julgarem mais conveniente, não expõe os pesquisados à influência de opiniões e do aspecto pessoal do pesquisador. Quanto às limitações, o autor aponta que o questionário impede auxílio ao informante, quando este não entende corretamente

as instruções ou perguntas, impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido e não oferece garantia de que a maioria das pessoas devolvam o questionário, o que pode implicar a diminuição da representatividade da amostra (GIL,2012, p. 121).

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo compreende “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p.9). De acordo com Gomes (2009), “[...] em outras palavras, através da análise e de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (p. 84).

Dessa forma, buscamos obter, com base nas respostas dos professores da Educação Infantil e por meio dos questionários, respostas em relação aos possíveis impactos dos programas de formação continuada no fazer pedagógico da Educação infantil. De acordo com o termo de consentimento, assinado pelos participantes, estes tiveram suas identidades preservadas. Assim, na transcrição dos questionários e análise das colocações, não serão veiculados os nomes dos docentes, mas serão identificados da seguinte maneira: participante 1, participante 2, participante 3, participante 4, participante 5, participante 6, participante 7, participante 8, participante 9, participante 10 e participante 11.

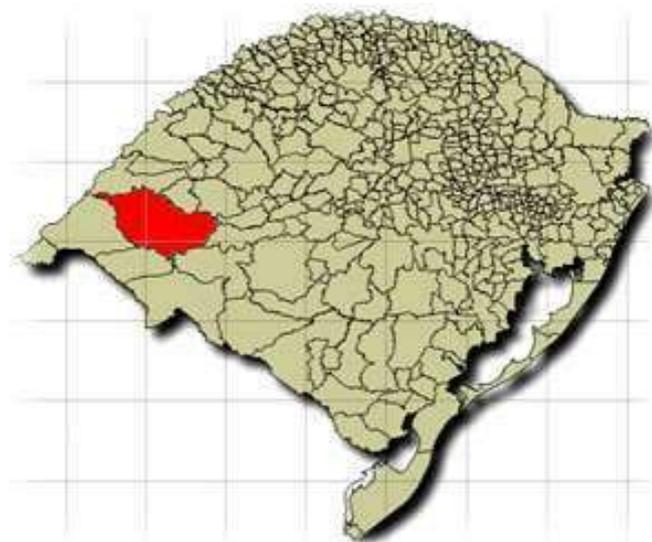
No próximo capítulo, apresentamos o contexto educacional da rede municipal de Alegrete, RS, em especial a etapa da Educação Infantil.

#### 4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O município de Alegrete, RS, localizado na região da Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul, RS, pertence à região Sul do Brasil. Em 25 de outubro de 1831, Alegrete foi elevada à categoria de vila, dando-lhe autonomia política e respectiva demarcação de seus limites, porém, somente em 22 de janeiro de 1857, foi elevada à categoria de cidade. Possui uma área de 7.804 km<sup>2</sup>, o maior município do Rio Grande do Sul em extensão territorial, localizada a 500 Km da Capital do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

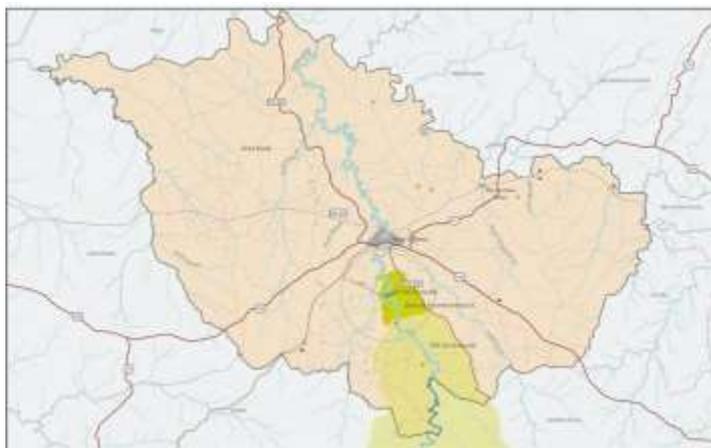
Na figura 1, está representado o município de Alegrete, localizado na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Na figura 2, o município de Alegrete, em extensão territorial, entre a área rural e a área urbana.

Figura 1- Localização na Fronteira Oeste, Município de Alegrete, Rio Grande do Sul



Fonte: Prefeitura de Alegrete, 2005

Figura 2 - Município de Alegrete - área rural e urbana



Fonte: Prefeitura de Alegrete, 2006

De acordo com dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2020, a população de Alegrete, RS, era de 73.028 (setenta e três mil e vinte oito) habitantes, 50,29% feminina e 49,71% masculina, a grande maioria residente na zona urbana. O clima da região é subtropical, temperado, quente, com chuvas bem distribuídas e estações bem definidas. As correntes migratórias modernas são representadas por italianos, alemães, espanhóis, franceses, árabes e poloneses (IBGE, 2020).

É a quarta cidade do estado em produção de arroz e grande percentual de produção de soja, também possui o maior rebanho bovino e o segundo rebanho ovino do estado. A economia de Alegrete, RS, é baseada principalmente na agricultura (arroz, soja, milho, sorgo e trigo) e na pecuária bovina, ovina, equina, suína e bubalina, com significativa produção de lã, leite, ovos e mel.

Destacam-se alguns eventos de Alegrete, como Efiplan, Camperjada Internacional, Semana Arrozeira, Fenegócio, Exposição Agropecuária, Dança Alegre Alegrete, Feira do Livro, Semana Farroupilha e Carnaval. Citam-se também a rede mantenedora das escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL), que atua para apoiar, orientar e oferecer apoio financeiro e pedagógico. O Conselho Municipal de Educação (CME) também oferece suporte e assessoria às escolas municipais, além de fiscalizar suas atividades. Segundo o

Plano Municipal de Educação (PME), de 1998 a 2007, a rede municipal de ensino contava apenas com duas escolas de Educação Infantil, que ofereciam a pré-escola.

De acordo com as novas prerrogativas da LDB, em 1999, o Poder Público Municipal, por meio de decreto, incorporou à rede municipal sete escolas de Educação Infantil, antes denominadas “Creches” e vinculadas à Secretaria de Assistência Social cujo atendimento era apenas assistencialista. Alegrete vem dando grande ênfase à educação, visto que conta com doze (12) Escolas de Educação Básica, consideradas EMEBs, na Zona Urbana, e oito (8) na Zona Rural; dez (10) escolas são de Educação Infantil, denominadas EMEIs, e duas (2), *Proinfâncias*, totalizando doze (12) EMEIs na Zona Urbana. Na Zona Rural, há apenas uma (1) EMEI. A Rede Estadual do município possui vinte (20) escolas, entre elas, quinze (15) privadas; existem três (3) universidades, uma particular (URCAMP), uma federal (UNIPAMPA), uma estadual (UERGS) e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), que agregou a antiga Escola Agrotécnica Federal de Alegrete (EAFA). A cidade também conta com alguns polos educacionais a distância, como a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Internacional (UNINTER) e Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

A rede municipal de ensino conta com 72 professores efetivos na Educação Infantil e 90 professores no Ensino Fundamental. Para dar conta da demanda, a rede de ensino convocou, em 2021, 154 professores em regime emergencial, com vínculo na rede de ensino municipal, para atuar em escolas com carência de professores. Nesse mesmo ano, então, foi aberto um edital para a realização de contratação emergencial para docentes de várias áreas. A rede também contou com a parceria de 100 estagiários (as) que cursavam magistério, pedagogia, matemática, biologia e ciências, para dar suporte a professores que possuem alunos com alguma deficiência.

Em algumas das escolas de Educação Infantil, a rede municipal disponibiliza, nas turmas de turno integral, um docente e um (a) atendente por turma, sendo que o professor atua em um único turno e o atendente em turno integral. O papel é para auxiliar o professor, como responsável pela turma no turno inverso. O atendente também conta com o auxílio de um (a) estagiário (a) contratado (a) pelo CIEE (Centro Integrado Empresa e Escola) para auxiliar crianças com deficiência e, no geral, colaborar com as turmas. Vale mencionar que nem todos os atendentes possuem formação superior, alguns têm apenas magistério ou ensino médio.

Quanto aos diretores das instituições da rede de ensino, esses cargos são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, que designa um professor para o cargo de diretor, e este possui autonomia para escolher e formar sua equipe diretiva. Portanto, não existe eleição pela comunidade escolar, isto é, pela ausência de uma política de gestão democrática na escolha dos diretores, não existe o processo de eleição pela comunidade.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ALEGRETE/RS

Para entendermos o atendimento e a organização das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Alegrete, RS, os seguintes quadros retratam a descrição de cada escola, as respectivas etapas e sua localização.

Quadro 1 – EMEIs: Escolas de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Alegrete, em 2021

<b>Escolas Municipais de Educação Infantil</b>	<b>Etapas da Ed. Básica</b>	<b>Localização</b>
EMEI Mário Quintana	Níveis A e B	Bairro Centro
EMEI Gente Miúda	Berçário II, Maternal I - II, Níveis A e B	Bairro Centro
EMEI Palmira Palma de Oliveira	Berçário I, Maternal I - II	Bairro Canudos
IEMEI Ibirapuitã	Berçário II, Maternal I - II, Níveis A e B	Bairro Vila Nova
EMEI Tenente Salustiano Prates	Maternal I, Níveis A e B	Bairro Macedo
EMEI Nossa Senhora das Graças	Berçário I - II e Maternal I - II	Bairro Vila Piola
EMEI Sérgio Augusto Bello Pereira (Guto Pereira)	Berçário I - II, Maternal I - II, Níveis A e B	Bairro Capão do Angico
EMEI Dr. Romário Araújo de Oliveira	Maternal I - II, Níveis A e B	Bairro Nova Brasília
EMEI Arnaldo da Costa Paz	Berçário I, Maternal I - II, Níveis A e B	Bairro Getúlio Vargas
EMEI Menino Deus	Berçário II, Maternal I - II, Níveis A e B	Bairro Vila Prado
EMEI Euclides Lisboa	Níveis A e B	Bairro Assumpção
EMEI Manoel Estivalet	Berçário II, Maternal I - II, Níveis A e B	Boa Vista

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 1, há a demonstração de que a rede de ensino de Alegrete/RS

possui doze (12) Escolas de Educação infantil, com oferta das seguintes etapas: Berçário I e II; Maternal I e II e Pré-escola Níveis A e B. Doze (12) EMEIs são distribuídas pelos principais bairros da cidade, e uma EMEI é localizada na zona rural, a única escola de Educação Infantil do campo. Destacamos que a EMEI Arnaldo da Costa Paz, por ser a primeira *Proinfância* da rede de ensino de Alegrete, RS, inaugurada em 2015, está localizada no Bairro Getúlio Vargas, na periferia do município. A segunda *Proinfância* é a EMEI Palmira Palma de Oliveira, localizada no Bairro Vila Nova, e atende somente à etapa creche ( 0 a 3 anos e 11meses). Próximo a ela, temos outra, a Mário Quintana, que oferece vagas apenas para a pré-escola.

Quadro 2 - EMEBs: Escolas de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Alegrete, 2021

<b>Escolas Municipais de Educação Básica</b>	<b>Etapas da Ed. Básica</b>	<b>Localização</b>
Alcy Vargas Cheuiche	Nível A e B, Ensino Fundamental	Bairro José de Abreu
Antônio Saint Pastous de Freitas	Maternal II, Nível A e B, Ensino Fundamental, EJA	Bairro <i>Saint Pastous</i>
Eurípedes Brasil Milano	Maternal I - II, Nível A e B, Ensino Fundamental	Bairro Macedo
Fernando Ferrarri	Nível A e B, Ensino Fundamental	Bairro Capão do Angico
Francisco Carlos	Nível A e B, Ensino Fundamental	Bairro Vila Nova
Honório Lemes	Nível A e B, Ensino Fundamental, EJA	Bairro Nova Brasília
José Antônio Vilaverde Moura	Nível B, Ensino Fundamental	Bairro Vila Piola
<i>Lions</i> Clube	Nível A e B, Ensino Fundamental, EJA	Bairro Kennedy
Luiza de Freitas Valle Aranha	Nível A e B, Ensino Fundamental	Bairro Santos Dumont
Marcelo de Freitas Faraco	Nível A e B, Ensino Fundamental	Bairro Getúlio Vargas
Princesa Isabel	Nível A e B, Ensino Fundamental	Bairro Vila Isabel
Waldemar Borges	Nível A e B, Ensino Fundamental, EJA	Bairro Favila

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

Na leitura do quadro 2, observamos que há doze (12) Escolas de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Alegrete, RS, situadas pelos principais bairros da cidade, com as seguintes etapas da Educação Básica: Pré-escola, Ensino

Fundamental e Educação para Jovens e Adultos (EJA). Observamos, neste quadro, que todas as EMEBs oferecem pré-escola ( nível A e B). Podemos ver que as escolas Antônio Saint Pastous de Freitas e Eurípedes Brasil Milano oferecem vagas para a etapa creche Maternal I, de 1ano a 2 anos e 7 meses, e maternal II, na faixa etária de 2 anos e 8 meses a 3 anos e 11meses.

Os quadros abaixo apresentam a situação de atendimento das escolas por bairro, no município de Alegrete, RS, com suas respectivas escolas, etapas de ensino, número de alunos matriculados, bem como a demanda reprimida de matrículas, realizada por zoneamento.

Quadro 3 - Bairro Centro: situação de atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021

EMEI	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças Matriculadas	Lista de espera
<b>Mário Quintana</b>	Nível A (3 turmas)	59	0
	Nível B (3 turmas)	60	0
	<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>0</b>
<b>Gente Miúda</b>	Berçário II Integral	6	12
	Maternal IA - IB (2 T. Integral)	18	18
	Maternal IIA - IIB - IIC (3 T. Integral)	35	28
	Nível A (3 turmas)	46	0
	Nível B (3 turmas)	49	0
	<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>58</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021.

As instituições, nomeadas no quadro 3, estão localizadas em bairros próximos ao centro da cidade. A EMEI Mário Quintana oferece atendimento somente na pré-escola, enquanto a EMEI Gente Miúda atende do berçário à pré-escola. Notamos que a primeira escola não apresentou demanda reprimida, ao contrário da segunda, que apresentou essa característica na faixa etária de 1 a 3 anos e 11 meses, de forma elevada, num total de 58 alunos não matriculados.

É importante ressaltar que a demanda pela Educação Infantil, principalmente na etapa da creche de 0 a 3 anos de idade, é muito grande no município, e que as escolas de Educação Infantil ainda não são suficientes, obrigando, assim, algumas escolas de Educação Básica a assumirem também a responsabilidade dessa etapa.

A mesma realidade podemos observar no quadro 2, nas escolas Antônio Saint Pastous de Freitas e Eurípedes Brasil Milano.

Na Constituição Federal, de 1988, esse atendimento a menores de 3 anos é um direito da criança e da família e um dever do Estado. Por isso, é imprescindível garantir o atendimento a toda demanda manifesta das crianças, em todos os estados e municípios brasileiros, com a colaboração da União, independentemente de se ultrapassar a meta 1, de 50% de frequência, ao final da vigência do atual PNE 2014-2024. Nesses termos, a meta 1 refere-se ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos, e suas estratégias apontam para a possibilidade de se avançar na ampliação da garantia desse direito, bem como das condições de permanência e de qualidade da oferta.

Então, as estratégias da Meta 1, se cumpridas, devem proporcionar a ampliação do atendimento, a redução das disparidades e aprimorar as condições de oferta da Educação Infantil no país. A constatação da exclusão das crianças, menores de 3 anos, das políticas foi ressaltada por Didonet (2003) de que não há educação sem cuidado e, mesmo reconhecendo ter havido progresso para crianças de 4 a 6 anos, salienta que, para a faixa etária de 0 a 3 anos, os avanços não têm sido significativos. Por outro viés, o problema da falta de vagas na educação, principalmente em creches, é preocupante. Sabemos que muitas mães de classes mais carentes recorrem às escolas em busca de vagas para os filhos, em creches próximas de suas casas, uma vez que muitas necessitam trabalhar e não há onde deixar seus filhos.

Diante desse cenário, a garantia do direito à educação perpassa a formulação e execução de políticas públicas educacionais com o objetivo de promover atendimento de qualidade, o que implica, por parte do poder público, planejamento de estratégias para essa etapa da Educação Básica, considerando que as famílias dependem desses espaços durante a jornada de trabalho, um direito garantido pela Constituição Brasileira, de 1988.

Quadro 4 - Bairro Centro: situação de atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021

EMEI	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças Matriculadas		Lista de espera
<b>Tenente Salustiano Prates</b>	Maternal I (2 turmas)	22		0
	Maternal II (3 turmas)	31		0
	Nível A (2 turmas)	30		0
	Nível B (3 turmas)	49		0
	<b>Total</b>	<b>132</b>		<b>0</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 4, temos a representação da EMEI Salustiano Prates, conhecida pela comunidade como Salustiano. Na sede da escola, são atendidos somente os maternais, enquanto que as quatro turmas de nível são atendidas em uma escola cedida pelo estado cuja localização é próxima.

Quadro 5 - Bairros Vila Prado e Vila Piola: situação de atendimento nas EMEIs, 2021

EMEI	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças Matriculadas	Lista de espera
<b>Menino Deus</b>  Bairro: Vila Prado	Berçário II Integral	05	3
	Maternal I Integral (2 turmas)	28	5
	Maternal II Integral (2 turmas)	44	5
	Nível A (3 turmas)	45	0
	Nível B (2 turmas)	38	6
	<b>Total</b>	<b>160</b>	<b>19</b>
<b>Nossa Senhora das Graças</b>  Bairro: Vila Piola	Berçário I Integral	8	0
	Berçário II Integral	11	0
	Maternal I Integral	13	0
	Maternal II Integral	20	0
	<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 5, temos a representação das escolas Menino Deus e Nossa Senhora das Graças, localizadas em bairros distantes do centro da cidade.

Observamos que a primeira escola apresentou demanda reprimida de 19 alunos, na faixa etária de 1 a 3 anos e 11 meses.

Quadro 6 - Bairro Canudos: situação de atendimento nas EMEIs, 2021

<b>EMEI (Proinfância)</b>	<b>Etapas da Ed. Básica</b>	<b>Nº de crianças matriculadas</b>	<b>Lista de espera</b>
<b>Palmira Palma de Oliveira</b>	Berçário I Integral	10	14
	Maternal I Integral	17	06
	Maternal II Integral (3 turmas)	42	03
	<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>23</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 6, temos a representação da segunda *Proinfância* do município, denominada EMEI Palmira Palma de Oliveira, de localização central, próxima ao hospital Santa Casa de Caridade de Alegrete. A escola, que atendeu a crianças na faixa etária de 4 meses até 3 anos e 11 meses de idade e cuja demanda reprimida foi de 23 crianças, que não tiveram acesso à matrícula, ofereceu apenas esta etapa de ensino, por existirem outras escolas na mesma localidade. Percebemos que a demanda reprimida, na etapa do berçário, foi maior do que a oferta de vagas para a etapa. Por isso, cabe lembrar que nem todas as EMEIS da rede de ensino oferece a etapa de 0 aos 11 meses e a etapa de 1 ano a 1 ano e 6 meses, o real motivo por que muitas crianças não são matriculadas.

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 a garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como à melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

O programa atuou sobre dois eixos principais (BRASIL, 2007), indispensáveis à melhoria da qualidade da educação: o primeiro, a construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira, com projetos padronizados, fornecidos pelo FNDE ou por meio de projetos próprios, elaborados pelos proponentes; o segundo, a aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao

funcionamento da rede física escolar da Educação Infantil, como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros.

Quadro 7 - Bairro Vila Nova: situação de atendimento nas EMEIs, 2021

EMEI	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças matriculadas	Lista de espera
<b>Ibirapuitã</b>	Berçário II Integral	10	0
	Maternal I Integral	21	0
	Maternal II Integral (2 turmas)	26	0
	Nível A (2 turmas)	35	0
	Nível B (2 turmas)	36	0
	<b>Total</b>	<b>128</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 7, há a representação da EMEI Ibirapuitã, localizada na Zona Norte. A escola cujo espaço foi cedido pela igreja Metodista, com 128 crianças matriculadas, oferece creche em tempo integral e pré-escola em tempo parcial, sem demanda reprimida.

Quadro 8 - Bairro Getúlio Vargas: situação do atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021

EMEI ( <i>Proinfância</i> )	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças matriculadas	Lista de espera
<b>Arnaldo da Costa Paz</b>	Berçário I	4	0
	Maternal II (2 turmas)	29	4
	Maternal II (2 turmas)	30	0
	Nível A (2 turmas)	28	0
	Nível B (2 turmas)	23	0
	<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

Observamos, no quadro 8, que a oferta de vagas é maior na creche cuja faixa etária é de 3 anos e 11 meses. Esta escola foi a primeira *Proinfância*, construída na Zona Leste de Alegrete, fundada em 2005. Sua localização fica longe

do centro da cidade, porém contempla vários bairros próximos. Durante o estudo, 114 crianças estavam matriculadas, sem procura significativa na faixa etária de 4 a 9 meses.

Quadro 9 - Bairro Boa Vista: situação do atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021

EMEI	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças matriculadas	Lista de espera
<b>Manoel Estivalet</b>	Berçário II	9	1
	Maternal I	8	1
	Maternal II	15	2
	Nível A (2 turmas)	22	0
	Nível B (2 turmas)	23	0
	<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 9, está representada a escola Manoel Estivalet, que funcionava como EMEB. Suas atividades foram encerradas em 2010 e, em 2011, foi transformada em EMEI para atendimento à Educação Infantil. No ano de 2021, a escola matriculou 77 alunos, na faixa etária de 1 a 5 anos e 11 meses, com demanda reprimida de apenas 4 alunos.

Quadro 10 - Bairro Assunção: situação de atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021

EMEI	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças matriculadas	Lista de espera
<b>Euclides Lisboa</b>	Maternal I (2 turmas)	26	06
	Maternal II (2 turmas)	23	11
	Nível A (3 turmas)	46	0
	Nível B (4 turmas)	64	0
	<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>17</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 10, percebemos que foram matriculados 159 alunos nas seguintes etapas: creche maternal I e II e pré-escola nos níveis A e B. A escola, para dar

conta da demanda, usa turmas cedidas pelo estado para contemplar os níveis A e B, que correspondem a um total de 110 alunos. Possui, na etapa Creche, 17 crianças na tradicional lista de espera.

Quadro 11 - Bairros Nova Brasília: situação de atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021

EMEI	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças matriculadas	Lista de espera
<b>Dr. Romário Araújo de Oliveira</b>	Maternal I Integral (2 turmas)	6	0
	Maternal II Integral (2 turmas)	26	0
	Nível A (2 turmas)	17	0
	Nível B (2 turmas)	22	0
	<b>Total</b>	<b>71</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 11, certificamos que a escola, no ano de 2021, matriculou 71 alunos e não houve demanda reprimida. Observamos ainda que, nas matrículas, para a faixa etária de 1 ano e 7 meses a 2 anos e 7 meses, houve baixa procura por vagas.

Quadro 12 - Bairro Capão do Angico: situação de atendimento nas EMEIs Urbanas, 2021

EMEI	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças matriculadas	Lista de espera
<b>Sérgio Augusto Bello Pereira "Guto Pereira"</b>	Berçário I Integral	10	7
	Berçário II Integral	15	0
	Maternal I Integral (3 turmas)	34	12
	Maternal II Integral (3 turmas)	40	7
	Nível A	13	0
	Nível B	20	0
	<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>26</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 12, certificamos a matrícula de 132 alunos, mas, para 26 alunos, não havia vagas disponíveis. A seguir, no quadro 13, demonstramos a situação de atendimento da Educação Infantil nas EMEBs, com o nome da escola, bairro e número de crianças matriculadas.

Quadro 13 - Zona Urbana: situação de atendimento na Educação Infantil em EMEBs, 2021

Escola	Bairro	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças matriculadas
Waldemar Borges	Favila	Nível A	14
		Nível B	23
		<b>Total</b>	<b>37</b>
Antônio Saint Patous de Freitas	Saint Pastous	Maternal II	11
		Nível A (2 turmas)	24
		Nível B (2 turmas)	31
		<b>Total</b>	<b>66</b>
Fernando Ferrari	Capão do Angico	Nível A (2 turmas)	30
		Nível B (2 turmas)	29
		<b>Total</b>	<b>59</b>
Francisco Carlos	Vila Nova	Nível A	9
		Nível B	7
		<b>Total</b>	<b>16</b>
Luiza de Freitas Valle Aranha	CO Dumont	Nível A	17
		Nível B (2 turmas)	34
		<b>Total</b>	<b>51</b>
Eurípedes Brasil Milano	Bairro Macedo	Maternal I e II	13
		Nível A (2 turmas)	29
		Nível B (2 turmas)	30
		<b>Total</b>	<b>72</b>
Princesa Isabel	Macedo	Nível A (2 turmas)	22
		Nível B (3 turmas)	26
		<b>Total</b>	<b>48</b>
Honório Lemes	Nova Brasília	Nível A	13
		Nível B	24
		<b>Total</b>	<b>37</b>
José Antônio Vilaverde Moura	Vila Piola	Nível A	19
		Nível B	17
		<b>Total</b>	<b>36</b>
Lions Clube	Kennerdy	Nível A (3 turmas)	42
		Nível B(4 turmas)	59
		<b>Total</b>	<b>101</b>
Marcelo de Freitas Farraco	Getúlio Vargas	Nível A	7
		Nível B	23
		<b>Total</b>	<b>30</b>
Alcy Vargas Cheuiche	José de Abreu	Nível A	12
		Nível B	9
		<b>Total</b>	<b>21</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 13, temos registrado o atendimento da Educação Infantil nas escolas de Educação Básica, localizadas nos diversos bairros da cidade, totalizando 12 escolas. No ano de 2021, foram matriculados 574 alunos na etapa da pré-escola. Em 2009, a Educação Básica foi palco de novas mudanças, por meio da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que dispõe sobre a expansão da educação básica, apontando que é dever dos estados e municípios garantirem a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, com a respectiva obrigatoriedade quanto à oferta.

Percebemos que o maior número de matrículas foi na escola <sup>1</sup>Lions Clube, localizada na zona Oeste da cidade, com um total de 101 alunos, distribuídos em 3 turmas de nível A, e 4 turmas de nível B. No quadro 14, temos a representação da única escola de Educação Infantil em zona rural.

Quadro 14 - Zona Rural Alda Crespo: situação de atendimento na EMEI, 2021

EMEI	Etapas da Ed. Básica	Nº de crianças matriculadas	Lista de espera
<b>Alda Dorneles de Almeida Crespo</b> 2º Distrito de Passo Novo	Maternal II Integral	5	0
	Nível A Integral	12	0
	Nível B Integral	9	0
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 14, temos a representação da única escola de Educação Infantil, localizada na zona rural do município, escola no campo ou zona rural, com turmas de maternal II e pré-escola, totalizando 26 alunos.

<sup>1</sup> O nome oficial era Escola Novo Lar, em 1961; desde 1969/1970, suas dependências foram ampliadas, passando a denominar-se Grupo Escolar Lions Clube. Em 1998, a escola recebeu nova denominação, Escola Municipal de Ensino Fundamental Lions Clube. Devido às mudanças na LDB, o nome oficial passou a ser Escola Municipal de Ensino Básico Lions, a maior escola da rede municipal, com 590 alunos. Oferece EJA, Educação Especial, Ensino Fundamental Anos Finais, 6º ao 9º ano, e Anos Iniciais, 1º ao 5º, e Pré-escola.

Quadro 15 - Zona Rural: situação de atendimento das escolas, 2021

<b>EMEB</b>	<b>Subdistrito</b>	<b>Etapas da Educação Básica</b>	<b>Nº de crianças matriculadas</b>
<b>EMEB Alfredo Soares Leães</b>	8ºSubdistrito: Rincão de São Miguel	Nível A	3
		Nível B	5
		<b>Total</b>	<b>8</b>
<b>EMEB Costa Leite</b>	2º Distrito: Passo novo, Loc. Jacaquá	Nível A	1
		Nível B	2
		<b>Total</b>	<b>3</b>
<b>EMEB Constantino de Souza Nunes</b>	5ºSubdistrito: Inhanduí, Loc. Jacaraí	Nível B	2
		<b>Total</b>	<b>2</b>
<b>EMEB Francisco Mafaldo</b>	6ºSubdistrito: Catimbau, Loc. Caverá	Nível A	7
		Nível B	3
		<b>Total</b>	<b>10</b>
<b>EMEB João André Figueira</b>	3ºSubdistrito: Durasnal, Loc. Durasnal	Nível A	3
		Nível B	9
		<b>Total</b>	<b>12</b>
<b>EMEB João Cadore</b>	2ºSubdistrito: Itapororó, Loc. Angico	Nível A	10
		Nível B	5
		<b>Total</b>	<b>15</b>
<b>EMEB Murillo Nunes de Oliveira</b>	7º Subdistrito: Guassu-Boi, Loc. Conceição	Nível A	3
		Nível B	11
		<b>Total</b>	<b>14</b>
<b>EMEB Silvestre Gonçalves</b>	4º Subdistrito: Vasco Alves, Loc. Rincão do 28	Nível A	2
		Nível B	2
		<b>Total</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 15, apontamos as Escolas de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Alegrete, RS, localizadas na zona rural, e chamadas pela comunidade de Polos. As referidas escolas são todas de responsabilidade da rede municipal, quanto a professores, alimentação e transporte, e as turmas, incluindo a pré-escola, são consideradas multietapas, ou seja, há duas etapas na mesma turma e no mesmo horário.

Quadro 16 - Número de Turmas nas EMEIs da Zona Urbana, 2021

<b>Turmas</b>	<b>Quantidade de turmas</b>	<b>Idade</b>
Berçário I	4	0 aos 11 meses
Berçário II	6	1 ano a 1 ano e 6 meses
Maternal I	20	1 ano e 7 meses a 2 anos e 7 meses
Maternal II	27	2 anos e 8 meses a 3 anos e 11 meses
Nível A	27	4 anos
Nível B	28	5 anos
<b>Total</b>	<b>112</b>	-----

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 16, apresentamos a quantidade de turmas das EMEIs que a rede municipal oferece na zona urbana: Berçário I, quatro (4) turmas; Berçário II, seis (6) turmas; Maternal I, vinte (20) turmas; Maternal II, vinte e sete (27) turmas; pré-escola, nível A, vinte e sete (27) turmas; e nível B, vinte e oito (28) turmas. As turmas da Educação Infantil são organizadas por idade, e a composição, geralmente adotada nas escolas, é a da etapa Creche, que compreende o período de zero (0) a 3 (três) anos de idade, assim composta:

- Berçário: atende a crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, podendo ser dividido em Berçário I e Berçário II, pelo critério idade.

- Maternal: atende a crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, podendo ser dividido em maternal I e II, pelo critério idade, de acordo com a escola.

A etapa da Pré-escola apresenta-se da seguinte forma: Nível A, 4 anos; e Nível B, 5 anos.

Podemos perceber que é reduzido o número de turmas de berçário na rede, e o número de turmas vai aumentando conforme a idade das crianças. A maioria dos municípios do RS atende a 30% da faixa etária entre 0 e 3 anos. As instituições de ensino, ao matricularem os alunos, devem observar, na certidão, a data de nascimento da criança para obedecer à data limite, que corresponde a 31 de março do ano vigente.

Quadro 17 - Turmas de Educação Infantil Zona Urbana

<b>Turma</b>	<b>Número de turmas</b>	<b>Escola</b>	<b>Matrículas</b>
Berçário I	4	EMEI	32
Berçário II	6	EMEI	56
Maternal I	20	EMEI	226
Maternal II	27	EMEI	352
Nível A	27	EMEI	394
Nível B	28	EMEI	445
Nível A	14	EMEBs	185
Nível B	18	EMEBs	251
<b>Total</b>	<b>144</b>	-----	<b>1.941</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 17, indicamos o número de turmas que cada instituição (EMEI e EMEB) possui e também o número de alunos matriculados no ano de 2021. Observamos que a rede possui 144 turmas, contabilizando 1.941 alunos matriculados na rede de ensino.

Quadro 18 - Turmas de Educação Infantil Zona Rural, 2021

<b>Turma</b>	<b>Número de turmas</b>	<b>Escola</b>	<b>Matrículas</b>
Maternal II	1	EMEI	5
Nível A	1	EMEI	12
Nível B	1	EMEI	9
Nível A	7	EMEBs	29
Nível B	8	EMEBs	39
<b>Total</b>	<b>18</b>	-----	<b>94</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 18, notamos que as EMEIs e as EMEBs, localizadas na zona rural, apresentaram 18 turmas e matricularam 94 alunos na Educação Infantil no ano de 2021, certificando que as escolas de Educação Básica foram as que mais matricularam alunos.

Quadro 19 - Número de Matrículas da Educação Infantil na Rede Pública Municipal, 2021

Zona	Escolas	Números de matrículas
Urbana	EMEIs (creche + pré-escola)	1.234
	EMEBs (pré-escola)	436
	Conveniadas (pré-escola)	271
Rural	1 EMEI + EMEBs (creche + pré-escola)	94
<b>Total de matrículas nas escolas municipais</b>		<b>2.035</b>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do Setor de Registro Escolar - SECEL/Alegrete, 2021

No quadro 19, relatamos o número de alunos matriculados em 2021 na Educação Infantil da rede municipal. Na zona urbana, as EMEIs, na etapa creche e pré-escola, matricularam 1.234 alunos e, nas EMEBs, na etapa pré-escolar, foram matriculados 436 alunos; nas escolas conveniadas, em turmas cedidas pela escolas estaduais, foram matriculados 271 alunos na etapa pré-escola; na zona rural, na etapa creche e pré-escola, foram 94 alunos matriculados. Em 2021, a rede municipal matriculou 2.035 crianças na Educação Infantil.

Percebemos que, em algumas escolas de Educação Infantil, houve demanda reprimida, na etapa da creche 145 e na etapa da pré-escola 6, num total de 151 crianças, alunos não matriculados por motivo de falta de vagas. É interessante salientar que muitas pessoas não têm compreensão de seu direito cidadão e do dever público em oferecer as vagas para a Educação Infantil. Sabemos que, de acordo com a legislação vigente no Brasil, hoje, é direito de toda criança receber atendimento na Educação Infantil, dos 0 aos 5 anos, e dever do Estado ofertá-lo. Diante disso, nenhuma criança ou família deveria ficar aguardando uma vaga em lista de espera, muitas vezes, implorando por atendimento da escola.

Ao examinarmos os dados apresentados pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE) do Rio Grande do Sul, relacionados à série de estudos desenvolvidos desde 2013, podemos analisar a Radiografia da Educação Infantil 2013-2019 e acompanhar a evolução dos municípios gaúchos, em especial, de Alegrete, RS. Podemos acompanhar o atendimento na faixa etária das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos, com finalidade de atingir a Meta 1, do PNE.

Figura 3 - Alunos, taxa de atendimento por idade, posição e vagas, Alegrete, RS

Ano	Idade dos Alunos			Taxa de Atendimento			Posição Estadual	Vagas a criar PNE		
	0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 5 anos	0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 5 anos		0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 5 anos
2013	884	1.498	2.382	24,14%	84,11%	43,76%	257 <sup>a</sup>	947	283	1.230
2014	951	1.632	2.583	25,97%	91,63%	47,46%	266 <sup>a</sup>	880	149	1.029
2015	937	1.526	2.463	25,59%	85,68%	45,25%	325 <sup>a</sup>	894	255	1.149
2016	1.011	1.531	2.542	27,61%	85,97%	46,71%	347 <sup>a</sup>	820	250	1.070
2017	1.107	1.615	2.722	30,23%	90,68%	50,01%	327 <sup>a</sup>	724	166	890
2018	1.149	1.660	2.809	31,38%	93,21%	51,61%	337 <sup>a</sup>	682	121	803
2019	1.101	1.709	2.810	30,07%	95,96%	51,63%	340 <sup>a</sup>	730	72	802

Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (Radiografia da Educação Infantil 2010-2019)

Na figura 3, notificamos que, a cada ano, a EI de Alegrete, RS, vem ampliando a taxa de atendimento, principalmente, nas etapas da pré-escola, o que corresponde à faixa etária de 4 a 5 anos de idade, a etapa da obrigatoriedade. Com relação ao atendimento das crianças de Creche, que abrange de 0 a 3 anos, houve um pequeno crescimento na oferta de vagas, segundo o estudo, embora esteja longe de garantir os 50% propostos na Meta 1, do PNE (2014-2024).

É possível observar, na figura 3, na faixa etária de 0 a 3 anos, nos anos 2013 a 2019, que o número de crianças a serem atendidas aumentou e houve ampliação do número de vagas, especialmente, para 4 e 5 anos. Até o ano de 2016, havia a meta de universalizar 100% a Educação Infantil, na pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos, e ampliar a oferta da Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos, até o final da vigência do PNE (BRASIL, 2014).

Em contrapartida, por mais que 100% destas vagas fossem criadas, elas não supririam a demanda das crianças. Cabe destacar que a taxa de atendimento geral da EI, em 2013, era de 43,76% e, em 2019, esta taxa aumentou para 51,63%, enquanto que a taxa de atendimento da creche, no ano de 2013, foi de 24,14% e, em 2019, foi de 30,07%, havendo um aumento, porém ainda é uma taxa de atendimento muito baixa em relação à meta do PNE (2014). Ainda no mesmo ano, na faixa etária de 4 a 5 anos, o atendimento foi de 84,11%, aumentando para 95,96%, após seis anos. No ano de 2019, quase foi possível alcançar a meta, o que resultou num acréscimo de 11,85% de crianças atendidas.

Diante do exposto, constata-se que, quando crianças não frequentam a

Educação Infantil e vão diretamente ao ensino fundamental, isso é consequência de que municípios não conseguiram atingir a meta 1, do PNE (2014), visto que não matricularam 100% das crianças para as vagas da pré-escola.

No capítulo seguinte, apresentamos uma análise da formação continuada de professores no contexto da Educação Infantil, o que vem se consolidando ao longo da história da rede municipal, na busca e implementação de ações pelo direito de uma educação de qualidade.

## 5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da LDB 9.394/96, a Educação Infantil passa a se constituir como nível de ensino, trazendo uma regulamentação para os profissionais da área. Neste contexto sobre a Educação Básica, surge a preocupação com as necessidades formativas para os profissionais da Educação Infantil.

Nesses termos, as exigências mínimas, estabelecidas por lei, e dispostas na LDB, no título VI, art.62, afirmam:

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).

Um dos fatores que mais influencia a qualidade da educação é a qualificação dos profissionais, com as novas exigências e transformações da sociedade e com a implementação de novas tecnologias. Com base na questão, surgem novas perspectivas de Educação Infantil, mudando o panorama dos profissionais que se interessam em trabalhar com as crianças.

Dessa forma, as políticas que orientam as reformas no país trouxeram mudanças no trabalho e na formação de profissionais para a educação. Conforme Garcia (1999):

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício [...] melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p. 26).

A formação docente, por sua vez, não é apenas aprender mais, é também inovar, mudar, acrescentar motivação à realidade contextual, o que deve atingir o campo prático e as concepções pelas quais estabelecemos a ação docente frente à realidade social, profissional e transformadora. Assim, para que haja progresso no trabalho dos professores e preparação das instituições educativas na aprendizagem dos alunos, é preciso discutir as questões de formação e de atuação dos docentes em suas ações quanto ao pensar e repensar a prática.

Segundo Oliveira (2008):

O aprimoramento da formação docente requer hoje muita ousadia e criatividade. Tal formação deve considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas não só em relação às faixas etárias das crianças e ao número de horas semanais em que ocorre o atendimento a elas, mas também em relação aos objetivos defendidos e às programações de atividades efetivadas em seu cotidiano (p. 24).

O professor, por si mesmo, deve buscar esse tipo de formação, mas, para isso, deve querer adquirir novos conhecimentos e não somente pensar que a prática utilizada no seu dia a dia é a única viável. É fundamental que o professor aprenda para que sua formação continuada tenha um bom resultado. Sacristán (1999) aponta a formação de professores como “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo” (p. 64).

Para Formosinho (1991):

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se for traduzido na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores (p. 238).

Quando falamos em formação de professores de Educação Infantil, é importante desenvolver mecanismos que possibilitem uma educação de qualidade, respeitando as características da turma, as necessidades e limitações de cada aluno e o desenvolvimento da reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica.

Segundo Oliveira (1994):

A formação dos professores de Educação Infantil deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento por eles de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente as expressivas, e para interagir com as crianças pequenas. Ademais, tal formação de trabalhar concepções dos educadores sobre as capacidades da criança e a maneira em que estas são construídas, sobre as aquisições que eles esperam que elas façam, e que vão influir na maneira pela qual eles organizam o ambiente em que ela se encontra, programando atividades que julgam interessantes e/ou necessárias, e nas formas de interação que estabelece com elas[ ], trabalhando de forma integrada e crítica, tanto a percepção do papel do educador quanto do desempenho do mesmo, cuidando ainda para que as dimensões éticas da atuação docente sejam trabalhadas e garantidas (p.65).

Portanto, a formação continuada não pode ser apenas concebida como acumulação de cursos, palestras, seminários e oficinas, mas como um trabalho de reflexão e crítica sobre a prática de (re) construção permanente da identidade

pessoal e profissional. E é, nessa perspectiva, que a renovação da formação continuada vem procurando novos caminhos de desenvolvimento (CANDAU, 1997, p.67).

Para Nóvoa (1995):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de educadores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de novas propostas educacionais (p. 25).

Desta forma, a formação continuada é necessária, não meramente para obter certificação ou para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica, mas por uma formação docente.

Ainda de acordo com o autor (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Nesse sentido, a formação continuada ocorre por iniciativa do profissional, de forma coletiva, experiente e reflexiva.

Para Cunha (2003), sobre o conceito de formação continuada, o autor certifica que:

São iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (p. 368).

A escola pode contribuir para a realização de ações educativas que visem a estimular e a proporcionar um ambiente formador, criando estratégias e técnicas por meio de palestras, oficinas, cursos intensivos ou de curta duração. Assim, a escola estará ajudando professores que enfrentam desafios diariamente, pois a diversidade dentro do espaço escolar é muito grande, visto que cada aluno apresenta uma personalidade e uma bagagem diferente.

Nesses termos, Garcia (1999, p.19) traz contribuições para o conceito de formação, apresentando que esse é um conceito “susceptível de múltiplas perspectivas”. Os profissionais da educação devem ser capazes de produzir conhecimento para o desenvolvimento intelectual e social. A formação do professor não acaba quando ele conclui sua formação, mas, sim, constitui-se cotidianamente no contexto da sala de aula, onde acontecem incertezas e divergências. Um dos

entendimentos para solucionar os obstáculos é o debate em grupo, com profissionais da própria instituição, com a intenção de favorecer a troca de experiências, a reflexão e o fortalecimento dos grupos no aprofundamento de suas vivências (PARISOTTO et. al., 2016, p.197).

No entanto, vale ressaltar a grande importância que o professor tem ao gerar o ensino de qualidade, devendo, constantemente, para isso, melhorar a sua formação, investir em cursos e aprimorar, assim, as suas habilidades e conhecimento.

Segundo Zabalza (1998):

É possível que os professores (as) de Educação Infantil constituam um dos segmentos mais dinâmicos e melhor formados para o seu trabalho em relação aos professores (as) em geral. Isso representou que a etapa infantil sempre tenha sido uma espécie de oásis criativo e de regeneração das práticas de ensino escolares (p.26).

De acordo com Freire (2001), o processo de formação do professor deve conscientizá-lo de que não há docência sem discência, logo o professor deve respeitar os saberes dos educandos sem qualquer forma de discriminação. Assim, o educador tem a função de facilitador no processo do conhecimento, em particular, quando valoriza a vivência de seus discentes, tornando o curso interessante, atrativo e agregador de novos saberes.

Nesse sentido, afirma Tardif (2003), deve considerar o conjunto de saberes que são mobilizados pela vida do professor, construindo, por meio do seu conhecimento, uma vida profissional. O conhecimento docente é um campo vasto onde tudo que o cerca se relaciona à sua prática, podendo influenciar seu cotidiano. Todos os saberes construídos, adquiridos com a experiência do cotidiano docente vão contribuindo para o diálogo, à reflexão e à troca de experiências, por meio da prática e da competência do professor, pois esses conhecimentos se tornam condicionantes à aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Para Tardif (2003):

Os saberes dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente e domina seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele [...] (p.14).

Segundo Nóvoa (1997), a formação pela qual o professor passa deve ser estimulante de uma visão crítico-reflexiva, fornecendo aos professores meios para que possam ter um pensamento autônomo. Portanto, é necessário que o professor reconheça não só a importância e a participação efetiva no processo de formação, mas também sua continuidade, buscando sempre qualificar-se com o objetivo de aprimorar sua prática docente e o seu reconhecimento profissional.

Dessa forma, a formação contínua possibilita aos docentes a consciência do seu papel diante da sociedade e da criança pequena, com fins pedagógicos intencionais e sistematizados em favor de uma prática educativa consciente. Nesse sentido, vale destacar que a formação continuada é um direito de todos os professores, conquista e direito da população por uma escola pública de qualidade, sem esquecer que o professor tem sua história, que precisa ser ouvida e reconhecida, valorizado como cidadão, movido pela afetividade e emoção. Para isso, fazem-se necessárias políticas voltadas à Educação Infantil.

Devemos reconhecer que *estar em formação* requer ações comprometidas com um trabalho educativo de qualidade, investimento do professor em busca de uma identidade pessoal e profissional. Assim, a formação continuada deve estimular a apropriação de saberes, para uma educação significativa e de qualidade. A valorização do magistério, estabelecida pela Constituição Federal, desde 1988, norteou princípios de qualidade, traduzidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, no intuito de progressiva elevação dos níveis de formação do magistério e de aperfeiçoamento de padrões mínimos de qualidade no ensino.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) fortalece o pressuposto básico de que formação e valorização docentes são indissociáveis no processo de profissionalização dos educadores e devem estar articuladas à definição de estratégias políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada dos professores, articulada à necessidade de ampliar a melhoria das condições de trabalho. Para tanto, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) marca, em suas metas, a busca por uma educação para todos, instrumento de planejamento e organização educacional do ensino no país, estabelecendo metas e estratégias para orientar as políticas educacionais do Brasil. De acordo com essa questão, destacamos, a seguir, especificamente, as metas e

estratégias 15, 16, 17 e 18, voltadas à valorização profissional e à formação docente:

*Meta 15:* procura garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação, de que tratam os incisos I, II e III, do *caput* do art. 61, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Inclui, dentre as suas estratégias, ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica; criar, ampliar e consolidar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos; priorizar a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas, quilombolas, imigrantes e para a educação especial; incentivar a reforma curricular dos cursos de licenciatura em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica; valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando a uma articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; articular cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal; incentivar o desenvolvimento de modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estadual de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

*Meta 16:* busca formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Para garantir tal meta, inclui estratégias, como realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada, às políticas de formação do Município; consolidar política municipal de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes municipais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas; estimular a participação em cursos de formação para pós-graduação dos professores, articulando a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica; incentivar a formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro.

*Meta 17:* procura valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.

Para as estratégias decorrentes desta meta, o PNE propõe o acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; constituir, como tarefa do fórum permanente, o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), periodicamente divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); provocar a ampliação e a modificação de critérios para o acesso à assistência financeira específica da União aos entes federados, para implementação de políticas de valorização dos profissionais do magistério, em particular, o piso salarial nacional profissional.

*Meta 18:* visa a assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional.

Como estratégias para o cumprimento desta Meta, o PNE propõe garantir que, na rede pública municipal de educação básica, até o início do terceiro ano de vigência deste PME, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 80% (oitenta por cento), no mínimo, dos respectivos

profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício na rede escolar pública a que se encontrem vinculados; implantar, na rede pública de educação básica, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipes capacitadas de profissionais escolhidos pelos pares, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação; prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação do município, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*; garantir a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todo o sistema de ensino, em todas as instâncias do município, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação do plano de carreira.

Nesse sentido, estabelecer políticas de valorização dos profissionais de educação básica, em cada rede ou sistema de ensino, é de extrema importância, assegurando formação inicial e continuada a todos os professores, com vistas à qualidade da educação, à qualidade do ambiente escolar e a uma política educacional que busque educação básica referenciada na Constituição Brasileira.

É importante destacar que, para as metas relacionadas acima (PNE 2014 – 2024), não há garantia de implementação, isto é, não existe garantia de que as metas aconteçam, pois depende das próximas ações políticas, tomadas em prol da sua efetivação. Vale ressaltar que as manifestações dos profissionais da educação, junto aos movimentos sociais, sindicais, entre outros, pressionando os poderes executivos e legislativo, para fiscalização e cumprimento do que está apresentado no PNE, é de suma importância.

No próximo capítulo, apresentamos uma discussão sobre a qualidade da educação na etapa da Educação Infantil.

## 6 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O reconhecimento do direito à educação pública de qualidade, pela Constituição de 1988, em seu art. 206, inciso VII, somado às recomendações e decisões internacionais, na década de 90, fizeram com que o assunto da qualidade estivesse presente, direta ou indiretamente, como elemento-chave nas políticas públicas para a educação infantil no Brasil.

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida. Conforme o Art. 22, da Lei 9394/96, “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores” (BRASIL, 1996). A educação é um direito social de todos, assegurado pela Constituição Federal e de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Portanto, a Educação Infantil é de fundamental importância para as crianças e vem conquistando seu espaço por meio da legislação brasileira de proteção aos direitos da criança. No campo educacional, o debate sobre os desafios da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tenciona a efetivação universal deste direito pelo Estado Brasileiro, garantido pela Constituição Federal Brasileira, desde 1988, e, por consequência, em diversos estatutos legais posteriores, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 (LDB).

Desde que houve essa transição da creche para uma instituição educacional, a Educação Infantil passou a ser motivo de diversas discussões sobre a sua qualidade. Para isso, o governo, em busca da normatização educacional, passou a oferecer algumas diretrizes, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI, 2009), a fim de controlar o desempenho da educação infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009).

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI, 2006), o documento contém referências de qualidade para a Educação infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que

levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

É, portanto, com satisfação que este ministério apresenta a versão final dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com o desejo de que este documento e a forma como ele foi produzido contribuam para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos, sendo amplamente divulgado e discutido, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino (BRASIL, 2006, p.3).

O documento, publicado em 2006, em dois volumes, elaborado com a contribuição efetiva e competente de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais, responde a anseios da área. Da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e 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), assegura a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros, como uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005).

O primeiro volume apresenta a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; o debate sobre a qualidade da educação em geral e da Educação Infantil; os resultados de pesquisas recentes e a qualidade na perspectiva da legislação, enquanto que o segundo volume indica as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação infantil, e apresenta os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de Educação Infantil no Brasil, com a finalidade de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas na discussão e na implementação de parâmetros de qualidade locais.

Assim, esses documentos existem para contribuir com um processo democrático de implementação das políticas públicas a crianças de 0 a 6 anos, bastante anunciado e debatido, servindo como mediação para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI) (BRASIL, 2009) foram criados com a finalidade de as instituições se valerem deles, como um instrumento de autoavaliação sobre a qualidade da

instituição de ensino para, juntamente com a comunidade, buscar melhorias nas práticas pedagógicas e educativas, tornando, assim, a escola participativa e democrática.

Portanto, os IQEI afirmam que tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes na Educação Infantil são importantes para o desenvolvimento e melhoria dessa etapa da Educação Básica, pois constituem o processo de formação e desenvolvimento profissional, relacionado à especificidade da educação para as crianças pequenas.

Nesses termos, o questionamento que não quer calar diz respeito ao que, de fato, representa uma educação de qualidade. Para a Unesco (2001):

Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns (formação prévia e em serviço dos profissionais, o número de crianças por turma, horários de atendimento, função do estabelecimento, recursos materiais e financeiros disponíveis para implementação das ações) na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (p. 1).

O reconhecimento da importância da educação infantil significa uma educação de qualidade, capaz de atender a crianças em suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem, respeitando-se a sua individualidade, seu ritmo, seu tempo, o contexto em que vive e a sua infância.

Para Sousa (2006), oferecer uma educação infantil de qualidade é

oportunizar a todas as crianças o acesso e a vivência concreta de seus direitos fundamentais, tais como: o direito a um bom começo de vida, o direito de ser criança, o direito à infância, o direito de brincar, o direito de se expressar e de ser ouvida, o direito ao cuidado, à proteção e à saúde, o direito a uma alimentação sadia, enfim, o direito a uma vida digna que inclui, em sua essência, o direito de ter, desde essa fase inicial e estruturadora da vida, uma educação infantil de qualidade (p. 97-98).

Embora existam os desafios a serem superados, para que realmente aconteça um ensino de qualidade, voltado a todos de forma justa e igualitária, é necessário observância aos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere. No caso específico da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também são fatores relevantes (BRASIL, 2009, p. 11).

Ainda, segundo esses Indicadores:

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (BRASIL, 2009, p.14).

Percebemos que a qualidade da Educação Infantil não depende de um único e exclusivo aspecto, mas de vários fatores, como a equipe gestora, o currículo, o projeto político-pedagógico, a organização do espaço e a formação dos professores que, bem estruturados e organizados, possibilitam à criança um melhor desempenho na escola. Entretanto, para isso, devem ser considerados alguns referenciais de apoio que visem a uma educação igualitária e justa, pois, independentemente da classe social, todos têm direito a uma educação de qualidade.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p.41).

É necessário que as instituições de Educação Infantil possuam um adequado currículo, que saiba respeitar a cultura e o direito da infância, que organize os espaços e trabalhe com rotinas e projetos, aspectos fundamentais para geração de um atendimento de qualidade. Contudo, é necessário que ocorram investimentos.

De acordo com Zabalza (1998):

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente (p. 32).

Apesar disso, vale ressaltar a grande importância que o professor possui para gerar ensino de qualidade, ele deve buscar constantemente melhorar a sua formação, investindo em cursos, aprimorando, assim, as suas habilidades e conhecimentos para melhor desenvolver sua docência, em especial, na Educação

Infantil. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibiliza materiais para que as instituições promovam atendimento de qualidade. Um contexto sério e que necessita de atenção está relacionado à equipe gestora que, muitas vezes, não conhece adequadamente os documentos ou não responde a eles com a devida importância.

Para Lück (2009):

Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (p. 12).

Portanto, com base no trabalho do professor, atingir-se-á, ou não, a qualidade no ensino da Educação Infantil, visto que dependerá, como nos demais níveis, de um planejamento consciente, adequado e profissional.

Recomendamos que a instituição de educação infantil constitua um grupo para organizar o processo, planejar como será feita a mobilização da comunidade, providenciar os materiais e o tempo necessários, além de preparar espaços para as reuniões dos grupos e plenária final. A mobilização da comunidade para participar da avaliação é o primeiro ponto importante no uso dos indicadores. Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolverem em ações para a melhoria da qualidade da instituição de educação infantil, maiores serão os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação brasileira (BRASIL, 2009, p.19).

Dessa forma, os avanços e desafios da Educação Infantil, conquistados desde seu contexto histórico, apontam para necessidades que não devem ser minimizadas. Por conta disso, a Educação Infantil Brasileira, nos últimos anos, alcançou avanços significativos, principalmente, quando a legislação reconheceu a criança como um sujeito de direito, em especial, o que está relacionado à educação de qualidade. Por conta disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs, 2009) sustentam a articulação das funções sociais, políticas e pedagógicas da Educação Infantil, qualificando as instituições que oferecem esse atendimento, como espaço educacional, sendo supervisionado pelos órgãos competentes de cada sistema educacional

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)

(2010) sustentam que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (p.12).

Melhuish (2013) destaca, em suas pesquisas, a importância da Educação Infantil para crianças de três a cinco anos de idade, o que corresponde à pré-escola no Reino Unido. Segundo Melhuish (2013), “crianças que frequentam a pré-escola por mais tempo, como, por exemplo, dois anos em vez de um, os ganhos são maiores” (p.135). O autor enfatiza que uma pré-escola eficiente e de melhor qualidade traz benefícios às crianças em vários aspectos. Dessa forma, entendemos que a criança é cidadã e possui direitos civis, humanos e sociais. Assim, ela deve ter todos os seus direitos garantidos e, levando em consideração suas características e necessidades, a educação de qualidade deve estar organizada de acordo com sua faixa etária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em seu Art. 4º, definem que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, p.133).

Não há dúvida de que precisamos garantir à criança uma educação significativa e de qualidade. Para isso, é de suma importância que o papel do educador seja o de propor desafios a ela, para que siga com novas aprendizagens e significados, sempre em busca de sua identidade própria. Destacamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento de caráter normativo, serve de referência para a elaboração dos currículos da Educação Básica no país, desde as municipais, estaduais e particulares, orientando a construção dos currículos, a elaboração e revisão das propostas pedagógicas, as políticas para a formação de professores, os materiais didáticos e as avaliações.

Na BNCC (2017), a Educação Infantil é organizada por campos de experiência e se baseia em seis direitos de aprendizagem quanto ao desenvolvimento: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se; e em cinco campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempo, quantidades, relações e transformações.

Considerando todas as mudanças na área da educação hoje, é importante e necessário que a qualidade da Educação Infantil não dependa de um único e exclusivo aspecto, mas de vários fatores, como a equipe gestora, o currículo, o projeto político-pedagógico, a organização do espaço e a formação dos professores que, bem estruturados e organizados, possibilitam à criança um melhor desempenho na escola.

Assim, teremos uma educação igualitária e justa, pois, independentemente da classe social, todos têm direito a uma educação de qualidade, ou seja, a políticas públicas eficientes e que atendam aos educandos. Na sequência, são apresentadas as características dos professores da Educação Infantil, na etapa pré-escola, constituintes da rede municipal de ensino de Alegrete, RS.

Tabela 1 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil A

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (<i>Lato sensu</i>)</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Níveis A I e B I</b>	Pedagogia	Gestão em Educação	5 anos
<b>Nível A II</b>	Pedagogia	Educação Infantil	5 anos
<b>Nível A III</b>	Pedagogia	Neuropsicopedagogia Clínica	15 anos
<b>Níveis B II e B III</b>	Pedagogia	Psicopedagogia - Inclusão Gestão em Educação	18 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tabela 2 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil B

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (<i>Lato sensu</i>)</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Nível A</b>	Pedagogia	Educação Infantil	6 anos
<b>Nível B</b>	Pedagogia	Educação Inclusiva Educação Especial	1 ano
<b>Nível B</b>	Educação Física	Educação Inclusiva	18 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tabela 3 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil C

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (Lato sensu)</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Níveis A II</b>	Pedagogia	Neuropsicopedagogia Educação Infantil Gestão: Supervisão e Orientação	5 anos
<b>Nível B I</b>	Pedagogia	Mídias na Educação	13 anos
<b>Níveis A II e B III</b>	Pedagogia	Educação Infantil	5 anos
<b>Nível A I</b>	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica	6 anos
<b>Nível A II</b>	Pedagogia	Neuropsicopedagogia	18 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tabela 4 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil D

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (Lato sensu)</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Níveis A e B</b>	História	Gestão Escolar	5 anos
<b>Níveis A e B</b>	Pedagogia	Gestão Educacional	14 anos
<b>Nível A</b>	Pedagogia	Educação Infantil	5 anos
<b>Nível B</b>	Pedagogia	Educação Infantil e Alfabetização	16 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tabela 5 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil E

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (Lato sensu)</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Nível A</b>	Pedagogia	Educação Infantil e Anos Iniciais	18 anos
<b>Nível B</b>	Pedagogia	Gestão: Orientação e Supervisão	10 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tabela 6 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil F

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (Lato sensu)</b>	<b>MESTRADO PROFISSIONAL</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Níveis A e B</b>	Pedagogia Ciências	Supervisão e Orientação Administração Escolar	Mestrado em Educação em Ciências - UFSM	10 anos
<b>Nível A</b>	Pedagogia	Neuropsicopedagogia EJA	-	5 anos
<b>Nível A</b>	Ciências	-	-	17 anos
<b>Nível B</b>	Pedagogia	Educação Especial Inclusiva Orientação e Supervisão Neuropsicopedagogia	-	15 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tabela 7 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil G

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (Lato sensu)</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Níveis A e B</b>	Pedagogia	Ludopedagogia Educação Infantil	5 anos
<b>Níveis A e B</b>	Pedagogia	Gestão: Supervisão e Orientação	15 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tabela 8 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil H

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (Lato sensu)</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Nível A</b>	Pedagogia	Mídia na Educação	18 anos
<b>Nível A</b>	Pedagogia	-	18 anos
<b>Nível A</b>	Pedagogia	Inclusão na Educação	10 anos
<b>Nível B</b>	Pedagogia	Educação Inclusiva	18 anos
<b>Nível B</b>	Pedagogia	Gestão Escolar	6 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tabela 9 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil I

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (Lato sensu)</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Nível A</b>	Pedagogia	Atendimento Educacional Especializado - AEE	31 anos
<b>Nível A</b>	Pedagogia	Arte Terapia	2 anos
<b>Níveis A e B</b>	Pedagogia	-	5 anos
<b>Nível B</b>	Pedagogia	Educação Infantil	5 anos
<b>Nível B</b>	Pedagogia	-	17 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tabela 10 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil J

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (Lato sensu)</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Nível A</b>	Pedagogia	Psicopedagogia	13 anos
<b>Nível A</b>	Pedagogia	Psicopedagogia	8 anos
<b>Nível B</b>	Letras	Gestão Escolar	23 anos
<b>Nível B</b>	Pedagogia	-	1 ano

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Tabela 11 - Caracterização dos Docentes da Educação Infantil L

<b>TURMA</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (Lato sensu)</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL</b>
<b>Níveis A e B</b>	Pedagogia	Educação	26 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Para melhor visualização, as respostas das tabelas acima serão apresentadas também por meio de gráficos a seguir.

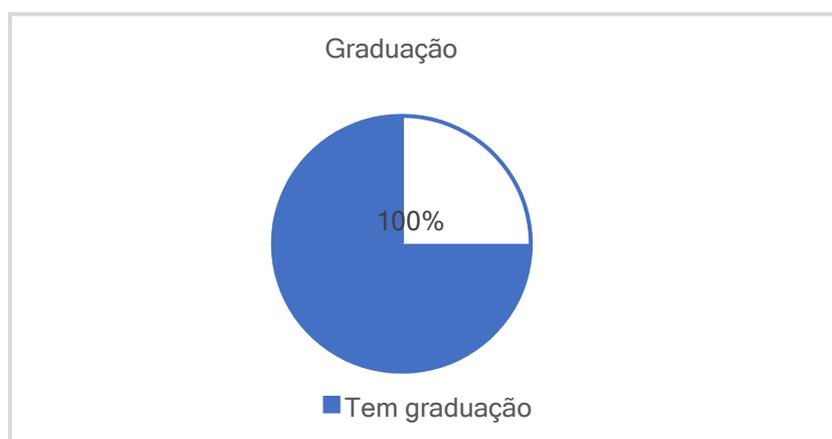
No gráfico 1, apresentamos o tempo de serviço de 39 (trinta e nove) profissionais da Educação Infantil, na etapa pré-escola, no município de Alegrete, RS.

Gráfico 1 - Tempo de serviço dos professores da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Gráfico 2 - Graduação dos professores (as) da Educação Infantil



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

No gráfico 1, podemos observar que 20 (vinte) professores possuem de 1 (um) a 10 (dez) anos de experiência docente, o que corresponde a 51%; 16 (dezesesseis) professores, de 10 (dez) a 20 (vinte) anos, o que corresponde a 41%; 3 (três) professores atuam há mais de 20 (vinte) anos na rede municipal de ensino, o que corresponde a 8%.

Os resultados, no gráfico 2, atestam que todos os docentes da Educação Infantil, na etapa da pré-escola da rede municipal de ensino de Alegrete, RS,

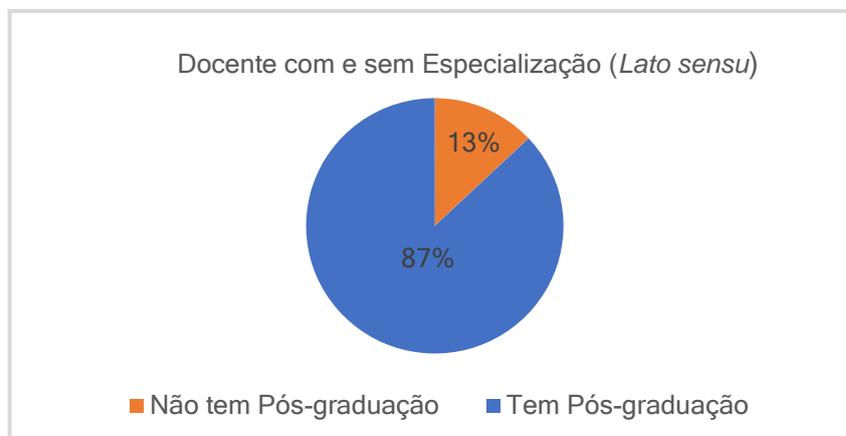
possuem formação superior para o exercício da profissão e, em sua maioria, com experiência há mais de 5 (cinco) anos.

Segundo Gatti (2008):

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de Formação Continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (p. 58).

A reflexão feita pela autora contextualiza o impacto que a formação continuada tem provocado nas últimas décadas e mostra a significativa quantidade de oportunidades oferecidas, demonstrando que a constante atualização se tornou prática necessária na sociedade atual.

Gráfico 3 - Especialização (*Lato sensu*)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Diante de resultados demonstrados no gráfico 3, observamos que 13% dos professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Alegrete, RS, não possuem pós-graduação *lato sensu*, o que corresponde a 5 (cinco) professores, ou seja, não fizeram especialização; no entanto, 87%, o que corresponde a 34 (trinta e quatro) professores, realizaram um curso de especialização, isso representa que, para muitos, a formação exerce influência na percepção, construção e organização de diversos saberes docentes.

Cabe destacar, todavia, que nem todas as formações, graduações e especializações, são específicas para a etapa da Educação Infantil.

Gráfico 4 - Mestrado



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

No quarto gráfico, podemos observar que, apenas, 3% dos professores da Educação Infantil possuem mestrado, o que corresponde a 1(um) único professor. Isso atesta que há carência de políticas públicas para que os profissionais da Educação Infantil deem continuidade à sua formação, especialmente em nível *stricto sensu*. Para Lima (2011), “a formação permanente é um princípio inerente ao aperfeiçoamento pessoal e profissional de todos os educadores” (p. 92). Portanto, a formação é uma escolha pessoal e essencial ao estímulo dos saberes e da prática docente, fato que se aperfeiçoa durante o desenvolvimento do processo de formação profissional.

No capítulo a seguir, apresentamos o levantamento dos dados apontados pela pesquisa a respeito das formações ofertadas pela SECEL, no ano de 2021, bem como a visão dos professores sobre essas oportunidades.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

No final de 2019, foi identificado, na China, um novo vírus, causador da Covid-19, com grande potencial pandêmico devido a sua fácil propagação. A Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), de espectro clínico variável entre infecções assintomáticas a quadros graves. No decorrer de fevereiro de 2020, o vírus se espalhou pelo mundo todo, trouxe isolamento social, e a vida em sociedade foi reduzida ao contexto familiar. O primeiro caso de Covid-19, no Brasil, foi registrado no dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo, SP (CONASS. CONASEMS, 2021, p.14).

A pandemia de coronavírus impactou diversos setores e profissionais das mais diferentes áreas. Não seria distinto com os professores, que tiveram sua rotina alterada de forma abrupta, diante da recomendação de isolamento social e do fechamento temporário das escolas. O ensino remoto, que antes era uma ideia futura, tornou-se realidade da noite para o dia, e os professores, sem outra possibilidade, certificaram-se da tecnologia como aliada da aprendizagem. Durante toda a pandemia, o professor ocupou um papel fundamental não só para seus alunos, mas também para a família dos estudantes que, agora, acompanham de perto a complexidade estrutural relacionada à aprendizagem e cujo movimento valorizou socialmente os professores (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Além das atividades relacionadas à profissão, os professores tiveram suas jornadas diárias intensificadas em vários aspectos, como nas atividades domésticas, organização da vida familiar e até mesmo no apoio aos filhos em idade escolar. E, assim, os educadores precisaram lidar com os desafios não só da tecnologia, mas também do próprio processo de aprendizagem no ensino remoto. Para o nível de ensino da educação infantil e creche, a vulnerabilidade é maior, já que as aulas *online* precisam de profissionais experientes para potencializar a riqueza da primeira infância, tão importante para o desenvolvimento das futuras gerações. Dessa forma, os professores foram obrigados a se reinventarem e a se adequarem quanto ao uso das ferramentas tecnológicas e perceberam como elas são importantes ao processo ensino-aprendizagem, o que resultou um legado positivo ao momento atual (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2020).

Em virtude da pandemia, esse fenômeno afetou todos os sistemas educacionais, provocando o fechamento generalizado de escolas. Para preservar a

saúde dos profissionais da educação, de estudantes e de suas famílias e para garantir que os alunos continuassem com atividades, foram criados mecanismos de ensino a distância, com aulas remotas por meio digital. Dentro desse contexto, a *Plataforma Digital Clickideia* foi contratada pela Prefeitura de Alegrete, por meio da SECEL, como forma de disponibilizar conteúdos e atividades digitais, com fins educativos, para uso dos docentes da rede municipal. A *Clickideia* Tecnologia Educacional foi criada em 2001, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por meio de um convênio para cooperação técnica em atividades de ensino, pesquisa, desenvolvimento, prestação de serviços e formação de recursos humanos, na área de tecnologias aplicadas à educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEGRETE, 2021).

Para tanto, a plataforma digital disponibilizou conteúdos didáticos, jogos educativos, vídeos, ferramentas interativas de criação, voltadas às disciplinas que compõem as diretrizes curriculares da Educação Básica. O desenvolvimento do conteúdo é de responsabilidade de uma equipe multidisciplinar, formada por profissionais das mais diferentes áreas do conhecimento, que trabalham diariamente para que o Portal possa oferecer, aos usuários, alunos e professores, um conteúdo de qualidade, capaz de favorecer a construção de conhecimento. Conforme o documento que apresenta o material, todo o trabalho está fundamentado na Base Comum Curricular (BNCC, 2017) e demais diretrizes do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Para a Educação Infantil, no *Clickideia*, foi disponibilizado apenas o *LudiMundi*, desenvolvido pela equipe *Clickideia*, empresa de Tecnologia Educacional, criada há 15 anos pelos mesmos organizadores da plataforma *Clickideia*, coordenado pela equipe pedagógica, que se baseou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEGRETE, 2021). O *LudiMundi*, voltado à Educação Infantil, pode ser explorado por crianças de 2 a 6 anos e abrange 4 ambientes, Vila dos Gnomos Pintores, Pincel Gigante, Lagoa dos Sapos Cantores e o Castelo Mágico, desenvolvidos em plataforma 3D, capazes de proporcionar a imersão da criança em um mundo de fantasia, enquanto aprende. Os temas são diversificados e podem ser jogados de maneira independente. Nessa plataforma, o primeiro ambiente é a Vila dos Gnomos Pintores. Nele, a criança tem contato com arte e aprende sobre as cores. Também,

neste momento, ela percebe como se movimentar dentro do jogo e como interagir com as personagens (*CLICKIDEIA*, 2022).

Na Vila dos Gnomos Pintores, há também a área do Pincel Gigante. Trata-se de um pincel francês que convida você a colorir lindos desenhos. O processo de colorir os quadros consiste em clicar, no *menu* de cores, a cor desejada e, depois, em qualquer área do desenho, por exemplo, na coleira do cachorro. Essa atividade se relaciona ao campo de experiência “Traços, Sons, Cores e Formas” na Educação Infantil (*CLICKIDEIA*, 2022). Explorando os diversos mundos do jogo, a criança terá mais concentração, independência, autoconhecimento, além de melhorar a comunicação, a sociabilidade e a cidadania, envolvida num mundo mágico de fantasia.

Em maio de 2021, ocorreu a primeira formação do Clickideia para os professores, por meio do *Google Meet*, com o tema *Exploração da Plataforma Digital Clickideia* e, a partir de agosto de 2021, algumas das formações passaram a ser presenciais. A SECEL disponibilizou um cronograma no qual constavam os temas que seriam abordados no mês e os dias para a realização das formações que, em sua maioria, foram por meio do *Google Meet*.

Diante do exposto, foram aplicados questionários aos professores da Educação Infantil e à diretora geral das EMEl, representante da SECEL. Passamos, então, a apresentar os dados coletados nos questionários cujas questões, primeiramente, foram direcionadas à Diretora Geral da SECEL.

#### Quadro 20 - Respostas da Diretora Geral da SECEL às perguntas do questionário

<p style="text-align: center;"><b>Questão 1</b></p> <p>Quais são os programas de formação que a SECEL ofertou aos professores de Educação Infantil no ano de 2021?</p>	<p><i>As formações dos professores de Educação Infantil foram ofertadas pela plataforma do Clickideia.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Questão 2</b></p> <p>Quais foram os critérios usados na seleção dos programas de formação que a SECEL ofereceu aos profissionais da Educação Infantil?</p>	<p><i>Os critérios usados fizeram referência ao período pandêmico, onde foi priorizada a formação dos professores no uso das tecnologias, visto que foi uma das formas de atingir os alunos que estariam em ensino híbrido (remoto – on-line) utilizando plataforma de ensino.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Questão 3</b></p> <p>Como a secretaria de educação avalia a formação continuada quanto à satisfação dos professores da Educação Infantil 2021?</p>	<p><i>Por ser uma etapa em que não se trabalha diretamente com o digital com os alunos, as formações não contemplaram com êxito os referidos professores.</i></p>

<p style="text-align: center;"><b>Questão 4</b></p> <p>Houve retorno para a Secretaria de Educação dos professores da Educação Infantil, acerca da formação continuada em 2021? Os professores apresentaram sugestões de temas a serem desenvolvidos nas formações?</p>	<p><i>Sim, os professores solicitaram formações específicas para trabalharem com os alunos, visto que a Educação Infantil não utiliza diretamente o recurso digital.</i></p>
---	--

Fonte: Diretora Geral das EMEIs - SECEL, 2022

Com base nas respostas, veiculadas no quadro 20, verificamos que a SECEL ofereceu uma nova forma de aprendizagem aos alunos, por meio da tecnologia, com vistas à qualidade na Educação Infantil. Os benefícios, a possibilidade de reduzir a distância entre professores, alunos e famílias, aumentar a interação, mediada pela comunicação, intensificar a informação produzida e compartilhada foi a forma que a SECEL encontrou para oportunizar a interação em momento pandêmico.

Sabemos, por outro lado, que os recursos tecnológicos utilizados na comunicação modificaram algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo. Segundo Bessa (2009), “do ponto de vista tecnológico, não há mais distâncias nem tempos que dificultem a comunicação entre os homens, independente do lugar que estejam” (p. 11). E, assim, as linguagens estabelecidas por meio das máquinas produzem uma comunicação dinâmica na qual o receptor e emissor invertem continuamente seus papéis no processo e interagem a partir de tecnologias. As redes, portanto, estabelecem um novo diálogo a cada momento, tornando-a sempre atrativa e inovadora. Nesse movimento, a curiosidade, entre as crianças e jovens nascidos no mundo digital, proporciona novas formas de aprender.

Assim, para compreender esse movimento dos professores que se apropriaram da formação continuada por meio das tecnologias, ofertada pela SECEL, denominada “Plataforma do *Clickideia*”, apresentaremos os dados coletados, referentes ao 2º questionário realizado com os professores da Educação Infantil da pré-escola cujas ponderações provêm das respostas dadas à primeira pergunta: “ Você participou dos programas de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Alegrete, RS – SECEL, em 2021? ” (Quadro 21)?

- Sim, de qual ou quais?
- Não

Quadro 21 - Respostas dos participantes à primeira pergunta do questionário

<b>Participante 1</b>	<i>Sim, formação da plataforma clickideia</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Sim, clickideia</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Sim, encontro on-line com uso da plataforma clickideia</i>
<b>Participante 4</b>	<i>Sim, formação continuada da plataforma clickideia</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Sim, participei da formação sobre a clickideia</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Sim, clickideia</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Sim, clickideia</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Sim, clickideia</i>
<b>Participante 9</b>	<i>Sim, clickideia</i>
<b>Participante 10</b>	<i>Sim, clickideia</i>
<b>Participante 11</b>	<i>Sim, plataforma clickideia</i>

Fonte: Dos autores participantes da pesquisa

Com base nas respostas veiculadas no quadro 21, percebemos que todos apontaram participação na formação do *Clickideia*. A formação continuada é uma forma de valorização do profissional em que gestor e secretaria oportunizam momentos de formação. Sobre esse assunto, a LDB esclarece:

**Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

**II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**III** - piso salarial profissional;

**IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

**V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

**VI** - condições adequadas de trabalho.

Destacam-se os incisos II e V, uma vez que a lei garante aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado ao estudo, embora, na maioria das vezes, esse direito seja desconsiderado por algumas instituições. Sabemos que é fundamental que a gestão crie projetos educativos, em perspectiva transformadora e inovadora, onde os fazeres e a prática não estejam centrados nas questões individuais, mas, sim, no coletivo. O desafio é estabelecer uma educação para a democracia que proporcione ao sujeito uma aprendizagem de qualidade.

Na sequência, as respostas à segunda pergunta, arrolada a seguir, *estão organizadas no Quadro 22: “No caso de ter participado, você considera as formações oferecidas pela SECEL, em 2021, relevantes de acordo com seus interesses pedagógicos?”*

( ) Muito relevantes ( ) Pouco relevantes ( ) Sem relevância

Quadro 22 - Respostas dos participantes à segunda pergunta do questionário

<b>Participante 1</b>	<i>Pouco relevantes</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Pouco relevantes</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Muito relevantes</i>
<b>Participante 4</b>	<i>Muito relevantes</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Pouco relevantes</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Pouco relevantes</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Pouco relevantes</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Pouco relevantes</i>
<b>Participante 9</b>	<i>Pouco relevantes</i>
<b>Participante 10</b>	<i>Pouco relevantes</i>
<b>Participante 11</b>	<i>Pouco relevantes</i>

Fonte: Dos autores participantes da pesquisa

Pelas respostas, a maioria dos participantes considerou que as formações oferecidas pela SECEL, em 2021, foram pouco relevantes de acordo com seus interesses pedagógicos. Para Oliveira (2008, p. 216), “não basta selecionar conteúdos de aprendizagem, é necessário também refletir sobre como eles serão trabalhados com as crianças”. Quando pensamos numa formação de qualidade e de real significado é de extrema importância avaliar o contexto dos docentes, a realidade da escola e das crianças.

No quadro 23, estão mencionadas as respostas dadas à terceira pergunta cujas opções vêm na sequência: “Se você participou de programas de formação continuada, em 2021, como foram os impactos no seu fazer pedagógico?”

- ( ) Impactou de forma significativa.  
Justifique a sua resposta.
- ( ) Pouco impactou.  
Justifique a sua resposta.
- ( ) Não impactou.  
Justifique a sua resposta.

Quadro 23 - Respostas dos participantes à terceira pergunta do questionário

<b>Participante 1</b>	<i>Pouco impactou, as formações foram de baixo impacto, não agregando ao fazer pedagógico.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Pouco impactou, não era adequado para a Educação Infantil.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Pouco impactou, pois não tínhamos materiais e cursos tecnológicos, como computadores, celulares, internet para trabalhar com os alunos.</i>
<b>Participante 4</b>	<i>Impactou, foi de suma importância a implementação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na prática pedagógica.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Pouco impactou, nem todas as famílias têm acesso à internet. Então, se a maioria não consegue acesso não se tem uma boa avaliação e um bom retorno da tarefa.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Pouco impactou, devido à plataforma não ser adequada para EI.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Pouco impactou, nossa clientela não foi atingida de forma satisfatória, devido a estarmos em um meio extremamente carente.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Impactou de forma significativa, com certeza toda a oferta de aprendizagem, principalmente em tecnologias que ainda estamos conhecendo e nas quais as crianças em certo nível já dominam, nos qualificam e são bem-vindas ao nosso fazer pedagógico.</i>
<b>Participante 9</b>	<i>Pouco impactou, não houve muito impacto, pensei que fossem relacionadas didaticamente à EI, mas não houve (as que eu assisti). Sempre que chegava à escola eu perguntava para a equipe se haveria alguma formação sobre o retorno presencial, o que poderíamos fazer, o que trabalhar, como elaborar um plano de aula que contemplasse os protocolos de segurança. Não houve uma formação para acolher educadores, professores, gestão, etc.</i>
<b>Participante 10</b>	<i>Pouco impactou, as formações da plataforma clickideia para a EI pouco impactaram, não tendo relevância e nem atividades voltadas para a educação Infantil.</i>
<b>Participante 11</b>	<i>Pouco impactou, no caso da aplicação na EI, até o momento, há poucos recursos para utilizar e adaptar para a área. Além de não ter os equipamentos tecnológicos na escola.</i>

Fonte: Dos autores participantes da pesquisa

No quadro 23, mostramos, segundo as respostas, que houve pouco impacto no fazer pedagógico dos participantes que realizaram as formações. Vale destacar o posicionamento do participante 9 que, por conta de sua angústia e preocupação no período da pandemia, relatou: “ *Pouco impactou, não houve muito impacto, pensei que fossem relacionadas didaticamente à educação infantil, mas não houve (as que eu assisti). Sempre que chegava à escola eu perguntava para a equipe se haveria alguma formação sobre o retorno presencial, o que poderíamos fazer, o que trabalhar, como elaborar um plano de aula que contemplasse os protocolos de segurança. Não houve uma formação para acolher educadores, professores, gestão*”.

Percebemos a aflição do participante 9. Em tempo de pandemia, e com o retorno das aulas presenciais, a indagação vai ao encontro de um pedido de socorro

à escola, para que o trabalho com os alunos tivesse um mínimo de segurança, pois voltavam de um período preocupante, como o distanciamento social, o uso constante de álcool em gel e outros exigidos pelos protocolos. Estes relatos, *a priori*, apontam para a necessidade do *Clickideia* e da SECEL de uma revisão quanto a prioridades na formação da Educação Infantil.

No quadro 24, as respostas dadas à quarta pergunta estão arroladas a seguir e baseadas na pergunta: “O que foi possível *extrair das formações e aplicar na sua prática pedagógica?* ”

Quadro 24 - Respostas dos participantes à quarta pergunta do questionário

<b>Participante 1</b>	<i>Muito pouco foi aplicado, visto que na escola não temos laboratório de informática, dificultando o uso do clickideia na sala de aula.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Muito pouco foi aplicado na minha prática pedagógica, pois muitas crianças não conseguiram baixar o aplicativo do LudMundi..</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Adaptamos os jogos do clickideia a nossa realidade com materiais concretos e recicláveis.</i>
<b>Participante 4</b>	<i>Foi possível extrair o acesso às ferramentas e ao conteúdo da plataforma clickideia para o desenvolvimento das aprendizagens.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Reafirmei que a EI é composta de construções e práticas. E que as crianças precisam do concreto para o seu desenvolvimento.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Muito pouco.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Poucas foram utilizadas, pois não houve retorno das famílias e alunos.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>O conhecimento de uma tecnologia acessível que nos permita ofertar às crianças pequenas, para que possam aprender de forma lúdica e estarem inseridas no mundo tecnológico.</i>
<b>Participante 9</b>	<i>As formações do clickideia procuro usá-los no meu planejamento adequando para a turma que trabalho.</i>
<b>Participante 10</b>	<i>Melhorar a interação com as crianças e famílias durante e após a Pandemia, buscando práticas significativas para desenvolver as habilidades e competências.</i>
<b>Participante 11</b>	<i>Algumas adaptações de atividades e o jogo lúdico digital.</i>

Fonte: Dos autores participantes da pesquisa

Com base nas respostas dadas pelos participantes, podemos entender que não foi possível os professores extraírem informações e conhecimento para resultados satisfatórios nas práticas pedagógicas, conforme relato do participante 5: “Reafirmei que a educação infantil é composta de construções e práticas. E que as crianças precisam do concreto para o seu desenvolvimento”.

Segundo Kramer (1999), é fundamental favorecer momentos e ambientes diferentes, para que crianças e adultos possam ter experiências culturais diversas.

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brincadeiras, livros, jornais, revistas, panos, cartazes, e também espaços cujo objeto é a experiência com a cultura, a arte e a ciência (p.03).

Neste contexto, é importante que os profissionais disponibilizem espaços e materiais variados no sentido de proporcionar às crianças diferentes atividades para experiências e aprendizagem. No quadro 25, temos as respostas dadas à quinta pergunta, “É possível afirmar que as temáticas selecionadas pela SECEL foram relevantes para sua formação continuada? Com as duas opções propostas na sequência.

- ( ) Sim, Justifique a sua resposta.  
 ( ) Não, Justifique a sua resposta.

Quadro 25 - Respostas dos participantes à quinta pergunta do questionário

<b>Participante 1</b>	<i>Não, infelizmente as poucas formações que foram fornecidas tinham temáticas sem relevância.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Não, foi pouquíssima opção para a realidade da Educação Infantil.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Não, não contempla a educação infantil e sim os anos iniciais.</i>
<b>Participante 4</b>	<i>Sim, pois foram importantes para aprimorar a nossa prática pedagógica.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Sim, aprender nunca é demais.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Não, a plataforma não estabeleceu uma forma de acompanhamento das atividades desenvolvidas com as crianças.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Não, acredito que a Educação precisa ser trabalhada com temas mais pertinentes, dentro das nossas realidades.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Sim, muito relevantes, atualizadas e de acordo com as demandas da educação na atualidade.</i>
<b>Participante 9</b>	<i>Não, poderiam ter sido bem melhores e relacionadas a cada etapa de ensino.</i>
<b>Participante 10</b>	<i>Não, horário de formação dentro do horário de trabalho e atividades repetitivas ficam sempre estagnadas.</i>
<b>Participante 11</b>	<i>Sim, todas as experiências de aprendizado são válidas e utilizáveis em algum momento.</i>

Fonte: Dos autores participantes da pesquisa

Nas respostas dos participantes, organizadas no quadro 25, a maioria relatou que as temáticas não foram relevantes, conforme dois comentários, em especial. O participante 7 mencionou que: “*Não, acredito que a Educação precisa de ser trabalhada com temas mais pertinentes, dentro das nossas realidades*”. O participante 10 descreveu: “*Não, horário de formação dentro do horário de trabalho e atividades repetitivas ficam sempre estagnadas*”.

Percebemos que muitas ações são distantes do contexto sociocultural, afastadas da realidade da sala de aula cujas estratégias não ajudam nas práticas pedagógicas.

No quadro 26, as respostas dadas à sexta pergunta estão mencionadas a seguir: “O que poderia ser melhorado nas formações ofertadas pela SECEL?”

Quadro 26 - Respostas dos participantes à sexta pergunta do questionário

<b>Participante 1</b>	<i>Poderiam otimizar as formações com temáticas interessantes e que viessem atender os professores de maneira dinâmica.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Os temas abordados, horários das formações e assuntos voltados para Educação da Infância.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Assuntos específicos para EI, formação mais significativa e atual, que realmente despertasse a curiosidade e o interesse da comunidade escolar.</i>
<b>Participante 4</b>	<i>Seria muito importante a realização das formações presenciais de forma quinzenal.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Uma maior valorização profissional; e cursos de maior capacidade para suprir as adversidades apresentadas pelos educandos.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>O horário, os temas abordados.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Temas que auxiliem nas nossas necessidades diárias, que estejam diretamente relacionados com a realidade das comunidades.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Que possam ser sempre realizadas no nosso horário de trabalho e explanadas por profissionais que, além de dominarem o conteúdo, saibam transmitir de forma simples e acessível.</i>
<b>Participante 9</b>	<i>Horários: Quem atua de manhã faz a formação pela manhã e à tarde o mesmo processo. Formadores que tenham experiência de sala de aula, não apenas títulos ideias mirabolante que pouco conseguiremos pôr em prática com os recursos e tempo que temos.</i>
<b>Participante 10</b>	<i>Como atuo na EI, penso que as formações deveriam ser mais direcionadas para tal etapa da Educação.</i>
<b>Participante 11</b>	<i>Atividades e temas mais específicos para a área.</i>

Fonte: Dos autores participantes da pesquisa

Os relatos dos participantes, no quadro 26, apontam que as formações sejam planejadas com temas específicos para a Educação Infantil, formações presenciais e horários adequados. Para Ostetto (2000), “planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimentos sobre o mundo físico e social” (p.193).

Para a autora (2000), “o planejamento nesta direção viabiliza experiências e interações entre adultos e crianças, entre criança e criança e entre criança e objetos/mundo físico” (p.193). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) apontam que é “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as

experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico e tecnológico [...]” (DCNEI, BRASIL, 2010, p.12).

Nesses termos, a formação deveria ser direcionada a temas essenciais, que promovessem um planejamento adequado, voltado às especificidades da educação infantil. Por fim, as respostas dadas à sétima pergunta, “*Quais temáticas você considera relevantes para serem abordadas na formação continuada dos professores da Educação Infantil? No Quadro 27, são apresentadas a seguir.*”

Quadro 27 - Respostas dos participantes à sétima pergunta do questionário

<b>Participante 1</b>	<i>Uma temática bem interessante, mas pouco oferecida é sobre a construção dos pareceres na educação.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Avaliação, ludicidade, recreação, musicalidade.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Desenvolvimento de competências socioemocionais. Novas metodologias de ensino. Aplicação da BNCC na prática. O futuro da educação infantil.</i>
<b>Participante 4</b>	<i>O desenvolvimento de competências socioemocionais na escola e Pedagogia de projetos.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>A inclusão, o autismo, a cultura afro e outros tantos.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>O lúdico, psicopedagogia infantil.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Dificuldade dos alunos; novas teorias ou Educação; temáticas que levem construção de resolução ou diferentes problemáticas do nosso dia a dia.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Tecnologias; Inclusão; Saúde Mental do Trabalhador.</i>
<b>Participante 9</b>	<i>Oficina relacionada sobre a construção dos pareceres na educação infantil.</i>
<b>Participante 10</b>	<i>Campo de experiência da BNCC – formações práticas para que nos apropriemos de cada campo de saberes e conhecimentos.</i>
<b>Participante 11</b>	<i>No aspecto de ter um suporte para crianças com algum tipo de necessidade especial. Um olhar mais significativo para o professor, como momentos com psicólogo, por exemplo.</i>

Fonte: Dos autores participantes da pesquisa

Observando o posicionamento dos participantes no quadro acima, é possível notar que as necessidades abordadas não são diferentes, pois são almeçadas formações continuadas, direcionadas às crianças da Educação Infantil. Neste contexto, para Imbernón (2006), a formação deve oferecer ao professor a possibilidade de discutir, refletir e propor conhecimentos no âmbito da moral e da ética. Assim, a formação deve estar focada na melhoria da qualidade de ensino via aprimoramento profissional.

Portanto, o docente passou a ser continuamente desafiado a participar de cursos de formação e tentar ensinar de forma diferente daquela vivida em seu processo de escolarização e formação profissional. Pensar que a escola pode ser um lugar de verdadeira interconexão de saber parece algo meio utópico, mas

acreditamos que seja possível e que isso faça sentido para a verdadeira humanização dos educandos e profissionais da Educação Infantil. Assim, à docência não consiste em apenas transmitir conhecimentos, mas, sim, valorizar a importância do sujeito.

Para alcançar a legítima formação profissional do professor, será fundamental partir das necessidades reais e da estrutura escolar, para que contemplemos a participação das pessoas envolvidas nessa construção do conhecimento, visto que a educação é um processo que ocorre nas relações sociais mais amplas. Isso significa reconhecer que educar é uma prática universal e que ela se dá no processo de interação entre os sujeitos. Para Freire (2002, p.44), é preciso que o professor seja reconhecido como pesquisador e a consequente reflexão crítica sobre a prática será fundamental a vida toda.

No próximo capítulo, apresentamos o produto final da pesquisa, isto é, a construção de um documento orientador, com sugestões para a SECEL sobre a necessidade de oportunizar aos profissionais espaços formativos de discussão a respeito das demais atividades desenvolvidas nas instituições, a fim de que a formação seja um processo contínuo e integrado na rede de ensino, configurada não somente como necessidade, mas como direito e compromisso com uma Educação Infantil de qualidade.

## 8 PRODUTO FINAL DA PESQUISA

Nesta pesquisa, intitulada *Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS: Perspectivas da Qualidade das Práticas Pedagógicas*, 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*, apresentamos a seguinte problemática: Como a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil, ofertada na Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS, contribuiu para a qualificação profissional e qual seu impacto nas práticas pedagógicas?

O produto final, submetido à construção de um documento orientador com sugestões para a SECEL sobre a necessidade de momentos formativos, que possibilitem avaliar a concepção de infância e reforçar a importância do processo de Formação Continuada, busca proporcionar espaços de discussão e de reflexão aos educadores. A concepção deste produto provém das inquietações da pesquisadora de Educação Infantil que demonstrou interesse pela qualificação e pela necessidade de uma formação continuada ao educador. Dessa forma, é imprescindível que o produto final auxilie nos avanços da qualidade de ensino. Analisar a formação continuada dos professores atuantes na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses requer da Secretaria de Educação e da equipe gestora um olhar atento às necessidades específicas da Educação Infantil, sendo a formação continuada uma necessidade legal e imprescindível, de acordo com a LDB 9394/96.

Para o pleno êxito das conquistas desejadas, é necessário que haja o entendimento de que o professor é peça fundamental na formação da criança, e que não deve ser associado apenas ao cuidar, mas também ao desenvolvimento educacional da criança. Para tanto, a formação continuada tem potencial para melhorar o desempenho docente e também valorizar o dia a dia do professor, inclusive, com a possibilidade de ser desenvolvida dentro e fora da escola, isto é, os dois métodos beneficiariam o professor, a escola e o aluno. É válido mencionar também que há outras formas para a continuidade da formação, dentre elas, trabalhos coletivos, individuais, seminários, oficinas e plataformas on-line.

É preciso lembrar que a escola possui papel fundamental para oferecer aos educadores ações nas questões escolares, na interação com o outro, bem como

gerar crescimento profissional e melhores condições de trabalho. Nessa expectativa, surgiu, como proposta de produto final, a construção de um documento orientador, com sugestões à Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL) sobre a necessidade de momentos formativos que possibilitem refletir sobre a concepção de infância e reforçar a importância do processo de Formação Continuada. Assim, por meio desta formação, é possível obter um espaço de discussão e de reflexão aos professores da Educação Infantil, da rede municipal de ensino do município de Alegrete, RS.

De acordo com as repostas dos participantes da pesquisa, quando os mesmos relataram que os temas abordados deveriam ser específicos para a Educação Infantil e que os horários deveriam ser adequados à carga horária dos docentes, propomos que a SECEL faça uma análise sobre estas questões, bem como sobre as temáticas sugeridas para as próximas formações, relacionadas no quadro a seguir.

Quadro 28 - Temáticas sugeridas pelos participantes da pesquisa para as próximas formações

➤ <i>Avaliação</i>
➤ <i>Ludicidade</i>
➤ <i>BNCC</i>
➤ <i>Inclusão</i>
➤ <i>Cultura afro</i>
➤ <i>Musicalidade</i>
➤ <i>Psicopedagogia Infantil</i>
➤ <i>Tecnologias</i>
➤ <i>Elaboração de Pareceres</i>
➤ <i>Autismo</i>
➤ <i>Saúde Mental do Trabalhador</i>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Como vimos, no quadro, há algumas sugestões para espaços formativos, contextualizados e coerentes com as demandas dos profissionais da Educação Infantil. Observamos, na pesquisa, que, em 2021, houve pouco espaço formativo voltado à especificidade da Educação Infantil.

Segundo Vieira (2010),

a formação continuada de professores aparece como uma das dimensões do processo formativo do professor, que poderá contribuir para que este se mantenha sempre numa postura constante de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento, tendo em vista as rápidas e profundas transformações ocorridas em todos os setores da vida humana (p.33).

Refletindo sobre as propostas das temáticas sugeridas pelos participantes da pesquisa, percebemos o quanto é necessário avançar para oferecer uma formação de qualidade aos professores da Educação Infantil, em especial, a pré-escola, pois necessitam de habilidades e competências para, efetivamente, oportunizar aos educandos uma educação de qualidade. Desse modo, sugere-se que a SECEL proporcione formações específicas para a Educação Infantil, a exemplo de assuntos básicos, como a retomada segura pós-pandemia, o período de adaptação das crianças, as fases do desenvolvimento, inclusão, desenvolvimento socioemocional, saúde mental dos professores, entre outros.

Nesse íterim, todas as formações continuadas precisam estar articuladas ao exercício do trabalho, dando condições para o professor refletir sobre sua prática. É essencial haver uma parada mensal da rede de ensino, dentro da carga horária, para proporcionar esta formação como direito à formação continuada, além de uma equipe multiprofissional para auxiliar na demanda interna das escolas.

Assim, este documento sugere à Secretaria de Educação (SECEL) promover e fortalecer a identidade do professor das infâncias, assim como incentivar cursos de formação que discutam ações pedagógicas cuja criança seja a protagonista e a produtora de conhecimento e de cultura na Educação Infantil. Portanto, proporcionar encontros de formação entre os pares nas escolas e entre colegas dessa etapa da Educação Básica, na rede municipal de Alegrete, RS, deveria ser o tema norteador de toda e qualquer gestão escolar.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a trajetória de luta resultou políticas públicas voltadas à infância cujo esforço ajudou a definir um caráter legal a essa etapa da Educação Infantil. Por conta dessas questões, a Educação infantil, no Brasil, avançou bastante no sentido de uma educação cidadã, porém muitas políticas públicas ainda devem ser articuladas, visando a espaços para uma concepção de Educação Infantil voltada ao desenvolvimento e autonomia da criança.

As EMEIs, que são escolas próprias para a Educação Infantil e que atendem a crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, nas etapas creche e pré-escola, apresentaram, ainda, uma demanda reprimida, totalizando 151 crianças que não foram matriculadas devido à falta de vagas. Para mudar essa realidade, é necessário que o Poder Público municipal, responsável pela oferta da Educação Infantil, dentro das prerrogativas legais brasileiras, invista para avançar na oferta de vagas nesta etapa, garantindo o direito de igual oportunidade a todas as crianças, independentemente de condição social.

É preciso salientar que o contexto escolar e a Educação Infantil são imprescindíveis, pois é, nesse meio, que a criança, nos primeiros anos, é formada e reconhecida como ser social. Quando pensamos em uma educação de qualidade para a Educação Infantil, é fundamental pensarmos em profissionais preparados, com oportunidade de troca de saberes, fortalecimento de suas didáticas e fazeres pedagógicos, promovendo desenvolvimento e aprendizagem da criança. Nesses termos, não há dúvida de que a formação continuada desempenha um papel fundamental, aprimora a ação profissional, melhora a prática pedagógica, o que configura direito não apenas de todos os profissionais, mas também da população, quanto a uma educação de qualidade.

Assim, a formação continuada resulta sucesso no campo da aprendizagem se construída de forma coletiva, com profissionais ávidos por práticas inovadoras, defensores dos direitos das crianças. Por isso, reafirmamos que o trabalho na Educação Infantil exige formação de qualidade, investimento de recursos públicos, políticas públicas adequadas, sensibilidade e ação dos órgãos competentes, dos governos e da sociedade, com vistas à formação continuada que, então, tornar-se-á ferramenta para uma educação pública de qualidade.

Com base na questão norteadora desta pesquisa - *Como a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil, ofertada na Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS, contribuiu para a qualificação profissional e qual foi o seu impacto nas práticas Pedagógicas?* Podemos afirmar que, em 2021, no contexto da pandemia, a Secretaria de Educação (SECEL) criou um plano emergencial de atendimento aos alunos para manter a rotina de atividades, estimular os estudantes e minimizar perdas no processo de aprendizagem.

Dessa forma, foi oferecido aos professores da Educação Infantil apenas um conjunto de formações, por meio da Plataforma Digital *Clickideia*. Segundo a Secretaria de Educação, os critérios usados fizeram referência ao período pandêmico, onde foi priorizada a formação dos professores no uso das tecnologias, visto que foi uma das formas de atingir os alunos que estariam em ensino híbrido (remoto – on-line) utilizando plataforma de ensino.

É importante salientar que os profissionais estão cientes do seu papel quanto ao contexto das tecnologias, porém, para a maioria dos participantes da pesquisa, os resultados apontaram que as formações não foram relevantes e não produziram impactos significativos em suas práticas, especialmente, pela inadequação das temáticas para a realidade da Educação Infantil.

Por conta dessa questão, os professores precisam de clareza quanto aos objetivos e fundamentos do trabalho com as crianças na EI. Sabemos que o fazer pedagógico, nessa etapa da educação básica, tem enorme função cultural e social na vida das crianças. Além disso, é direito da criança e dever do Estado, conforme preconizam nossas leis, que a comunidade esteja atendida e satisfeita em relação ao contexto escolar.

Para tanto, é necessário compreender a formação continuada como um percurso de formação, pensar sobre a importância da qualificação do trabalho docente para a atuação na Educação Infantil e lutar por uma educação infantil de qualidade, o que inclui o direito adquirido da formação inicial e continuada aos professores desse meio escolar. A partir dos elementos investigados e elencados nesta pesquisa, nosso desejo de contribuição, com sugestões para a Secretaria de Educação (SECEL), vai ao encontro de propostas aos órgãos competentes sobre uma possível reorganização da política de formação continuada da rede municipal de Alegrete, RS, formulando novos projetos integrados aos interesses da infância e às demandas dos professores e escolas.

Em síntese, afirmamos que investir na formação continuada de professores da Educação Infantil é de inquestionável importância, desde que a construção da educação vá ao encontro das reais necessidades das crianças, aqui em particular, da etapa da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Klaskin. Editora Guanabara, 2 eds. 1981.

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

BESSA, Dante Diniz. **Teorias da comunicação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente/ ECA, Lei Federal nº 8069**, de 13 de julho de. 1990.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 07 out. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília. 2017.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil: **Emenda Constitucional Nº 65, de 13 de julho de 2021**.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 53, de 20 de dezembro de 2006**. Aprova o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização do Magistério e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil: **Emenda Constitucional Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil: LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, MEC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei nº.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun. 2014. Disponível em: < » [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 10 out. 2022.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. **Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940)**. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12, Curitiba. 2015. Anais eletrônicos... Curitiba, PUCPR, out., 2015.

CAMPOS. M. M. A mulher a criança e seus direitos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CANDAU, Vera. Maria. Ferrão. **A didática em Questão**. 14 ed. RJ: Vozes, 1997.

CONASS. CONASEMS. **Guia Orientador para o enfrentamento da pandemia Covid-19 na Rede de Atenção a Saúde**. Disponível em:< [https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Covid-19\\_guia\\_orientador\\_4ed.pdf](https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Covid-19_guia_orientador_4ed.pdf)> Acesso em 27 nov. 2022.

CUNHA, M. **Formação continuada**. In Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Marília Costa Morosini [ET AL]. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.368. Disponível em: FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- Ministério da Educação. Sobre a Proinfância. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CLICKIDEIA, **a melhor e mais abrangente plataforma educacional do Brasil**. Nossos Clientes. Disponível em <<https://www.home.clickideia.com.br/quem-somos>> Acesso em: 10 out. 2022.

DIDONET, V. **Não há educação sem cuidado. Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, Ano I n.1, abr./jul.2003

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 21. ed. São Paulo. 2002, p.44.

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

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt>>  
> Acesso em: 18 out. 2022

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S. A. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

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.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 1940, 1980, 2000 e 2010. Disponível em:< [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).> Acesso em 12 fev.2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Ivaneide Áurea A. P. **TEAR - Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados**. Olinda: Livro Rápido, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. O papel social da Educação Infantil. **Revista Texto do Brasil**. Ministério das Relações exterior, Brasil, 1999.

KUHLMANN Jr., Moysés. **As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922)**. Pro-posições, v. 7, n. 3, 1996.

KUHLMANN Jr., Moysés. (1998). **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação.

KUHLMANN Jr., Moyses. Histórias da educação infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p.5-18, 2000. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2022.

MARAFON, D. **Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as ideias e as políticas públicas para a infância**. 2012. Trabalho de Conclusão de

Curso (Graduação em Educação) Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2012.

MELHUIISH, Edward. Efeito de longo prazo da Educação Infantil: evidências e política. Tradução: Moysés Kuhlmann Jr. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, Jan/abril, 2013.

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

NÓVOA, Antonio. **A formação da profissão docente**. In: Os professores e sua formação, Publicações Dom Quixote Ltda, Lisboa - Portugal, 1997.

NÓVOA, António. Escola Nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002, p. 23.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágio**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. Disponível em: <[https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/331004/mod\\_folder/content/0/Luciana%20Ostetto.pdf?forcedownload=1](https://ufprvirtual.ufpr.br/pluginfile.php/331004/mod_folder/content/0/Luciana%20Ostetto.pdf?forcedownload=1)> Acesso em: 19 set. 2022

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; DE OLIVEIRA, Andréa Ramos. FORMAÇÃO DOCENTE: Uma reflexão sobre os princípios norteadores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Revista Teias**, v. 17, Ed. Esp., 2016.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, 2009. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>> Acesso em: 18 ago. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALEGRETE. Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Alegrete é a pioneira no Estado na adesão à plataforma digital Clickideia**. Notícia publicada em 05/05/2021. Disponível em <<https://www.alegrete.rs.gov.br/tmp/11-1620228459-834.jpg>> Acesso em: 06.mar.2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Tribunal de Contas, Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande Do Sul**. 2010-2019. Disponível em: <[https://tcers.tc.br/cidadao/estudos\\_pesquisas/radiografia\\_educacao\\_infantil\\_2020/](https://tcers.tc.br/cidadao/estudos_pesquisas/radiografia_educacao_infantil_2020/)> Acesso em: 10. Out. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Diário Oficial do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 17 mar. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Original em espanhol.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil. Significados e desafios da qualidade**. In: Tacca, Maria Carmen V.R. (Org.). Aprendizagem do trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)**. Brasília, DF, 2001.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente**. 2010. 331 f. Tese (Doutoramento em Educação). Programa de pós-graduação em educação, UFRN, Natal, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Art. Med, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**ANEXO A – Carta de Apresentação****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL****CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

Diretora da Escola \_\_\_\_\_

Ao cumprimentá-la cordialmente, solicito autorização da direção deste Estabelecimento de Ensino, por meio deste documento institucional, para a realização da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS: Perspectivas da Qualidade das Práticas Pedagógicas, desenvolvida pela acadêmica da UFSM Elizete Borges Vargas sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Débora Teixeira de Mello as quais poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário

A pesquisa é desenvolvida através do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM, e tem como objetivo analisar junto com os (as) professores (as) da Educação Infantil quais são os programas de Formação Continuada ofertados na rede municipal de ensino de Alegrete/RS, sua relevância nas práticas docentes e seus impactos na efetividade do fazer pedagógico.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Vale ressaltar que os dados serão utilizados apenas para fins da pesquisa e serão mantidos em sigilo as identidades dos participantes da investigação, assim como a identificação das escolas. Agradecemos a colaboração desta instituição para a realização desta atividade e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Alegrete, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Pesquisadora Elizete Borges Vargas

**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 – MESTRADO PROFISSIONAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS: Perspectivas da Qualidade das Práticas Pedagógicas” desenvolvida pelo(a) acadêmico(a) da UFSM Elizete Borges Vargas Fui informado (a) de que a pesquisa é orientada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Débora Teixeira de Mello as quais poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário. Tenho ciência de que minha participação neste questionário aplicado de forma online pela pesquisadora contribuirá de maneira significativa para a coleta de dados referentes ao tema aborda desta pesquisa, sendo, assim tenho ciências que não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa, ainda que os objetivos do estudo sejam estritamente acadêmicos.

Vale ressaltar que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins da pesquisa e serão mantidos em sigilo as identidades dos participantes da investigação, assim como a identificação da escola. Foi ainda esclarecido, de que poderei me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimento.

Alegrete, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 20\_\_\_\_\_.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

**ANEXO C – Questionário - Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECEL**

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



**Questionário aplicado a Diretora Geral da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - SECEL**

Prezada Diretora de EMEIs

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS: Perspectivas da Qualidade das Práticas Pedagógicas” este projeto de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. O questionário é composto por questões abertas e em média, se leva de 10 a 15 min para respondê-lo;

Antecipadamente agradeço sua participação, sendo que a mesma é de extrema importância para que a pesquisa possa se desenvolver na resposta a esse questionário que será muito importante para o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

- 1) Quais são os programas de formação que a SECEL ofertou aos professores de Educação Infantil no ano de 2021?

---

---

---

- 2) Quais os critérios usados na seleção dos programas de formação que a SECEL ofereceu aos profissionais da Educação Infantil?

---

---

---

- 3) Como a secretaria de educação avalia a formação continuada quanto à satisfação dos professores da Educação Infantil 2021?

---

---

---

- 4) Houve retorno para a secretaria de educação dos professores da Educação Infantil, acerca das formações continuadas que foram realizadas em 2021? Os professores apresentaram sugestões de temas a serem desenvolvidos nas formações?

---

---

---

**ANEXO D – Questionário - professores participantes da EI****QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Prezado colega professor (a)!**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “ Formação Continuada de Professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Alegrete/RS: Perspectivas da Qualidade das Práticas Pedagógicas” este projeto de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. O questionário é composto por questões abertas e fechadas e, em média, se leva de 10 a 15 min para respondê-lo.

Antecipadamente agradeço sua participação, sendo que a mesma é de extrema importância para que a pesquisa possa se desenvolver na resposta a esse questionário que será muito importante para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Salientamos que o questionário é totalmente anônimo.

- 1) Você participou dos programas de formação continuada ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Alegrete - SECEL em 2021?

Sim. De qual ou quais?

---

Não

---

- 2) No caso de ter participado, você considera as formações oferecidas pela SECEL em 2021 relevantes de acordo com seus interesses pedagógicos?

- Muito relevantes  
 Pouco relevantes  
 Sem relevância

3) Se você participou de programas de formação continuada em 2021, como foram os impactos no seu fazer pedagógico?

Impactou de forma significativa

Justifique a sua resposta:

---

Pouco impactou

Justifique a sua resposta:

---

Não impactou

Justifique a sua resposta:

---

4) O que foi possível extrair das formações e aplicar na sua prática pedagógica?

---

5) É possível afirmar que as temáticas selecionadas pela SECEL foram relevantes para sua formação continuada?

Sim, Justifique a sua resposta:

---

Não, Justifique a sua resposta:

---

6) O que poderia ser melhorado nas formações ofertadas pela SECEL?

---

7) Quais temáticas você considera relevantes para serem abordadas na formação continuada dos professores da Educação Infantil?

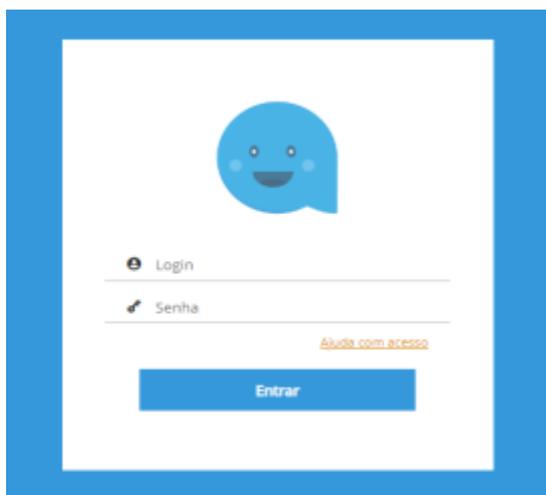
---

---

## ANEXO E - APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE DO CLICKIDEIA

### AMBIENTE DA PLATAFORMA DIGITAL DO CLICKIDEIA.

Figura 4 - Acesso de entrada na plataforma digital do Clickideia



Cada aluno recebe uma senha para ter acesso na **"Plataforma Digital do Clickideia"**.

Fonte: Plataforma Digital do Clickideia/2022.

Figura 5 - Jogo da plataforma digital do Clickideia



Fonte: Fonte: Plataforma Digital do Clickideia/2022.

Neste ambiente da plataforma estão disponíveis as ferramentas para dar início as atividades/jogos. O educador escolhe junto com o aluno qual ambiente deseja acessar. Segundo os participantes da pesquisa o ambiente mais adequado para ser usado na faixa etária da Educação Infantil é somente o **"LudiMundi"**

Figura 6 – Acesso de entrada ao jogo “**LudiMundi**” na plataforma digital do Clickideia



Fonte: Fonte: Plataforma Digital do Clickideia/2022.

O jogo do “**LudiMundi**” possui as opções de jogar online ou fazer download do aplicativo no celular. Desta forma, o aluno que não tem acesso ao espaço virtual em sua residência pode fazer uso da rede da escola para baixar o jogo e usufruir o mesmo em casa sem necessitar de internet.

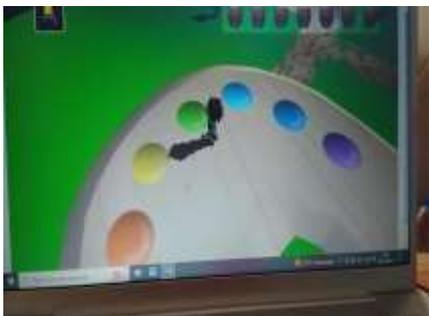
Villa dos Gnomos Pintores diz respeito ao primeiro mundo do LudiMundi. Através dele a criança poderá desenvolver habilidades que colocam em prática competências como raciocinar, interagir e interpretar as falas das personagens, desenvolvendo as suas habilidades em comunicação. No ambiente 1, conhecido como Vila dos Gnomos Pintores, os usuários possuem diversas possibilidades de exploração, tendo como pano de fundo as cores e sua associação com o cotidiano.

Figura 7 - Jogo “**LudiMundi**” na plataforma digital do Clickideia



Fonte: Plataforma Digital do Clickideia/2022.

Figura 8 - Jogo “*LudiMundi*” na plataforma digital do Clickideia



Fonte: Plataforma Digital do Clickideia/2022.

Figura 9 - Jogo “*LudiMundi*” na plataforma digital do Clickideia



Fonte: Plataforma Digital do Clickideia/2022.

Figura 10 - Jogo “*LudiMundi*” na plataforma digital do Clickideia



Fonte: Fonte: Plataforma Digital do Clickideia/2022.

Figura 11 - Jogo “*LudiMundi*” na plataforma digital do Clickideia

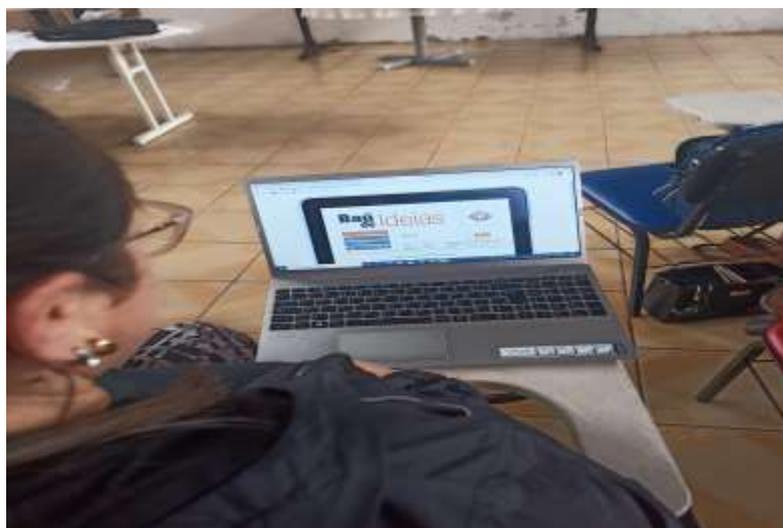


Fonte: Plataforma Digital do Clickideia/2022.

## ANEXO F - REGISTRO DE FORMAÇÃO COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

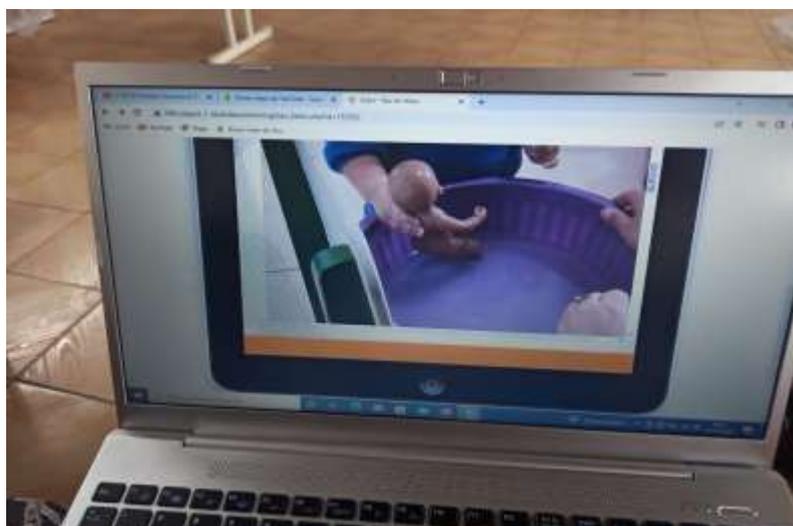
### REGISTRO DE FORMAÇÃO REALIZADA NA PLATAFORMA DIGITAL DO CLICKIDEIA COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA PRÉ-ESCOLA.

Figura 12 - Registro de formação



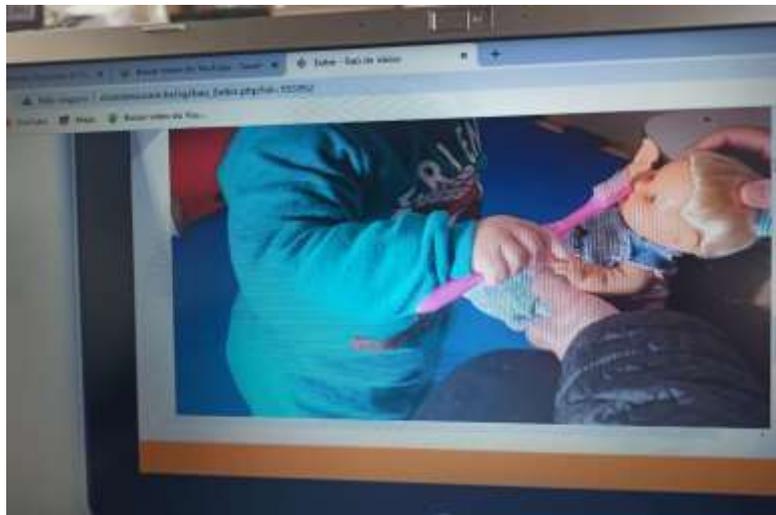
Fonte: Registro da Pesquisadora

Figura 13 - Registro de formação



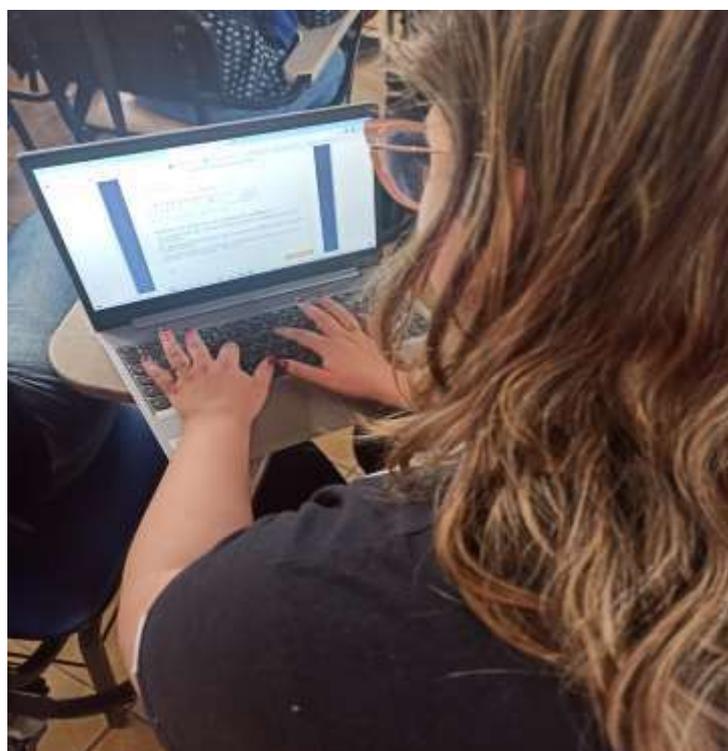
Fonte: Registro da Pesquisadora

Figura 14 - Registro de formação



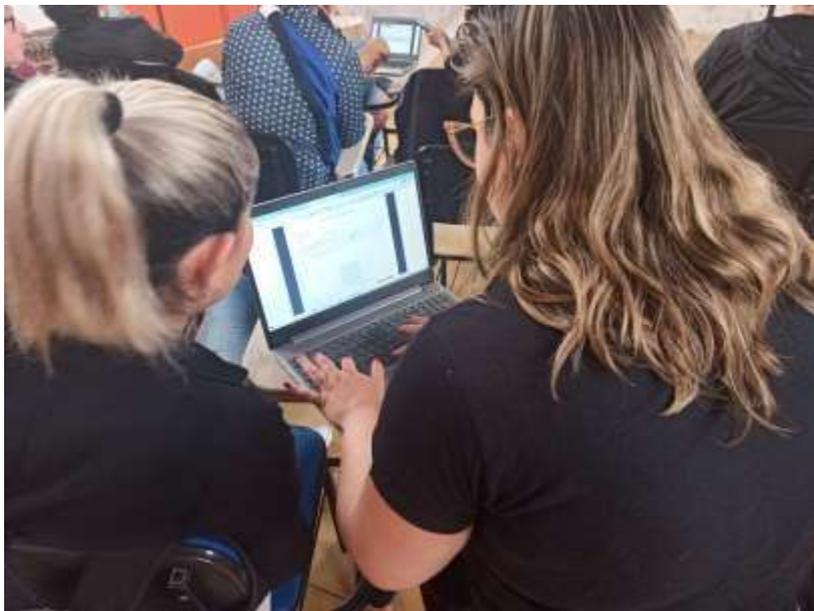
Fonte: Registro da Pesquisadora

Figura 15 - Registro de formação



Fonte: Registro de Pesquisadora

Figura 16 - Registro de formação



Fonte: Registro da Pesquisadora

## ANEXO G - REGISTRO DE ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### REGISTRO DE ATIVIDADES REALIZADA NA PLATAFORMA DIGITAL DO CLICKIDEIA COM AS CRIANÇAS DA EI - ETAPA PRÉ-ESCOLA.

Figura 17 - Registro de atividades



Fonte: Registro da Pesquisadora

Figura 18 - Registro de atividades



Fonte: Registro da Pesquisadora  
Figura 19 - Registro de atividades



Fonte: Registro da Pesquisadora

Figura 20 - Registro de atividades



Fonte: Registro da Pesquisadora