

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

Ana Paula Quevedo Postal

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E SUAS
IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE
MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS DE 2016 A 2020**

Santa Maria, RS

2021

Ana Paula Quevedo Postal

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA
QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO
EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS DE 2016 A 2020**

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

Orientadora: Prof. Dr(a). Débora Teixeira de Mello

Santa Maria, RS

2021

Postal, Ana Paula Quevedo

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E SUAS
IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
SANTA MARIA/RS DE 2016 A 2020 / Ana Paula Quevedo
Postal.- 2021.

147 p.; 30 cm

Orientador: Débora Teixeira de Mello
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2021

1. Educação Infantil 2. Formação continuada de
professores (as) 3. Plano de carreira I. Mello, Débora
Teixeira de 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.

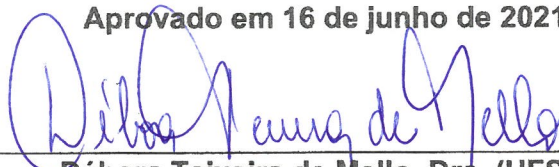
Declaro, ANA PAULA QUEVEDO POSTAL, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, 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.

Ana Paula Quevedo Postal

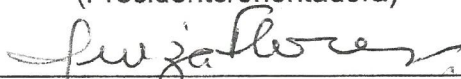
**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E SUAS IMPLICAÇÕES
NA QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL NA REDE MUNICIPAL
DE SANTA MARIA/RS DE 2016 A 2020**

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

Aprovado em 16 de junho de 2021:



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



Maria Luíza Rodrigues Flores, Dra. (UFRGS)
(Avaliador externo)



Graziela Escandiel de Lima, Dra. (UFSM)
(Avaliador interno)

Sueli Salva, Dra. (UFSM)
(Avaliador Interno-suplente)

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por não me permitir desistir e, principalmente, por ter me dado uma família tão especial; enfim, obrigado por tudo.

À Prof. Dra. Débora Teixeira de Mello, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Obrigado por acreditar em mim e não ter deixado eu desistir. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio.

Aos membros da banca examinadora, Prof^a Dra. Maria Luiza Rodrigues Flores, Prof^a Dra. Graziela Escandiel e Prof^a Dra. Sueli Salva, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Às colegas, gestoras e professoras da Educação Infantil da EMEF Sérgio Lopes, que gentilmente me apoiaram e aceitaram participar da minha pesquisa. Aos demais colegas da EMEF Sérgio Lopes pelo apoio e torcida...

À minha família, meu esposo Alexandre, meus cunhados Margareth e Luiz Gonzaga, por todo o apoio e compreensão da minha ausência e ansiedade... Às minhas irmãs, sobrinhas e minha mãe por toda a torcida.

Às pessoas que não estão mais aqui, mas que foram e são importantes para que eu não desista nunca: minha avó Universina, meu avô Sady e meu tio Nelson, que possibilitaram que eu desse o primeiro passo e chegasse na Universidade...

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS DE 2016 A 2020

AUTORA: Ana Paula Quevedo Postal

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Débora Teixeira de Mello

Esta pesquisa, do 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), linha de pesquisa I - Políticas e Gestão da Educação Básica- aborda a temática da formação continuada de professoras da Educação Infantil e a sua relação com a qualidade da prática pedagógica. O estudo tem por objetivo geral analisar a importância da formação continuada para as professoras da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Santa Maria, no período de 2016 a 2020, e discute de que forma essa formação tem contribuído para a qualificação das práticas pedagógicas. Por objetivos específicos prioriza-se analisar os documentos legais e as políticas públicas relacionadas ao plano de carreira e a formação continuada das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria; refletir acerca da formação continuada e as contribuições para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. O estudo está fundamentado numa pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação e tendo como sujeitos de pesquisa as gestoras e as professoras da educação Infantil, utilizando-se das técnicas de pesquisa entrevista semiestruturada com as professoras da escola pesquisada e observação participante. O referencial teórico está organizado com base nos autores/as Minayo (2010), Thiollent (2011), Bardin (2011), Kramer (2007), Kishimoto (1999), Tardif (2000, 2002), Imbernón (2010), Campos (2006,2018), Gatti (2008), Oliveira-Formosinho (2009,2016,2018), Kuhlmann (2000). O produto realizado será um portfólio virtual apresentando os resultados da pesquisa, o percurso formativo das professoras e depoimento pessoal sobre o seu desenvolvimento profissional, reconhecendo a relação da formação continuada com a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação continuada de professores (as). Plano de carreira.

ABSTRACT

THE CONTINUOUS TEACHER EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS ON THE QUALITY OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A STUDY IN A MUNICIPAL NETWORK SCHOOL IN THE MUNICIPAL NETWORK OF SANTA MARIA/RS FROM 2016 TO 2020

AUTHOR: Ana Paula Quevedo Postal
ADVISOR: Prof. Dr. Debora Teixeira de Mello

This research, from the Professional Master's Course in Public Policies and Educational Management, the Graduate Program in Public Policies and Educational Management, the Federal University of Santa Maria (UFSM-RS), research line I - Policies and Management of Basic Education- addresses the theme of continuing education of teachers of Early Childhood Education and its relationship with the quality of pedagogical practice. The study has as a general objective to analyze the importance of continuing education for early childhood education teachers in a school in the municipal network of Santa Maria, from 2016 to 2020, and discusses how this training has contributed to the qualification of pedagogical practices. For specific objectives, it is prioritized to analyze the legal documents and public policies related to the career plan and the continuing education of early childhood education teachers of the Municipal Network of Santa Maria; reflect on continuing education and contributions to pedagogical practices in Early Childhood Education. The study is based on a research of qualitative approach, of the action research type and having as research subjects the managers and teachers of early childhood education, using the techniques of semi-structured interview research with the teachers of the researched school and participant observation. The theoretical framework is organized based on the authors Minayo (2010), Thiollent (2011), Bardin (2011), Kramer (2007), Kishimoto (1999), Tardif (2000, 2002), Imbernón (2010), Campos (2006,2018), Gatti (2008), Oliveira-Formosinho (2009,2016,2018), Kuhlmann (2000). The product will be a virtual portfolio presenting the results of the research, the training path of teachers and personal testimony about their professional development, recognizing the relationship of continuing education with the qualification of pedagogical practices in Early Childhood Education.

Palavras-chave: Early Childhood Education. Continuing training of teachers. Career Plan.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Mapa das regiões e escolas de Santa Maria/ Fonte: Instituto de Planejamento de Santa Maria (2020)	32
Figura 2 -	Características das professoras que participaram da pesquisa	36
Figura 3 -	Dados de identificação das professoras que participaram da pesquisa	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Escolas de Santa Maria por região e nível de atendimento da Educação Infantil	30
Tabela 2 -	Organização das turmas atendidas na escola	34
Tabela 3 -	Taxa de atendimento por idade, posição e vagas a criar, Santa Maria, 2013-2019	75
Tabela 4 -	Nº de estabelecimentos escolares na Educação Infantil, em Santa Maria	79
Tabela 5 -	Evolução de matrículas na creche e pré-escola, por dependência administrativa, Santa Maria	80
Tabela 6 -	Matrículas realizadas nas escolas da RME	81
Tabela 7 -	Compra de vagas para atendimento da Educação Infantil - rede municipal (2016-2020)	82
Tabela 8 -	Atividades desenvolvidas no 1º Seminário Municipal de Educação Infantil online/Santa Maria	94
Tabela 9 -	Textos para estudos teóricos no programa de desenvolvimento profissional proposto pela SMED em 2020	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Elaborado pela autora a partir das taxas de Atendimento por idade 0 a 5 anos na Educação Infantil no Município de Santa Maria comparada com a média de atendimento dos Municípios do RS em relação ao ano de 2016	76
Gráfico 2 -	Elaborado pela autora a partir das taxas de Atendimento por idade 0 a 5 anos na Educação Infantil no Município de Santa Maria comparada com a média de atendimento dos Municípios do RS em relação ao ano de 2017	77
Gráfico 3 -	Elaborado pela autora a partir das taxas de Atendimento por idade 0 a 5 anos na Educação Infantil no Município de Santa Maria comparada com a média de atendimento dos Municípios do RS em relação ao ano de 2019	78
Gráfico 4 -	Formação dos Professores de Educação Infantil da RME	85

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara da Educação Básica
CMESM	Conselho Municipal de Educação de Santa Maria
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
E EI	Escola de Educação Infantil
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
PNE	Plano Nacional de Educação
PROMLA	Programa Municipal de Letramento e Alfabetização
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
SMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	27
1.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	27
1.2 PESQUISA DO TIPO PESQUISA-AÇÃO	28
1.3 FONTES DE PESQUISA E A PRODUÇÃO DOS DADOS	28
1.4 O CONTEXTO E AS PROFESSORAS E GESTORAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA	30
1.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO	37
2 O RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERLOCUÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS	41
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE HISTÓRICO E PRIMEIRAS REFLEXÕES	41
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS – PÓS 1988	46
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	57
3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	57
3.2 FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INICIAL E CONTINUADA	61
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS	71
4.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA	71
4.2 DIRETRIZES E NORMAS MUNICIPAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	82
4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PLANO DE CARREIRA NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA	87
4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA EMEF SÉRGIO LOPES E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	98
4.5 MEMÓRIAS DO PERCURSO FORMATIVO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA EMEF SÉRGIO LOPES DE 2016 A 2020	117
CONCLUSÕES	119
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	131
ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO ENVIADA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	133
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	135

ANEXO C - CARTA DE CONVITE ENVIADA AOS SUJEITOS DE PESQUISA	137
ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS PROFESSORAS E GESTORAS DO CAMPO DE PESQUISA	139
ANEXO E - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A REPRESENTANTE DA SMED E RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL	141
ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143

INTRODUÇÃO

Apresento um breve memorial com o objetivo de reconstituir minha trajetória acadêmica e profissional, entendendo-o como uma retomada dos diversos momentos e ações que constituíram minha caminhada até hoje. Ele foi elaborado como um instrumento para refletir acerca dos fatos e acontecimentos que vem me constituindo professora de Educação Infantil e, sobretudo, para explicitar o interesse na temática deste projeto.

Sou formada em Magistério/Curso Normal no Instituto de Educação Olavo Bilac (2001), Pedagogia (2013) e Gestão Educacional (2015) pela Universidade Federal de Santa Maria. Minha experiência profissional iniciou como professora dos Anos Iniciais em uma escola particular da região oeste de Santa Maria, a Escola Marista Santa Marta (2002/2013). Em 2012, fui nomeada professora do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul na Escola Estadual Xavier da Rocha (2012/2016) e trabalhei 40h como professora do 5º ano. Desde 2016, sou professora efetiva 40h do Magistério Público Municipal de Santa Maria na EMEF Sérgio Lopes. Atualmente, sou supervisora pedagógica dos Anos Iniciais e da Educação Infantil na parte da manhã e docente em uma turma de Maternal I no turno da tarde.

A minha experiência profissional durante toda a formação acadêmica foi com os Anos Iniciais e com a Educação Infantil apenas em estágios curriculares. Em 2016, ao ser nomeada no cargo de professora de Educação Infantil, senti certa insegurança no trabalho com bebês e crianças bem pequenas. A partir de leituras, pesquisas e reflexões constantes sobre a minha prática embasada em autores como Paulo Fochi (2010), Altino José Martins Filho (2016), Maria Carmem Silveira Barbosa (2008), Maria da Graça Souza Horn (2004, 2008), Anna Bondioli e Susanna Mantovani (1998) e Patrícia Corsino (2009) venho me constituindo uma professora de Educação Infantil, em constante formação e buscando aprimorar sempre a prática que desenvolvo.

Em busca de formação continuada, em 2017 participei do FREICENTRAL¹ (Fórum Regional de Educação Infantil da Região Central do Estado) junto com uma

¹ O Ciclo de Estudos FREICENTRAL (Fórum de Educação Infantil da Região Central) é um projeto de extensão da UFSM e consiste em momentos de discussão, socialização e produção de conhecimentos sobre as Políticas Públicas para a infância, entre professores da rede pública de ensino. A partir de encontros mensais, oportuniza aos professores da rede pública de ensino, debate e formação política, socialização de experiências, realização de estudos teóricos e legislação sobre a Educação Infantil. O Ciclo de estudos do Freicentral soma-se aos debates regionais e nacionais realizados por

colega da escola. Em um encontro que acontecia mensalmente, eram discutidas temáticas relacionadas à Educação Infantil. A cada encontro refletíamos sobre a nossa prática na escola, o que oportunizou qualificar o trabalho que vínhamos desenvolvendo. Acredito que essa participação, aliada às leituras que realizo e a busca por outros momentos formativos, tem contribuído na (re)construção dos saberes docentes e na minha formação como professora de Educação Infantil. Avaliando positivamente a nossa participação nesse evento, em 2018 a equipe gestora oportunizou que todas as professoras da Educação Infantil da EMEF Sérgio Lopes participassem do FREICENTRAL, o que oportunizou que qualificássemos ainda mais o nosso trabalho. A gestão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes sempre acreditou na importância da formação continuada das professoras e tem contribuído para que esses momentos aconteçam.

A relevância dessa pesquisa está em por acreditar e defender o direito de todas as professoras participarem de momentos formativos, para discutir, socializar e produzir conhecimentos acerca das Políticas Públicas para a Educação Infantil para qualificar a sua atuação, oportunizando, assim, reflexões sobre a própria prática.

Momentos formativos possibilitam refletir sobre a concepção de infância e o nosso papel como professoras de Educação Infantil para garantir os direitos das crianças de serem compreendidas e respeitadas em suas especificidades nos espaços educativos. Planejar propostas pedagógicas para os bebês e crianças pequenas requer conhecimentos específicos da formação inicial e também da formação continuada.

A presente pesquisa tem como temática a formação continuada de professoras e a sua relação com a qualidade da prática pedagógica. Embora alguns estudos e inúmeras leis, resoluções, decretos e pareceres abordem a profissão docente relacionando-a à formação continuada, essa ainda é negligenciada em algumas redes de ensino, principalmente na Educação Infantil. As políticas públicas para a Educação Infantil e a formação continuada de suas professoras ainda apresentam resquícios conceituais, dos séculos passados, ao se privilegiar e valorizar a pré-escola baseado no modelo do Ensino Fundamental em detrimento da creche, quando não se acredita e valoriza o trabalho realizado nessa etapa da educação básica. Ao pensarmos na qualificação do trabalho, podemos relacionar a formação continuada como direito das

pesquisadores e pessoas atuantes nos Movimentos Sociais (MIEIB, FGEI) que se ocupam em discutir, pesquisar e produzir conhecimentos acerca da Infância e da Educação Infantil (UFSM, 2021).

professoras e espaço privilegiado para a construção de conhecimento, avaliação e reflexão sobre a prática. A luta pelo reconhecimento do trabalho da Educação Infantil e pela garantia de uma escola pública e de qualidade é constante. A motivação para esta pesquisa surgiu das inquietações em 2016 ao assumir o cargo de professora de Educação Infantil e a necessidade de maior aprofundamento teórico sobre as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas e não ter efetivada a hora-atividade² para participar de momentos formativos e planejar as propostas pedagógicas para que fosse atendido o que estava disposto na legislação.

Ao assumir a educação Infantil, as formações oferecidas pela mantenedora eram esporádicas e com temas variados relacionados à educação Infantil. No contexto da escola, aconteciam formações uma vez por mês, o que acabava não dando conta das discussões e reflexões necessárias para o trabalho nessa etapa. A partir do ano de 2019, a Secretaria de Município da Educação, oportunizou momentos formativos para as professoras de Educação Infantil de forma sistemática. A “Parada da rede” consistia em um dia no mês, conforme calendário escolar preestabelecido e cumprido por todas as escolas municipais, ser dia não-letivo, para as professoras participarem de uma formação. De acordo com a turma que trabalham e a região em que a escola está localizada, as professoras participavam juntas de uma formação com temáticas definidas pela mantenedora. Professoras que atendiam de 0 a 3 anos eram separadas daquelas que atendiam de 4 a 5 anos. As professoras de Berçários e Maternais participavam da formação intitulada “*A Identidade do Professor da Infância: das políticas públicas às ações pedagógicas*” e as professoras de pré-escola participavam do *Programa Municipal de Letramento e Alfabetização – PROMLA*, junto com professores de 1º ao 4º anos. Cabe destacar que esta cisão entre creche e pré-escola para participar da formação foi definida pela mantenedora e inicialmente causou estranhamento por demonstrar uma concepção de educação Infantil que caracteriza a pré-escola ainda pautada em um modelo escolarizante, o que é contrário à lei vigente LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) que definiu creche e pré-escola como primeira etapa da educação básica. A partir das pesquisas realizadas, percebe-se que o

² A lei municipal nº 4696/03, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Santa Maria, ao tratar sobre o Regime de Trabalho, em seu Art. 22, diz que os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para horas-atividades, sendo as horas-atividades reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas (BRASIL, 2003).

objetivo dessa separação, de acordo com o Plano Municipal de Educação, era para promover a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais de forma articulada.

As formações precisam contemplar as especificidades da docência na Educação Infantil e abranger os contextos das escolas, precisam ser contextualizadas e atender aos interesses e as especificidades do trabalho com a Educação Infantil. Assim, em 2020, com a crise sanitária causada pelo Covid-19, as aulas precisaram ser suspensas e a proposta de formação continuada que teria continuidade do ano anterior precisou ser repensada. O Decreto Executivo 53, de 16 de março de 2020 (BRASIL, 2021) que suspendia inicialmente por 15 dias as aulas nas escolas da Rede Municipal de Ensino, foi mantido e as aulas seguiram suspensas até o final do ano letivo. Em um primeiro momento, a rede precisou organizar-se para atender de forma remota as crianças, aconteceu então a formação continuada de seus professores.

A Instrução Normativa Nº 01, de 08 de maio de 2020 disciplinou o trabalho remoto dos profissionais da educação enquanto durassem os efeitos da Pandemia, permanecendo suspensas as atividades presenciais educacionais em todas as instituições da Rede Municipal de Ensino e orientando sobre a organização da carga horária e do trabalho remoto dos professores. O professor deveria permanecer à disposição da Administração Pública Municipal durante o horário de expediente, de acordo com a jornada normal de trabalho, podendo ser convocado para a realização de atividades presenciais, conforme a necessidade do serviço ou a critério da chefia imediata, dedicando sua carga horária semanal conforme a seguinte proporção:

§ 1º-25% para formação continuada, promovida pela mantenedora, disciplinada no Plano Emergencial da Secretaria de Município da Educação COVID19;

§ 2º - 25% para atender demandas da escola, como discussão e reelaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, Regimento Escolar e Planos de Estudos, elaboração de atividades remotas para complementar a aprendizagem dos estudantes e manter os vínculos com os estudantes e a comunidade.

§ 3º - 50% ficarão disponíveis em um banco de horas para compensação posterior.

Algumas ações foram propostas pela Secretaria Municipal de Educação, como programas de formação continuada para os professores das diferentes áreas, Rodas de Conversa relacionadas a temas pertinentes para a educação como o convite para toda a comunidade escolar e o “projeto Abraços Virtuais: acolhendo nossas famílias”

que acontecia todos os sábados pela manhã. Nas escolas, a formação continuada acontecia a partir das reuniões pedagógicas.

A partir da regulamentação do trabalho remoto com a Instrução Normativa Nº 01, as professoras e professores de Educação Infantil participaram do 1º Seminário Municipal de Educação Infantil-Online nos meses de maio e junho, propostos pela Secretaria Municipal de Educação, correspondendo a 25% da carga horária de trabalho do professor. Semanalmente, os professores participavam de web-conferências com temáticas relacionadas à Educação Infantil ou de plenárias do Fórum Gaúcho de Educação Infantil. Os outros 25% da carga horária ficavam a cargo da escola para organizar o trabalho remoto do professor. A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM) nº 41, de 03 de julho de 2020, regulamentou o atendimento remoto das crianças e estudantes da Rede Municipal de Ensino.

A pandemia trouxe a necessidade de repensar a formação de professores em um novo formato e mostrou a importância dos momentos formativos para a consolidação de práticas pedagógicas de qualidade na Educação Infantil a partir do atendimento remoto das crianças.

Diante do exposto, esse projeto teve como problema de pesquisa: *“qual a importância de garantir a formação continuada das professoras de Educação Infantil para a qualificação das práticas pedagógicas, considerando as políticas públicas e o contexto das instituições municipais de Santa Maria?”* e por objetivo geral analisar a importância da formação continuada para as professoras da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Santa Maria e de que forma esta contribuiu para a qualificação das práticas pedagógicas. Por objetivos específicos, priorizava-se analisar os documentos legais e as políticas públicas relacionadas à formação continuada das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria; refletir acerca da formação continuada e as suas contribuições para as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A intencionalidade deste capítulo consiste em apresentar o caminho metodológico da pesquisa relacionada à importância da formação continuada para a qualificação das práticas pedagógicas nas turmas de Educação Infantil, caracterizando e definindo como esse estudo será constituído.

1.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A metodologia desta pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, a partir da pesquisa-ação, desenvolvida no contexto de uma instituição que atende a Educação Infantil na rede municipal de Santa Maria como uma forma de investigação-ação, de forma continuada, sistemática e empiricamente fundamentada, a fim de aprimorar a prática (TRIPP, 2005).

Conforme Trivínos (1987), a pesquisa qualitativa emergiu na Antropologia, quando pesquisadores notaram que a cultura e as informações de determinados povos não eram quantificáveis, mas necessitavam ser interpretadas e compreendidas. Nesta perspectiva Minayo afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social (MINAYO, 2010, p. 21)

A presente pesquisa trata sobre a formação continuada das professoras a partir da realidade de uma escola municipal e se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas. Essa pesquisa qualitativa está dividida em três etapas fundamentais, que são a *fase exploratória*, que se refere à produção do projeto de pesquisa e os estudos relacionados com a temática escolhida; o *trabalho de campo*, que tratou de conhecer a realidade pesquisada articulada com os instrumentos de observação e a entrevista semiestruturada; e a *análise e tratamento do material empírico* e documental, oportunizando a compreensão e interpretação, articulados com os estudos teóricos.

A pesquisa, que tem como temática a formação continuada de professoras de Educação Infantil, foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes, pertencente à Rede Municipal de Educação de Santa Maria. Os critérios para a definição da escola participante foram estabelecidos por ser o contexto de atuação da pesquisadora e por ter em seu Projeto Político-Pedagógico a formação dos seus professores como balizadora do seu trabalho, a fim de qualificar a prática pedagógica desenvolvida.

1.2 PESQUISA DO TIPO PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação e foi desenvolvida no contexto de uma escola da Rede Municipal de Educação de Santa Maria. Considerando que a metodologia da pesquisa-ação pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas, o contexto de pesquisa escolhido foi a escola em que a pesquisadora desenvolve seu trabalho desde 2016 e onde surgiu o problema de pesquisa (THIOLLENT, 2011). Esse tipo de pesquisa é “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. (TRIPP, 2005, p. 447). O objetivo de empregar a pesquisa-ação é para investigar sobre os momentos formativos para as profissionais de Educação Infantil, de forma a contribuir para consolidação da formação continuada e hora-atividade na Educação Infantil.

O desenvolvimento da pesquisa analisou a formação continuada das professoras de Educação Infantil e as evidências da sua importância na qualificação do trabalho pedagógico.

1.3 FONTES DE PESQUISA E A PRODUÇÃO DOS DADOS

Após a definição da temática, do problema e dos objetivos da pesquisa, fez-se necessário definir e realizar uma revisão bibliográfica (MARTINS, 2006). Sendo assim, no decorrer do estudo foram utilizados artigos, documentos e marcos legais que contribuíram para a fundamentação teórica, buscando subsídios teóricos para reconhecer a formação continuada dos professores como um direito das professoras e da criança para a qualificação do trabalho pedagógico realizado. Entre os

documentos legais pesquisados que tratam sobre a formação inicial e continuada estão: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Resolução 02/2015 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em relação aos cursos de licenciatura, o Decreto nº 6.755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), entre outros.

Também foram analisados documentos da legislação de âmbito municipal, entre elas a Resolução Nº 30/2011, que definiu as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil do município de Santa Maria/RS, a Lei Municipal Nº 4696/03, que estabelece o Plano de carreira do Magistério Público do Município e o projeto político-pedagógico da instituição pesquisada. Com estes documentos foi possível reconhecer o que estava explícito legalmente e as orientações destinadas para a Educação Infantil, articulando estes aspectos com o referencial teórico estudado.

Portanto, para o desenvolvimento dessa pesquisa foram utilizados como fonte de pesquisa os documentos e as constatações feitas, as políticas públicas relacionadas às especificidades da Educação Infantil, bem como a formação das professoras para essa etapa da educação básica. A produção dos dados foi realizada a partir de um questionário em formato digital com as professoras e gestoras da escola pesquisada, com perguntas sobre a formação inicial e continuada das mesmas e através da observação participante, por ser a escola de atuação da pesquisadora. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Também a partir da observação participante, possibilita-se que o pesquisador tenha o contato direto com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos (MINAYO, 2001). O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto.

1.4 O CONTEXTO E AS PROFESSORAS E GESTORAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

A escola pesquisada faz parte da Rede Municipal de Ensino da cidade de Santa Maria, atendendo a Educação Infantil (Berçário, Maternal I e II, Pré-escola A e B) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais de 1º ao 5º ano e Anos Finais de 6º ao 9º ano). Contextualizando o atendimento da Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria atualmente, de acordo com a divisão proposta pela Secretaria Municipal de Educação, é oferecido o atendimento de Educação Infantil em 9 escolas na região Norte, 7 escolas na região Centro-Oeste, 11 escolas na região Oeste, 11 escolas na região Leste, 7 na região Nordeste, 6 escolas na região Sul, 3 no Centro-Urbano e 10 escolas rurais/núcleo, como nos mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Escolas de Santa Maria por região e nível de atendimento da Educação Infantil

REGIÃO	ESCOLA	NÍVEL DE ATENDIMENTO
NORTE	EMEI Borges de Medeiros	Berçário II ao Pré B
	EMEI Glaci Corrêa da Silva	Berçário I ao Pré B
	EEI Ida Berteotti	Berçário II ao Pré B
	EMEI Ida Fiori Druck	Maternal I ao Pré B
	EMEI Luiza Ungaretti	Berçário I ao Pré B
	EEI ³ Vila Vitória	Berçário II ao Pré B
	EMEI Zahie Bered Farret	Maternal I ao Pré B
	EMEF Chácara das Flores	Pré A e pré B
	EMEF Nossa Senhora da Conceição	Maternal I ao Pré B
CENTRO-OESTE	EMEI Aracy Trindade Caurio	Maternal I ao Pré B
	EMEI Casa da Criança	Berçário II ao Pré B
	EMEI Nosso Lar	Berçário II ao Pré B
	EMEF Edy Maia Bertóia	Maternal I ao Pré B
	EMEF Duque de Caxias	Pré A e pré B
	EMEF Francisca Weinmann	Pré A e pré B
	EMEF Fontoura Ilha	Pré A e pré B

³ Escolas de Educação Infantil Conveniadas (EEIs): atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola, a partir de convênio firmado pelo Município (BRASIL, 2011).

Tabela 1 - Escolas de Santa Maria por região e nível de atendimento da Educação Infantil (continua)

OESTE	EMEI Luizinho de Grandi	Berçário I ao Pré B
	EMEI Ivanise Jann de Jesus	Berçário I ao Pré B
	EMEI Sinos de Belém	Maternal I ao Pré B
	EMEI Zulania de Fatima Simionato Salamoni	Berçário II ao Pré B
	EMEF Adelmo Simas Genro	Maternal I ao Pré B
	EMEF Leduvina da Rosa Rossi	Pré A e pré B
	EMEF Martinho Lutero	Pré A e pré B
	EMEF Pinheiro Machado	Pré A e pré B
	EMEF Sérgio Lopes	Berçário I ao Pré B
	EMEF Irmão Quintino	Pré A e pré B
	EMEF Erlinda Minoggio Vinadé	Pré A e pré B
LESTE	EMEI Vila Jardim	Maternal II ao Pré B
	EMEF Antonio Gonçalves do Amaral	Pré B
	EMEF Julio do Canto	Pré A e pré B
	EMEF Livia Menna Barreto	Pré A e pré B
	EMEF Padre Gabriel Bolzan	Pré A e pré B
	EMEF Renato Nocchi Zimmermann	Berçário I ao pré B
	EMEF Vicente Farencena	Pré A e pré B
	EMEI João Franciscato	Maternal II ao Pré B
	EMEI Ady Schneider Beck	Maternal I ao Pré B
	EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro	Maternal I ao pré B
	EMEF Miguel Beltrame	Pré A e pré B
NORDESTE	EMEI Montanha Russa	Berçário I ao Pré B
	E EI Santa Rita (conveniada)	Maternal I ao Pré B
	EMEF Aracy Barreto Sacchis	Maternal II ao Pré B
	EMEF Hylda Vasconcellos	Pré A e pré B
	EMEF Lourenço Dalla Corte	Pré A e pré B
	EMEF Oscar Grau	Pré A e pré B
	EMEF Padre Nóbrega	Pré A e pré B
SUL	EMEI Angela Tomazetti	Maternal I ao Pré B
	EMEI Eufrazia Pengo Lorenzi	Maternal I ao Pré B
	EMEI Núcleo Infantil CAIC Luizinho de Grandi	Berçário I ao Pré B
	EMEF Alfredo Winderlich	Pré A ao Pré B
	EMEF Rejane Garcia Gervini	Maternal II ao Pré B
	EMEF São Carlos	Pré A

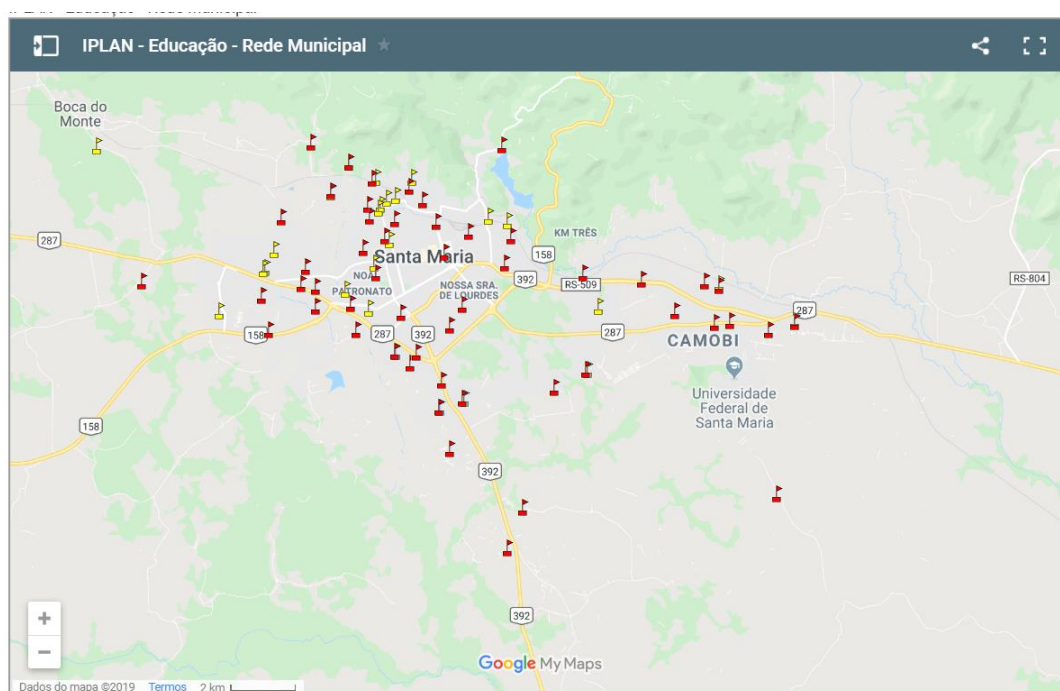
Tabela 1 - Escolas de Santa Maria por região e nível de atendimento da Educação Infantil (conclusão)

	EMEI Darcy Vargas	Berçário II ao Pré B
CENTRO-URBANO	EMEF Dom Antonio Reis	Pré A e pré B
	EMEF Dom Luiz Victor Sartori	Maternal II ao Pré B
ESCOLAS RURAIS E NÚCLEO	EMEI Boca do Monte	Berçário II ao Pré B
	EMEF Bernardino Fernandes	Pré A e pré B
	EMEF Intendente Manoel Ribas	Pré A e pré B
	EMEF Irineo Antolini	Pré A e pré B
	EMEF João da Maia Braga	Maternal I ao pré B
	EMEF João Hundertmark	Pré A e pré B
	EMEF José Paim de oliveira	Pré A e pré B
	EMEF Pedro Kuns	Pré A e pré B
	EMEF Major Tancredo de Moraes	Pré A e pré B
	EMEF Santa Flora	Pré A e pré B

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos dados da Prefeitura Municipal de Santa Maria (2021)

O mapa apresenta a localização das escolas municipais que atendem a Educação Infantil (EMEIs/amarelo) e as escolas que atendem turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEFs/vermelho).

Figura 1 - Mapa das regiões e escolas de Santa Maria/ Fonte: Instituto de Planejamento de Santa Maria(2020)



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria

A EMEF Sérgio Lopes, que faz parte da RME, está localizada na região Oeste do município de Santa Maria – RS, na Vila Renascença, onde a maioria dos estudantes são moradores da Vila. A escola representa para a comunidade o direito à educação próxima da sua residência, já que as outras escolas ficam longe das suas casas.

A escola foi inaugurada nesse local há 42 anos e já foi administrada por diferentes mantenedoras, tendo nomes diferentes a cada administração. De 2011 a 2015, a escola foi administrada de forma filantrópica por uma instituição particular de Ensino de Santa Maria, sendo ofertada somente a Pré-Escola, nível B (crianças com 5 anos) para a comunidade e também anos iniciais. Ao encerrar o convênio com a prefeitura, a administração da escola retornou para a esfera pública em janeiro de 2016.

Ao retornar para o município, a equipe gestora foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação para assumir a escola e precisou reestruturar o trabalho que vinha sendo desenvolvido. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a proposta educacional da gestão escolar que assumiu em 2016 buscava progressivamente torná-la uma escola de tempo integral para todos os estudantes, desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental, visando um salto de qualidade para garantir que a ampliação do tempo dos estudantes nessa instituição pública e em seus espaços diferenciados tivesse um impacto na aprendizagem de todos. Em 2016 e 2017, as turmas eram de turno integrais e multisseriadas, mas a partir de 2018 apenas as turmas de Educação Infantil (berçário, maternais I e II) mantiveram-se integrais.

A história da escola mostra que as professoras que iniciaram o trabalho na Educação Infantil na escola em 2016 haviam sido nomeadas e receberam o convite da equipe diretiva para participarem de um projeto de Educação Infantil pública que respeitasse os direitos das crianças e desenvolvesse um trabalho a partir das concepções de criança como um sujeito protagonista. Atualmente, as turmas de Educação Infantil em turnos integrais são atendidas por professoras pedagogas em cada turno, sendo que em duas turmas as mesmas professoras acompanham as turmas nos dois turnos. São atendidas quatro turmas de Educação Infantil, sendo três em turno integral e uma em turno parcial conforme a tabela:

Tabela 2 - Organização das turmas atendidas na escola

TURMA	TURNO	Nº CRIANÇAS	PROFESSORA	PESQUISA
Berçário I e II	Integral (8h às 17h)	12	Professora A (manhã e tarde)	Professora participante da pesquisa
Maternal I	Integral (8h às 17h)	12	Professora B (manhã) Professora (tarde)/ coordenadora pedagógica da educação Infantil (manhã)	Professora participante da pesquisa Pesquisadora/não participa da pesquisa
Maternal II	Integral (8h às 17h)	15	Professora C (manhã e tarde)	Professora participante da pesquisa
Pré-escola	Parcial (13h às 17h)	23	Professora D (tarde)	Professora participante da pesquisa

Fonte: Organizada pela autora (2020)

No decorrer desses anos desde a sua reinauguração, a EMEF Sérgio Lopes passou por alguns processos de reestruturação, desde o grupo de professores até a organização das turmas e dos espaços.

A pesquisa reconheceu o histórico percorrido pela escola quanto à organização e formação de professores da Educação Infantil, mas os principais sujeitos desta pesquisa foram a atual gestão da Secretaria Municipal da Educação (SMED) e as gestoras e as professoras que atendem as turmas de Educação Infantil no contexto de pesquisa.

Participaram da pesquisa, no contexto da escola, apenas quatro professoras das turmas de Educação Infantil e duas gestoras (diretora e vice-diretora) e uma representante do Setor Pedagógico da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Santa Maria. A pesquisadora atua como professora do maternal I no turno da tarde e como coordenadora pedagógica da Educação Infantil e dos Anos Iniciais no turno da manhã, mas não participou da pesquisa. A partir dessa pesquisa, foi possível apontar a formação continuada como um princípio norteador para a qualificação da prática pedagógica na Educação Infantil na rede municipal. O estudo analisou a garantia do que está disposto nos documentos legais quanto à formação continuada das professoras no contexto da Rede Municipal de Educação, bem como apresentou como vem acontecendo esse processo formativo na Rede Municipal no período de

2016 a 2020 e na escola pesquisada e de que forma impactam o trabalho pedagógico das professoras.

A figura a seguir apresenta dados em relação à formação e o tempo de atuação de cada uma das professoras que participaram da pesquisa; para isso, foram utilizadas letras para identificar os sujeitos, para assim preservar as respectivas identidades. No decorrer do texto, as falas das professoras serão destacadas utilizando as mesmas letras, que estão disponíveis na figura a seguir.

Figura 2 - Características das professoras que participaram da pesquisa



Fonte: autora da pesquisa

A figura apresenta as professoras que desenvolvem as suas práticas pedagógicas na escola nas turmas de Berçário I e II, no Maternal I, no Maternal II e na Pré-escola. A professora A atende a turma do Berçário em turno integral, tendo quarenta horas no contexto pesquisado. A professora B atende a turma do Maternal I no turno da manhã e tem 20h na escola. A pesquisadora atende essa mesma turma no turno da tarde, mas não participou dessa pesquisa. A professora C atende em turno integral a turma do Maternal II e tem 40h na escola. A professora D atende 20h a turma da pré-escola e mais 20h uma turma de anos iniciais. As professoras E e F estão como gestoras no momento. Os seis sujeitos da pesquisa possuem formação em Pedagogia e algumas apresentam pós-graduação na área da educação. Também

está apresentada a representante da Secretaria Municipal de Educação, que participou da construção dos dados da pesquisa.

Portanto, essas são algumas características da comunidade, da escola e das professoras que participaram da pesquisa. A partir destas, é possível reconhecer como é funcionamento e a organização do contexto escolar, verificando as tensões e os movimentos curriculares, como também a construção e alguns aspectos relacionados com a estrutura do espaço pesquisado.

1.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como método para verificar e analisar os dados que foram produzidos no decorrer da pesquisa, utilizaram-se os elementos da análise de conteúdo. Isto porque a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas que se utiliza para compreender e interpretar as comunicações, os diálogos e as concepções sistematizadas pelos sujeitos pesquisados, tendo como principal o conteúdo das mensagens, das comunicações (TRIVIÑOS, 1987). Diante disso, afirma-se que, no decorrer dos dados coletados e da observação do contexto escolar, a ênfase foi centrada nos elementos, nas concepções, tensões, significado, buscando assim, respostas para a problemática de pesquisa. Bardin (2011, p. 09) afirma que análise de conteúdo é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...]. Analisar mensagens por essa dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui a leitura normal do leigo, é ser agente duplo, detetive e espião. A análise de conteúdo não é um único instrumento de análise, mas sim um conjunto de técnicas utilizadas para compreender as comunicações (BARDIN, 2011, p. 09).

Além disso, Bardin (2011) destaca que, quando fazemos o uso da análise de conteúdo, não temos como foco principal o estudo da língua ou da linguagem, mas sim as condições de produção, as mensagens, os conteúdos que estão explícitos nestas. Destaca-se que a análise de conteúdo organiza-se em três momentos, que são: pré-análise, exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a etapa da organização dos dados e sistematizações das ideias iniciais. Nesta etapa, depara-se com três

missões, que são: escolha dos documentos, hipóteses e objetivos. Diante disso Bardin (2011, p. 96) esclarece que:

Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente os objetivos só são possíveis em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. Após organizar as hipóteses, os materiais e os documentos, realiza-se a segunda etapa, que é a exploração dos materiais. Nesta, o pesquisador analisa as sistematizações e os materiais selecionados, desenvolvendo as codificações e compreendendo os determinados conteúdos que estão explícitos nas comunicações.

Essa primeira fase seria a fase da leitura dos questionários respondidos pelas professoras e gestoras para, assim, estabelecer um esquema de trabalho preciso, com procedimentos bem definidos para o desenvolvimento da pesquisa. O questionário foi composto de dezoito perguntas relacionadas à temática da pesquisa. Segundo Bardin (2011), essa fase envolveu a leitura “flutuante” dos documentos, ou seja, um primeiro contato para submetê-los à análise, a escolha deles, à formulação das hipóteses e objetivos e à elaboração dos indicadores que orientariam a interpretação e a preparação formal do material.

Na fase de exploração do material, aconteceu a sistematização de categorias de análise e de unidades de sentido, tendo por base os objetivos, as hipóteses (ou suposições) preliminares e os referenciais teóricos da pesquisa. A partir da leitura, foram feitos recortes do texto em unidades comparáveis, de categorização temática e de codificação, extraindo-se, dessa forma, alguns contornos de significados que fundamentariam as etapas subsequentes da técnica. Foi feita a descrição analítica do conteúdo do texto e foi possível realizar a codificação das respostas, selecionando-as em categorias como - formação inicial, formação continuada, a relação da formação continuada com a prática pedagógica, contribuições da formação continuada, a formação em contexto e os momentos formativos oferecidos pela escola e pela mantenedora. Essas categorias foram importantes para relacionar os dados pesquisados com os aportes teóricos, para que se tornassem cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. A partir dos resultados, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos. Refere-se a interpretar, indo além do

conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do que está posto. A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. Passa-se à interpretação de conceitos e os conceitos dão um sentido de referência geral, produzindo imagem significativa. Consiste em compreender, através das respostas dos sujeitos da pesquisa, os conceitos e proposições acerca do que está sendo pesquisado. Nessa fase, os marcos teóricos pertinentes à investigação deram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo.

2 O RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERLOCUÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Um resgate histórico sobre a infância faz-se necessário para que compreendamos as concepções relacionadas à criança em diferentes momentos e o percurso da Educação Infantil até hoje.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE HISTÓRICO E PRIMEIRAS REFLEXÕES

A Educação Infantil constitui-se, atualmente, um segmento importante do sistema educacional do país ao ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica. É fundamental repensar a prática na Educação Infantil, buscando nesse contexto uma aprendizagem mais significativa, construída a partir dos conhecimentos prévios da criança, respeitando os seus interesses e compreendendo essa etapa como direito da criança de viver uma infância com qualidade.

Ao analisarmos a história da Educação Infantil, percebemos que houve mudanças em relação aos significados, à cultura e à forma como vemos as crianças, suas peculiaridades e características da infância, no Brasil e também na Europa. Dentro de uma contextualização histórica voltada à infância, Ariès (1986), enfatiza que a criança era ignorada na Idade Média, entre os séculos XI e XVIII, na sociedade Europeia. O autor, em seu livro “História Social da Criança e da família” (1986), destaca que, na Europa do século XII, a criança era vista como um adulto em miniatura e pouco se pensava em criança como criança.

O conceito de infância na Europa se forma em uma construção social delineada no final do século XVII e se consolida no final do século XVIII (ARIÈS, 1986). Nesse período, se iniciou o reconhecimento da criança, ao buscar “olhares” de compreensão e respeito para essa fase. No século XVIII, inicia-se a consolidação de pressupostos que reconheciam os primeiros anos de vida como essenciais na vida de uma criança. Por entender a criança como um ser incompleto e irracional, havia a necessidade do outro e da educação para transformar as crianças.

Para Ariès (1986), ao analisarmos o alto índice de mortalidade infantil e de infanticídio praticado pelas mulheres na Idade Média, percebemos que o sentimento pela infância não existia, pois era bastante comum entre as famílias as perdas de

filhos ainda pequenos que eram vistas com bastante naturalidade, pois poderiam ser substituídos por outros.

As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1986, p. 10).

Del Priore (2007) descreve que a alta taxa de mortalidade infantil por doenças ou por maus-tratos, no continente europeu, era alta e que a expectativa de vida das crianças portuguesas era até aos 14 anos, sendo que muitas morriam antes de completarem sete anos. Porém, essa situação era tida como normal pelos adultos.

Boto (2002) afirma que Ariès trabalhava a sensibilidade adulta acerca da infância em sociedades europeias e que progressivas modificações ocorreram para que a criança antes vista como um adulto em miniatura fosse reconhecida pelas suas especificidades. Para a autora, a tese de Ariès consolidava a ideia de “subjetividade moderna com relação à infância” e tem sido a base para trabalhos que discutem as relações entre a infância e o modo como a percepção sobre as crianças se apresenta como uma categoria social e temporalmente construída.

Durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, surgem as instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.

No Brasil, a história da infância é marcada por sucessivas modificações. De acordo com Mello (2008), no final do século XVIII, um dos primeiros sistemas de proteção à infância foi instalada na Santa Casa de Misericórdia, o assistencial, conhecido como “Asilo ou Roda dos Expostos” ou, ainda, local dos “enjeitados”.

A Roda de Expostos foi um dos primeiros sistemas de proteção à infância desvalida surgidos no século XVIII, chegando até à independência somente em Salvador, Rio de Janeiro e Recife. Destinava-se à proteção de bebês de até 3 anos de idade, período chamado de criação, e a quase totalidade das crianças era cuidada em casas-de-amas mercenárias. Até os sete anos, essas 83 crianças voltavam para a Casa dos Expostos e eram colocadas em casas de família ou encontrava-se “um meio” de criá-las. Esse sistema esteve associado, até o século XIX, às Misericórdias, similar ao vigente nos estabelecimentos congêneres na Europa (MELLO, 2008, p. 82).

O modelo de assistência Roda de Exposto no Brasil foi implantado baseado na França, que a instituiu em 1811. Inicialmente, essa assistência foi fundada para amenizar sofrimentos de recém-nascidos ilegítimos, gerados por mães consideradas adúlteras, crianças rejeitadas pela sociedade e mães solteiras. A criança era depositada de forma sigilosa para que fossem encontradas novas famílias para elas, objetivo que quase sempre não se alcançava. Com o passar do tempo, as rodas foram disponibilizadas para camadas de famílias populares, mas a mortalidade infantil era grande devido às dificuldades. O despertar do olhar da medicina para a infância num intuito de criar normas para crianças abandonadas, juntamente com a abolição da escravidão, criaram forças e as Rodas dos Expostos foram extintas do Brasil.

O Decreto nº 16306/1923 excluiu as unidades do Rio de Janeiro e Distrito Federal e, em 1940, em Porto Alegre. Aos poucos, a legislação foi difundida, de forma a condenar os violadores e construir o direito infantil, passando a considerar a vulnerabilidade do pequeno, delegando ao adulto a importância para a formação do “eu” em sua existência. A medicina também se importou com as crianças, defendendo a importância de uma infância saudável e alertando as mães a respeito de sua importância na vida do filho.

Rosemberg (1999) ao abordar a expansão da Educação Infantil e os processos de exclusão, coloca que a creche não foi pensada para a “produção” de qualquer ser humano, mas dos filhos recém libertos de mães escravas. A autora esclarece que o primeiro texto sobre creche foi publicado na Revista *A Mãe de Família* ⁴, em 1879, por um médico afeto à roda dos expostos, Dr. Vinelli, expressa o entendimento sobre a função social da creche naquele momento:

A creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim, receber, todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio (VINELLI apud ROSEMBERG, 1999, p. 12).

No artigo chamado *A creche (asilo para a primeira infância)*⁵, o autor Kossuth Vinelli (1879) manifesta o intuito de chamar a atenção da sociedade brasileira para a

⁴ No Brasil, o periódico *A Mãe de Família*, jornal científico, literário e ilustrado publicou, a partir de janeiro de 1879, uma sequência de cinco artigos sobre creche (o primeiro deles teve o título *A creche - asilo para a primeira infância*), escritos pelo médico dos expostos, o Dr. K. Vinelli (GUIMARÃES, 2017).

⁵ Guimarães(2017) esclarece que no artigo chamado *A creche (asilo para a primeira infância)* , o autor Kossuth Vinelli manifesta o intuito de chamar a atenção da sociedade brasileira para a questão das creches, com o objetivo de mostrar as suas vantagens. Embora preocupado com o problema criado

questão das creches, a fim de vulgarizar a sua ideia entre nós e mostrar as suas vantagens. Embora preocupado com o problema criado pela lei do “Ventre Livre”, com as crianças negras libertas pela lei, o artigo prenunciava a iminente transformação das relações de trabalho no país.

Anuncia, assim, uma instituição que “se tem generalizado de modo notável nos últimos tempos, em muitos países da Europa, que se acham na vanguarda da civilização e do progresso”. As mães pobres, que necessitassem trabalhar, poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos, “cuja tenra idade não lhe permite mandá-los para a escola (KUHLMANN, 2000, p. 471).

As mudanças sociais e econômicas e a necessidade de mão de obra para o trabalho nas indústrias exigiam espaços educativos em que as crianças fossem atendidas. O atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas tem origem, portanto, como um espaço para as mulheres deixarem seus filhos por um período para entrarem no mercado de trabalho. Como afirma Kramer (1998, p. 23) “eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores”. As creches eram consideradas como asilos para a primeira infância e foram criadas para atender às crianças filhas de mães trabalhadoras, predominando o caráter assistencialista das crianças pobres.

Podemos perceber uma diferença na origem do atendimento à criança no Brasil: para os filhos da elite, os jardins de infância, pautados no processo educativo com base na proposta pedagógica Froebeliana. Para as camadas populares, os filhos dos operários e as crianças abandonadas, as creches eram pautadas na educação de valores morais e no cuidado com a higiene e saúde. O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa que priorizava aspectos pedagógicos, enquanto a creche e as escolas maternas seriam assistenciais. Muitos estudos acerca da história da Educação Infantil no Brasil apontam e criticam o caráter assistencialista e não educativo das creches presentes na origem destas instituições.

Segundo Kuhlmann (2004, p. 83), utilizava-se o termo pedagógico para diferenciar as instituições e o público que por elas seriam atendidos “(...) a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair

pela lei do “Ventre Livre” com as crianças negras libertas pela lei, o artigo prenunciava a iminente transformação das relações de trabalho no país.

as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres”.

No Brasil, até 1920, as instituições tinham um caráter exclusivamente filantrópico. A partir desta data, deu-se início a uma nova configuração e começaram a surgir no Brasil as primeiras creches e jardins de infância de maneira desordenada. A preocupação era com a higiene e a educação física e órgãos foram criados voltados à assistência infantil.

Kramer (1984), ao analisar a história, divide a educação pré-escolar, de atendimento a crianças de 0 a 6 anos, em pré-1930 e pós-1930. A partir desta década, começou a ocorrer participação direta do setor público para a infância, quando foram criados órgãos e projetos de assistência, saúde e educação. Em 1940, surgiu o Departamento Nacional da Criança, com objetivo de ordenar atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, sendo administrado pelo Ministério da Saúde.

Na década de 50, com uma forte tendência médico-higienista do Departamento Nacional da Criança, foram desenvolvidos vários programas e campanhas visando o combate à desnutrição, vacinação e diversos estudos e pesquisas de cunho médico foram realizadas. O Departamento Nacional da Criança teve, posteriormente, um enfraquecimento e acabou transferindo algumas de suas responsabilidades para outros setores, prevalecendo o caráter médico-assistencialista, enfocando suas ações em reduzir a mortalidade materna e infantil.

Kramer (1984) trata dos problemas de sobreposição de ações que geraram dificuldades de controle e administração, problemas que, muitas vezes, refletiam precariedade, baixa qualidade e pouca cobertura à população infantil. Contudo, é nesse momento, na segunda metade do século XX, que começa a efetiva participação do Estado nas ações voltadas para a criança.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) esclarecem que o final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento.

Os movimentos sociais reivindicavam a demanda por creches na perspectiva do direito da mãe trabalhadora; em outro espaço de mobilização, os movimentos pela

defesa dos direitos de crianças e adolescentes lutavam principalmente pelo atendimento a crianças de famílias consideradas em situação de risco.

No que se refere à legislação brasileira, a partir do histórico, muitas foram as conquistas da Educação Infantil, considerando a criança como sujeito de direitos.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS – PÓS 1988

A educação formal, realizada nas instituições escolares, e a Educação Infantil como direito das crianças foi consolidada através da Constituição Federal de 1988, em que se reconheceu a educação de crianças de zero a seis anos, anteriormente tida como assistencial, como direito do cidadão e dever do Estado e incluiu a creche no capítulo da Educação, ressaltando seu caráter educativo, e não mais estritamente assistencial.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC n. 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

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;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

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

Esses direitos foram regulamentados pelo Estatuto da Criança e Adolescente (Lei Federal 8.969, de 13 de julho de 1990), explicitando melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. O artigo 54 diz que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e em seu Art. 4º trata do direito a educação e o dever de educar:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

II – Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Este dispositivo também regulamentou a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade:

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

Mas os avanços na legislação não foram acompanhados de uma política de financiamento para a Educação Infantil que permitisse uma expansão do atendimento por instituições públicas bem como sua qualificação.

Desde a década de 1980, a educação destinada às crianças de 0 a 6 anos vem buscando reconhecimento na sociedade na esfera legal/jurídica, política e cultural, o que se observa no conjunto de leis e documentos oficiais produzidos a partir de 1988 com a Constituição Federal. É um reconhecimento que perpassa também pela expansão da rede de Educação Infantil, presente nos sistemas educacionais dos municípios brasileiros. Esse processo de expansão e garantia de direitos vem demandando mudanças para a efetiva integração ao sistema educacional das creches e pré-escolas. São mudanças que dizem respeito a temas como formação, carreira e condições de trabalho docente, currículo e projeto político-pedagógico, parâmetros de infraestrutura e qualidade de funcionamento, financiamento.

É importante lembrar que, desde a década de 90, uma série de documentos foram produzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional da Educação Básica, com a intenção de regulamentar a Educação Infantil no país. Publicada em 1994, a Política Nacional de Educação Infantil estabeleceu metas para a ampliação e permanência nas instituições de Educação Infantil públicas com qualidade.

Alguns documentos foram importantes para a história da Educação Infantil e merecem ser destacados. Os “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”, lançado em 1998, estava dividido em dois volumes, com orientações gerais quanto à implementação da Educação Infantil nos sistemas de ensino. O documento sugeria sobre a sua regulamentação e trazia artigos de profissionais e especialistas, de forma a aprofundar as reflexões da área.

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB 22/1998, estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo como principal objetivo orientar as instituições de Educação Infantil na

organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas, “além de estabelecer paradigmas para a própria concepção desses programas de cuidado e educação, com qualidade”. A resolução CEB Nº 1, de 07 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, mais tarde, em 2009, foram revisadas e deram origem à Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Também em 1998 o Ministério da Educação publicou os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, que apresentavam objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos. De acordo com o Art. 9º da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, seria incumbência da União:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996)

O documento foi desenvolvido para aproximar a prática escolar às orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional, também chamado de RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), era composto por três volumes e pretendia contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondessem às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Os RCNEIs diferem-se dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) – por ser um documento de subsídios adicionais, que oferece informações e indicações além daqueles para a elaboração de propostas curriculares.

Em 2000, o Parecer nº 4/2000 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, estabelecendo como se daria a vinculação da Educação Infantil aos sistemas de ensino, abordando a organização da proposta pedagógica e do regimento escolar, bem como da formação dos professores e outros profissionais que atuam nas instituições educativas, dos espaços e materiais para a Educação Infantil. O parecer fez referência a vários instrumentos legais que garantiam os direitos de cidadania das crianças brasileiras de 0 aos 6 anos e orientava que a Política Nacional para a infância

devia considerar as crianças como sujeitos de direitos e alvo preferencial de políticas públicas integradas, criticando a ausência dessas políticas para a infância.

Merece destaque o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172, cuja elaboração estava prevista desde 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foi aprovado em 2001. Em relação à Educação Infantil, refere-se a esse nível educativo como o primeiro nível da educação básica e afirma que a educação de crianças de 0 a 6 anos é um investimento humano. O plano previa a formação de todos os docentes da Educação Infantil em nível médio em até 5 anos após sua publicação e de 70% com ensino superior em até 2010 e tinha como meta para a ampliação da oferta para “(...) atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos”. Quanto à destinação de recursos, previa-se a aplicação de 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), prioritariamente, na Educação Infantil.

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, determinava que Estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem seus respectivos planos decenais, que deveriam ser constituídos em um processo democrático e participativo com representação do governo e da sociedade. De modo a atender essa exigência, o Ministério da Educação organizou uma nova versão da “Política Nacional para a Educação Infantil”. Com o subtítulo: *“Pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação”*. Essa nova versão, lançada em 2006, contou com a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos. Nesse documento, são apontadas as estratégias do Ministério da Educação para alcançar as metas para a Educação Infantil estabelecidas no Plano Nacional de Educação, publicado em 2001. Entre elas, estão a inclusão da Educação Infantil no sistema de financiamento da Educação Básica, de modo a responsabilizar também a União no atendimento às crianças de 0 a 6 anos; a definição de “parâmetros nacionais de qualidade para o atendimento nas instituições de Educação Infantil”, considerando as legislações vigentes, as teorias e as pesquisas da área e a “elaboração de padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil”, considerando as características regionais.

Essas duas últimas estratégias apontadas no parágrafo anterior deram origem aos documentos: *“Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil”* (2006), que oferece referenciais para o planejamento coletivo de reformas e adaptações dos espaços onde se realiza a Educação Infantil, considerando as concepções legalmente vigentes quanto a esse nível educativo; e os *Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil”* (2006).

Em 2006, foi lançado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, dividido em 2 volumes e como uma ação efetiva aos anseios da área para se ter referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovessem a igualdade de oportunidades educacionais e que levassem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes, da mesma forma que cumpriria com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exigia 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). Assim, assegurar a qualidade na Educação Infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil.

Porém, há alguns padrões mínimos que precisam ser viabilizados para a garantia dos direitos das crianças em uma instituição educativa e que devem estar em consonância com a legislação da área e aos tratados internacionais nos quais Brasil é signatário. Na perspectiva de auxiliar na discussão sobre a qualidade nas instituições educativas, foi publicado pelo MEC, em 2009, o documento “Indicadores de qualidade na Educação Infantil”. Trata-se de um instrumento de autoavaliação institucional que propõe uma metodologia de participação coletiva de profissionais, famílias e comunidade.

Deve-se dar destaque também para o documento *“Critérios de Atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”*, produzido em 2009 sob a coordenação das professoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. O texto era composto de duas partes: a primeira apresentava critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente as práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças; a segunda explicitava critérios

relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. O documento também estabelecia 12 direitos que visavam garantir o respeito a singularidade da Educação Infantil e a integralidade do atendimento à criança em suas necessidades físicas, emocionais, sociais.

Nossas crianças têm direito à brincadeira.
Nossas crianças têm direito à atenção individual.
Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante.
Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde.
Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (BRASIL, 2009).

Dando continuidade aos documentos relacionados à Educação Infantil, em 2014 um novo PNE foi aprovado, tendo como meta de acesso para a Educação Infantil: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do documento.

Considerando todas as mudanças e publicações na área de Educação Infantil atualmente, faz-se necessário abordar as diferenças e as relações entre os três principais documentos estruturantes dessa etapa: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como apresentar uma visão crítica a partir desses documentos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)⁶, de 1998, representou um avanço para a época, porém, era mais como uma orientação dos

⁶ Nesse documento, a concepção de educação infantil está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil. A versão final do RCNEI não foi amplamente discutida e não deu continuidade às discussões desenvolvidas pela Coordenação Geral de Educação Infantil. A substituição da então coordenadora da

conteúdos e objetivos de aprendizagem, mas não reconhecia a criança e sua identidade como o foco principal. O RCNEI foi um documento produzido pelo MEC, integrando a série de documentos de *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Cerisara (2002) ao analisar o Referencial Curricular nacional para Educação Infantil no contexto das reformas evidencia a necessidade de questionar o documento, se ele contempla a especificidade defendida pelos educadores da área para o trabalho a ser realizado com crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas como creches e pré-escolas. A autora diz que em fevereiro de 1998 a versão preliminar desse documento foi encaminhada a 700 profissionais ligados à área da Educação Infantil para que em um mês fosse devolvido ao MEC um parecer sobre essa versão. O documento surgiu de forma inesperada e não estava articulado com o processo que vinha construindo uma Política Nacional para a Educação Infantil, sob a coordenação da Ângela Barreto na Coordenação Geral de Educação Infantil /MEC (1994-1998). Após a sua substituição ele foi O grupo GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, da ANPEd percebeu a necessidade de debaterem o assunto tendo como trabalho encomendado uma análise dos pareceres sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A partir desse debate foi elaborado o Parecer da ANPEd sobre o documento, em que foram apontadas considerações importantes a serem analisadas para a versão final e a necessidade de um tempo maior para que o documento fosse discutido. Porém, em outubro de 1998 a versão final do RCNEI foi divulgada sem as discussões solicitadas pelos pareceristas e parte das sugestões atendidas. O documento foi publicado antes mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais, fossem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)⁷, de 2009, representaram um avanço em ampliar o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado e colocando-a no

COEDI, Ângela Barreto, representou uma perda para a discussão das políticas públicas para a Educação Infantil no então governo do Fernando Henrique Cardoso.

⁷ Em 1998, o Conselho Nacional de Educação lançou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a finalidade de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos e estabelecer paradigmas para a própria concepção destes programas com o Parecer CEB nº. 022/98. Essas Diretrizes se constituíram num instrumento muito importante no processo de construção da qualidade da Educação Infantil, trazendo indicações para a elaboração das propostas pedagógicas e para os processos de avaliação das crianças, e reforçando o que está disposto na LDB acerca da formação mínima exigida para os professores, equipe de direção e coordenação, além de apontar a importância das propostas pedagógicas e regimentos para a gestão autônoma e de qualidade das instituições de Educação Infantil.

centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. Reconhecem a criança com toda complexidade e situa a Educação Infantil em relação ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo. Outro ponto a ser destacado nas DCNEIs é a relação entre o cuidar e o educar, considerando-os indissociáveis.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸, de 2017, instituiu e orientou a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Em relação à Educação Infantil, a BNCC dialoga com a DCNEIs e apresenta um detalhamento dos objetivos de aprendizagem. Nesse documento, as diversas áreas de conhecimento e as diferentes linguagens são integradas por meio dos Campos de Experiência, partindo da ideia de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar. Barbosa e Flores (2020), ao escreverem sobre a Base Nacional Comum Curricular, questionam se a construção da mesma foi uma garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil, evidenciando algumas disputas em torno da identidade da Educação Infantil e explorando como tema central os processos de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular para a primeira etapa da Educação Básica.

Em um primeiro momento, a organização da BNCC representava a configuração de uma normativa para o reconhecimento da Educação Infantil:

Quando do início das discussões para organização de uma BNCC, um dos argumentos favoráveis à inclusão da Educação Infantil foi a possibilidade de que esse documento pudesse se configurar como mais uma normativa para fortalecer o reconhecimento dessa etapa educativa como parte da Educação Básica, desde que garantidas suas especificidades e condições de oferta. (BARBOSA; FLORES, 2020, p. 12).

As próprias autoras reconhecem que a construção desse documento aconteceu em um tenso momento de disputa entre projetos de sociedade e a inclusão da Educação Infantil na BNCC precisou ser questionada em relação à sub etapa creche, pois pela sua não obrigatoriedade no atendimento poderia representar a falta de uma política para essa faixa etária e também que fosse vinculada a outras políticas de forte

⁸ A construção do documento iniciou em 2014, na primeira gestão da presidente Dilma Rousseff e teve seu processo desenvolvido na segunda gestão, contando com a publicização e discussão de suas versões iniciais, até o Golpe de 2016, que resultou no impeachment da Dilma Rousseff. A terceira versão da BNCC foi construída durante o Governo de Michel Temer, com discussão conduzida pelo CNE, sendo que sua versão final foi publicada em dezembro de 2017.

sentido regulador, em termos de predefinições curriculares, avaliações nacionais e de responsabilização de docentes, avaliações em larga escala...

Um dos argumentos contrários à inclusão da Educação Infantil na BNCC estava relacionado à possível disseminação de modelos de avaliação em larga escala, aplicados aos Ensinos Fundamental e Médio, os quais, em grande medida, se apoiam em currículos padronizados, engessando as práticas escolares e sobrevalorizando alguns conteúdos em relação a outros, desconsiderando aspectos de contexto local, os desafios à gestão e as próprias condições de infraestrutura escolar [...] (BARBOSA; FLORES, 2020, p. 12).

Outra crítica em relação à proposta da Base Curricular Nacional para a Educação Infantil é que a mesma é contrária às políticas neoliberais de reconhecimento da diversidade, pois nesse processo de uma base comum, que vai ao encontro da lógica privatista de educação de construir estratégias educacionais, as diferenças não fazem nenhuma diferença. Também havia o interesse financeiro por trás da organização de materiais didáticos, educacionais e pedagógicos, a fim de unificar currículos para serem vendidos às redes públicas de Educação Infantil⁹ (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

Percebemos que muitos foram os documentos lançados pelo Ministério da Educação para normatizar a Educação Infantil, mas é importante o entendimento do professor frente a essas normatizações e políticas públicas, para que possa ter uma visão crítica de modo a compreender o que estão se propondo.

Outro documento que foi lançado pelo Ministério da Educação, em 2018, foi o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil¹⁰, que

⁹ Um exemplo desse interesse mercantil das editoras é o edital para o PNLD 2020-2022 específico para Educação Infantil, que previa o repasse de livro didático para a primeira etapa da educação básica. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) – movimento social de âmbito nacional constituído por 26 Fóruns estaduais e um Fórum distrital, além de Fóruns regionais e municipais distribuídos em todo o território nacional, escreveu uma Carta Aberta com um posicionamento público contrário aos livros didáticos nessa etapa, por se contrapor às concepções que fundamentam toda a política de Educação Infantil do país, que concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo e não a construção precoce e compulsória do ofício de aluno, em uma perspectiva preparar e antecipar a alfabetização.

¹⁰ A discussão em torno da qualidade da Educação Infantil – há 20 anos como primeira etapa da Educação Básica – deve ser compreendida na conjuntura da sociedade brasileira contemporânea. Tal abordagem não pode estar desvinculada das linhas políticas que vêm sendo implementada em nível global. Os textos oficiais (lei, diretrizes, decretos, documentos nacionais e internacionais) são parte da construção de uma política. Expressam determinada visão de mundo com embates, contradições, resistências, interpretações e interesses diversos. As esferas contempladas por esse documento foram: Gestão de sistemas e redes de ensino; Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; Gestão das instituições de Educação Infantil; Currículos, interações e práticas pedagógicas; Interação com a família e comunidade; Intersetorialidade; Espaços, materiais e mobiliários; Infraestrutura.

representou a atualização dos quatro volumes produzidos em 2006 (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2), em um único documento, que apresenta todo conhecimento das versões anteriores, acrescidas das inovações que o arcabouço legal posterior trouxe. Como muitos dispositivos legais foram criados desde 2006, fez-se necessária a atualização das orientações e das referências de qualidade para a Educação Infantil, para que as instituições que ofertam essa etapa da Educação Básica tenham parâmetros para implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil, alinhados às legislações vigentes. O próprio documento reconhece que, apesar dos avanços evidenciados pelo Censo Escolar dos últimos oito anos, tanto em relação ao número de Instituições de ensino quanto de matrículas, é preciso que a política da Educação Infantil fortaleça a garantia e efetivação, principalmente no que se refere à qualidade do atendimento educacional.

Enseja-se uma política mais consistente e efetiva para essa etapa, que congregue, de maneira articulada, políticas existentes nas próprias redes municipais, políticas realizadas em regime de colaboração, por exemplo, algumas iniciativas estaduais de cooperação e apoio aos municípios para ampliação da oferta de vagas e construção dos currículos e, por fim, as ações já em curso no MEC para o cumprimento dos requisitos de qualidade e equidade. Nessa perspectiva, esse documento objetiva reafirmar conceitos, definições que visem à orientação do processo de construção contínua da qualidade no atendimento às crianças de 0 a 5 anos. (PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018, p. 19)

Diante de todo o exposto no capítulo, percebe-se que há legislações educacionais e documentos que orientam o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil e sinalizam a importância da qualidade desse trabalho.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil perpassa pelo entendimento desse atendimento ao longo da história. Para Vieira (1999), a discussão sobre a formação do profissional da Educação Infantil está intimamente ligada à história das políticas de atendimento e das legislações educacionais que, relacionadas às demandas sociais, determinaram a organização dos serviços voltados para as crianças pequenas.

3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na história da Educação Infantil no Brasil, as creches e pré-escolas representaram dois atendimentos histórico-sociais diferenciados. A creche, a partir de uma visão assistencial, de cuidado, esteve vinculada à história da mulher trabalhadora, ao mundo do trabalho, caracterizando-se por muito tempo como instituição substituta do lar materno. A pré-escola, por sua vez, em uma tendência educacional apresenta-se, na história da Educação, como um atendimento público e sistematizado como um período de preparação à escola formal.

O histórico apresentado anteriormente nos mostra que, por muito tempo, a oferta de Educação Infantil teve atendimento predominantemente assistencial com objetivos distintos para crianças de diferentes grupos sociais em que a formação dos profissionais não era exigida. Na creche, em sua grande maioria eram mulheres sem formação específica, pois baseava-se na ideologia das aptidões naturais para o exercício da função docente.

A creche, geralmente vinculada ao setor da assistência social, recebia crianças de 0 a 6 anos ou mais, uma grande parte em período integral, sem uma finalidade explicitamente educacional, empregando educadoras leigas, sem exigência de escolaridade mínima; a pré-escola, tradicionalmente vinculada aos sistemas educacionais, muitas vezes funcionando anexa ao estabelecimento de ensino primário ou de primeiro grau, atendia predominantemente em meio período, contando com professoras formadas na escola normal de nível secundário (CAMPOS, 2018, p. 10).

A pré-escola, que estava vinculada aos sistemas educacionais e anexa ao estabelecimento de ensino primário ou de primeiro grau, por seu caráter educacional, exigia a formação das professoras em nível secundário.

No Brasil, os cursos para a formação de professores de Educação Infantil são muito recentes. Tizuko Kishimoto (1999), ao tratar da política de formação profissional para a Educação Infantil nos anos 90, nos cursos de pedagogia e normal superior, afirma que desde os anos 30 já se previa a formação de professores de pré-escola nos cursos de pedagogia, mas o curso normal em nível médio era o curso que habilitava os professores das crianças de 4 a 10 anos, não atendendo a idade de 0 a 3 anos. De acordo com a autora, a oferta de cursos superiores de formação de professores para a educação pré-escolar em cursos de pedagogia começou a ganhar espaço nos anos 50, sendo que nos anos 90 houve maior oferta, tanto em universidades privadas como municipais, estaduais e federais. No caso da creche, ao contrário, não havia exigência de qualificação para as educadoras, até sua tardia incorporação ao setor educacional.

Barbosa (2016) afirma que, com a necessidade dos profissionais para trabalhar, muitas vezes as professoras iniciavam a carreira sem formação alguma, sendo selecionadas apenas por seus atributos pessoais: “ser mulher, ter calma, fala tranquila, mansa, gostar de crianças pequenas” (BARBOSA, 2016, p. 131). A autora esclarece que na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) a educação das crianças de 0 a 6 anos não era reconhecida como direito.

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Na lei de 1971, a Educação Infantil foi abordada em um contexto de educação compensatória com a chegada da educação pré-escolar, o que exigia a formação dos profissionais.

A formação profissional para o atendimento da Educação Infantil começou a ser questionada após documentos que reconheciam o direito das crianças à educação. A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao garantirem o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação, reconhecendo-a como parte da educação básica, exigiram do Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária e a qualificação dos seus profissionais (KISHIMOTO, 1999).

A Constituição Federal, em 1988, ao evidenciar mudanças no plano da legislação educacional no país, resultante de lutas e reivindicações de diferentes setores da sociedade em prol dos direitos de crianças e jovens, trouxe importantes conquistas para a Educação Infantil, sua identidade e seus profissionais. No Art. 208 reconheceu o dever do Estado com a educação mediante a garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmou os direitos das crianças e estabeleceu mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. Em seu Art. 54. reafirmava o dever do Estado em assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Em 1994, o Ministério da Educação elaborou o documento “Política Nacional de Educação Infantil”, definindo como os principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das propostas dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

Nesse mesmo ano, para atender esses objetivos, foi publicado o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*¹¹, no qual se discutia a necessidade e a importância de um profissional qualificado para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Partindo das políticas já existentes e das demandas de estados e municípios, o Ministério da Educação definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional nas creches e pré-escolas como seu principal objetivo e, para atingi-lo, apontou quatro linhas de ação:

- a) incentivo, elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- b) promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas;
- c) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;

¹¹ O documento representa um relatório-síntese elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, dos textos apresentados no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (Belo Horizonte, 1994) por especialistas de renome nacional nas áreas de Educação Infantil e de formação de recursos humanos para a educação e subsidiaram a análise de questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil.

d) criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou novamente a importância da Educação Infantil, ao considerá-la como primeira etapa da educação básica e reconheceu a importância do trabalho pedagógico com a criança de 0 a 5 anos para atender às especificidades do seu desenvolvimento. Ao definir a finalidade da Educação Infantil como sendo 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, evidenciou a necessidade de se considerar a criança como um todo para promover o seu desenvolvimento integral e a sua inserção na esfera pública.

Ao considerar a importância da Educação Infantil, exigiu-se a formação de seus profissionais:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Uma nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua junto da criança de 0 a 5 anos, exigindo a habilitação para que suas responsabilidades sociais e educativas sejam atendidas, superando os “instintos femininos e aptidões naturais” aceitos por muito tempo para atender essa etapa sem a necessidade de formação profissional para o exercício da docência na Educação Infantil.

3.2 FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INICIAL E CONTINUADA

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 reconheceu a importância da formação dos docentes para atuar na Educação Infantil ao indicar a formação em nível superior para esses professores, admitindo como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

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

Desde sua promulgação, a LDB vem sendo complementada por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação e pelas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Essas diretrizes dizem respeito ao currículo de Educação Infantil, aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais ao incluírem as instituições de Educação Infantil e a formação inicial do profissional em nível médio e superior.

É importante destacar que várias resoluções instituíram diretrizes para a formação de professores até hoje, sendo revogadas pela necessidade da reformulação dos currículos. Entre as resoluções que trataram sobre a formação inicial dos professores, está a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e foi revogada.

Também foi criada a Resolução nº 2/2015¹², que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em relação aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e também para a formação continuada. Em seu Art. 3º já referia-se à formação inicial e à formação continuada respectivamente como:

À preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e

¹² Revogada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

O documento trazia mudanças importantes, entre elas o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas. O tempo mínimo para integralização passou a ser de 8 semestres. O documento afirma que a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo e está relacionado à melhoria da qualidade da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Em 2019, o Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 22/2019 fez a revisão e atualização dessa Resolução, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa reformulação se fez necessária para contemplar a Base nacional Comum Curricular, para que os professores desenvolvessem em sua formação um conjunto de competências profissionais que os qualificassem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira.

A Resolução CNE/CP Nº 2/2019 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação). Essas Diretrizes Curriculares Nacionais têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Em seu Art. 2º, ao tratar sobre a formação docente, pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos

estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Esses documentos demonstram a importância da formação inicial dos professores para atender as especificidades do trabalho pedagógico. Barbosa (2016, p. 132) afirma que desde a formulação da Educação Infantil como uma etapa específica da Educação Básica, buscamos "construir um modo de formar e ser docente na educação Infantil". O autor coloca que, nas universidades, *locus* onde está situada a formação inicial dos professores da Educação Infantil, os docentes universitários, muitas vezes, não têm a experiência empírica da docência com crianças e bebês nem dominam as teorias relacionadas à ação pedagógica com as crianças pequenas na escola, o que pode influenciar na formação dos futuros profissionais.

A autora acredita que o curso de licenciatura em Pedagogia tem falhado na formação dos profissionais da docência em Educação Infantil ao dar invisibilidade nos currículos para as crianças de 0 a 3 anos e apresenta ainda algumas ausências no curso de Pedagogia:

As brincadeiras e os jogos não tem relevância na formação, pois essas disciplinas (jogo, ludicidade, recreação, brincadeira, música, artes plásticas), quando estão presentes, tem caráter complementar, muitas vezes instrumental, e não são vistos como fundamentos de uma pedagogia específica; o cuidado não é tomado como pressuposto teórico e prático da ação pedagógica na Educação Infantil; a alimentação, o sono, o banho perdem o seu caráter pedagógico. As culturas infantis não são estudadas (BARBOSA, 2016, p. 133).

Kishimoto (2005) ao falar sobre a Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil, discute também sobre a organização dos cursos de Pedagogia, pois esses cursos com amplo espectro de formação, para a faixa etária de 0 a 10 anos, perdem especificidade, não dando conta tanto dos conteúdos como da formação do professor quanto da criança para uma faixa etária tão ampla.

A construção da docência na Educação Infantil e o exercício de constituir-se professora de bebês e crianças pequenas requer conhecimentos que vão além apenas da formação acadêmica inicial. fazendo-se necessária a formação continuada para compreender a infância e as especificidades dessa fase, para (re)construir os saberes docentes, (re)pensar o papel da professora de Educação Infantil e também

planejar propostas que despertem o interesse das crianças. Deve-se pensar uma educação em que as crianças tenham o seu direito garantido, em que sejam ativas, participativas, protagonistas e que o trabalho desenvolvido ocorra a partir da escuta de seus interesses.

Nesse sentido, algumas leis alteraram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação inicial e continuada dos docentes da educação (Lei nº 12.056/2009; Lei nº 12.796/2013 e Lei nº 13.415/2017).

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

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no caput deste artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017).

Gatti (2008), ao analisar as políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década, afirma que há muitas iniciativas de formação continuada que

tentam suprir a formação deficitária dos cursos de formação de professores em nível de graduação. Muitas dessas iniciativas públicas de formação continuada na educação são programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. O autor considera que, diferente de uma ação compensatória pela precariedade na má formação, o propósito inicial dessas ações formativas de acordo com as discussões internacionais seria o aprimoramento dos profissionais.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), que estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação também faz referência à formação de professores. Apresenta, entre as suas metas, àquelas relacionadas à Educação Infantil:

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

O Plano previa também metas importantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da pré-escola e a ampliação do atendimento de 0 a 3 anos. O grande desafio dos municípios tem sido os investimentos para a universalização do acesso às crianças de 4 e 5 anos, bem como assegurar o atendimento a 50% das crianças até três anos na creche, responsabilidade que foi definida pela Constituição Federal/88 e regulamenta o papel dos municípios na garantia do direito à educação.

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. **Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil**; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º, grifo nosso).

Como é responsabilidade dos municípios a oferta da Educação Infantil, cabe ao mesmo um conhecimento detalhado da demanda por creche e pré-escola, de modo

a materializar o planejamento da expansão, buscando o apoio do estado e da União para a expansão da rede física (no que se refere ao financiamento para reestruturação e aparelhagem da rede) e para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Em relação à formação docente, é importante uma maior articulação dos municípios com as instituições formadoras para o desenvolvimento de programas de formação que tenham como foco a profissionalização em serviço.

Nesse sentido, o PNE 2014 também apresenta um bloco de metas que trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as mesmas sejam atingidas.

Meta 15: 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 PNE, 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, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. **Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.** Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (grifo nosso)

O documento “Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”¹³ que apresenta algumas análises e informações sobre cada uma das metas nacionais afirma que “um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira” (BRASIL, 2014, p. 12). Este relaciona a melhoria da qualidade da educação básica pública com planos de carreira, salários atrativos, condições de

¹³ O documento, elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com contribuições da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), apresenta algumas análises e informações sobre cada uma das metas nacionais com o objetivo de aproximar, ainda mais, agentes públicos e sociedade em geral dos debates e desafios relativos à melhoria da educação, tendo por eixo os processos de organização e gestão da educação, seu financiamento, avaliação e políticas de estado, com centralidade no PNE e na efetiva instituição do SNE.

trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário.

Assim, o PNE estabelece uma política de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino, o que é fundamental para que a política educacional se fortaleça. Salienta-se a importância de assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e também a formação continuada, reconhecendo-a como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários a atividade dos educadores.

Essas formações são importantes frente às demandas enfrentadas nos contextos escolares. Imbernón (2010) afirma que atualmente o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado e o professor exerce outras funções, como motivação, luta contra a exclusão social, participação, relações com as estruturas sociais, com a comunidade, o que requer uma nova formação inicial e permanente.

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2010, p. 15).

A docência na Educação Infantil atualmente requer um processo de formação que se configure como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar a partir das práticas desenvolvidas. A formação de professoras da Educação Infantil é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal.

A formação inicial, um dos primeiros passos na formação docente, vai se constituindo, também, no cotidiano de sua prática, no enfrentamento dos desafios e demandas que vão surgindo e na reflexão sobre a própria prática. A formação continuada precisa superar o modelo de ensinar as professoras, mas de possibilitar uma nova visão de Educação Infantil que reconheça as crianças como seres potentes e que qualifique o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil.

Possibilitar a formação continuada consiste em garantir o direito do professor e da criança. O direito do professor em ter um momento formativo para planejar e repensar a sua prática e o da criança ao ter uma prática pedagógica pensada e de

qualidade. A formação continuada precisa contribuir para que as práticas sejam repensadas no contexto em que elas acontecem.

A desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância é um requisito para o pensar e fazer a formação em contexto, pois o peso histórico da pedagogia de infância tradicional precisa ser refletido criticamente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 88)

Formações esporádicas ou descontextualizadas, apesar de atender a legislação e garantir a formação continuada, não propiciam o principal objetivo desses momentos: a qualificação do trabalho desenvolvido. Kramer (2007) nos diz que o compromisso da Secretaria de Educação em priorizar as políticas de formação dos profissionais de educação e valorizar essa formação passa por uma concepção de sociedade e de gestão. É importante e necessário que esses momentos formativos sejam criteriosamente pensados a partir dos contextos das escolas, a fim de possibilitar a reflexão sobre a ação profissional como transformadora da prática.

Oliveira- Formosinho (2016) defende que a formação em contexto possibilita os conhecimentos teórico-metodológicos para pensar a transformação e qualificação das práticas pedagógicas.

A formação em contexto assume que os processos de desenvolvimento profissional que visa são de natureza praxiológica, isto é, visam transformar o cotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação. Constitui-se na procura de uma cultura pedagógica com a infância que a respeite, a provoque a ser +, pensar +, fazer +, aprender +, narrar +. (OLIVEIRO-FORMOSINHO, 2016, p. 95).

Nesse sentido, a formação em contexto representa a reflexão sobre as práticas cotidianas e a transformação das mesmas em novas práticas a partir de uma nova pedagogia da infância para a aprendizagem das crianças.

A formação em contexto é, portanto, um veículo para a transformação da pedagogia da infância porque se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico. Porque visa a transformação da ação profissional como transformação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que o aqui e agora educativo vai instituindo. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 96)

A autora afirma que, na formação em contexto, há uma articulação entre as situações de trabalho e as práticas formativas, oportunizando o desenvolvimento

profissional praxiológico, aquele que acontece a partir da reflexão sobre a própria prática. Nessa proposta os ambientes formativos tem caráter permanente e envolvem a todos, reconhecendo-os como sujeitos ativos e construtores da sua própria formação e não apenas de consumidores passivos de programas de formação e descontextualizados.

Assim, ao pensar as formações para as professoras de Educação Infantil nas escolas, é importante que esses momentos formativos sejam adequados à realidade da escola e às necessidades formativas das suas professoras, no sentido de dar subsídios para que as suas práticas sejam qualificadas. A “Formação em Contexto” possibilita a valorização desses momentos.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO EDUCACIONAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS

O tema das políticas de infância no Brasil evidencia relações tensas entre o Estado e a Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988 foi a primeira no Brasil a reconhecer os direitos da criança de 0 a 6 anos à educação, afirmando o dever do Estado e a opção da família. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da educação básica e foi estabelecida a responsabilidade dos municípios por sua implementação e gestão. Esse capítulo pretende apresentar alguns aspectos históricos sobre a organização da Educação Infantil no município de Santa Maria e a legislação municipal acerca dessa etapa da Educação Básica.

4.1 ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

Ao analisarmos a história e as políticas públicas da Educação Infantil no Brasil, percebemos que, por muito tempo, a criança foi encarada de forma fragmentada. Saúde, assistência e educação não se articulavam e o atendimento era fragmentado. Apenas a partir da LDB, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como uma etapa da educação básica, sendo responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação:

Com a nova LDB, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, passou a ser reconhecida como parte do sistema Municipal de Educação. Isso significa que cada município, que tinha creches e pré-escolas na área de assistência social, precisa integrar suas redes públicas e privadas (com suas respectivas instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas que atendem as crianças de 0 a 6 anos) ao seu sistema municipal de educação. Creches e pré-escolas passam, então, a ser consideradas legalmente instituições educativas e devem estar sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação (SMEDs) (KRAMER, 2008, p. 21).

A história da educação Infantil na cidade de Santa Maria evidencia que a ideia de assistencialismo atrelada a idade de 0 a 3 anos na rede municipal fez com que, por muitos anos, ela fosse regulamentada pela Secretaria Municipal de Bem-Estar Social enquanto a pré-escola era atendida nas Escolas Municipais e regulamentada pela

Secretaria Municipal de Educação. Apenas no ano de 2000, a partir de marcos legais em nível nacional e municipal e com o Decreto Executivo nº 016, de 28 de janeiro de 2000, a Secretaria Municipal de Educação se responsabilizou por toda essa etapa da educação básica. Kramer (2008) afirma que essa mudança de coordenação, supervisão e orientação do atendimento de 0 a 3 anos não aconteceria apenas por determinação legal, pois seria um processo gradativo e que exigia reestruturações, desde as regulamentações dos conselhos municipais, reorganização das secretarias, alocação de recursos físicos e financeiros à qualificação, formação e plano de carreira que envolvem os profissionais que trabalham na Educação Infantil.

Após o reconhecimento da creche como responsabilidade da Secretaria Municipal de educação, anos mais tarde, a Lei Municipal nº 4696/03, de 22-09-2003 estabeleceu o plano de carreira do magistério público do município. O Art. 4º apresenta os Princípios Básicos na Carreira do Magistério:

I - Habilitação Profissional: condição essencial que habilite ao exercício do magistério através da comprovação da titulação específica;

II - Profissionalização: entendida como dedicação ao magistério, para o que se tornam necessários os seguintes requisitos:

a) eficiência: habilidade técnica e capacidade de relacionamento que evidenciem tendência pedagógica e adequação metodológica para o exercício das atribuições do cargo;

b) consciência social: comprometimento com as transformações sócio-políticas e com o papel que lhe compete no processo da educação;

c) existência de condições ambientais e materiais adequadas a um trabalho de qualidade;

III - Valorização da qualificação: decorrente de cursos e estágios de formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização;

IV - Valorização Profissional: evidenciada através de condições de trabalho e remuneração compatíveis com a dignidade da profissão e a qualificação exigida para o exercício da atividade, sem distinção de níveis ou modalidades de ensino em que atue o membro do magistério.

V - Progressão na carreira: acessos sucessivos mediante promoções.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 admitisse 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, o Art. 18 da legislação municipal apresentava a formação superior como exigência nos concursos para os profissionais da Educação do magistério público municipal:

Os concursos públicos serão realizados segundo as áreas e habilitações seguintes:

I - Educação Infantil: Curso de Pedagogia - Habilitação Educação Infantil ou Especialização em Educação Infantil;

- II - Ensino Fundamental - Curso de Pedagogia - Habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- III - Ensino Fundamental - Curso Superior com formação específica na área de atuação - Séries Finais do Ensino Fundamental;
- IV - Educação Especial: Curso de Pedagogia - Habilitação Educação Especial ou Especialização em Educação Especial;

O documento estabelece ainda que os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para hora-atividade: “§ 1º - As horas-atividade são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas.”

Esse tempo, conforme sinaliza o documento, deveria ser reservado para estudos, planejamento e avaliação do trabalho, bem como para reuniões indicando, assim, a possibilidade de formação continuada. Apesar de ser uma luta constante das professoras, até 2020 a hora-atividade não era garantida para as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria. Excepcionalmente no período pandêmico¹⁴, as professoras passaram a ter esse momento viabilizado pela mantenedora. Muitos fatores dificultavam a sua garantia, entre eles o atendimento das crianças e a especificidade da Educação Infantil em ter o atendimento apenas por profissionais habilitados (pedagogos), diferentemente dos Anos Iniciais, que são atendidos por professores de Anos Finais em aulas especializadas e também pela falta de compreensão da importância desses momentos para a formação e planejamento das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Assim, faz-se necessário um olhar atento e um estudo da gestão municipal para que a hora-atividade possa ser implementada de forma efetiva e garantida às professoras mesmo depois da pandemia, ao retornar presencialmente às escolas para planejamento e possibilidade de estudo e formação continuada.

A efetivação da Educação Infantil proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), que se fundamenta no reconhecimento da criança como ativa e protagonista no seu desenvolvimento, necessita de um novo entendimento da administração pública sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas infantis

¹⁴ Com a crise sanitária do COVID 19, as aulas na rede municipal foram suspensas e os professores passaram a trabalhar de forma remota. A partir de Instruções Normativas e Decretos que disciplinaram o horário de trabalho dos professores, a Educação Infantil assim como as outras etapas, passaram a ter hora-atividade. A dúvida das professoras é se depois que passar a pandemia e as escolas retornarem presencialmente e integralmente, esse direito continuará sendo garantido.

municipais. A garantia da hora-atividade é fundamental para que essas práticas pedagógicas sejam planejadas e o currículo seja significativo para as crianças e também para os professores (BARBOSA: HORN, 2008).

Ao todo, hoje a rede municipal de ensino conta com 64 escolas atendendo turmas de educação Infantil, classificadas como EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) ou EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) ou EEIs (Escolas de Educação Infantil Conveniadas).

Ao todo são 3 EEIs (Escolas de Educação Infantil Conveniadas), 21 EMEIs que atendem turmas de Berçário I à Pré-escola e 40 EMEFs que atendem turmas de Maternal à pré-escola, além de oferecer os Anos Iniciais e Finais também na escola. O Art. 20 da Resolução CMESM nº 30/2011 estabelece as turmas atendidas por cada uma das escolas:

Art. 20 – A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria desenvolver-se-á em:

I – Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), que atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola.

II – Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), que atendem crianças a partir do maternal até a pré-escola.

III – Escolas de Educação Infantil Conveniadas (EEIs), que atendem crianças a partir de seis meses, em turmas de berçário, até cinco anos e onze meses, em turmas de pré-escola.

É importante salientar que há duas escolas da rede municipal que, embora sejam EMEFs, também atendem turmas de Berçário pela necessidade de vagas nas regiões em que estão situadas. Uma delas é a EMEF Sérgio Lopes. Essas Escolas diferem do que está disposto na Resolução 30, que sinaliza que as EMEFs só poderão atender turmas de Educação Infantil a partir do Maternal. O fechamento dessas turmas de Berçário nas EMEFs torna-se inviável, pois há necessidade de mais turmas de Berçário na rede, conforme apontado pelo Tribunal de Contas do Estado.

Ao analisarmos os dados apresentados pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul¹⁵, relacionados à série de estudos desenvolvidos desde 2010, em que apresenta a Radiografia da Educação Infantil 2016-2019, podemos acompanhar

¹⁵ O Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul vem publicando, desde 2010, a Radiografia da Educação Infantil no Estado. A publicação de 2016/2019 se refere à evolução do atendimento de crianças de 0 a 5 anos em creche e pré-escola nos Municípios do Rio Grande e das vagas a serem criadas para a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a qual prevê a universalização da pré-escola até 2016 e a ampliação das vagas em creche, de forma a atender, até o final da vigência do PNE, no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos.

a evolução dos Municípios gaúchos, em especial de Santa Maria, no atendimento às crianças de 0 a 3 e de 4 e 5 anos, com vistas a atingir a Meta 1 do Plano Nacional de Educação.

Tabela 3 - Taxa de atendimento por idade, posição e vagas a criar, Santa Maria, 2013-2019

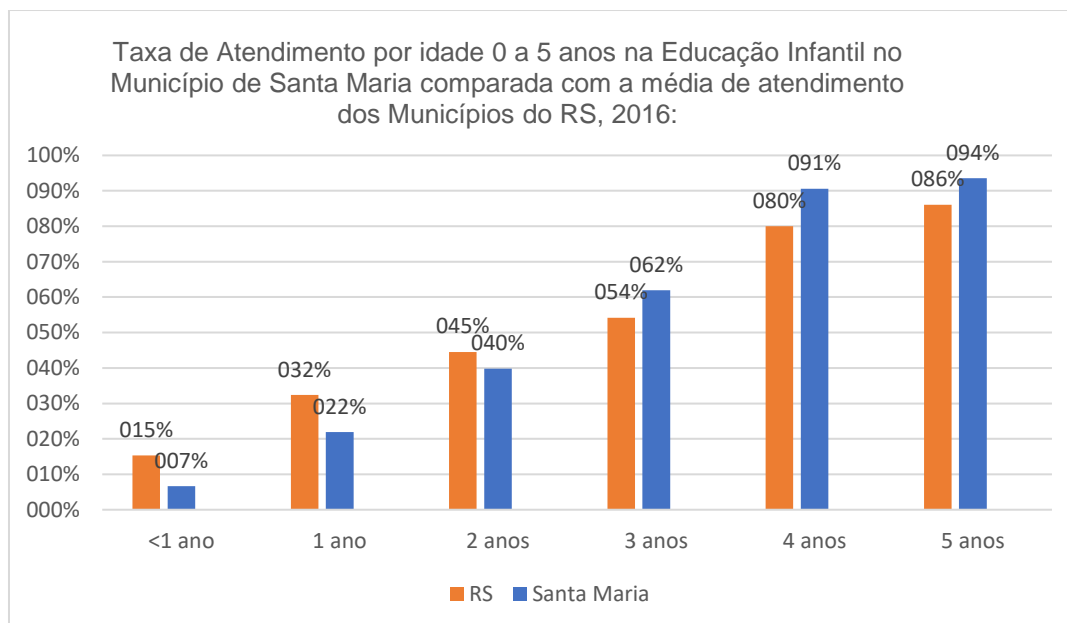
Taxa de atendimento por idade, posição e vagas a criar, Santa Maria, 2013-2019										
Ano	Idade dos alunos			Taxas de Atendimento			Posição estadual	Vagas a criar PNE		
	0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 5 anos	0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 5 anos		0 a 3 anos	4 a 5 anos	0 a 5 anos
2013	2.801	4.211	7.012	22,68%	69,13%	38,02%	318 ^o	3.375	1.880	5.225
2014	3.425	4.804	8.229	27,73%	78,87%	44,62%	298 ^o	2.751	1.287	4.038
2015	3.859	5.069	8.928	31,24%	83,22%	48,41%	291 ^o	2.317	1.022	3.339
2016	3.953	5.611	9.564	32,01%	92,12%	51,86%	295 ^o	2.223	480	2.703
2017	4.162	5.919	10.081	33,70%	97,18%	54,66%	287 ^o	2.014	172	2.186
2018	4.167	5.941	10.108	33,74%	97,54%	54,81%	296 ^o	2.009	150	2.159
2019	4.233	5.916	10.149	34,27%	97,13%	55,03%	304 ^o	1.942	175	2.117

Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

A tabela acima mostra que, a cada ano, a Educação Infantil vem ampliando a taxa de atendimento na cidade, principalmente na idade de 4 a 5 anos, idade obrigatória, porém ainda não conseguiu universalizar o atendimento para essa idade. O atendimento de 0 a 3 teve um pequeno crescimento na oferta de vagas, de acordo com o estudo, embora esteja longe de garantir os 50% de atendimentos propostos pela Meta 1 do PNE.

De acordo com os dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, ao analisar o atendimento de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil no Município de Santa Maria, comparando com a média de atendimento dos Municípios do Rio Grande do Sul em 2016 (Gráfico 1), pode-se afirmar que o município de Santa Maria conseguiu superar a média de atendimento dos Municípios do Rio Grande do Sul, de 3 a 5 anos. No atendimento às crianças de 0 a 3 anos, houve um acréscimo na taxa de atendimentos, mas foi menor em relação aos outros municípios, ocupando a 295^a posição no Estado.

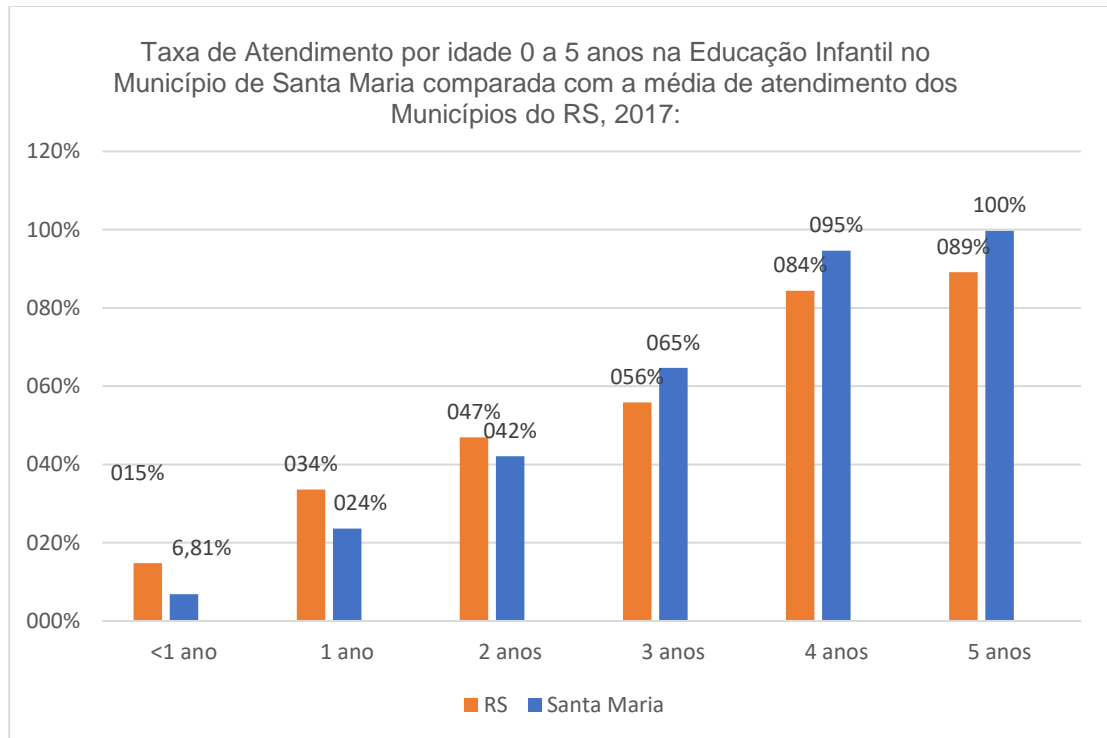
Gráfico 1 - Elaborado pela autora a partir das taxas de Atendimento por idade 0 a 5 anos na Educação Infantil no Município de Santa Maria comparada com a média de atendimento dos Municípios do RS em relação ao ano de 2016



Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

Em 2017, o município melhorou a sua colocação em relação ao ano anterior e ocupou o 287^a lugar, mantendo a ampliação dos atendimentos de 0 a 5 anos, mas ainda de forma modesta de 0 a 3 anos, conforme mostra o gráfico a seguir:

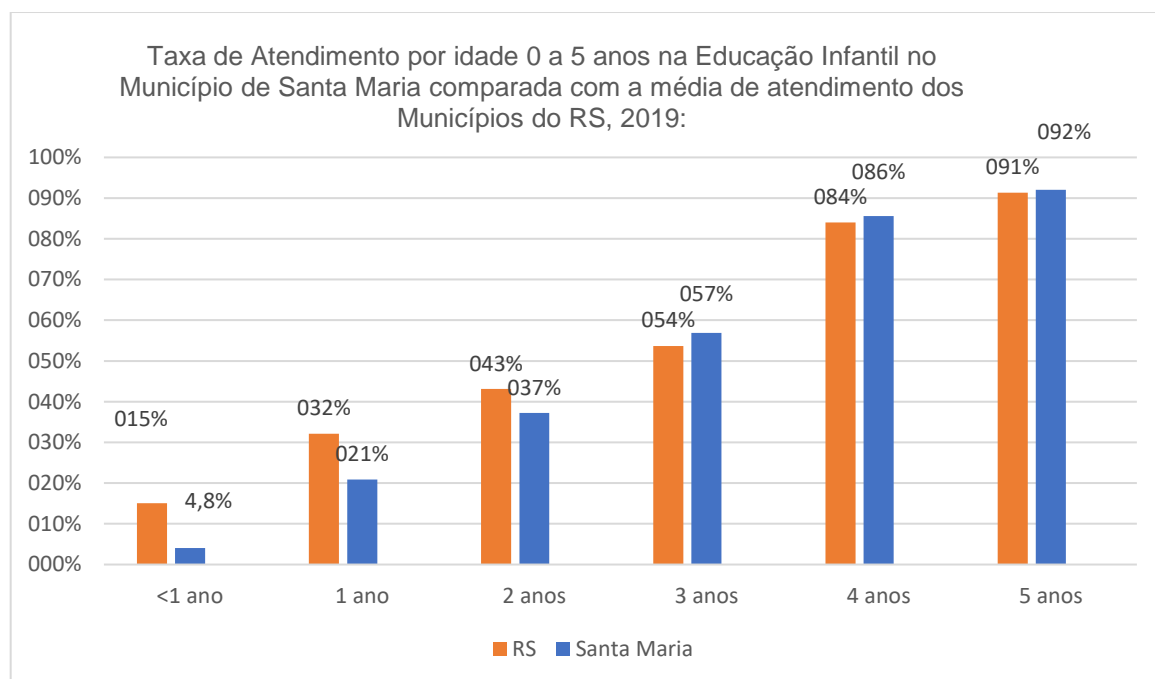
Gráfico 2 - Elaborado pela autora a partir das taxas de Atendimento por idade 0 a 5 anos na Educação Infantil no Município de Santa Maria comparada com a média de atendimento dos Municípios do RS em relação ao ano de 2017



Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

Ao analisarmos a taxa de atendimento de crianças de 0 a 5 anos matriculadas em estabelecimentos educacionais públicos e privados no ano de 2019, percebemos uma queda nos atendimentos comparados com os anos anteriores.

Gráfico 3 - Elaborado pela autora a partir das taxas de Atendimento por idade 0 a 5 anos na Educação Infantil no Município de Santa Maria comparada com a média de atendimento dos Municípios do RS em relação ao ano de 2019



Fonte: Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

A universalização da Pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches para as crianças de até 3 anos já estava previsto no Plano Municipal de Educação – PME da cidade de Santa Maria, instituído pela Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015 e com vigência por 10 anos e estabeleceu as metas e as estratégias para atender ao PNE de 2014 (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Em relação à Meta 1, que trata da universalização, até 2016, da Pré-escola e a ampliação da oferta em creches para as crianças de até 3 anos e também de Educação Infantil pública em tempo integral com garantia de qualidade no atendimento as crianças, as estratégias no PME para que essa meta fosse alcançada foram:

- 1.1) elaborar, no primeiro ano de vigência do PME, um plano estratégico de ampliação da oferta de Educação Infantil, tendo como base o diagnóstico atualizado do Município, em regime de colaboração entre as redes públicas sob coordenação da Secretaria de Município de Educação (SMED);
- 1.5) ampliar, em pelo menos 5% (cinco por cento) a cada ano, as taxas de acesso e de permanência à Educação Infantil na rede pública, das crianças de até 3 anos, conforme demanda manifesta até o final da vigência do PME;
- 1.6) realizar levantamento da demanda manifesta por creche (0 a 3 anos) e da demanda por Pré-escola (4 e 5 anos) na rede pública de ensino, anualmente, sob responsabilidade da SMED através da Central de Matrículas

e de outros setores de cadastro e atendimento à população infantil. O relatório detalhado de demanda será encaminhado ao setor competente da SMED e as direções das escolas municipais de Educação Infantil, dando subsídio ao planejamento para a oferta de vagas, em regime de colaboração entre os entes federados, na Educação Infantil, garantindo que esse processo aconteça de forma informatizada e com transparência pública, a partir do primeiro triênio;

1.10) diminuir gradativamente a oferta de matrículas gratuitas na Educação Infantil através de Convênio entre o Poder Público e Instituições Confessionais e/ou Filantrópicas que atendam a previsão legal, durante a vigência deste Plano;

A Radiografia da Educação Infantil 2010-2019 elaborada pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (2021), a partir dos dados dos censos escolares, mostra que se ampliou de 20 para 30 creches no período de 2010 a 2019 na rede municipal de Santa Maria. E em relação ao atendimento da Pré-escola, nesse mesmo período, houve uma ampliação 41 para 61 estabelecimentos ofertando essa etapa da educação básica.

Tabela 4 - Nº de estabelecimentos escolares na Educação Infantil, em Santa Maria

Ano	CRECHE					PRÉ-ESCOLA				
	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2010	38			20	18	75		6	41	28
2011	41	1		21	19	75	1	3	43	28
2012	46	1		24	21	80	1	4	46	29
2013	46	1		25	20	82	1	4	49	28
2014	58	1		24	33	92	1	3	50	38
2015	64	1		26	37	97	1	4	52	40
2016	63	1		25	37	104	1	4	57	42
2017	64	1		28	35	104	1	4	58	41
2018	66	1		29	36	104	1	4	57	42
2019	69	1		30	38	108	1	4	61	42

Fonte: Radiografia da Educação Infantil TCE/RS (2021)

A radiografia apresenta ainda a evolução das matrículas na creche e pré-escola na rede municipal dos anos de 2010 a 2019, evidenciando um crescimento no número de matrículas na educação Infantil. Ao analisar a estratégia de ampliar, em pelo menos 5% a cada ano, as taxas de acesso e de permanência à Educação Infantil na rede pública, das crianças de até 3 anos, de acordo com o *Plano Municipal de Educação – PME da cidade de Santa Maria (2015)* para atender ao PNE (2014), percebemos que no ano de 2016 não foi alcançada, pois apenas a partir de 2017 houve essa ampliação para atender a meta.

Tabela 5 - Evolução de matrículas na creche e pré-escola, por dependência administrativa, Santa Maria

Ano	CRECHE					PRÉ-ESCOLA				
	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2010	1769			1163	606	3847		244	2067	1536
2011	1996	83		1169	744	4070	100	122	2355	1493
2012	2234	64		1282	877	3995	74	86	2381	1454
2013	2676	75		1455	1146	4157	32	94	2502	1559
2014	3283	85		1658	1583	4759	42	92	2498	2084
2015	3582	63		1548	1971	5195	70	94	2812	2219
2016	3633	65		1590	1978	5899	69	104	3290	2436
2017	4064	45		1939	2080	5959	83	112	3533	2231
2018	4145	37		2033	2075	5961	59	52	3544	2306
2019	4040	55		2135	1850	6092	52	46	3594	2400

Fonte: Fonte: Radiografia da Educação Infantil TCE/RS (2021)

Para atender a estratégia do PME de elaborar, no primeiro ano de vigência do PME, um plano estratégico de ampliação da oferta de Educação Infantil, tendo como base o diagnóstico atualizado do Município, em regime de colaboração entre as redes públicas sob coordenação da Secretaria de Município de Educação (SMED), foi produzido o documento intitulado Relatório da Educação Infantil - Gestão 2017/2020, que apresenta um panorama da Educação Infantil Municipal, afirmando que, ao longo dos anos, observou-se a crescente necessidade de ampliação das vagas que são ofertadas para atender a demanda da primeira etapa da educação básica – Educação Infantil e, para isso, foi criado um Plano de Ação Estratégico para atendimento da meta 1 do Plano Municipal de Educação. Este plano de ação estratégico institui a necessidade de ampliação da oferta em 5% a cada ano até 2021.

O documento apresenta as matrículas realizadas na rede municipal de educação no período de 2016 a 2019, com dados do Censo escolar da educação Básica INEP e sinaliza um crescimento no número de matrículas realizadas.

Tabela 6 - Matrículas realizadas nas escolas da RME

CRECHE (0 a 3 anos) Municipais			PRÉ - ESCOLA (4 e 5 anos) Municipais			TOTAL GERAL	
	PARCIAL	INTEGRAL	TOTAL CRECHE	PARCIAL	INTEGRAL	TOTAL PRÉ	CRECHE+ PRÉ
2016	791	906	1.697	3.193	190	3.383	5.080
2017	1.010	1.011	2.021	3.306	338	3.644	5.665
2018	1.146	952	2.098	3.843	117	3.600	5.698
2019	1.259	849	2.108	3.423	119	3.542	5.650
2020	1.181	1.044	2.225	3.663	146	3.809	6.034

Fonte: Produzida pela SMED

Segundo o documento, no ano de 2020 o atendimento à Educação Infantil ocorreu nas 21 Escolas de Educação Infantil (EMEIS), nas 03 Escolas de Educação Infantil Conveniadas (EEl), em 41 Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e em escolas com Termos de Cooperação de Compra de Vagas, atendendo um total de 6.592 crianças.

A partir de dados do Setor Administrativo-Financeiro da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria/RS, o documento apresenta o quantitativo de compras de vagas para o atendimento da Educação Infantil em redes particulares, evidenciando o cumprimento da Meta 1 do Plano Municipal de Educação em relação à “1.10) diminuir gradativamente a oferta de matrículas gratuitas na Educação Infantil através de Convênio entre o Poder Público e Instituições Confessionais e/ou Filantrópicas que atendam a previsão legal”. Apenas em 2017 houve uma ampliação na compra de vagas e nos anos seguintes esse número diminuiu, representando uma diminuição de 33% na compra de vagas entre os anos de 2016 e 2020.

Tabela 7- Compra de vagas para atendimento da Educação Infantil - rede municipal (2016-2020)

ANO	CRECHE (0 a 3 anos) Compras de vagas INTEGRAL	PRÉ (4 e 5 ANOS) Compra de vagas INTEGRAL	TOTAL Compra de vagas
2016	526	312	838
2017	512	376	890
2018	403	319	822
2019	300	313	613
2020	273	285	558

Fonte: Produzida pela SMED

Considerando o total das vagas ofertadas gratuitamente na rede pública e as vagas compradas do ano de 2016 a 2020, o crescimento da educação Infantil foi de 11,4%. Ainda há a necessidade de ampliar consideravelmente o atendimento de 0 a 3 anos para efetivar a meta 1 do Plano Nacional de Educação, em relação a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças dessa idade até o final da vigência deste PNE.

O acompanhamento da demanda manifesta por creche (0 a 3 anos) e da demanda por Pré-escola (4 e 5 anos) na rede pública de ensino, acontece anualmente, sob responsabilidade da SMED, através da Central de Matrículas e de outros setores de cadastro e atendimento à população infantil. De forma permanente, no site da Prefeitura Municipal de Santa Maria, fica aberto o sistema de inscrições para a Educação Infantil e os encaminhamentos são realizados à medida que as vagas são disponibilizadas pelas escolas. Atendendo ao Plano Municipal de Educação, esse processo acontece de forma informatizada e com transparência pública.

4.2 DIRETRIZES E NORMAS MUNICIPAIS ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Entre os documentos importantes para regulamentar a Educação no município estão aso “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria-RS - (RME)”, elaborado pela Secretaria de Município da Educação - (SMED) e lançado em 2011, a fim de definir uma política de currículo norteadora às escolas municipais de

Santa Maria - RS. Essas diretrizes curriculares municipais tinham por objetivo a articulação do processo de organização da Educação Básica, a [re] estruturação dos projetos político-pedagógicos das escolas, bem como a adequação e o cumprimento da legislação atual (Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e Resolução CNE/CEB nº 07/2010).

A construção das “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria-RS - (RME)” teve início em 2005, com o processo de organização, articulação e implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e foi elaborado por um grupo de trabalho com representantes de Escolas Municipais e Secretaria de Município da Educação. Essa construção aconteceu a partir de debates, seminários, contribuições de instrumentos de pesquisa e reflexões em diferentes momentos de formação continuada, tanto no âmbito das instituições escolares como em eventos promovidos pela SMED Santa Maria - RS e contribuíram para a sistematização e organização desse documento. Também participaram dessa construção Instituições de Ensino Superior, Entidades Educacionais, entre outras Instituições parceiras, no processo de formação continuada, representando um marco significativo que contribuiu para a ampliação e aprofundamento das reflexões.

O documento expressa as concepções de educação, de currículo, dimensões educativas, princípios educacionais, estrutura e funcionamento da rede ensino para o município de Santa Maria. Reconhece a autonomia de cada escola na construção do seu currículo, mas, define-se como um instrumento norteador ao processo de reflexão e [re] significação do papel social e educativo da escola, em especial como espaço público de cultura viva. Apresenta a Educação Infantil como algo que “vem ganhando novos contornos, acompanhando as modificações nas formas de organização econômica e social decorrentes” e esclarece que a concepção de Educação Infantil emerge naturalmente da concepção que temos de criança e de infância. Reconhece a criança como um ser de direitos que se desenvolve nas dimensões individuais: física e psicológica, como um ser sensível, afetivo, social, cognitivo, e na dimensão coletiva como ser social, relacionado com o meio. À Educação Infantil cabe promover a educação integral e integrada da criança, compreendendo-a como um ser singular e multifacetado, complexo, interrelacionado e inserido no contexto de suas vivências.

Em 2008, o Documento foi encaminhado para o Conselho Municipal de Educação e, conforme apontamentos do CME, nos anos de 2009 e 2010, foram feitas reestruturações nos diversos grupos: EJA, Educação Infantil, Ensino Fundamental,

Educação Especial, Educação do Campo e em 2011 houve a finalização do documento e atualização de acordo com as novas orientações legais do Conselho Nacional de Educação.

Nesse mesmo ano, o Conselho Municipal de Educação aprovou a Resolução nº 30, em 21 de novembro de 2011, que definiu as Diretrizes Curriculares da Educação Municipal para a Educação Infantil como política pública de orientação para as escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Definia as diretrizes apenas para a primeira etapa da educação básica no município e em seu Art 7º apresentava as orientações didático-metodológicas para essa etapa:

A Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, por meio do binômio cuidar e educar, considerando a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, estabelecendo as bases da personalidade humana, da inteligência, da afetividade e da socialização.

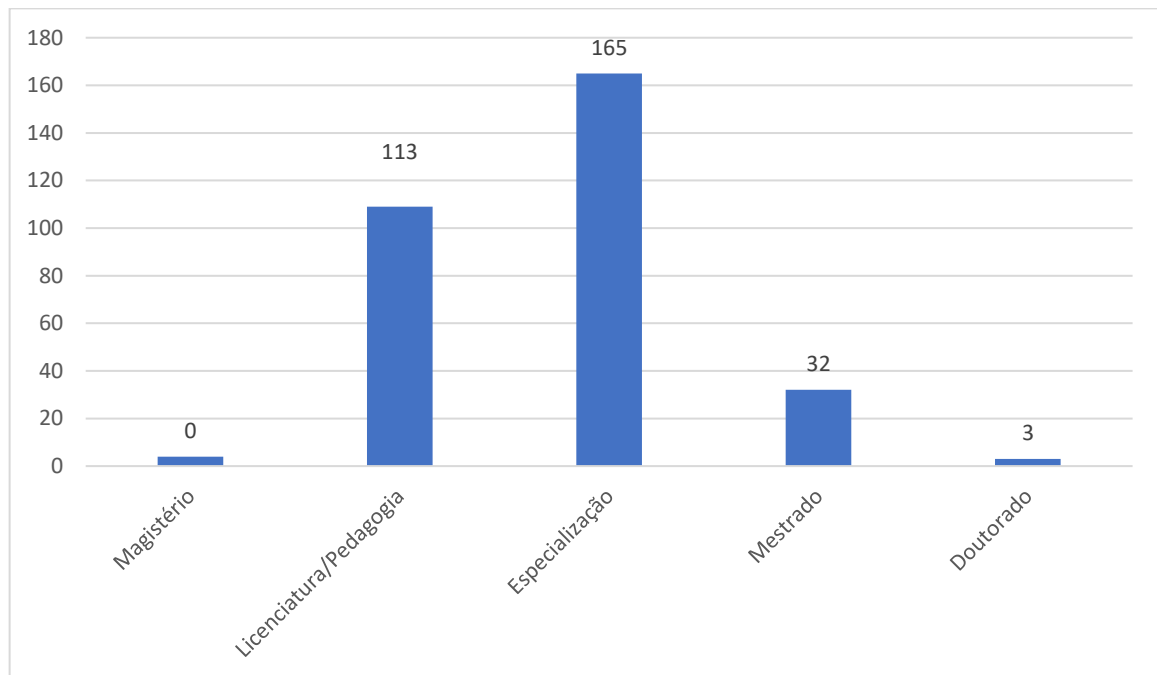
Parágrafo único – As características próprias do desenvolvimento infantil precisam ser conhecidas e consideradas no momento de construção das propostas educativas para as crianças de zero a cinco anos e onze meses (0-5 anos e 11 meses).

Estas foram diretrizes importantes para regulamentar o trabalho da educação Infantil nas instituições municipais e articular o processo de organização da Educação Básica no município. O documento apresentava os objetivos, princípios e concepções curriculares, as orientações didático-metodológicas e a organização da Educação Infantil, auxiliando na reestruturação dos projetos político-pedagógicos das escolas.

O documento apresentava, em seu Art. 21, a graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação Infantil como a formação exigida para os professores de Educação Infantil na rede municipal atuarem, atendendo ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e de acordo com a Lei Municipal Nº 4696/03, de 22-09-2003, que estabelece o plano de carreira do Magistério Público Municipal.

Um levantamento realizado com a Secretaria Municipal de Educação sobre a formação dos professores de Educação Infantil, com dados disponibilizados a partir dos boletins mensais referentes a dezembro, demonstram que os professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação possuem a formação mínima exigida. Muitos deram continuidade à sua formação inicial e apresentam pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado (Gráfico 4) .

Gráfico 4 - Formação dos Professores de Educação Infantil da RME



Fonte: Produzido pela autora a partir dos dados disponibilizados pela SMED

A Resolução nº 30 do Conselho Municipal de Educação/ SM apresenta também a formação exigida para gestores e para os auxiliares ou monitores que trabalham nas turmas de Educação Infantil, bem como sinaliza a importância de viabilizar a complementação para a formação mínima dos profissionais.

§ 1º – Na gestão da Instituição de Educação Infantil, a coordenação pedagógica deverá ser exercida por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia e/ou em nível de pós-graduação na área de Gestão Educacional.

§ 2º – A formação mínima para os auxiliares ou monitores de Educação Infantil é em nível médio e, de preferência, na modalidade Normal, podendo acontecer em forma de estágio remunerado.

§ 3º – As mantenedoras de instituições de Educação Infantil que apresentem, em seus quadros, profissionais sem formação mínima exigida em lei devem, independentemente do nível de escolaridade em que esses se encontrem, viabilizar a complementação dessa escolaridade, inclusive através de formação em serviço, conforme previsto na legislação vigente.

Ao abordar a organização da ação educativa pelo professor, o documento destaca que essa organização requer:

- I – o domínio da sua área de formação e atuação;**
- II – a formação continuada constante, como pressuposto de atualização e capacitação profissional;**

III – o compromisso com o tempo curricular e a cultura organizacional da escola, seja ela urbana ou do campo, considerando as diferentes modalidades de ensino;

IV – a consciência e o compromisso pedagógico com a concepção de educação e os pressupostos expressos no projeto político-pedagógico da escola;

V – uma postura inclusiva com relação às diferenças e as necessidades educacionais especiais;

VI – a compreensão dos conhecimentos prévios dos educandos, fortalecendo-os e aprofundando-os, bem como relacionando-os a vários campos conceituais de maneira interdisciplinar;

VII – a organização e a implementação do currículo escolar de maneira coerente, comprometida e competente, considerando a importância da aprendizagem progressiva e significativa;

VIII – a consciência da importância do planejamento, entendendo-o como processo individual e coletivo, o qual compõe as necessidades, os pontos fortes e as prioridades do conhecimento, os tempos, os espaços e os recursos do contexto educacional;

IX – a priorização dos temas transversais na rotina da escola e sociedade, numa perspectiva sociocultural e interrelacional das áreas do conhecimento;

X – a priorização de experiências didáticas inovadoras como fonte de transformação das práticas pedagógicas;

XI – a problematização nas práticas pedagógicas, como procedimento potencializador da observação, reflexão, análise e posicionamento crítico;

XII – a avaliação do educando em sua individualidade e na sua capacidade de produção, com critérios e instrumentos competentes de avaliação;

XIII – a utilização de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos variados.

Além da formação inicial, a diretriz também sinaliza a importância da formação continuada para atualização e capacitação profissional.

No mesmo sentido o Plano Municipal de Educação - PME, instituído pela lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015, destaca a formação continuada de professores para as turmas de Educação Infantil. O PME estabelece como estratégia promover a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais de forma articulada dentro da sua carga horária semanal, em regime de colaboração, através de parcerias com IES públicas e privadas.

1.11) garantir a manutenção da exigência de formação docente em nível Superior, curso de graduação plena em Pedagogia para atuar na Educação Infantil nas escolas da Rede Pública Municipal, a contar da aprovação do PME;

1.12) promover a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais de forma articulada dentro da sua carga horária semanal, em regime de colaboração, através de parcerias com IES públicas e privadas;

1.13) consolidar, no primeiro semestre de vigência do PME, o disposto no art. 22 do Plano de Carreira do Magistério Municipal, que determina o tempo mínimo de 20% (vinte por cento) da carga horária semanal, destinada às horas-atividades para todos os professores regentes que atuam nas turmas de Educação Infantil das escolas da rede pública municipal;

1.18) promover formação continuada articulada entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental para os professores da rede pública municipal que atuam nestas etapas, em colaboração com as instituições de Ensino Superior públicas e/ou privadas;

1.19) oferecer gradativamente, turno integral as crianças matriculadas na Educação Infantil de 0 a 5 anos e 11 meses na rede pública, conforme a demanda manifesta, no prazo de vigência deste PME;

1.28) garantir o cumprimento da relação professor/criança expressa na legislação municipal vigente, a partir da vigência do PME nas instituições públicas e privadas;

1.30) garantir, mediante estudos e formação continuada, o entendimento das interações e brincadeiras como eixo norteador das práticas cotidianas na Educação Infantil, considerando a intencionalidade da ação pedagógica do professor;

1.31) promover formação continuada de, no mínimo 40 horas anuais, aos professores que atuam na Educação Infantil, garantindo as especificidades da área e as demandas emergentes dos diferentes contextos, por meio de parcerias com Instituições de Ensino Superior públicas e privadas; e

1.32) ampliar a possibilidade de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, em regime de colaboração, através de parcerias com IES públicas e privadas, em nível de especialização e mestrado.

A partir dos documentos da legislação municipal para regulamentar a Educação no município, percebemos que a formação dos professores é citada nos documentos e reconhece a formação inicial e continuada como possibilidade para atualização e capacitação profissional.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PLANO DE CARREIRA NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

A partir da análise dos documentos pesquisados na Secretaria Municipal de Educação e da entrevista realizada com a responsável pelo setor pedagógico na área de Educação Infantil, foi possível compreender que a formação continuada nas escolas municipais de Santa Maria aconteceu de diferentes formas até hoje. De acordo com os documentos pesquisados, as Diretrizes Curriculares Municipais de 2011 foram construídas a partir dos momentos formativos, envolvendo a rede municipal nos anos de 2005 a 2011:

Dada a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), seu caráter de obrigatoriedade e sua consequente adaptação em nível municipal, promoveram-se estudos e discussões em torno do referido documento. Foram surgindo registros, evidenciando as especificidades de cada modalidade de ensino da Educação Básica. São contribuições dos diferentes momentos e segmentos da formação continuada ao longo do processo. (DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS, p. 22).

A partir de reuniões, seminários, encontros e plenárias que envolveram os professores da Rede Municipal e a Secretaria Municipal de Educação, com o apoio de profissionais e instituições de ensino superior parceiras, foram realizadas discussões importantes sobre a educação, de modo a contribuírem coletivamente na construção do documento para regulamentar a educação no município, em relação à Educação Infantil, a Resolução Nº 30, que definiu as Diretrizes Curriculares da Educação Municipal para a Educação Infantil.

A Lei Municipal Nº 5798, de 30 de setembro de 2013, instituiu a Semana Municipal de Educação Infantil na segunda quinzena de agosto de cada ano, em consonância ao artigo 1º da Lei Federal nº 12.602, de 03 de abril de 2012, que instituiu a Semana e o Dia Nacional da Educação Infantil. A semana seria organizada por diversas secretarias do município, entre elas Secretaria de Município da Educação, Secretaria de Município da Saúde, Secretaria de Município do Desenvolvimento Social, Secretaria de Município da Cultura, Secretaria de Município Esporte e Lazer, Secretaria de Município de Meio Ambiente e por uma Comissão Organizadora composta de representantes das Escolas Municipais de Educação Infantil. Entre os objetivos da Semana Municipal da Educação Infantil estavam:

1. Valorizar as crianças como protagonistas do processo educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e Instituições da Rede Pública Municipal;
2. Criar espaços de interação, discussão, cidadania, participação, sustentabilidade e de vivência da autonomia e da criatividade da criança;
3. Oportunizar experiências com as Múltiplas Linguagens;
4. Promover espaços de formação, de valorização, troca de experiências e cooperação entre os educadores e sociedade;
5. Integrar crianças de diferentes regiões do Município através do Brincar;
6. Promover espaços de promoção e educação em saúde, através de atividades lúdicas, avaliação nutricional, oral, informações de saúde.
7. Proporcionar a formação das crianças através das discussões sobre o meio ambiente, a promoção da cultura e do esporte e lazer.

No contexto das escolas, a semana também aconteceria, a fim de divulgar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e Instituições da Rede Pública Municipal e conscientizar sobre a importância da Educação Infantil.

Também em 2013 aconteceu a I Jornada Pedagógica da Educação Infantil, por meio da Secretaria de Município da Educação, em parceria com o SESC. Foram dois dias de palestras com o intuito de promover o aprimoramento de professores na educação de crianças, considerando a formação continuada como um ponto de

partida para o novo direcionamento da Educação Infantil, a partir da reflexão sobre a própria prática.

Os documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação sobre os projetos de formação continuada evidenciam que antes do período da pesquisa aconteceram momentos formativos para os professores, alguns deles esporádicos, como o I Salão de Práticas Pedagógicas da RME, em 2014, que tinha por objetivo dar visibilidade ao trabalho desenvolvido nas instituições escolares.

A partir da análise desses documentos, fica claro que, a partir do Plano Municipal de Educação em 2015, houve o entendimento da importância de um projeto de formação continuada dos professores de Educação Infantil e de outras áreas propostas pela mantenedora.

O documento Relatório da Educação Infantil - Gestão 2017/2020 - Panorama da Educação Infantil Municipal, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, reconhece que os vários documentos legais, entre eles a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e continuada (2015), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) e o Plano Municipal de Educação (PME) - Lei Nº 6001/2015, normatizam a necessidade de garantia, pela mantenedora e escolas, da realização de processos de formação continuada para os professores, tendo direito de usufruir de carga-horária de, no mínimo, 40 horas anuais de formação continuada.

O documento relata que, no ano de 2017, a partir de visitas diagnósticas nas EMEIs e EMEFs com atendimento de turmas de Educação Infantil, a Equipe de Coordenação da Educação Infantil observou as necessidades e demandas existentes na RME para planejar os processos formativos. Entre as ações, houve a implementação do processo de tutoria, previsto nas ações do Setor Pedagógico para a Gestão 2017 - 2020. A Formação Continuada dos professores neste ano, aconteceu em conjunto com os professores dos demais segmentos, dentro das Propostas de Formação Continuada da RME.

No ano de 2018, Professores e Gestores da Educação Infantil participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em sua primeira versão para a Educação Infantil (Pré-escola). Nas escolas, uma vez por mês, os professores participavam de momentos formativos propostos pela escola.

No ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação organizou, de forma sistemática, os encontros formativos dos professores de Educação Infantil, uma vez

por mês, em um total de oito encontros, conforme calendário proposto pela Secretaria Municipal de educação. As escolas municipais não atendiam os estudantes e nesse dia eram propostas formações para professores, servidores e estagiários. A formação da Educação Infantil era dividida em dois grupos; em um, participavam as professoras de Berçário e Maternais e no outro as professoras de Pré-escola, junto com as professoras de 1^a a 4^a anos. A formação continuada para os professores que estavam atuando na Etapa creche – Berçários e Maternais, bem como para as equipes gestoras das suas respectivas escolas foi intitulada “A identidade do Professor(a) das infâncias: das políticas públicas às ações pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil”. Segundo documento disponibilizado pela mantenedora, a formação tinha por objetivo geral proporcionar momentos formativos de trocas de experiências entre os professores, a fim de fortalecer a identidade do professor da(s) infância(s) e as ações pedagógicas que têm a criança como protagonista e como produtora de conhecimento e de cultura. Em 2019, os encontros aconteciam em locais pré-determinados, de acordo com a região em que a escola estava inserida e eram discutidas as políticas públicas educacionais para a Educação Infantil, possibilitando uma reflexão para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores a fim de qualificar a educação das crianças com idade entre zero e cinco anos e onze meses nas Escolas da Rede Municipal de Ensino. Também foram abordados pontos significativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando contribuir no seu processo de implementação. A formação aconteceu de março a novembro de 2019, contabilizando 40 horas e contou com 203 participantes certificados. A parceria para a realização da formação foi com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o Centro de Educação e o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação Infantil.

Neste mesmo ano (2019), os professores que atuavam na etapa Pré-escola realizaram a formação continuada do Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA)¹⁶ na perspectiva de articulação entre os professores que atuavam na Educação Infantil e os professores que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁶ Nesse ano, foi levantado um debate nos encontros e até mesmo com representantes da área da Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Maria sobre a separação da pré-escola da etapa creche no programa de formação continuada. A participação das professoras de Pré-escola com as professoras de 1^o a 4^o ano demonstrava a visão escolarizante dessa etapa. Talvez a falta de entendimento da especificidade da Educação Infantil e de uma formação que não a entendesse como preparatória para o ensino fundamental contribuiu para essa divisão organizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Também os Coordenadores Pedagógicos que atuavam na Educação Infantil participaram do Percurso Formativo, entre os meses de março a dezembro de 2019, o qual contou com a abordagem das seguintes temáticas: Organização Pedagógica - Documentos da escola, Resoluções Municipais e Diretrizes Curriculares Nacionais; Plano de Ação do Coordenador Pedagógico; Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar; Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e o Documento Orientador Curricular do Território de Santa Maria; Políticas Públicas para a Educação Infantil; Avaliação na Educação Infantil; A Base Nacional Comum Curricular e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Este percurso totalizou a carga horária de 30 horas. O total de participantes foi de 36 coordenadores certificados. Também houve a participação dos coordenadores pedagógicos que atuam na Educação Infantil no Ciclo de Estudos do Fórum Regional de Educação Infantil da Região Central (FREICENTRAL/UFSM) que se efetivou ainda mais durante o ano de 2019, fazendo parte do Percurso Formativo proposto pela mantenedora.

Esses momentos formativos propostos pela Secretaria Municipal de Educação foram de extrema importância, mas ainda era necessário repensar a possibilidade de formação no contexto da escola dentro da carga horária de trabalho semanal, ao garantir a hora-atividade às professoras de Educação Infantil, em uma perspectiva de Formação em Contexto.

A luta das professoras de Educação Infantil até 2019 era que a Secretaria Municipal de Educação possibilitasse que cada escola garantisse às professoras de Educação Infantil a hora-atividade e a formação continuada no seu contexto de atuação, formação essa que poderia acontecer na escola, a partir das práticas das suas professoras, superando o modelo de “ensinar” as professoras e exigindo que elas (re)construíssem seus saberes docentes com seus pares e assim qualificassem a sua prática a partir do contexto da escola. Assim, a “formação em contexto” possibilitaria a reflexão sobre as práticas e oportunizaria a sua qualificação. Oportunizar que essas formações sejam em contexto, dentro do horário de trabalho e aconteçam nas escolas, propicia discussões para atender e transformar aquela realidade em que a escola está inserida.

A gestão da Secretaria Municipal de Educação afirma que é orientado para as escolas que, ao elaborarem o Plano de Ação Pedagógica Anual, seja pensada a

formação continuada de seus professores, mas reconhece a impossibilidade da garantia da hora-atividade para essa etapa.

Entre as legislações que reconhecem a importância da oferta da formação continuada, a Resolução CMESM Nº 39 de 05 de dezembro de 2019, que orientou a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e instituiu o Documento Orientador Curricular como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do território municipal de Santa Maria, ao tratar da formação continuada, cita a importância desses momentos para conhecimento dos documentos e que estes devem pautar-se no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade.

Art. 25 – As Instituições Escolares realizarão formações continuadas, de acordo com o Projeto de Formação Continuada Anual, previstas em seus calendários escolares. Parágrafo único: o Projeto de Formação Continuada Anual será organizado pela Equipe Gestora da escola - Diretor(a), Vice-diretor(a) e Coordenador(a) Pedagógico(a) - com a participação efetiva dos professores na escolha das temáticas e formatos, de acordo com os interesses e necessidades do contexto escolar.

Até 2019, esses momentos formativos aconteciam uma vez ao mês ou quando possível, pois o atendimento às crianças era em turno integral semanalmente. Até março de 2020, as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria, apesar de previsto no Plano de Carreira Municipal (Lei 4696/03, Art. 22), não tinham o direito à hora-atividade para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas. O não cumprimento da referida lei pela mantenedora demonstrava a visão equivocada sobre o trabalho das instituições escolares para infância, quando inúmeros documentos relacionam a qualidade da prática pedagógica com a formação continuada das professoras e o planejamento do trabalho proposto.

Esses momentos formativos são fundamentais, pois conhecimentos teórico-metodológicos são necessários para ter uma prática embasada, que reconheça a importância da Educação Infantil e supere a ideia assistencialista nas escolas infantis para reconhecer os bebês e as crianças pequenas como sujeitos de direitos, que aprendem a partir das interações e brincadeiras, assegurando o que está proposto na legislação educacional para essa etapa, especialmente o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009).

Apenas a partir de 2020, de uma excepcionalidade, que as professoras de Educação Infantil tiveram a hora-atividade. Com a crise sanitária do COVID 19, a organização do ano letivo desde o atendimento das crianças até a organização do trabalho das professoras de Educação Infantil precisou ser repensada. O Decreto Executivo 53, de 16 de março de 2020, suspendeu as aulas das escolas da Rede Municipal de Ensino por um prazo de 15 dias inicialmente e foi prorrogado depois por outros decretos. Da data de suspensão das aulas até final de abril, os professores mantiveram o contato com as famílias para a manutenção de vínculos e foram realizadas ações solidárias, como a doação de alimentos e produtos de limpeza, conforme a necessidade relatada pelas famílias nos contatos.

A Instrução Normativa Nº 01, de 08 de maio de 2020, ao disciplinar o trabalho remoto dos profissionais da educação enquanto durassem os efeitos da Pandemia, manteve suspensas as atividades presenciais educacionais em todas as instituições da Rede Municipal de Ensino e orientou sobre a organização da carga horária e do trabalho remoto dos professores. O documento orientou para que a organização do trabalho do professor, dentro da metade da sua carga horária semanal, fosse usada em parte para participar da formação continuada promovida pela mantenedora e outra parte para atender as demandas da escola, como discussão e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola, Regimento Escolar e Planos de Estudos, elaboração de atividades remotas para complementar a aprendizagem dos estudantes e para manter os vínculos com os estudantes e a comunidade.

A partir dessa Instrução Normativa, as professoras e professores de Educação Infantil participaram do 1º Seminário Municipal de Educação Infantil - Online nos meses de maio e junho, proposto pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e o Fórum Gaúcho de Educação Infantil. Semanalmente, os professores participavam de web-conferências com temáticas relacionadas à Educação Infantil ou de plenárias do Fórum Gaúcho de Educação Infantil. Foram certificados 376 participantes (por terem participado 75% do evento) com carga horária de 20 horas.

Tabela 8 - Atividades desenvolvidas no 1º Seminário Municipal de Educação Infantil online/Santa Maria (continua)

Atividade desenvolvida	Dia/ Duração	Palestrante
1º Seminário Municipal de Educação Infantil -online Web conferência Diálogos com as legislações e teorias: rupturas e permanentes (re)construções na Educação Infantil -	04/05	Maria Carmen Silveira Barbosa e Viviane Ache Cancian:
1º Seminário Municipal de Educação Infantil - online II Plenária – Fórum Gaúcho de Educação Infantil Tema: O papel das instituições de Educação Infantil em tempos de distanciamento social	11/05	Arlete Brusius Profa.Dra Debora Teixeira de Mello/UFSM Profa.Dra Maria Luiza Rodrigues Flores/UFRGS Profa.Dra Viviane Ache Cancian /UFSM
1º Seminário Municipal de Educação Infantil -online Arte e Criatividade na escola da infância	18/05	Profa Ms Daniela Diefenthaler
1º Seminário Municipal de Educação Infantil -online Os direitos de aprendizagem das crianças em tempos de isolamento social -	25/05	Comissão de sistematização do DOC/SM
1º Seminário Municipal de Educação Infantil - online Web conferência : Atendimento remoto às crianças da Educação Infantil: De que e de onde falamos e para onde vamos?	01/06	Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti Profa. Luciane Maffini Schiottfeldt
1º Seminário Municipal de Educação Infantil - online Web conferência: A Base nacional Comum Curricular e os direitos das crianças	08/06	Para celebrar seus 31 anos, a Ipê Amarelo - Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) realiza o webinar "A Base Nacional Comum Curricular e os direitos das crianças". O evento conta com as presenças de Paulo Fochi, Zilma de Oliveira, Rita Coelho, Maria Carmen Barbosa e Silvia Helena Cruz, e é mediado pela diretora da Ipê Amarelo, Viviane Ache Cancian.

Tabela 8 - Atividades desenvolvidas no 1º Seminário Municipal de Educação Infantil online/Santa Maria (conclusão)

1º Seminário Municipal de Educação Infantil - online Plenária Virtual Questões para pensar a educação Infantil na pandemia	15/06	Profa Dra Viviane Ache Cancian. Profa Dra Maria Carmen Barbosa Prof Dr Paulo Fochi
1º Seminário Municipal de Educação Infantil - online Web conferência A experiência de uma criança não cabe em uma folha A4	22/06	Prof. Dr. Altino José Martins Filho
1º Seminário Municipal de Educação Infantil - online- Maternidade, trabalho doméstico e ser docente em tempos de pandemia	30/06	Professoras da RME

Fonte: Elaborado pela autora

Além das web-conferências, o programa de desenvolvimento profissional proposto pela SMED no ano de 2020 sugeriu alguns textos para leitura mensalmente para validação da carga horária de trabalho e posterior discussão nos grupos de estudo propostos pela escola:

Tabela 9 - Textos para estudos teóricos no programa de desenvolvimento profissional proposto pela SMED em 2020 (continua)

Textos compartilhados para estudos teóricos MAIO	
Texto1:	Para pensar o Ensino de Arte das infâncias contemporâneas: algumas provocações - Daniela Linck Diefenthaler
Texto2:	A arte é para as crianças ou é das crianças? problematizando as questões da arte na Educação Infantil - Susana Rangel Vieira da Cunha e Camila Bettim Borges
Texto 3:	Como vai a arte na Educação Infantil? Susana Rangel Vieira da Cunha
Texto 4:	DOC - Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria
Texto 5:	RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. (ORG.) Territórios da Infância. 2ª edição. Araraquara, SP: Junqueria & Marin, 2009, p. 57-83.
Texto 6:	Carta de Intenções: planejamento que se abre ao diálogo no movimento de projeção. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/carta-de-intencoes-planejamento-que-se-abre-ao-dialogo-no-movimento-de-projetacao/
Texto 7:	ATIVIDADES PRESENCIAIS E NÃO PRESENCIAIS: linhas gerais da legislação em vigor. Disponível em: https://undimers.org.br/wpcontent/uploads/2020/04/vers%C3%A3o-final-23.pdf

Tabela 9 - Textos para estudos teóricos no programa de desenvolvimento profissional proposto pela SMED em 2020 (conclusão)

Texto 8:	PARECER CNE/CP Nº: 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192
Texto 9:	Educação a distância na Educação Infantil, não! Disponível em: http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao
Texto 10:	Boletim Informativo - Educação Infantil na Roda/UFRGS: O Boletim Informativo nº 12 do Programa de Extensão Universitária Educação Infantil na Roda (Faced/UFRGS) propõe uma reflexão sobre possíveis lugares que podem ser ocupados pelas instituições de Educação Infantil durante o isolamento social, apontando formas de colaboração em que as escolas possam estar mais próximas das comunidades, famílias e crianças. Disponível em: http://forumgauchoeeducacaoinfantil.blogspot.com
Textos compartilhados para estudos teóricos JUNHO	
Texto 1:	A covid19 e seu impacto na estrutura da Educação Infantil: análise das normatizações dos conselhos estaduais de educação, escrito por Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.
Texto 2:	Contribuição para a Consulta Pública do CNE sobre o Parecer que trata da Reorganização dos Calendários Escolares e a realização de Atividades Pedagógicas não presenciais durante o período de Pandemia da COVID-19, escrito por Maria Carmen Silveira Barbosa, Paulo Sergio Fochi, Silvia Helena Vieira Cruz, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.
Texto 3:	A vida cotidiana na Educação Infantil: da ação reflexiva às minúcias da prática educativa, escrito pelo professor Altino. Leitura Complementar: Livro do Professor Altino José Martins Filho - Minúcias da vida cotidiana no fazer fazendo da docência na Educação Infantil - Além da A4.

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo o documento disponibilizado pela SMED, a formação continuada proposta no ano de 2020, tinha como principal objetivo propor um espaço crítico-reflexivo que permitisse aos envolvidos (re)pensar sobre a infância em sua primeira etapa na instituição de ensino, organizando espaços para compartilhamento de saberes e fazeres no que tange à educação na infância e aos processos formativos vividos pelos docentes.

Entre os objetivos específicos para o projeto de formação continuada estavam valorizar os professores, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal; ampliar o nível de conhecimento dos professores e gestores sobre temas específicos do cotidiano pedagógico da área da Educação Infantil; promover web-conferências, debates e grupos de estudos sobre temáticas elencadas pelos professores da rede municipal no ano de 2019, visando contribuir com o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas; proporcionar aos professores e gestores das EMEIs e EMEFs o (re)conhecimento e a reflexão coletiva acerca das políticas públicas educacionais para a Educação Infantil; estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando contribuir para o seu processo de implementação na rede municipal de ensino; apresentar e estudar o Documento Orientador Curricular do território de Santa Maria (DOC/SM) buscando compreender a articulação entre este documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

Também foi oportunizada, nesse ano, como convite, uma formação continuada para professores de Educação Infantil de Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria sobre o brincar e as experiências corporais. O curso aconteceu de setembro a dezembro de 2020, tendo como público-alvo os Professores de turmas de EI atendidas nas EMEFs. O curso foi realizado em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob a Coordenação da Professora Maria Cecília Camargo e do Grupo de Estudos PÁTIO/UFSM. O total de participantes foi de 53 professores, com carga horária de 65 horas.

A pandemia afastou as professoras das crianças e das escolas e demonstrou da pior forma a importância dos momentos formativos. Foi preciso que a impossibilidade de estarmos na escola nos garantisse o direito de participarmos desses momentos formativos para discutir sobre a Educação Infantil. Com a pandemia, os desafios e as problemáticas enfrentadas em uma escola de periferia, com crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social, foram acentuadas. Em um primeiro momento, as escolas buscaram formas de manter o vínculo com as crianças e realizar um diagnóstico socioeconômico dessas famílias. A crise sanitária para muitas das crianças atendidas representou o agravamento dos problemas que já eram enfrentados pelas famílias: desemprego, fome, falta do básico...

A necessidade de pensar o atendimento da Educação Infantil de forma remota evidenciou a importância dos momentos de formação continuada propostos pela escola e pela mantenedora.

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA EMEF SÉRGIO LOPES E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a análise de documentos e políticas públicas relacionadas à formação continuada de professores e o trabalho pedagógico na Educação Infantil, aconteceu a análise dos dados referentes à pesquisa desenvolvida com as professoras e gestoras da EMEF Sérgio Lopes.

Foi realizada uma pesquisa sobre o início da escola em 2016, quando retornou para a administração municipal, depois de alguns anos conveniada com uma escola particular. Após quatro anos de atendimento por uma instituição escolar, o convênio foi encerrado e a equipe gestora foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação para dar continuidade ao atendimento das crianças e adolescentes. Em um dos primeiros contatos com a comunidade, a equipe gestora recebeu a reivindicação de possibilitar o atendimento da etapa creche (0 a 3 anos), que não era atendida na comunidade, pois havia um grande número de crianças e famílias sem atendimento. As vagas para a região eram deficitárias e longe das suas residências e a escola anterior ofertava apenas a etapa da pré-escola, ficando desassistida a etapa creche na comunidade e nos bairros próximos.

A equipe gestora acolheu a reivindicação e lutou junto à mantenedora para que fosse conquistado esse atendimento a partir das orientações legais e conhecimento das políticas públicas para a infância. A escola iniciou então seu atendimento com turmas de Berçário, Maternais e Pré-escola, com atendimento em tempos integrais e ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Desde o início, o acolhimento das crianças, de suas famílias e dos professores foram fundamentais para que a educação proposta no Projeto Político-Pedagógico da escola fosse efetivada em busca de uma educação de qualidade.

O atendimento de turmas de Educação Infantil em uma escola de Ensino Fundamental representou um grande desafio para a gestão e para o grupo de professoras da educação Infantil por questões de infraestrutura e organização pedagógica. Pensar esse atendimento na escola, em consonância com os documentos municipais e considerando os documentos orientadores do Ministério da Educação, envolveu todo o grupo de professoras da educação Infantil da EMEF

Sérgio Lopes desde o início e representa hoje um importante percurso formativo trilhado desde 2016. A presente pesquisa oportunizou que fosse feito um resgate desse percurso formativo das professoras de Educação Infantil da EMEF Sérgio Lopes nos anos de 2016 a 2020, documentando-o como produto final da pesquisa sobre a importância e as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica nessa etapa da educação básica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário compreender a relação das professoras com a escola, com o trabalho na Educação Infantil e o processo formativo oportunizado pela mantenedora e pela escola no período do estudo. A partir da análise dos questionários, composto de dezoito perguntas relacionadas à temática da pesquisa, foi feita a sistematização de categorias de análise e de unidades de sentido, tendo por base os objetivos, as hipóteses (ou suposições) preliminares e os referenciais teóricos da pesquisa. Foi feita a descrição analítica do conteúdo do texto e foi possível realizar a codificação das respostas, selecionando-as em categorias como - formação inicial, formação continuada, a relação da formação continuada com a prática pedagógica, contribuições da formação continuada, a formação em contexto e os momentos formativos oferecidos pela escola e pela mantenedora. Essas categorias foram importantes para relacionar os dados pesquisados com os aportes teóricos, para que se tornem cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo.

A partir das questões relacionadas ao tempo que trabalha como docente/gestora na Educação Infantil e o tempo que atua na Rede Municipal de Educação de Santa Maria, constatou-se que o grupo de professoras que iniciou em 2016 o trabalho com a Educação Infantil na escola entrou na Rede Municipal naquele ano. Apenas as gestoras já faziam parte da Rede. Todas eram pedagogas, por ser a formação mínima exigida no concurso, de acordo com o Plano de Carreira do Município, exigência também da LDB ao delinear a identidade do profissional dessa área. Entre as professoras pedagogas nomeadas e que iniciaram o trabalho na escola, parte delas já tinha experiência com a Educação Infantil e foram convidadas a envolver-se em uma proposta de Educação Infantil que reconhecesse a criança como um “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” (DCNEIs, 2009). O desenvolvimento de

uma proposta para a Educação Infantil aconteceu a partir de um processo formativo e de uma prática reflexiva. Como havia no grupo professoras com experiência e outras sem experiência nessa etapa, foi necessário pensar de forma conjunta e criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem e entender enquanto grupo que assim melhorariam a próxima prática (FREIRE, 2011).

A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, elaborado em 2016, reconhecia a importância do processo formativo dos professores:

O professor deve ser um constante pesquisador, articulador, mediador e estar em permanente formação (formação continuada). Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com os estudantes. Deve respeitar e valorizar a bagagem de conhecimentos trazidos pelo estudante, seu ritmo de desenvolvimento, suas potencialidades, suas habilidades, desafiando para a construção da autonomia e do conhecimento, estimulando o pensar, o raciocinar, o criar e o recriar. Há também que ressaltar a reflexão constante sobre sua prática docente, pois será através deste processo de ação-reflexão-ação, ancorada por registros do cotidiano, que poderá avaliar seu fazer docente e promover um trabalho intencional e de qualidade. (Projeto Político-Pedagógico da EMEF Sérgio Lopes, 2016, p. 27).

Assim, o grupo de professoras que se constituiu em 2016, a partir dos momentos formativos, da discussão sobre as políticas públicas e da legislação para essa etapa, auxiliou na construção da proposta de Educação Infantil, assim como expressa nas DCNEIS (2009):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEIS, 2009, p. 18).

Isso permitiu que o grupo de professoras de Educação Infantil que iniciou se fortalecesse no desenvolvimento do trabalho e construísse uma proposta pedagógica da Educação Infantil que respeitasse a infância, mesmo com a especificidade de ser uma EMEF¹⁷ que atende toda a Educação Infantil e também o ensino fundamental, algo incomum na Rede Municipal. As leituras realizadas de documentos importantes

¹⁷ Há apenas duas escolas que são EMEFs e atendem toda a Educação Infantil e todo o ensino fundamental na Rede Municipal. As EMEFs atendem a partir do maternal II até o 9º ano e as EMEIs atendem de Berçário a Pré-escola.

produzidos pelo MEC possibilitaram o entendimento da importância do desenvolvimento desse trabalho.

Desde 2016, o grupo foi se modificando com a substituição de professoras, mas a cada nova professora inserida no grupo o processo de formação tem continuidade. A figura a seguir apresenta as professoras que fazem parte atualmente do quadro da escola e participaram da pesquisa, a formação e o tempo de atuação de cada uma delas. Foram utilizadas letras para identificar cada uma das professoras, para assim preservar as respectivas identidades. No decorrer do texto, as falas serão destacadas utilizando as mesmas letras, que estão disponíveis na figura a seguir.

Figura 3 – Dados de identificação das professoras que participaram da pesquisa



Fonte: gráfico elaborado pela autora do trabalho

Nas questões respondidas pelas professoras acerca da formação inicial e continuada e suas experiências com a Educação Infantil foi possível analisar as suas percepções sobre esse processo. Nessa etapa, os dados pesquisados foram relacionados com os aportes teóricos.

Nas questões sobre o processo de formação para atuar como docente/gestor e sobre a experiência como docente e/ou gestora na Educação Infantil, a maioria das professoras que iniciaram o trabalho na escola em 2016 com turmas de Educação Infantil já haviam tido experiência nessa etapa, mas a insegurança quanto ao trabalho nessa etapa da Educação Básica, pelas suas especificidades, evidenciou desde o início, a necessidade de formação continuada na escola:

Acreditamos que a formação inicial é importante, mas não é tudo e nem suficiente. Os processos de formação continuada servem tanto para complementar a formação inicial quanto para a necessária atualização do trabalho docente, servindo para agregar novos saberes e experiências que possibilitem ressignificar as trajetórias formativas iniciais a partir de situações coletivas de planejamento, para atender as demandas de cada instituição, etapa, grupo (FLORES; BRUSIUS; SANTOS, 2019, p. 15).

Muitas vezes, a formação inicial não contempla totalmente as especificidades da Educação Infantil, do atendimento de 0 a 5 anos; assim, momentos formativos podem possibilitar um novo sentido à prática pedagógica ao longo da atuação docente, ressignificando-a. As professoras demonstram as lacunas deixadas pela formação inicial e a necessidade que sentiram de buscar formação para desenvolver as suas práticas:

Comecei a atuar na Educação Infantil em 2016 em uma turma de pré-escola. Não tinha experiência em Educação Infantil e na faculdade havia feito o estágio no 1º ano do ensino fundamental. No começo, foi bem difícil planejar propostas que contemplassem as especificidades desta etapa e realizei propostas que não faço mais hoje, depois de realizar formações promovidas pela escola, SMED e leituras pessoais (Professora B).

Iniciei com o trabalho na Educação Infantil ainda em 2012 no município de Itaara, quando assumi a direção de uma EMEI. Em 2016, quando assumi o concurso de Santa Maria, foi a minha primeira experiência com Berçário. No ano seguinte, assumi o Maternal 2. Foi necessário buscar formação, leituras e cursos para qualificar o atendimento às crianças (Professora C).

Kishimoto (2005), ao analisar os currículos de formação inicial, evidencia que a habilitação integrada por magistério de Educação Infantil e Séries Iniciais não contempla as especificidades do atendimento da creche e da pré-escola. A ausência

de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação. Este autor defende que as Pedagogias da Educação Infantil deveriam tratar de concepções sobre criança e Educação Infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam as crianças pequenas, de creches, ou as maiores, dos centros infantis. Acredita na integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos(as) professores(as), para alterar significativamente o cotidiano infantil.

Barbosa e Quadros (2017) reconhecem a necessidade de rever a formação dos professores de Educação Infantil:

Os cursos de formação para Educação Infantil, as graduações em pedagogia e os demais cursos de formação continuada para professores da infância poderiam rever seus currículos e acrescentar as aprendizagens sociais e culturais das crianças como temas essenciais. Afinal, como as escolas de Educação Infantil podem tornar-se ambientes dignos para as crianças viverem a vida se não houver um olhar para o cotidiano, para as suas culturas infantis? Essa mudança curricular, tanto na formação dos adultos responsáveis como no currículo das escolas infantis, representará outra concepção de dignidade da criança como pessoa, assim como de seus modos de ser e estar no mundo na cultura da qual participam. Ao mesmo tempo, poderá afirmar a visão da escola de Educação Infantil como uma perspectiva de educação integral e integrada e como um ambiente de cuidado e educação (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 58).

Nesse sentido, a gestão da escola desde o início buscou oportunizar esses momentos formativos para as professoras de Educação Infantil:

Quando iniciei na gestão da EMEF Sérgio Lopes em 2016, buscamos formação junto à UFSM para as professoras e profissionais de Educação Infantil para qualificar as práticas pedagógicas da escola. Por iniciativa da escola, realizamos rodas de conversa na escola, bem como participamos de eventos formativos na UFSM que foram fundamentais para que, coletivamente, o nosso grupo docente qualificasse as práticas pedagógicas cotidianas. Buscamos como grupo docente ingressar em cursos de pós-graduação na UFSM e participar de espaços como o FREICENTRAL e de grupos de pesquisas (Gestora F).

As formações realizadas pela escola inicialmente, concomitante às oferecidas pela mantenedora, oportunizaram reconhecer e refletir sobre a legislação acerca da Educação Infantil, bem como os documentos na legislação municipal para regulamentação do trabalho da Educação Infantil na Rede Municipal. Esses momentos formativos é que possibilitaram a construção da proposta pedagógica da Educação Infantil da escola. Foram momentos que possibilitaram compreender, no

diálogo com os seus pares, questões que surgiam do cotidiano no contexto escolar, sob o enfoque teórico-metodológico, articulando assim novos saberes na construção da docência (IMBERNÓN, 2010).

Tardif (2000) reconhece que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua:

Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (TARDIF, 2000, p. 7).

Freire (2011) também reconhece a importância da formação docente e uma prática educativo-reflexiva a partir da pesquisa: “a reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. A pesquisa, as leituras, as trocas sempre foram presentes no grupo de professoras da escola.

A participação na formação continuada proposta pela mantenedora e os momentos que acontecem na escola têm sido fundamentais para aprimorar as práticas desenvolvidas desde 2016. Nos anos de 2016 e 2017, as formações oportunizadas pela mantenedora foram mensais e, em alguns momentos, as escolas eram convidadas para que fossem representadas por uma professora nas formações, cabendo à gestão organizar o atendimento da turma enquanto a professora participava da formação.

Por uma reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, a partir de 2019 percebeu-se uma organização da mantenedora para oferecer essas formações de forma sistemática a todos os seus professores. As escolas eram responsáveis por organizar os momentos formativos em seu contexto escolar para que as professoras de Educação Infantil pudessem ter momentos de estudos e leitura de textos, mesmo não tendo horário disponibilizado semanalmente dentro da sua carga horária de trabalho para formação e planejamento. Uma vez por mês, a escola deveria organizar uma proposta de formação continuada para seus professores.

Ao analisar as respostas das professoras, cujas questões reportavam-se à proposta de formação continuada da Rede Municipal de Educação e da escola, suas contribuições e limites no seu processo formativo, nota-se a opinião unânime das

professoras de que a formação continuada é muito importante e contribuiu para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, como veremos nas seguintes falas:

Sim. Muito importante, pois é fundamental continuarmos estudando, significando e ressignificando a nossa prática pedagógica, pois ela é complexa e necessita sempre de reflexão e de construção contínua junto com o coletivo (Professora A).

Muito importante, pois proporciona subsídios teóricos para uma prática docente realmente comprometida com a formação integral das crianças (Professora B).

Quem para é atropelada pelas dificuldades, pela falta de argumentos, pela desesperança de se sentir só na docência. A formação continuada enche de vida e movimento os conhecimentos que construo com as crianças, com outras professoras, com a universidade pública daqui e com a cidade e com a comunidade (Gestora E).

A formação continuada contribui de modo fundamental à minha prática, pois como professora busco estar sempre estudando e pensando nas questões que emergem desta. Certamente, sou uma professora muito diferente daquele que fui quando me formei em 2005, pois a partir da formação continuada pude acompanhar os avanços da área da Educação Infantil e da legislação pertinente que, nas últimas décadas, geraram mudanças significativas nesta etapa (Gestora F).

Percebe-se, na fala das referidas professoras, que a formação continuada representa a possibilidade de transformação de suas práticas pedagógicas e possíveis mudanças do contexto escolar através dos subsídios teóricos e ressignificação das suas práticas.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

Ao serem questionadas se procuram por iniciativa própria programas ou atividades de formação continuada, as respostas demonstraram a busca pela formação e a responsabilidade com o trabalho desenvolvido.

Sim. No ano de 2020 fiz curso de formação sobre a BNCC na VINCULAR - Consultoria em Educação e Saúde da Infância. No ano de 2020 e 2021, continuei estudando com a Protagonize - Cursos de Formação e Assessoria Pedagógica - o curso de Contextos de Aprendizagens e Documentação Pedagógica. Considero que o professor constitui-se como professor nos grupos de estudos, com seus pares, nas relações e interações, com a troca e a partilha de experiências. Dessa forma, vamos compartilhando e

ressignificando a nossa prática. Como diz Antônio Nóvoa, a nossa formação só é possível, de fato, na prática, no coletivo, junto com o outro (Professora A).

Geralmente faço leituras e assisto *lives* que estão disponíveis, e sugestões que as colegas da escola colocam no nosso grupo para fundamentar a minha prática pedagógica e alinhar teoria e prática (Professora B).

Sim. Porque sinto a necessidade de qualificação para o trabalho com as crianças. Por isso, busquei o mestrado profissional na linha de pesquisa que contempla a Educação Infantil (Professora C).

Tenho recebido incentivo das colegas da minha escola atual e percebo como é importante esta formação continuada. Por enquanto, tenho procurado assistir *lives* e ler textos indicados nas reuniões pedagógicas. Não consigo me imaginar fazendo um mestrado por toda a correria que é a minha vida e vejo toda a dedicação que precisa se ter no mestrado (Professora D).

Estou sempre em sintonia com as colegas estudantes, com as páginas das escolas que eu admiro e seguindo as referências que aprendi a gostar e respeitar na Educação Infantil. Dessas relações, filtro eventos e estudos que me instigam como as vivências com os bebês e as interlocuções da docência na Educação Infantil com o feminismo (Gestora E).

As professoras entrevistadas reconhecem a formação continuada como possibilidade de atualização científica, didática e psicopedagógica do professor. Freire (2016) fala da responsabilidade ética, política e profissional do professor e o dever de “se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”. Ser professor exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes.

Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante, formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2016, p. 56).

As formações propostas pela escola desde 2016 tiveram como objetivo discutir, refletir, aprofundar e compartilhar conhecimentos sobre diferentes temáticas que envolvem o trabalho com as crianças da Educação Infantil, desde o conhecimento e a reflexão acerca dos documentos legais sobre a Educação Infantil até a intencionalidade das práticas pedagógicas.

Rinaldi (2012), ao apresentar a construção do projeto educativo de Reggio Emilia, diz que o desenvolvimento profissional acontece à medida em que há mudança, pesquisa e renovação como veículo indispensável ao fortalecimento da qualidade de nossa interação com as crianças.

O desenvolvimento profissional é um direito de cada educador individualmente e de todos aqueles que trabalham na escola. É também o direito das crianças de terem um educador competente, capaz de entrar num relacionamento de escuta recíproca, de mudar e renovar a si mesmo de maneira dinâmica, com a máxima atenção às transformações que estão ocorrendo na realidade em que vivem as crianças. (RINALDI, 2012, p. 240)

Possibilitar a formação continuada nos contextos escolares possibilita a construção e a (re)construção dos saberes docentes para a atuação e a formação profissional dos docentes, representa garantir o direito do professor e das crianças em terem um trabalho competente com propostas que garantam o seu desenvolvimento integral, por meio do binômio cuidar e educar. A Educação Infantil na EMEF Sérgio Lopes compreende a criança como protagonista das suas aprendizagens, um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL. CNE, 2009b, art. 4º).

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes envolvem questões de ordem pessoal; tem abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogêneas; e são amplamente personalizados e situados na pessoa do professor. Este autor afirma que o saber do professor deve ser entendido a partir da relação que mantém com o trabalho escolar e o ambiente da sala de aula. A partir das relações mediadas pelo trabalho, o professor constrói seus princípios norteadores para o enfrentamento das situações cotidianas da atividade docente. As professoras, ao serem questionadas sobre a formação continuada e em quais aspectos a consideram importante para os profissionais da Educação Infantil, reconhecem esses momentos como possibilitadores de uma nova prática pedagógica que reconheça a criança, o papel da Educação Infantil, o aprofundamento teórico para a superação dos desafios no trabalho desenvolvido.

A formação continuada tem contribuído de forma basilar com as questões da Educação Infantil, sobretudo entre a relação teoria-prática. Nesse sentido, tenho buscado reconstruir, refletir e ressignificar a minha prática de forma mais crítica, pois como diz Paulo Freire não pode existir uma distância entre teoria e prática (Professora A).

A formação continuada proporciona materiais para que possamos sempre repensar a nossa prática pedagógica e quando necessário melhor no que

ainda não está completamente de acordo com nossas concepções (Professora B).

Acrescentando novas perspectivas de ver a infância e a Educação Infantil (Professora C).

Tenho conseguido fazer uma leitura da criança de forma diferente ao que eu era acostumada a ter (Professora D).

Contribui para a minha mudança, para a minha não estagnação, para sempre eu dar um passo à frente e viver o novo na Educação Infantil, acreditando na potência das crianças e suas professoras e famílias (Gestora E).

Os desafios da docência vêm evidenciando um papel cada vez mais importante da formação continuada do docente no processo educativo. Para Tardif (2002), é através das relações com os pares e, portanto, do confronto entre saberes, produzido pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade. Os momentos formativos no contexto da escola, entre os pares, servem como oportunidade para qualificar a prática pedagógica. “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 32).

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), um dos desafios da escola está relacionado à compreensão da condição humana como objeto primeiro de todo o ensino:

[...] tem a ver com o conhecimento sobre a pessoa do formando (criança ou adulto), o que exige que examinemos como esse conhecimento foi construído. Começar com a pessoa significa saber qual a imagem de pessoa de que partimos – a imagem e criança, a imagem de adulto, a imagem de relação. A criança abstrata descontextualizada? A criança real, inserida em contextos vivenciais concretos que conosco irá partilhar uma jornada experiencial de progresso no conhecimento como entrada na cultura e processo de humanização? (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 20).

A formação em contexto na escola pode ser entendida como ocasião de transformação da práxis pedagógica referida à aprendizagem das crianças no cotidiano educativo. Ela possibilita ressignificar a concepção de criança, escola, educação e a formação é vista a serviço de qualificar as práticas pedagógicas oferecidas às crianças e famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018).

Ao analisar as respostas das questões relacionadas à formação em contexto na escola e as suas contribuições para a prática pedagógica desenvolvida, as professoras reconhecem a sua importância para:

Melhorar a prática pedagógica e para que possamos refletir sobre nossa prática (Professora B).

Oportunizar melhoras no atendimento das crianças e das famílias no sentido de fazer a escuta das crianças e suas famílias e no sentido de ter mais realizações como professora (Gestora E).

A formação em contexto pode ser potencializadora de interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que progressivamente constroem coletivamente o trabalho a ser realizado, “criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 21). Há a possibilidade de uma transformação praxiológica que se constitui em focos para os ciclos de aprendizagem experiencial cotidiana.

As professoras, ao serem questionadas sobre de que forma e em que momentos acontecem as reflexões acerca da práxis pedagógica na instituição reconheceram:

Nos momentos de planejamento, grupo de estudos (no ano de 2020 - fizemos o grupo de estudos da Educação Infantil com professoras, coordenadora e gestoras da direção por WhatsApp devido à pandemia), reuniões pedagógicas, leituras de documentos e livros pedagógicos que fundamentam a nossa prática (Professora A).

Discutimos com os professores e equipe gestora sobre as práticas realizadas em nossas turmas, durante as reuniões pedagógicas, no grupo de WhatsApp (Professora B).

Nos poucos momentos que temos para formação e em reuniões Pedagógicas (Professora C).

Ao trocamos diversas ideias sobre nosso trabalho docente e nossas inquietações com as crianças e com as famílias da nossa comunidade (Professora D).

Nas reuniões e nas trocas que acontecem por meio dos projetos educativos que desenvolvemos, também nas trocas com as crianças (Gestora E).

Acontece por meio de reuniões, palestras, textos estudados pelo grupo de professoras (Gestora F).

A escola, ao buscar e criar espaços e momentos para que a formação em contexto aconteça, oportuniza a qualificação das práticas desenvolvidas:

[...] providenciar aos professores "oportunidades para aprender" está no coração dos esforços para melhorar a qualidade da educação. Mas providenciar estas oportunidades implica providenciar "oportunidades para ensinar". É nas diferentes interpretações do que é providenciar "oportunidades para ensinar" que se situam as diferentes perspectivas que descrevem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 227).

Para Peter Moss (2006, p. 10), “a qualidade está longe de ser um termo neutro, é carregado de valor e produzido em um determinado contexto histórico e cultural”. O autor apresenta dois conceitos de qualidade, um na forma de linguagem da avaliação para quantificar. O outro conceito é o da linguagem da construção de significado, quando a avaliação supera a lógica de quantificação da qualidade, representa o sentido que é dado ao trabalho pedagógico. Uma forma interessante para pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à ideia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos, direitos esses que são explicitados em documentos que vão desde a Constituição Federal Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069 de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n. 9.394/96), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009, entre outros.

O trabalho que vem sendo realizado no contexto da EMEF Sérgio Lopes em busca de uma Educação Infantil pública e de qualidade é aquele almejado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018), na defesa de uma sociedade em que órgãos, entidades, Instituições de Educação Infantil e seus profissionais trabalhem em conjunto para garantir o desenvolvimento integral e integrado das crianças, reconhecendo a importância da Educação Infantil no desenvolvimento humano e social e na concretização dos direitos sociais da infância, de cidadania.

O documento afirma que a qualidade da Educação Infantil passa, necessariamente, pela melhoria das condições de trabalho docente e pelo desenvolvimento profissional do Professor:

O Professor é peça-chave na promoção da qualidade da Educação Infantil. Para que esse profissional possa responder aos anseios e as expectativas sociais depositadas nessa etapa da Educação Básica, é necessário propiciar condições para sua valorização e desenvolvimento profissional: salário; carreira; jornada; participação efetiva na elaboração e condução dos projetos pedagógicos da instituição; formação inicial e continuada, com foco no desenvolvimento infantil, garantindo espaço para a pluralidade e para que Professores ampliem seu saber e seu saber fazer com as crianças; formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política educacional sólida e consistente (BRASIL, 2018, p. 33).

Assim, a qualidade do trabalho desenvolvido perpassa pelas condições de valorização e desenvolvimento profissional.

O ano de 2020 para as professoras da escola e todos aqueles que trabalham com educação foi muito desafiador devido à crise sanitária da COVID 19. Com a suspensão das aulas na Rede Municipal no dia 18 de março, muitos desafios surgiram. Ao serem questionadas sobre os desafios encontrados nesse ano frente a pandemia do COVID-19 relataram:

O desafio foi criar estratégias de acolhimento e como manter os vínculos afetivos com os bebês, sobretudo porque a Organização Mundial de Saúde não recomenda o uso de telas para crianças menores de 2 anos e o distanciamento não nos permitiu muitas alternativas (Professora A).

Desenvolver propostas coerentes com o que acredito ser importante para a Educação Infantil, considerando a criança potente e protagonista, dificuldade de manter contato com algumas famílias e crianças, falta de interações presenciais com as crianças (Professora B).

Os desafios foram muitos, desde trabalhar a distância com as crianças, o contato com as famílias, o planejamento das propostas não presenciais, tudo isso demandou muito estudo, pois tivemos que aprender e estamos aprendendo uma nova forma de viver (Professora C).

Para mim, o maior desafio está sendo o trabalho remoto. Trabalhar em casa com criança pequena é muito complicado (Professora D).

O distanciamento social, a desigualdade e o medo de ser contaminada (Gestora E).

Foi um ano desafiador para dar continuidade ao trabalho que a escola realizava de forma presencial e pensar em estratégias para manutenção de vínculos com as crianças, bem como organizar propostas que respeitassem as especificidades da Educação Infantil:

Os desafios foram muitos: primeiro, a questão de pensar em uma prática pedagógica de acordo com a realidade que não promovesse a escolarização das crianças e que não deixasse as crianças expostas a telas que sabemos que é prejudicial às crianças pequenas. Pensar a Educação Infantil considerando as especificidades da área e da realidade da comunidade escolar que atendemos. Este desafio de pensar e realizar a prática pedagógica fundamentada nas políticas públicas e nas concepções de Educação Infantil que estão articuladas com a proposta pedagógica da escola foi um grande desafio coletivo que todas na escola passamos coletivamente. Outro desafio foram as condições de trabalho que não foram oferecidas pela mantenedora, pois a maioria das colegas e eu tivemos que investir em equipamentos eletrônicos e melhoria da rede de internet doméstica para conseguir participar das inúmeras reuniões e formações que a mantenedora nos convocava a participar. Ainda no início, a manutenção de vínculos com as famílias foi um desafio imenso e, de certa forma, manter os vínculos sempre é um desafio neste período de pandemia. Um ano desafiador para a Educação Infantil com propostas pedagógicas intencionalmente pensadas para as crianças. Os desafios estão sendo superados coletivamente pelo

grupo de professoras da escola embasadas na formação continuada proposta pela escola e em algumas formações da mantenedora (Gestora F).

Diante de tantos desafios impostos pela pandemia, antes de iniciar o atendimento de forma remota das crianças e para que pudessem pensar sobre como se daria esse atendimento, as professoras participaram de formações realizadas pela escola e pela mantenedora, como o 1º Seminário Municipal de Educação Infantil Online. Esse seminário aconteceu de maio a junho, em parceria com instituições de ensino superior. Semanalmente eram realizadas web-conferências e plenárias que abordavam especificidades dessa etapa para pensar o atendimento remoto, que foi regulamentado pela Resolução nº 41 do Conselho Municipal de Educação de 03 de julho de 2020.

Foram discutidas questões importantes para essa etapa e esse tempo que estamos vivendo: a retomada das legislações e teorias, pensando sobre as rupturas e permanentes (re)construções na Educação Infantil; a Arte e Criatividade na escola da infância; os direitos de aprendizagem das crianças em tempos de isolamento social; o Atendimento remoto às crianças da Educação Infantil: De que e de onde falamos e para onde vamos?; a Base Nacional Comum Curricular e os direitos das crianças; questões para pensar a Educação Infantil na pandemia; a experiência de uma criança não cabe em uma folha A4; Maternidade, trabalho doméstico e ser docente em tempos de pandemia. Também participaram de Plenárias do Fórum Gaúcho de Educação Infantil para discussão de temas sobre o papel das instituições de Educação Infantil em tempos de distanciamento social.

As professoras que participaram da pesquisa, ao serem questionadas sobre a o Seminário consideraram:

Muito bom, pois trouxe temas importantes a serem refletidos acerca do histórico da Educação Infantil, Relação teoria e prática, BNCC, DCNEI, Protagonismo infantil, Documentação Pedagógica e outros a respeito da infância (Professora A).

Achei muito bom, uma vez que nos oportunizou formação com profissionais maravilhosos da área da Educação Infantil (Professora B).

Foi um evento que trouxe muitas reflexões importantes e pertinentes para o momento (Professora C).

Eu gostei. Por ser uma experiência nova para todos, achei os temas pertinentes para o momento (Professora D).

Considero que foi uma formação importante, especialmente por ter sido realizada em parceria com a UFSM e com a presença de professoras que são referências na área da infância que atuam em Universidades Federais e que contribuíram de modo relevante para pensar a Educação Infantil neste momento de pandemia (Gestora F).

Cada escola, com seu grupo de professoras, construiu a Carta de Intenções para explicitar como aconteceria o trabalho no ano de 2020 a partir das discussões desenvolvidas no Seminário.

Após esse processo formativo oportunizado pela mantenedora, foi regulamentado, através da Resolução nº 41 CME, o atendimento remoto da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria, com as Ações Pedagógicas Orientadas - Não Presenciais - na Educação Infantil.

AÇÕES PEDAGÓGICAS ORIENTADAS - NÃO PRESENCIAIS – NA EDUCAÇÃO INFANTIL como as ações pedagógicas pensadas, planejadas e elaboradas a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, do currículo emergencial e dos documentos que normatizam a Educação Infantil, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), Resolução CMESM nº35/2016, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), a Resolução CMESM nº39/2019, o Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOCSM/2019) e o Parecer no 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovado parcialmente em 1o de junho de 2020 que traz as proposições para a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de computo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (RESOLUÇÃO Nº 41 CME, p. 1)

A Resolução apresentava as Ações Pedagógicas Orientadas - Não Presenciais - na Educação Infantil, considerando prioritariamente o protagonismo das crianças e sua autoria, como autoras das suas histórias de vida e produtoras de conhecimento e cultura. Reconhecia como eixos norteadores da Educação Infantil Interações e Brincadeiras e que deveriam estar sempre em destaque nas ações propostas.

Essas propostas deveriam ser elaboradas pelas professoras e professores que atuam na Educação Infantil, com o apoio da equipe gestora da escola, principalmente da Coordenação Pedagógica, levando em conta o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar para as crianças de creches e pré-escolas, durante o tempo de distanciamento social, considerando a etapa da Educação Infantil e a legislação pertinente a esta etapa, valorizando a vida cotidiana das crianças e de suas famílias, propondo diferentes vivências e experiências que contemplem os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar

E Conhecer-se - respeitando as possibilidades e desafios de cada família e de cada criança.

Para a organização das Ações Pedagógicas Orientadas não Presenciais, a escola deveria ter um diagnóstico sobre as condições socioeconômicas, de saúde e de acesso às tecnologias das famílias para auxiliar na seleção e organização das ações propostas pelas escolas.

A partir do diagnóstico das famílias, ao definir os meios que seriam utilizados para manter o contato com as crianças e suas famílias de forma virtual, a escola percebeu que muitas famílias não tinham acesso à internet ou o acesso era precário, apenas por dados móveis.

As professoras e a equipe gestora, conhecendo cada uma das suas crianças e famílias, buscaram formas de manter o contato e possibilitar o acesso às Ações planejadas. Optou-se pela entrega de Kits Pedagógicos mensais, quando eram enviados materiais para o desenvolvimento das propostas e durante a semana a professora mantinha o contato com a criança.

Art. 9. Ao considerar as diferentes situações (econômicas, sociais, entre outras) das famílias cujas crianças frequentam escolas de Educação Infantil, sejam elas da rede pública ou privada, é necessário que o grupo de professoras e professores, junto com a equipe gestora das escolas, esteja sensível ao que ocorre nas residências das famílias, propondo ações que priorizem a brincadeira e qualifiquem as interações familiares, utilizando histórias, músicas, propondo a inserção da criança em atividades da rotina na casa, explorando os diferentes espaços da casa, utilizando o cotidiano como espaço de descoberta, exploração e experiências.

As ações pedagógicas orientadas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009) tinham como eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil as interações e as brincadeiras.

A Resolução, ao tratar sobre o período de envio e retorno das Ações Pedagógicas Orientadas - Não Presenciais em seu Art. 11 estabeleceu que:

| - Para a etapa creche (0 a 3 anos 11 meses): respeitando a etapa de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, será encaminhada uma proposta semanal que envolva ações para as turmas de berçários e maternais, com retorno semanal das famílias.

a - Atenção à faixa etária das crianças e do seu desenvolvimento físico, psíquico e emocional para o planejamento e oferta destas ações semanais,
b - Cuidado para que não sejam feitas propostas que não levam em conta a especificidade do desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, bem como os seus interesses e necessidades neste momento de excepcionalidade.

11 - Para a etapa Pré-escola (4 anos a 5 anos e 11 meses): respeitando a etapa de desenvolvimento das crianças pequenas, serão encaminhadas duas propostas semanais:

a - Uma ação voltada à exploração dos Campos de Experiência e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (com retorno semanal das famílias)

b - Outra ação que proponha a interação entre as crianças da turma e a professora ou professor (utilizando TIDCs e outros meios facilitadores que respeitem os protocolos de distanciamento social). (RESOLUÇÃO Nº 41 CME)

Esse atendimento de forma remota aconteceu de julho de 2020 a julho de 2021. Para o ano de 2021, outros momentos formativos aconteceram, tratando sobre o ensino híbrido, com o presencial articulado com o remoto. Entre as formações propostas, estavam profissionais da área da educação e da área da saúde. De acordo com o relato de uma professora que participou da pesquisa, em uma das formações que tratava sobre os protocolos de segurança para o retorno presencial das crianças, com especialistas da área da saúde, havia desconhecimento do contexto de uma sala de aula da Educação Infantil.

Perversa, fora da realidade, me senti pouco ouvida e fui muito atacada por manifestar meus medos e ansiedade frente aos protocolos para as crianças pequenas (Gestora E).

Cada escola precisou elaborar o seu Plano de Contingência para a possível volta às aulas, de acordo com a Portaria Conjunta SES/SEDUC/RS nº 01/2020, a qual orienta sobre o preenchimento do Plano de Contingência para Prevenção, Monitoramento e Controle da Transmissão de COVID-19. No Plano, há protocolos a serem seguidos quanto ao distanciamento e interação que preocupa as professoras de Educação Infantil. Embora sejam usados equipamentos de segurança como máscara e *face shield* pela especificidade da Educação Infantil, não há como manter distanciamento. Sabemos dos desafios para esse retorno presencial, pois a Educação Infantil é constituída de afeto, colo, partilha, compartilhamento de brinquedos e materiais. O retorno presencial, que é facultativo, gradual e escalonado acontecerá respeitando o Plano de Contingência da instituição e preocupa a todas as professoras como serão seguidos os protocolos com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas.

Entre tantos desafios e preocupações das professoras de Educação Infantil no ano de 2020 em relação ao trabalho realizado, podemos destacar também o envolvimento com as crianças e famílias, a situação de vulnerabilidade de algumas

crianças, as dificuldades enfrentadas por algumas famílias para alimentação das crianças, o desemprego e a situação enfrentada por eles nesse momento. Inicialmente, a escola realizou ações sociais para garantir alimentação e materiais de higiene para as famílias mais necessitadas. Essas ações e a distribuição da merenda escolar para aquelas famílias que, através do diagnóstico socioeconômico demonstravam não ter renda, amenizou os problemas enfrentados.

As professoras também se envolveram em campanhas para arrecadação de materiais que pudessem ser enviados para as crianças realizarem as propostas e desafiaram-se frente ao novo contexto.

Os momentos de formação continuada na EMEF Sérgio Lopes para as professoras de Educação Infantil, atendendo à Carta de Intenções escrita coletivamente e o Plano de Ação Pedagógica, tem acontecido quinzenalmente a partir da leitura e discussão de textos, web-conferências e aspectos relacionados às propostas e o planejamento e organização dos Kits Pedagógicos.

Espera-se que a oferta da hora-atividade¹⁸, que foi concedida apenas a partir de 2020, durante a suspensão das aulas, continue com o retorno presencial integral das crianças à escola. Infelizmente, a história da Educação Infantil no município mostra que até 2019 as professoras sempre atenderam em tempo integral as crianças sem direito ao planejamento e estudos. Em uma entrevista com a responsável pela Educação Infantil na SMED¹⁹, que faz parte da Secretaria desde três gestões anteriores, a mesma relatou que foi feito um levantamento pela Rede do número de professoras que necessitariam para garantir esse direito, mas questões orçamentárias e de gestão dificultaram a efetivação. A situação enfrentada por todos os professores da rede Municipal durante a crise sanitária demonstrou a importância dos momentos de formação em contexto para o desenvolvimento da prática pedagógica nas escolas frente aos desafios que surgem no cotidiano das escolas.

¹⁸ Proposta na lei municipal Nº 4696/03, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Santa Maria

¹⁹ A atual gestão municipal foi eleita em 2017 (2017/2020) e foi reeleita (2021 a 2024). Muitos servidores da Secretaria Municipal de Educação que foram da Gestão do Governo Schirmer/Farret (2009/2016) continuaram com a gestão atual e estão há bastante tempo frente à Secretaria. Desde o ano passado, aconteceram mudanças importantes na Coordenação da Educação Infantil, o que representou um avanço na forma de pensar a Educação Infantil no município.

4.5 MEMÓRIAS DO PERCURSO FORMATIVO DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA EMEF SÉRGIO LOPES DE 2016 A 2020

Ao considerarmos o produto no Mestrado Profissional como o resultado da pesquisa, a partir dos processos de pesquisa aplicada, articulando o conhecimento e os saberes teórico-práticos a partir da visão diagnóstica, da análise e da ação docente no âmbito da linha de pesquisa escolhida, o produto será um Portfólio Virtual com as memórias do percurso formativo das professoras de Educação Infantil da EMEF Sérgio Lopes de 2016 a 2020, apresentando os resultados da pesquisa.

Considerando que o projeto pesquisou a importância da formação continuada das professoras para a qualificação das práticas, o produto apresentará as memórias do percurso formativo das professoras de Educação Infantil da EMEF Sérgio Lopes de 2016 a 2020, período considerado na pesquisa. Esse portfólio apresentará os resultados desse estudo, evidenciando, a partir dos registros e das falas das professoras o tema ora pesquisado e a importância da formação continuada para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ao refletir sobre os dados construídos durante a pesquisa de mestrado profissional, sobre a importância da formação continuada, suas contribuições e limites no seu processo formativo e de que forma contribuiu para ressignificação de suas práticas pedagógicas, o presente produto foi elaborado a fim de apresentar o resultado das pesquisas e documentar o processo formativo das mesmas.

Na primeira etapa, priorizou-se retomar os registros e memórias dos momentos formativos das professoras de Educação Infantil da EMEF Sérgio Lopes, realizando uma pesquisa documental sobre esse processo.

Na segunda etapa, buscou-se através de um questionário, conhecer as percepções das professoras a partir da formação continuada e como aconteceu a sua formação inicial e a sua formação continuada nos últimos cinco anos.

Na terceira etapa, aconteceu a finalização da pesquisa e do produto com a sistematização do que foi pesquisado, um resgate dos momentos formativos vividos por elas e as suas considerações sobre o tema da pesquisa.

Assim sendo, o produto constitui-se num portfólio virtual com uma retrospectiva do processo formativo vivenciado pelas professoras da Educação Infantil na escola pesquisada, que será entregue para a mesma como forma de valorizar e fortalecer

esses momentos no contexto profissional, bem como apresentar os resultados da pesquisa.

CONCLUSÕES

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

(Paulo Freire)

Para concluir esta dissertação, retoma-se aqui a problemática de pesquisa: “qual a importância de garantir a formação continuada das professoras de Educação Infantil para a qualificação das práticas pedagógicas, considerando as políticas públicas e o contexto das instituições municipais de Santa Maria?”.

Considerando que essa pesquisa surgiu por acreditar no direito de todas as professoras participarem de momentos formativos para qualificar a sua atuação e por não ter garantido esse direito ao ingressar na Rede Municipal em 2016, esse estudo analisou a importância da garantia da formação continuada dessas profissionais, preconizadas nos documentos legais.

Inicialmente, foi realizado um resgate histórico sobre a infância, a concepção de criança e de Educação Infantil que possibilitou a compreensão de que os atendimentos nessa etapa no decorrer da história estavam atrelados a essas concepções, apresentando diferentes configurações frente às mudanças sociais e econômicas no decorrer da história no Brasil e na Europa. Passou-se de uma visão assistencialista, como um espaço para as mulheres deixarem seus filhos por um período para entrarem no mercado de trabalho à educação formal, realizada nas instituições escolares, sendo a Educação Infantil reconhecida como um direito das crianças.

Uma pesquisa sobre as políticas públicas possibilitou compreender que muitas foram as conquistas da Educação Infantil em relação à legislação brasileira. A Constituição Federal (1988) reconheceu a educação de crianças de zero a seis anos, como direito do cidadão e dever do Estado e incluiu a creche no capítulo da Educação, O Estatuto da Criança e Adolescente (Lei Federal 8.969, de 13 de julho de 1990), explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996) regulamentou a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e que tem

por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade. Também foram produzidos uma série de documentos, a partir de 1990, pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional da Educação Básica, com a intenção de regulamentar a Educação Infantil no país.

Muito além do que estar presente no conjunto de leis e documentos oficiais produzidos a partir de 1988, o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica ainda hoje demanda mudanças que dizem respeito a temas como formação, carreira e condições de trabalho docente, currículo e projeto político-pedagógico. A luta pelo reconhecimento da educação destinada às crianças de 0 a 6 anos na esfera legal/jurídica, política e cultural, é constante.

Ao abordar a história da Educação Infantil e a formação de professores, é possível concluir que o reconhecimento do papel do professor de Educação Infantil, principalmente da etapa creche, ainda apresenta resquícios dessa história da Educação Infantil no Brasil. Por muito tempo, a formação dos profissionais não era exigida e na creche, em sua grande maioria, eram mulheres sem formação específica, pois acreditavam na ideologia das aptidões naturais para o exercício da função docente. O olhar sobre a pré-escola mudava um pouco, por seu caráter educacional e exigia a formação das professoras em nível secundário. Ainda lutamos para que a sociedade reconheça as professoras da creche como profissionais capacitadas que estudam para compreender as especificidades dessa faixa etária e para ter práticas pedagógicas embasadas e potentes para o desenvolvimento das crianças. Ao considerarmos a docência na Educação Infantil a partir da formação dos seus profissionais, é possível que professores homens e mulheres sem filhos sejam bons professores de bebês e crianças bem pequenas. Ainda vemos posicionamentos referentes ao professor homem sem a “aptidão feminina” ou as professoras sem filhos “sem aptidão materna”, sendo que estudam para exercer a docência e não precisam apenas de aptidões naturais ou ter filho, mas ter conhecimentos teórico-metodológicos necessários à sua prática.

A formação profissional para a Educação Infantil foi questionada após os documentos que reconheceram o direito das crianças à educação e exigiram do Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária e a qualificação dos seus profissionais. Uma nova dimensão da Educação Infantil, articulada com a valorização do papel do profissional que atua junto da criança de 0 a

5 anos, passou a exigir a habilitação para que suas responsabilidades sociais e educativas fossem atendidas.

A formação dos professores para essa etapa não se finda apenas na formação inicial, mas na formação continuada e no contexto das escolas a partir das demandas que vão surgindo. O “ser docente” na Educação Infantil se faz na busca por conhecimentos sobre as especificidades dessa etapa, algumas vezes negligenciado na formação em Pedagogia. Barbosa (2016) acredita que o curso de licenciatura em Pedagogia tem falhado na formação dos profissionais da docência em Educação Infantil ao dar invisibilidade nos currículos para as crianças de 0 a 3 anos. Da mesma forma, Kishimoto (2005) acredita que a Pedagogia, por seu amplo espectro de formação para a faixa etária de 0 a 10 anos, perde especificidade e acaba não dando conta dos conteúdos, tanto da formação do professor quanto da criança. Em 2016, o Decreto nº 8.752 instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005/2014 e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, reforçando a importância da formação inicial e continuada como essenciais à profissionalização. O acesso permanente a processos formativos, informações, vivências e atualização profissional, oportuniza a melhoria da qualidade da educação básica.

A construção da docência na Educação Infantil e o exercício de constituir-se professora de bebês e crianças pequenas requer conhecimentos que vão além apenas da formação acadêmica inicial. A formação continuada é direito dos profissionais da educação e espaço privilegiado para a aquisição de conhecimento, análise e discussão da prática pedagógica dos profissionais, fazendo parte da construção da identidade profissional dos profissionais da Educação Infantil. Está ligada ao processo de valorização e reconhecimento social dos profissionais.

As políticas públicas nacionais e municipais evidenciam a importância e a necessidade da garantia da formação continuada, relacionando-as à qualificação das práticas desenvolvidas com as crianças. Inúmeros documentos reconhecem a formação continuada como direito do professor, mas na prática das instituições escolares nem sempre elas acontecem. Em alguns momentos, a gestão da escola precisa organizar esse tempo para que seja garantido o direito do profissional e as crianças possam ter o atendimento garantido.

Na Rede Municipal de Ensino, contexto dessa pesquisa, a Lei Municipal Nº 4696/03, de 22-09-2003, estabeleceu o plano de carreira do magistério público do município e apresentou como Princípios Básicos na Carreira do Magistério: I - Habilitação Profissional, II – Profissionalização, III - Valorização da qualificação, IV - Valorização Profissional, V - Progressão na carreira. O documento estabelece ainda que os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para hora-atividade, tempo que deveria ser reservado para estudos, planejamento e avaliação do trabalho, bem como para reuniões, indicando assim a possibilidade de formação continuada.

Esse direito, até março de 2020, não era garantido para as professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria. As professoras que davam continuidade à sua formação precisavam contar com o apoio das gestões escolares, pois atendiam as 20h ou 40h às crianças e não tinham esse tempo destinado para planejamento e formação. Cabe salientar que eram as únicas a não ter esse direito garantido, pois professores de Anos Finais já iniciam a carreira no Magistério Público com 16h frente ao estudante e os professores de Anos Iniciais tem o mesmo garantido, a partir da organização da escola com os professores de área para atendimento das turmas.

Como professora de Educação Infantil, defendo a garantia desse direito e a necessidade desse atendimento ser feito por uma pedagoga quando a professora da turma estiver em hora-atividade. É extremamente necessário um olhar atento e um estudo da gestão municipal para que a hora-atividade possa ser implementada e garantida às professoras o planejamento e a possibilidade de estudo e formação continuada. Na entrevista realizada com a SMED, foram sinalizadas as dificuldades quanto às questões orçamentárias e de recursos humanos para viabilizar a hora-atividade, mas que já estavam estudando. Compreendo que em uma rede com um grande número de profissionais seja mais difícil de organizar, mas se faz necessário garantir o direito desses profissionais.

Apenas a partir de março de 2020, a mantenedora conseguiu atender o direito das professoras de educação Infantil à hora-atividade quando as aulas foram suspensas devido à crise sanitária pela COVID 19. Ao regulamentar o trabalho remoto, oportunizou-se esse tempo.

A formação continuada oferecida pela mantenedora no período pesquisado, de 2016 a 2020, que corresponde ao período que estou na Rede Municipal, evidencia que, além dos documentos legais, havia uma preocupação com a garantia de momentos formativos, embora muitas vezes tenham sido encontros esporádicos. Avalio que, a partir de 2019, houve, de fato, um projeto de desenvolvimento profissional consolidado para as professoras de Educação infantil. Em 2020, este precisou ser reformulado e de forma online. O 1º Seminário Municipal de Educação Infantil possibilitou reflexões importantes para pensar a Educação Infantil em tempos de distanciamento social. Além das formações oportunizadas pela SMED: Seminários, palestras, leituras, web-conferências, as formações oportunizadas no contexto da escola evidenciaram a importância desses momentos. Por orientações da SMED e de acordo com o Plano de Ação Pedagógica, a formação na escola, sem ter a horatividade semanal garantida, seria uma vez por mês em um dia previamente definido por calendário organizado no início do ano letivo.

Na EMEF Sérgio Lopes, o grupo de professoras de Educação Infantil, desde 2016, vem buscando organizar os momentos formativos por acreditar na importância desses momentos para qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas. As professoras que buscaram a formação continuada desde o início receberam o apoio da equipe gestora e são oportunizadas formações no contexto da escola, em uma perspectiva de “formação em contexto”, que tem possibilitado a reflexão sobre as práticas e a qualificação do trabalho desenvolvido de forma remota por meio das Ações Pedagógicas orientadas Não-presenciais regulamentadas pelo Conselho Municipal de Educação.

A análise dos dados pesquisados evidencia a importância da formação continuada para as professoras e gestoras de Educação Infantil que participaram da pesquisa e mostram o quanto o percurso formativo que vem sendo trilhado tem sido importante para qualificar o trabalho que vem sendo desenvolvido desde 2016 na EMEF Sérgio Lopes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir das diferenças. **Pro-Posições**, v. 28, sup. 1, p. 182-203, sep./dez. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In. CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: Ipê amarelo, 2016. p. 131-139.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? *Conjectura: Filos. Educ.*, p. 73-110, v. 25, 2020. (Dossiê: educar na(s) infância(s): possibilidades de brincar e aprender). Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8630>. Acesso em: 15 out. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: **Os intelectuais na história da infância** [S.l: s.n.], 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.306, de 4 de julho de 2016**: Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13306.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Prefeitura Municipal de Santa Maria. **Lei n. 4696, de 22 de setembro de 2003**: estabelece o Plano de Carreira do magistério público do município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2003/469/4696/lei-ordinaria-n-4696-2003-estabelece-o-plano-de-carreira->

do-magisterio-publico-do-municipio-institui-o-respectivo-quadro-de-cargos-e-da-outras-providencias. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. **Resolução CMESM Nº 30, de 21 de novembro de 2011**: Define Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS. Santa Maria. 2011.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. **Resolução CMESM Nº 41, de 03 de julho de 2020**: Santa Maria. 2020.

BRASIL. Prefeitura Municipal de Santa Maria. **Decreto executivo n. 53, de 16 de março de 2020**: dispõe sobre medidas temporárias de prevenção do Covid-19 (novo Coronavírus) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br>. Acesso em: 15 mai. 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**: fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos. Brasília, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfieie.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (Orgs.). 6. ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, de 15 de maio de 2006**: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros de qualidade da Educação Infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**: fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**: Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Estado do Rio Grande do Sul. Prefeitura Municipal de Santa Maria. **Decreto Executivo nº 016, de 28 de janeiro de 2000**: altera a Designação dos Estabelecimentos de Ensino Integrantes do sistema Municipal de Ensino de Santa Maria. Santa Maria, 2000

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**: institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**: institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 1-39, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta Campos. Questões sobre a formação de professores de Educação Infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. esp., p. 9-22, set./dez. 2018.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 6. ed., São Paulo, Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil**. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3 (48) – set./dez. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior**. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achimé, 1984.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1998.

KRAMER, Sônia. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KUHLMANN JR. Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MELLO, Débora Teixeira de. **Uma genealogia das políticas públicas para a creche no Brasil**: Estado e infância (1899-1920). 2008. 283p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MINAYO, C. S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2010. páginas do capítulo.

MOSS, Peter. As diversas linguagens da avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, Ano IV n.º 10, Março/jun. 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli (orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: Ipê amarelo, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. Formação como pedagogia da relação. Rev. **FAEEBA – Ed. E Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

RINALDI, Carla. A construção do Projeto Educativo: entrevista com Carla Rinaldi. Lella Gandini e Judith Kaminsky. In: GANDINI, Leila; KAMINSKY, Julia. **Diálogos com Régio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

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

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.
Revista Brasileira de Educação Jan/Fev/Mar/Abr 2000 N° 13

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM).

Ciclo de Estudos FREICENTRAL: Fórum de Educação Infantil da Região Central.

Disponível em:

<https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=60084>. Acesso em: 15 jan. 2021.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade e do atendimento
Pro-Posições – Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999.

ANEXOS

ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO ENVIADA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



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

Santa Maria, 04 de novembro de 2020

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Pelo presente, com os devidos esclarecimentos solicitados, requeremos novamente a Vossa Senhoria a autorização para que Ana Paula Quevedo Postal, mestranda do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL da UFSM, possa realizar uma pesquisa documental junto a Secretaria Municipal de Educação sobre os programas de formação continuada para professores (as) da Educação Infantil ofertados pela rede municipal de Santa Maria, e obter informações sobre o quadro docente da Educação Infantil dessa rede de ensino, tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado. Na pesquisa, a mestranda propõe analisar a garantia da formação continuada para as professoras da Educação Infantil na rede municipal de Santa Maria e as suas implicações na qualidade da prática pedagógica. Espera-se que com essa pesquisa documental seja possível realizar um histórico sobre o Plano de Formação dos professores dessa etapa da Educação Básica. Salientamos a importância desses dados para uma melhor compreensão acerca da formação continuada desenvolvida na Rede Municipal de Educação de Santa Maria. Colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

A handwritten signature in red ink on a light-colored rectangular background. The signature appears to read "Ana Paula Quevedo Postal".

Pesquisadora: Ana Paula Quevedo Postal

A handwritten signature in blue ink on a light-colored rectangular background. The signature appears to read "Débora Teixeira de Mello".

Professora orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Santa Maria, 12 de novembro de 2020.

De: Secretaria de Município da Educação – SMEd

Para: Ana Paula Quevedo Postal

Assunto: Autorização para o desenvolvimento do projeto de **"pesquisa documental sobre os programas de formação continuada para professores (as) da Educação Infantil ofertados pela Rede Municipal de Santa Maria"**.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste informar que o projeto de **"pesquisa documental sobre os programas de formação continuada para professores (as) da Educação Infantil ofertados pela Rede Municipal de Santa Maria"**, que tem como proponente Ana Paula Quevedo Postal, mestranda do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional da UFSM, poderá ser desenvolvido junto à Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa tem como temática a formação continuada de professores(as) e a sua relação com a qualidade da prática pedagógica e como objetivo geral analisar a garantia da formação continuada para os professores(as) da Educação Infantil na Rede Municipal de Santa Maria e as suas implicações na qualidade da prática pedagógica. Apresenta como objetivos específicos analisar os documentos legais e as políticas públicas relacionadas à formação continuada das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria; investigar de que modo a efetivação do direito a hora-atividade para as professoras de Educação Infantil impactam na qualidade do trabalho docente; reconhecer a importância da formação continuada para as práticas pedagógicas na Educação Infantil e relacionar a garantia da formação continuada com a qualificação das práticas pedagógicas. Os dados solicitados quanto a formação dos professores de educação infantil e os programas de formação continuada propostas pela Secretaria Municipal de Educação ajudarão a contextualizar o campo de pesquisa, reconhecendo a formação dos professores(as) de educação Infantil da Rede e como tem se organizado a formação continuada pela mantenedora. A metodologia poderá acontecer através de acesso aos planos de formação ou entrevista com a pessoa responsável por essa etapa na mantenedora ou até mesmo uma entrevista semiestruturada. As informações sobre o quadro docente da Educação Infantil poderão ser com dados do Setor de Recursos Humanos quanto ao total de professores de EI na Rede. Espera-se que com essa pesquisa documental seja possível realizar um histórico sobre o Plano de Formação dos professores dessa etapa da Educação Básica.

Na certeza de compartilharmos interesses comuns. Sendo o que tínhamos para o momento.


Lúcia Rejane R. G. Madruga
Secretária de Município da Educação
Portaria nº 536/2018

ANEXO C - CARTA DE CONVITE ENVIADA AOS SUJEITOS DE PESQUISA

Prezadas Colegas da Educação Infantil da EMEF Sérgio Lopes !

O meu projeto de pesquisa, do 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), intitulado **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS**, sob a orientação da Prof^a Dra. Debora Teixeira de Mello, aborda a temática formação continuada de professoras de Educação Infantil e a sua relação com a qualidade da prática pedagógica.

Tem por objetivo geral analisar a garantia da formação continuada para as professoras da Educação Infantil na rede municipal de Santa Maria e as suas implicações na qualidade da prática pedagógica. E por objetivos específicos prioriza analisar os documentos legais e as políticas públicas relacionadas à formação das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria; investigar de que modo a efetivação do direito a hora-atividade para as professoras de Educação Infantil impactam na qualidade do trabalho docente; reconhecer a importância da formação continuada e relacionar a sua garantia com a qualificação das práticas pedagógicas.

Espero com ele apresentar a caminhada do nosso grupo de educação Infantil desde 2016 quando a EMEF Sérgio Lopes voltou para a administração municipal e a importância da formação continuada no nosso grupo em busca de uma educação pública e de qualidade. A sua participação na pesquisa será muito importante para que possamos defender o direito à formação continuada e a garantia da hora-atividade nessa etapa da educação básica.

Nessa entrevista gostaria de conhecer um pouco sobre a sua trajetória na Educação Infantil e as suas percepções acerca da temática da pesquisa. Os principais sujeitos desta pesquisa, serão a gestão e as professoras das turmas de educação Infantil da EMEF Sérgio Lopes que terão suas respectivas identidades preservadas ao desenvolver a pesquisa.

ANEXO D- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM AS PROFESSORAS E GESTORAS DO CAMPO DE PESQUISA

- 1- Há quanto tempo trabalha como docente/gestora na Educação Infantil?
 - 2- Há quanto tempo atua na Rede Municipal de Educação de Santa Maria?
 - 3- Como aconteceu o seu processo de formação para hoje atuar como docente/gestor?
 - 4- Conte um pouco sobre a sua experiência como docente e/ou gestora na educação Infantil?
 - 5- Você considera importante a formação continuada? Em que aspectos você considera que a formação continuada é importante para os profissionais da educação infantil?
 - 6- Você procura por iniciativa própria programas ou atividades de formação continuada? Quais? Por quê?
 - 7- A instituição e/ou a SMED incentivam e/ou favorecem a participação dos professores em atividades de formação continuada? Como?
 - 8- De que forma a formação continuada tem contribuído na sua prática pedagógica?
 - 9- Na sua opinião de que forma a formação em contexto pode contribuir com a sua prática pedagógica?
 - 10- Qual é a sua expectativa acerca da formação em contexto?
 - 11- Todos os profissionais dessa instituição são envolvidos na formação em contexto?
 - 12- Como e em quais momentos as reflexões acerca da práxis pedagógica acontecem no trabalho docente na sua instituição de educação infantil?
 - 13- Você se considera uma professora pesquisadora? Justifique.
 - 14- A sua formação na escola tem contribuído para promover a relação dialética entre teoria e prática? Justifique.
 - 15- Na sua opinião como a formação em contexto poderia contribuir para a articulação entre a teoria e a prática?
 - 16- O que você considera necessário para promover o desenvolvimento profissional do docente da educação infantil?
 - 17- Quais os desafios encontrados nesse ano frente a pandemia do COVID-19 como docente/gestora?
 - 18- Como você avalia a formação oportunizada pela SMED nesse ano com a realização do 1º SEMINÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL-
-

**ANEXO E - ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A REPRESENTANTE
DA SMED E RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL**

**Roteiro de entrevista com a responsável pela Educação Infantil na
Secretaria Municipal de Educação.**

- a) Documentos e normativas que regulamentam a EI na rede municipal
- b) Dados relacionados à formação dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria
- c) Atendimento das etapas creche e pré-escola na RME
- d) Situação da SMED na cobertura da EI no município
- e) Organização e funcionamento
- f) Formação de profissionais: ingresso e plano de carreira
- g) Programa de Formação continuada da RME
- h) Hora-atividade

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A formação continuada de professores e suas implicações na qualidade da prática pedagógica da educação infantil: um estudo em uma escola da rede municipal de Santa Maria/RS

Pesquisador responsável: Ana Paula Quevedo Postal

Orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional Mestrado Profissional

Telefone e endereço postal completo: (55)996082080 Rua: Lourival Pires Dutra, Bairro: Campestre, nº 178, CEP: 97090410 – Santa Maria/RS

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Sérgio Lopes

Eu Ana Paula Quevedo Postal, responsável pela pesquisa “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA QUALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA/RS” o convido a participar como voluntário deste nosso estudo. Esta pesquisa pretende analisar a garantia da formação continuada para as professoras da Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria e as suas implicações na qualidade da prática pedagógica, na instituição de Educação Infantil.

Acredita-se que a pesquisa seja importante porque analisará os documentos legais e as políticas públicas relacionadas à formação continuada das professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Maria e reconhecerá a importância da formação continuada para a qualificação das práticas pedagógicas. Bem como apresentará o percurso formativo do grupo

de Educação Infantil da escola desde 2016 e a sua importância para a qualificação do trabalho desenvolvido.

A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação para valorizar os momentos formativos vivenciados e consolidar a garantia desses momentos para suas profissionais. Para o desenvolvimento da pesquisa serão utilizados como fonte de pesquisa os documentos e as constatações feitas, as políticas públicas relacionadas às especificidades da educação infantil, bem como à formação das professoras para essa etapa da educação básica. A produção dos dados será realizada através de entrevista semiestruturada com as professoras da escola pesquisada sobre a formação inicial e continuada das mesmas e através da observação participante por ser a escola de atuação da pesquisadora. Sua participação consistirá em contribuir com os dados para a pesquisa através da entrevista semiestruturada e dos relatos dos momentos formativos vivenciados.

Os benefícios da pesquisa estão relacionados à discussão sobre as políticas públicas para a formação de professores e a educação infantil, reconhecendo a importância da formação continuada e a garantia da hora-atividade proposta pelo Plano de Carreira do Município para a qualificação das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

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

Autorização

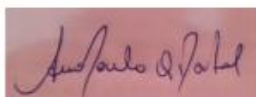
Eu, Andreia Aparecida Liberali Schorn após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.



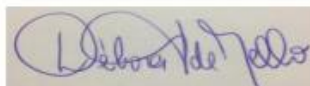
Andreia Schorn
Denton - Pac. 2572/19

E.M.E.F. Sérgio Lopes
Irmão Dulce, 755
Vila Renascença

Assinatura do voluntário



Pesquisadora: Ana Paula Quevedo Postal



Professora orientadora: Profa. Dra. Débora Teixeira de Mello