

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NELCIR FRANCISCA DA SILVA

**REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO DE
UMA CRECHE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ
DE RIBAMAR**



Fonte: Brasil (2019).

São Luís
2020

NELCIR FRANCISCA DA SILVA

**REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO DE
UMA CRECHE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ
DE RIBAMAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ilma Vieira do Nascimento.

São Luís

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo (a) autor (a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Silva, Nelcir Francisca da.

Repercussões da formação de professoras no contexto de uma creche do programa proinfância no município de São José de Ribamar / Nelcir Francisca da Silva. - 2020.

130f.

Orientador (a): Nascimento, Ilma Vieira do.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Educação Infantil. 2. Formação de Professores. 3. Proinfância. I. Vieira do Nascimento, Ilma. II. Título.

NELCIR FRANCISCA DA SILVA

**REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO DE
UMA CRECHE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ
DE RIBAMAR**

Aprovada em 22/06/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão/PPGE

Prof. José Carlos de Melo
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão/PPGE

Prof^a. Edinólia Lima Portela
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão/PPGE

Dedico este trabalho à minha orientadora, Professora Doutora Ilma Vieira do Nascimento, UFMA, que no final desta jornada me ensinou a não ser tão ansiosa pelas implementações das leis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me concedido a graça de concluir o mestrado.

À minha professora orientadora, Ilma Vieira do Nascimento, pela paciência e compreensão e pela oportunidade de realizar essa pesquisa com tranquilidade, sou grata pela colaboração, dedico todo respeito.

A todos os meus professores e professoras do mestrado da 18ª turma, Antônio Paulino de Sousa, Cesar Augusto Castro, Francisca das Chagas Silva Lima, Lélia Cristina Silveira de Moraes, Lucinete Marques Lima, Maria Alice Melo, Maria de Fátima Ribeiro Franco Lauande, Maria Jose Pires Barros Cardozo, Maria Nubia Barbosa Bonfim, Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho e Samuel Luís Velásquez Castellanos.

Ao Grupo de Pesquisa “ESCOLA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), do qual sou integrante como aluna desse Programa, pelas contribuições e trocas de experiências entre professores, mestrandos e graduandos em Pedagogia.

Ao grupo de estudo “Grupo de estudos, Pesquisas, Educação, Infância e Docência (GEPEID)”, sob a liderança do professor José Carlos de Melo, do qual sou membro desde 2015, pelo companheirismo e incentivo.

Às (os) colegas do mestrado que tive o prazer em conhecer: Diná, João, Marcos, Luysiane, Luzia, Karla, Josenilde, Roseane, Ruanita, Violeta.

Às minhas amigas Jory Mere, Suzana, Regina Celia, Danielle, Andréa, Ione que comemoraram comigo a vitória da aprovação.

A todas as Professoras, Coordenadora, Secretária de Educação e Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Nova Terra, pelas relevantes contribuições na realização desta pesquisa.

Aos meus filhos Kerline e Kleber pelo apoio em todas as horas, nos momentos de ansiedade e dúvidas, pelo carinho e o amor! Amo vocês.

À minha mãe que no momento da aprovação em 2017 estava presente e ficou feliz comigo, partiu em março de 2018.

À diretora da Escola Municipal Juvêncio Lucilene Cantanhede pelo total apoio e consideração sempre que eu precisava.

“Os novos contextos sociais levam à necessidade de se ter em mente que a educação – que é um direito humano e é um bem público – é que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos e, assim, ela é essencial na compreensão, conscientização, demanda e luta por esses direitos [...].”

(GATTI, 2013, f. 53).

RESUMO

A pesquisa, origem desta Dissertação, teve como objetivo compreender as contribuições da formação do (as) professores (as) para o trabalho que realizam em creches e pré-escolas construídas sob o modelo do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). O campo empírico da pesquisa é uma creche do tipo B, no município de São José de Ribamar- MA. Esta escolha deu-se por ser uma creche considerada padrão para a educação de crianças de zero a cinco anos segundo os parâmetros daquele Programa, no que tange ao espaço físico e às repercussões pedagógicas a este relacionadas. Entende-se que a formação dos (as) professores (as), tanto inicial como continuada, como condição essencial para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, principalmente com crianças pequenas, esta investigação teve como fio condutor os questionamentos a seguir: Os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação dos (as) professoras (as) têm contribuído para desenvolver um trabalho com crianças nessa faixa etária em uma creche organizada sob os moldes do Proinfância? O município tem desenvolvido políticas públicas para a formação continuada dos (as) professores (as) da educação infantil? Em complemento àquele objetivo geral, propôs-se como objetivos específicos compreender se e como a formação dos (as) professores (as) tem sido suporte para os desafios, experiências e expectativas presentes no seu cotidiano profissional; analisar em que medida as diretrizes e concepções relativas à legislação sobre Educação Infantil têm sido implementadas no âmbito de uma creche estruturada segundo o padrão do Proinfância, bem como as possíveis ações empreendidas pelo município para a capacitação e aperfeiçoamento dos(as) professores (as) que atuam na Educação Infantil. A abordagem qualitativa exploratória na forma de pesquisa de campo sendo esta subsidiada pela pesquisa bibliográfica e análise documental, é a que melhor se adequou aos objetivos propostos. Como resultado, mostram a imprescindível necessidade de políticas públicas orientadas para as formações continuadas, para que as professoras desenvolvam um trabalho de excelência não só nas creches do Proinfância, como para toda a educação infantil do município.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Proinfância.

ABSTRACT

The research, the origin of this Dissertation, aimed to understand the contributions of teacher training to the work they do in crèches and pre-schools built on the model of the National Education Program Restructuring and Acquisition of Equipment for the Public School Network of Child Education (Proinfância). The empirical field of this research is a kindergarten B, in the municipality of São José de Ribamar - MA. This choice was made because it is a daycare considered a standard for the education of children aged zero to five according to parameters of that Program, regarding the physical space and the repercussions related educational activities. It is understood that the training of teachers, both initial and continuing, as an essential condition for the development of pedagogical work, mainly with young children, this investigation was guided by the following questions: theoretical and practical knowledge acquired in the training of teachers have contributed to develop work with children in this age group in a daycare organized under the Proinfância model? The municipality has developed public policies for the continuing training of teachers of education childish? In addition to that general objective, specific objectives were proposed understand if and how the training of teachers has been support for challenges, experiences and expectations present in your professional routine; analyze the extent to which guidelines and conceptions related to Education legislation Children have been implemented in the context of a daycare structured according to the standard of Proinfância, as well as the possible actions undertaken by the municipality for the training and improvement of teachers who work in the Child education. The qualitative exploratory approach in the form of research This field being subsidized by bibliographic research and document analysis, is the that best suited the proposed objectives. As a result, they show the essential need for public policies geared towards training so that the teachers develop a work of excellence not only in the daycare centers of Proinfância, as well as for all child education in the municipality.

Keywords: Teacher Education. Child education. Pro-childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de São José de Ribamar.....	25
Figura 2 – Bancos do refeitório	55
Figura 3 – Mesa do refeitório.....	55
Figura 4 – Casa de Boneca.....	55
Figura 5 – Mesa para 2 e 3 anos.....	56
Figura 6 – Mesa para 4 e 5 anos.....	56
Figura 7 – Projeto tipo B.....	58
Figura 8 – Projeto tipo C	59
Figura 9 – Projeto tipo 1	59
Figura 10 – Área externa do pátio de uma creche tipo B	95
Figura 11 – Anfiteatro.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas com exclusividade.....	28
Quadro 2 – Escolas Mistas.....	28
Quadro 3 – Material do Programa Alfa e Beto – Pré-Escola	30
Quadro 4 – Documentos obrigatórios para cadastramento	60
Quadro 5 – Professoras com atuação na creche Nova Terra	83

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria Geral da União
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FPEI	Fórum Paulista de Educação Infantil
GEPEID	Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
OSD	Operacional de Serviço Diverso
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ação Articulada
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PQEI	Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil
PROINFANCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamento para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Universidade Para Todos
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema de Monitoramento, Execução e Controle
STF	Supremo Tribunal Federal
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TOD	Transtorno Opositivo Desafiador
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Embasamento teórico e metodológico: uma perspectiva crítica	21
1.2	Contextualizando o campo da pesquisa	25
1.3	Proposta pedagógica para a educação infantil: método fônico Alfa e Beto 28	
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um campo complexo?	32
2.1	Dimensões da formação de professores: década de 1970 (século XX) em diante	33
2.2	Prática docente na educação infantil: Qualidade e Valorização Docente 38	
3	UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e desafios na contemporaneidade	41
3.1	A Educação Infantil como direito: marcos legais	42
3.2	Educação infantil: avanços históricos na construção das ideias e práticas para cuidar e educar crianças pequenas	45
3.3	Concepção de infância: a incessante construção do direito de ser criança	49
4	PROGRAMA NACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO E AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS PARA A REDE ESCOLAR PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	53
4.1	A Estrutura: normas técnicas, modelos e referencias que constituem o Proinfância	54
4.1.1	Desconstrução: da assistência ao desenvolvimento educacional	67
4.1.2	Desconstruindo concepções: avanços positivos	68
4.1.3	Reestruturação: a exemplo - o Proinfância	75
4.1.4	Inovação: cuidar e educar na instituição escolar	77
5	AS VOZES DOS (AS) QUE TRABALHAM COM EDUCAÇÃO INFANTIL	83
5.1	Dilemas e perspectivas da formação inicial: dialogando com as professoras	88
5.2	Formação continuada: aperfeiçoamento necessário	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	114

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS)	124
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O(A) COORDENADOR(A)	125
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O(A) DIRETOR(A).....	128
APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO	130
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO	133
ANEXO C – LEI DE PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS	134
ANEXO D – ESTRUTURA DOS GRUPOS OCUPACIONAIS, DAS CATEGORIAS FUNCIONAIS E DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	136

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar a formação de professores (as) que atuam na Educação Infantil (EI) torna-se indispensável para compreender as relações existentes entre esse processo de formação, as leis a ele inerentes e as condições necessárias para a realização do trabalho docente.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a dar visibilidade à formação de professor (as) da Educação Infantil e, concomitantemente, mostrar a relevância do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamento para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), que trata da qualidade da estrutura física e pedagógica de creche padronizada para a educação de crianças pequenas, proposta por esse Programa.

Em princípio, a temática qualidade da Educação Infantil que se refere a creches e pré-escolas antecede a Lei 9.493 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 20 de dezembro de 1996, tendo como perspectiva a qualidade da educação, a Política Nacional para a Educação Infantil já sinalizava, desde o início dos anos 90, a importância dessa etapa de ensino antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN) tornar obrigatória a matrícula na educação infantil. Observa que:

A educação infantil numa visão sociocultural tem por finalidade favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos motor, emocional, intelectual e social contribuindo para que a interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas por valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. (BRASIL, 1994, p. 17).

Tendo em vista os aspectos que a legislação preconiza, a concepção de educação infantil atualmente considera o desenvolvimento da criança de forma integral, e, dessa forma, os espaços destinados para esse fim precisam ser bem planejados, considerando as necessidades da criança.

Sobre isso, a Lei de LDBN¹ acentua que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

¹ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Apoiando-se nessa legislação, temos como importante destacar que o desenvolvimento integral da criança não significa necessariamente período integral (turno de até 7 horas) na escola, mas desenvolvimento de suas múltiplas capacidades, nos seus aspectos: cognitivos, afetivo, estéticos, relacionais, valorativos, psicológicos, ou seja, com a finalidade de favorecer o melhor convívio social que toda criança precisa e tem direito.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em Parágrafo Único, acrescentam que as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências com os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009a, p. 16).

Em síntese, as DCNEIs, a propósito, orientam as unidades de educação infantil a planejar seu cotidiano e apontam um conjunto de princípios defendidos pelos diversos segmentos ouvidos no processo de sua elaboração e que devem orientar o trabalho nas instituições em foco (BRASIL, 2009a).

Logo, as DCNEIs atualmente reúnem princípios e fundamentos que orientam as instituições oficiais de ensino. Deste modo, o trabalho com criança constitui-se em compreender o desenvolvimento humano, levando sempre em consideração suas nuances e possibilidades, em seus aspectos sociais, culturais e políticos.

Diante disso, a escolha do tema “Formação Docente” foi motivada, dentre outros fatores, pela experiência acumulada como educadora na Educação Infantil I e II da Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar - MA, bem como pela necessidade de compreender, como preconiza a legislação, uma formação capaz de proporcionar uma melhor atuação dos (as) professores (as) diante da realidade existente no âmbito educacional, numa dada realidade.

A experiência proporciona um olhar atencioso e, ao mesmo tempo, cuidadoso para todos os ângulos das especificidades de cada criança, uma vez que

cada uma delas é única, devido a diversos fatores, sejam eles de ordem social, cultural, influência familiar, nível de escolaridade dos pais etc.

O ingresso na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para o curso de Licenciatura em Pedagogia proporcionou desde o início, uma realização pessoal devido à possibilidade da descoberta e estudos sobre as teorias, aspectos pedagógicos e tendências acerca do ensino-aprendizagem referentes à Educação Infantil.

Logo, a importância que se deve dar às palavras de Carneiro (2018, p. 736), quando o autor enfatiza a necessidade do aperfeiçoamento profissional:

II – A necessidade de aperfeiçoamento profissional decorre da própria natureza do ofício de educador. As transformações da sociedade e as mudanças de natureza do conhecimento com repercussões diretas sobre a sua organização exigem, do professor (a), um esforço continuado de atualização, de aperfeiçoamento e de renovação dos métodos de trabalho. À própria evolução social requer novas competências para ensinar. Nesse sentido, é conveniente lembrar que cabe a cada professor (a) administrar sua própria formação continuada. Só ele (a) pode ser agente do seu próprio sistema de autoformação. Não significa que o professor (a) possa dispensar o apoio institucional para avançar em seu aperfeiçoamento profissional. Este está definido em lei e faz parte do Plano de Carreira. O que se quer dizer é que cada professor (a) deve explicitar e analisar suas práticas e, a partir de então, decidir quais as rotas de formação continuada que deverá lançar mão para construir o seu projeto de formação.

Em virtude do que foi mencionado pelo Autor, a qualidade da Educação Infantil está associada não apenas à formação inicial do (a) professor (a) como um dos pontos cruciais, mas, também, à formação continuada desse profissional para qualquer nível de ensino. Ainda, o autor adverte que, no entanto, é necessária a criticidade por parte deles, que devem estar atentos sobre a sua própria autoformação, pois os desafios estão postos, dado que se vive um momento de movimentos constantes em relação ao desenvolvimento social e cultural da pessoa humana.

Sobre essa questão, Azevedo (2013, p. 103) analisa a importância da especificidade desse profissional em relação à educação na infância, no contexto atual:

O professor da Educação Infantil, diferentemente dos demais professores, trabalha com a educação da Infância, e esta é uma especificidade, em relação aos demais professores, que não pode estar ausente dos estudos e discussões da formação dos professores dessa área. É, sem dúvida, tarefa complexa sugerir formas de intervenção para melhorias nessa formação, mais ainda se não estivermos adequadamente informados das principais dificuldades que permeiam a área, caso contrário, corremos o risco de não alcançarmos qualquer avanço nesse sentido.

Ressalta ainda essa análise que as exigências para a formação de professores (as) se dirigem para além da formação inicial, conforme se pode apreender também do parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil:

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

Por essa razão, em 2013, ao ingressar no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (concluído em 2014), intensificou-se a percepção acerca da importância da continuidade de estudos, uma vez que a partir desse curso foi possível apreendermos diversos aspectos inerentes à legislação, diretrizes e leis sobre a EI. Dentre os temas estudados, o foco na legislação se justifica, pois, o curso era voltado exclusivamente para professores (as) da rede pública municipal em efetivo exercício nessa etapa de ensino. Na oportunidade realizamos estudos sobre o projeto Proinfância e suas particularidades, que serão enfatizadas no decorrer desta pesquisa.

Com o intuito de dar continuidade a estudos e pesquisas acerca da formação de professores (as) para a educação infantil, passei a integrar o “GEPEID” desde o ano de 2015, pela UFMA. Na medida em que os estudos se aprofundavam, percebíamos a necessidade de pesquisar mais a fundo esse tema, ou seja, realizar uma pesquisa de campo e de caráter científico. Logo, em virtude dos estudos e pesquisas mencionados e da necessidade de ampliá-los, buscamos o Mestrado em Educação do PPGE/UFMA no qual ingressamos no ano 2017, quando passamos a participar do Grupo de Pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente”, que direciona as suas pesquisas para o campo do currículo e para a formação inicial e continuada de professores.

Por tudo o que foi exposto e na perspectiva de situar os que lidam mais de perto com crianças nos espaços da Educação Infantil buscamos respaldo em Freire (1991, p. 58):

A formação contínua é saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. Nova o bastante para não dispor ainda de mais teorias nutrientes, provavelmente, ainda em gestação. É uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias. 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 da prática.

Assim, o saber docente torna-se essencial para compreender que a realidade humana é socialmente construída. Ressalta-se a importância do contexto histórico e sociocultural do professor (a) na construção do saber advindo da experiência profissional, a história de vida e prática profissional construída pelo (a) próprio (a) professor (a).

Nesse sentido, faz-se necessário que esses profissionais compreendam a importância de suas ações e de como deve ser o trabalho docente na Educação Infantil, como nos indica Lauande (2012, p. 159):

O processo de formação do professor precisa ser pensado num mesmo ato, que inclua o contexto social, a formação inicial e continuada, a reflexão sobre a prática docente, o aditamento e a atualização dos saberes que o professor recebeu em sua formação inicial.

Em tal perspectiva a criança é compreendida como um cidadão com direitos garantidos em lei e, apesar da pouca idade, deve ser respeitada em seus limites. Dessa forma, os (as) professores (as) da Educação Infantil devem ter clara a ideia de que essa educação não é responsável somente pela transmissão de conhecimentos, mas pela formação de cidadãos conscientes e críticos, que compreendam a realidade social em que vivem e atuam para torná-la mais democrática, justa e menos desigual. A educação infantil é, pois, um bom começo.

Nesse sentido concordamos com Souza (2011, p. 6) sobre o desafio para atuar nessa etapa de ensino:

Atuar na Educação Infantil é um privilégio e um desafio. Educar e cuidar de uma criança representa transcender o presente, transformar o mundo, expandir-se para além de si mesmo. Aquele que valoriza a formação humana e busca elevar a postura ética sabe disso. Educar crianças no espaço escolar exige envolvimento, competência, dedicação e estudo permanente para enfrentar os desafios dos novos tempos. Educação Infantil é aquela que se faz de forma alegre e apaixonada, que transborda significação.

Diante disso, entendemos que a necessidade de formação adequada de professores faz-se ainda maior, tendo em vista, de um lado, o que trata a legislação vigente sobre as exigências quanto a essa questão e, de outro, as dificuldades de implementação concreta em algumas realidades, devido aos condicionantes que as determinam.

Assim, contraditoriamente aos avanços contidos na própria legislação, as políticas de financiamento da formação inicial ainda são muito tímidas para promovê-

la, inibindo assim as ofertas de cursos em diversos municípios brasileiros, em especial, em municípios maranhenses.

Com essa compreensão sobre os aspectos relativos à Educação Infantil, tendo como foco a formação de professores (as) que atuam nessa etapa educacional, buscamos encontrar respostas aos seguintes questionamentos: Os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação dos (as) professoras (as) têm contribuído para desenvolver um trabalho com crianças nessa faixa etária em uma creche organizada nos moldes do Proinfância? Complementando, buscamos respaldo em Gomes (2009, p. 131-132) que faz os seguintes questionamentos: “O que uma educadora de crianças pequenas precisaria saber para exercer seu ofício? Quais seriam os saberes necessários para esse exercício profissional?”. Além disso, indagamos: A Secretaria de Educação do Município, em que se localiza a creche, oferece formação ou curso de aperfeiçoamento na área específica desse (a) profissional?

No intuito de encontrar respostas a essas questões, tivemos como objetivo geral analisar a contribuição da formação dos (as) professores (as) que atuam na Educação Infantil em relação ao trabalho que realizam no contexto de uma creche da rede municipal de ensino construída sob os padrões do Proinfância.

Já os objetivos específicos nos conduziram para: Compreender como a formação inicial dos (as) professores (as) da creche em estudo, tem contribuído como suporte aos desafios, experiências e expectativas presentes no seu cotidiano profissional; Analisar se as diretrizes e concepções postas pela legislação sobre Educação Infantil são implementadas no âmbito de uma creche estruturada segundo o padrão do Proinfância, e se o município disponibiliza capacitação e aperfeiçoamento para professores(as) que atuam na Educação Infantil; Verificar as estruturas físicas (materiais) e pedagógicas da creche construída de acordo com o projeto Proinfância em relação às necessidades educativas das crianças e ao trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as).

Como se pode depreender, a pesquisa tem como foco a formação inicial e continuada de professores e professoras para atuar na Educação Infantil na contemporaneidade, haja vista os avanços institucionais através de Diretrizes, Resoluções, Parâmetros, Programas e, em especial, o Proinfância, entre outros.

Em suma, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativa, acrescentando que buscamos orientações da perspectiva histórico-cultural por envolver, entre outros

aspectos, explicações (Por que) buscando: - causas; relações e mudanças, ou seja, um nexos dialético entre esses três fatores levando em consideração a historicidade dos sujeitos da pesquisa que são as professoras, coordenadoras (nesse caso são duas) e diretora que participaram de uma entrevista e da aplicação de um questionário, com intuito de analisar o quadro social e profissional em que estão envolvidas.

Entendemos que a comunicação e interação entre os sujeitos da pesquisa são essenciais para análise dos dados coletados e, nesse sentido, contamos também com a participação da Secretaria de Educação do Município que nos forneceu informações importantes sobre a quantidade de escolas organizadas nos moldes do Proinfância, critério de contratação das professoras e da diretora, assim como os critérios de escolha da localidade e do terreno para a construção das escolas sob aquele modelo.

1.1 Embasamento teórico e metodológico: uma perspectiva crítica

Nesta investigação adotamos a abordagem qualitativa exploratória na forma de pesquisa de campo subsidiada pela pesquisa bibliográfica e documental. Essa forma de abordagem permite ao pesquisador interpretar e divulgar os sentidos dos acontecimentos do mundo social no qual se inclui a educação, consistindo na visão de Minayo (2007, p. 21) em:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela 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, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Em resumo, a forma de análise e interpretação dos resultados foi feita com auxílio de questionário e entrevista individual que, na concepção de Barros (1990, p. 84) “[...] é quando a informação que se quer representar não é numérica, podendo-se representá-la por meio de quadro de respostas”, Por se tratar de informações obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, estas foram organizadas em roteiros prévios gravadas com as professoras, diretora e as coordenadores individualmente, o que se revelou como um instrumento seguro e possível de rever por várias vezes, como explica Zago (2003, p. 299):

[...] a gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorece a relação interlocução e avança na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material, mas completo do que anotações podem favorecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo.

Esse procedimento metodológico por certo nos permite refletir, analisar a relação do sujeito com o mundo, as atitudes, motivações e inclinações deles perante a realidade, ou seja, numa relação dialética entre o sentido, significado e a transformação.

Convém esclarecer, porém, que essa escolha não significa que o método se resume a um mero conjunto de procedimentos, “[...] mas sim a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção de homem como um ser sócio histórico”. (DUARTE, 1999, p. 79).

Outrossim, a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais ajusta-se por um conjunto de técnicas interpretativas, visando descrever e compreender sistemas e significados. A esse entendimento buscou-se a contribuição de André (1983, p. 22) quando afirma:

A análise qualitativa de dados é um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiana dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa, visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

Outra característica da pesquisa qualitativa, é que ela é direcionada para recolher dados mediante o contato direto com o objeto de estudo, ou seja, estabelecer um diálogo entre pesquisador e pesquisado.

Para simplificar, podemos dizer como já anunciado, que a metodologia de pesquisa qualitativa é a que melhor se adequou à temática proposta neste estudo voltado para a formação docente, considerando que por meio dela é possível entender e coletar os fatos ocorridos nesse fenômeno social de uma forma mais completa, já que se pode saber o significado que o assunto tem para os sujeitos pesquisados com relação ao contexto. Paulo Freire (1979, p. 27) partilha com essa concepção, pois para ele “[...] não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem [...]”. e, nesse sentido, compreender quem são esses professores

(as), como é feita essa interação com o ambiente de trabalho e a realidade social em que estão inseridos (as).

Em síntese, a abordagem metodológica ocorreu em virtude de descrever um objeto de estudo na sua totalidade, considerando aspecto exterior e aspecto interior, assim como em seu movimento e contradição (RICHARDSON, *et al.* 1999; TRIVIÑOS, 1995).

Nesse sentido, ao investigar a contribuição da formação inicial e continuada dos docentes no contexto das legislações relacionada ao trabalho desenvolvido por esses sujeitos na educação infantil, pudemos compreender a Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar e a creche, campo empírico da nossa investigação, como parte de uma totalidade social que sofre contradições em face de vários movimentos que o real impele e repele para todas as partes de um todo social.

A construção desta dissertação sobre a formação de professores (as) que atuam na educação infantil nas creches do Proinfância comporta seis partes: a primeira é a introdução que esclarece a motivação e os objetivos da pesquisa, o método fônico e o campo empírico; a segunda seção trata da formação docente em momentos históricos quando se discute também a nova visão que vem sendo construída sobre valorização e marcos legais na formação docente; na terceira discutimos a nova visão que vem sendo construída sobre concepção de educação escolar infantil sob os marcos legais, à luz dos avanços e das contradições mediante os aparatos legais; na quarta seção discorremos sobre o Proinfância, as normas, técnicas; a quinta é dedicada à discussão dos dados coletados na pesquisa, a visão das professoras, e, por fim, na sexta seção, as considerações finais.

Ressalta-se que a pesquisa bibliográfica se apoia em autores que têm corroborado com as discussões e pesquisas sobre o tema formação de professores. São pesquisadores que desenvolvem estudos à luz de concepções teóricas que têm entre si maiores ou menores aproximações, indo desde o entendimento da formação numa perspectiva prático-reflexiva a outras mais afinadas com um referencial de cunho crítico-dialético. Entre todos, destacamos: Ayres (2012), Abramowicz e Oliveira (2010), André (1983, 2001), Azevedo (2013), Carneiro (2018), Duarte (1999), Freitas (2002), Gatti (2013), Gomes (2009), Kuhlmann (2015), Martins (2010), Nóvoa (1995), Oliveira (2011), Pimenta (2005), Rego (1995), Saviani (2008), Schon (2000), Tardif (2006), Zabot (2011). Cumpre-nos, todavia, esclarecer como fundamental a contribuição

desses referenciais para situar o percurso da formação docente no Brasil que mostra aspectos diferenciados conforme o contexto político e ideológico à época.

Por fim, segundo Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica trata dos registros disponíveis através de pesquisas anteriores, como “[...] documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. [em que] utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas [...]”.

Outro ponto relevante a ser considerado no decorrer da elaboração deste trabalho, em complemento à pesquisa bibliográfica, é referente ao estado da arte sobre o objeto de estudo em que percorremos a produção em teses e dissertações a partir dos descritores formação de professores e educação infantil.

As produções pesquisadas revelaram-se subsídios importantes no encaminhar da pesquisa ao lado da pesquisa documental por ser esta também fonte necessária na busca de respostas às questões e objetivos propostos. Por meio dela, constatamos que existem atualizações sobre normas, resoluções, pareceres e outros documentos importantíssimos na direção da qualidade da educação infantil que os professores precisam conhecer, aspectos a serem abordados no decorrer desse trabalho.

1.2 Contextualizando o campo da pesquisa

O campo onde realizamos a pesquisa é uma creche municipal padrão Proinfância do tipo B², inaugurada em dezembro de 2018, com início das atividades em fevereiro de 2019, situada no município de São José de Ribamar, no estado do Maranhão. Localizada em um conjunto de casas populares para pessoas de baixa renda, no Conjunto Habitacional Nova Terra, que tem aproximadamente seis mil casas ocupadas, segundo a diretora da escola. Trata-se de um conjunto construído pelo Programa “Minha Casa Minha Vida”, do governo federal e entregue em 2013.

A creche é uma reivindicação prioritária dos moradores. Na ocasião da entrega do conjunto, o prefeito fez uma reunião com uma comissão de moradores quando sugeriu que fosse escolhido o primeiro benefício entre os que a prefeitura

²Creche do tipo B é um dos 2 modelos oficiais nas Orientações gerais para preenchimento dos dados no SIMEC Programa de Aceleração do Crescimento – PAC 2 em agosto de 2013. Esse documento atualizado traz todo um passo a passo para a construção dessas creches do Proinfância. (PROINFÂNCIA, 2013).

poderia atender: um posto de saúde, um posto policial, uma escola de ensino fundamental ou uma creche. Por maioria de votos a creche foi escolhida como a primeira e maior ação de política pública que caberia à prefeitura atender naquele momento. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), a população estimada para esse município para o ano de 2019 era de 177.687 habitantes. A escolha como campo para a investigação deu-se pelo fato de ter esse município aderido ao programa Proinfância e ter concluído e inaugurado cinco creches desse Programa.

Figura 1 – Localização do município de São José de Ribamar³



O município de São José de Ribamar pertence à grande ilha metropolitana de São Luís - MA, chamada pelos tupinambás, seus habitantes originais, de Upaon-Açu. Além de São José de Ribamar, localizam-se também nesta ilha os municípios de Raposa, Paço do Lumiar e o município de São Luís, onde está sediada a capital do Estado do Maranhão.

A história da cidade é repleta de lendas, envolvendo religiosidade, promessas, milagres em torno de um santo – São José - que hoje é o padroeiro tanto do município como do Estado do Maranhão. A sua peculiaridade pode ser percebida dado que em setembro, a primeira lua do mês, é dia da festa. É a única festa de santo que não tem dia certo. Seu dia é associado ao mar e à lua, como é a vida dos pescadores. A sua trajetória para se constituir como um município é rica em oscilações, como podemos apreender a seguir:

³ Fonte: Google Imagens (2019). Disponível em: [https://www.google.com/maps/place/S%C3%A3o+Jos%C3%A9+de+Ribamar,+MA\[...\]](https://www.google.com/maps/place/S%C3%A3o+Jos%C3%A9+de+Ribamar,+MA[...]). Acesso em: 20 mar. 2020.

Sucessivos atos e leis alteraram o início da vida política de São José de Ribamar. Através do Decreto-Lei Estadual nº 820, de 30 de dezembro de 1943, foi criado o Município de Ribamar com um único distrito. Por atos das disposições constitucionais e transitórias do Estado, promulgado a 28 de julho de 1947, na interventoria de Paulo Sousa Ramos, foi restituída a categoria de lugar e foi extinto o Município de Ribamar, cuja área passou a pertencer ao Município de São Luís por força da Constituição de 1946. Foi, por várias vezes, extinto e restaurado, até que finalmente, pela Lei Estadual nº 758, de 24 de setembro de 1952, assinada pelo Governador Eugênio Barros, que deu o nome de Ribamar. (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2015).

Como mencionado, a creche onde foi realizada a pesquisa segue os padrões do Proinfância. De acordo com esse Programa é uma creche do tipo B, no conjunto Nova Terra, com 8 salas de atividades (projeto original) que corresponde ao atendimento de até 240 crianças em dois turnos ou 120 crianças em período integral.

Atualmente funciona apenas nos dois turnos, porém com atendimento a 275 crianças, e por esse quantitativo de matrículas excede aquele padrão, situação a que nos referiremos posteriormente. A divisão do espaço inclui uma sala para Atendimento Especializado, duas salas Maternal I, duas salas Maternal II, duas salas de Pré-escola I, e uma sala de Pré-escola II, em cada turno.

A adesão do município ao Proinfância deu-se por meio de alguns passos, necessários à sua implementação, a começar pela adesão ao Termo de Compromisso “Todos pela Educação”, com posterior elaboração de um plano integrado ao Plano de Ação Articulada (PAR). Neste constava a demanda de vagas, o que veio evidenciar a necessidade de que fossem construídas creches, pois tratava-se de reivindicações provenientes de um conjunto popular constituído por pessoas de baixa renda. Na perspectiva do Ministério da Educação (MEC), o atendimento a essas demandas:

[...] consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino.[...] o PAR apresenta indicadores definidos a partir do diagnóstico e planejamento local, consolidados anualmente, para quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e de avaliação, e infraestrutura física e recursos pedagógicos. (BRASIL, 2007).

Sobre as creches construídas em São José de Ribamar sob o padrão do Proinfância, a Secretária de Educação do Município (informação verbal)⁴ informou-nos que:

⁴Informação fornecida pela Secretária de Educação do Município de São José de Ribamar/MA, em 2019.

“Foram construídas cinco creches do padrão Proinfância, quatro foram entregues à comunidade e a última, a ser entregue este ano, para começar as atividades em janeiro do próximo ano (2020). A demora para finalizar a obra foi devido à escolha da localidade; é a única que não é no conjunto Minha Casa Minha Vida, devido ao terreno que não atendia a exigência do Programa (terreno retangular da planta); por isso foi deslocada para uma comunidade do município. Foram construídas 2 do Tipo C e 3 do Tipo B.”

Segundo essa informação, as três primeiras creches entregues à comunidade constam no Diário Oficial n. 283/ano III, do Poder Executivo do município de São José de Ribamar; nesse ano – 2017 – foram criadas 3 creches escolas: duas do Tipo C e uma do Tipo B, a saber “ I- Escola Municipal de Educação Infantil Nova Miritiua; II- Escola Municipal de Educação Infantil Nova Aurora; III- Escola Municipal de Educação Infantil Turiúba. ” (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2017, p. 2).

Sobre essa questão, o atraso na entrega das duas últimas creches à comunidade ocorreu devido a um atraso de ordem técnica, por parte da construtora responsável, e financeira nas prestações de contas, a saber: Creche Nova Terra em 2019 e a Creche da Matinha em 2020. Quanto à creche da localidade Matinha, destaca-se que esta chegou a ser deslocada do projeto original por não responder às exigências, sendo que é a única fora do conjunto de casas populares e a última também a ser entregue, o que ocorreu somente em setembro de 2019 para iniciar suas atividades em 2020.

Acerca da quinta creche, Matinha, a localização é estratégica pois atende à demanda excedente de crianças da creche Nova Terra e adjacentes com auxílio de ônibus escolar e, assim, ajuda a minimizar a falta de vagas nas demais creches.

O quadro a seguir dá-nos uma visão da organização das escolas nesse município.

Quadro 1 – Escolas com Exclusividade

Creche integral	1
Creche/pré-escola	5
Pré-escola	15
Anos iniciais do ensino fundamental	20
Anos finais do ensino fundamental	4
Educação Especial	1
	TOTAL: 46 escolas

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar (2019).

Quadro 2 – Escolas Mistas

Pré-escola/anos iniciais/anos finais	10
Pré-escolas/anos iniciais	22
Anos iniciais/anos finais de ensino fundamental	13
Anos iniciais de ensino fundamental/anos finais de ensino fundamental/EJA	6
Pré-escola/anos iniciais / EJA	1
Anos finais de ensino fundamental/EJA	3
Anos iniciais de ensino fundamental/EJA	1
	TOTAL: 56 escolas

Fonte: São José de Ribamar (2019).

1.3 Proposta pedagógica para a educação infantil: método fônico Alfa e Beto

A essência da proposta pedagógica para a pré-escola é a creche está pautada na ludicidade, ou seja, aprender brincando e brincando aprendendo. Por tal proposta, é explorando o mundo à sua volta que a criança atribuirá sentido ao mundo do qual faz parte.

O programa Alfa e Beto adotado em São José de Ribamar, enfatiza que a qualidade da educação infantil, consiste em “[...] o número de crianças por adulto, quanto menor o número de crianças por adulto, maior tende a ser a qualidade da educação nesta faixa de idade”. (BARBOSA, 2013, p. 8). Quanto a esse aspecto de qualidade preconizado pelo Programa mencionado, a pesquisa evidenciou que em São Jose de Ribamar foram matriculadas, em 2019, na educação infantil da rede, 25 crianças no pré-I e 25 crianças no pré-II, no maternal I 15 crianças, no maternal II 15 crianças, sendo raras as escolas que ultrapassaram esse número por sala. Uma observação é necessária: foram criadas, posteriormente, as matrículas no início do ano em mais duas salas - uma para o maternal I e uma para a pré-escola I, entre outras, para atender a demanda, totalizando 275.

Diante de informações mencionadas pela Coordenadora e pela Secretária de Educação, em São José de Ribamar - MA, esse Programa tem como premissa o método fônico, daí a contribuição de Emília Ferrero (1985), na educação infantil e ensino fundamental, dado que essa estudiosa é autora da teoria “A Psicogênese da Escrita”, baseada na concepção construtivista como enfatizado pela coordenadora. De acordo com essa teoria, para serem alfabetizadas as crianças passam por 4 níveis estruturais da linguagem escrita, que são: Pré-silábico; Silábico; Silábico-alfabético e Alfabético, mas, no primeiro momento é a garatuja que predomina na criança no

maternal e na pré-escola, quando risca/rabisca, como ilustraremos em anexos (FERRERO, 1985).

Seguindo a concepção de Emília Ferrero, Ayres (2012) comenta que ao chegar na educação infantil a criança com 2 e 3 anos é estimulada à primeira coordenação motora, ou seja, “[...] rabiscação de garatujas sem intenção de representar [...]” (AYRES, 2012, p. 21) (pegar o lápis). Na sequência, 4 anos em diante, os desenhos aparecem de forma isolada, às vezes com linhas, traços na maioria das vezes representando o que sabe, e com apoio do material como lápis de cor, caderno de desenho ou mesmo uma folha, tornando-se esse ambiente inspirador para a imaginação infantil.

A seguir apresentamos de forma sucinta os 4 níveis estruturais da linguagem escrita, mencionados há pouco.

Pré-silábica (escrita aleatória), nesse período a criança com 5 anos desenha as letras e os números. A inspiração para desenhar letras é o próprio nome que através da estratégia e criatividade da professora pode ser em forma de ficha ou crachá; a criança memoriza e escreve. Silábico (Hipótese silábica) - geralmente começa com a escrita do seu nome; esse momento divide-se em: com valor sonoro e sem valor sonoro. Silábico-Alfabético (Fonetização da escrita) momento da consciência fonológica em que pode identificar sons, rimas. Alfabético – que são as relações entre fonemas e grafemas.

Além disso, o programa Alfa e Beto também orienta a avaliação que, segundo ele, na pré-escola é formativa e tem como propósito “Corrigir, rever, melhorar, reformar, adequar o ensino, de forma que o aluno atinja os objetivos de aprendizagens [...].” (OLIVEIRA, 2004, p. 3). É disponibilizada ao professor (a) uma ficha mensal de acompanhamento do desenvolvimento da criança, composto por 28 itens, e envolve sete áreas do currículo da pré-escola I e II que, segundo o livro Manual de Orientação da Pré-escola (OLIVEIRA, 2013, p. 20), são: 1. Pessoal e Social; 2. Linguagem, Leitura e Escrita; 3. Lógica e Matemática; 4. Ciências Naturais; 5. Estudos Sociais; 6. Desenvolvimento Motor; e, 7. Artes.

O trabalho com o método fônico requer capacitação de todo o programa em referência. O Manual de Orientação, há pouco mencionado, traz um conjunto de atividades lúdicas que envolvem a criança a participar e entender as relações dos grafemas e fonemas na pré-escola, ou seja, os sons que as letras (grafemas) representam. Com o intuito de que a criança atinja as habilidades que compreendem

esse Programa é enfatizado o brincar com os sons da língua, usando rimas, poemas, canções e jogos de linguagens (adivinhação, parlenda, trava-línguas etc.). Para o desenvolvimento considerando as garatujas, o Programa oferta gratuitamente o livro de arte denominado no 1º período Meu Livro de Artes e no 2º período o livro Meus Primeiros Traços.

Embora o Maternal I e II não trabalhem com livro didático, apresentamos no quadro abaixo o material mencionado pela Coordenadora, dado que são utilizados pelas crianças de 4 e 5 anos.

Quadro 3 – Material do Programa Alfa e Beto - Pré-Escola

PRÉ I	PRÉ- II	OBSERVAÇÕES
Meu livro de artes	Meus primeiros traços	1 exemplar por criança
Grafismo e Caligrafia: Introdução	Grafismo e Caligrafia: letras e formas	1 exemplar por criança
Meu livro de atividades – I	Meu livro de atividade - II	1 exemplar por criança
Conte outra vez	Chão de Estrela	Livro gigante 1 por sala
	Chão de Estrela - reduzido	1 para cada 4 crianças
Manual do Conte outra Vez	Manual do Chão de Estrela	1 exemplar por sala
Manual da pré-escola	Manual da pré-escola	1 exemplar por sala
	Manual da consciência fonêmica	1 exemplar por sala
Cartazes – conjunto com 5	Cartazes – conjunto com 5	1 conjunto por sala
	Cartelas	1 conjunto por sala
	Letras do Alfabeto	1 por criança
	Boneco Alfa e Beto	1 par por sala

Fonte: Oliveira (2013, p. 25).

Acerca do Programa na educação infantil houve uma atualização em 2016 com relação ao direito de brincar na pré-escola I e II, e outras adequações. Enquanto a coordenadora explanava os benefícios do método, as professoras teciam críticas direcionadas para os livros de atividades, tanto do Pré I quanto do Pré II, relacionadas à quantidade desse material pedagógico e por conter atividades como escritas, o que na visão delas está em desacordo com a versão final da recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Porém, é importante ressaltar que esse Programa é adotado na região sul, mais precisamente em alguns municípios do Estado do Rio Grande do Sul e em outros municípios no Estado do Maranhão. Esse método trabalha os sons das letras do alfabeto e isso implica em conhecimento dos sons de todas elas; para tanto, os (as)

professores (as) precisam de formação com especialista nessa área, como o fonólogo, para ensinar através de treinamento esses sons, dos quais exemplificamos como os mais difíceis os das letras R, P, M, N e Z, tendo em vista ser este conhecimento essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um campo complexo?

Estudos sobre formação de professores no Brasil recaem, via de regra, sobre contextos históricos em que se entrelaçam desafios, mudanças, entraves, avanços e tantos outros aspectos característicos de uma sociedade rica em movimentos contraditórios. Embora não seja traçada aqui, em profundidade, a história da formação inicial e continuada de professores, a esta recorreremos por entendermos que tais processos não acontecem num vazio temporal e espacial.

Sobre o percurso histórico da formação de professores da Educação Básica no país, tomamos como recorte temporal o período a partir da década de 1970 do século XX até o atual, devido ao desenvolvimento dessa trajetória se localizar num contexto marcado por leis, debates, movimentos e mudanças de várias ordens que têm contribuído para conferir reconfigurações na educação escolar.

Iniciamos essa retrospectiva com a argumentação de um dos estudiosos desse campo Saviani (2008, p. 143), que nos diz: “[...] no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular”.

Muito já se discutiu e rediscutiu sobre isso, as discussões continuam e evidenciam ser necessárias, mostrando que nesse percurso muitas leis foram criadas e implantadas. Porém, segundo o autor, o fator principal reside na questão dos recursos financeiros, tanto para um financiamento que assegure a formação adequada quanto para assegurar as condições de trabalho. Do nosso ponto de vista e em consonância com o autor, entendemos que tais entraves se atrelam à falta de compromisso político entre o discurso e decisões concretas, pois o que se tem visto na prática, nos dias atuais, são reduções de custo, corte em investimentos mediante crises financeiras ocorridas no país.

Segundo Kramer (2005, p. 224):

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar.

2.1 Dimensões da formação de professores: década de 1970 (século XX) em diante

Os debates sobre a formação dos docentes têm a marca da resistência e da oposição às políticas da ditadura militar que marcaram os anos 60 e os anos 70 do século XX (TARDIF, 2006). Percebe-se que o pensamento naquela época era de mudanças de concepções sobre o nível de formação para professores da educação brasileira, já na perspectiva da chegada do século XXI.

Um dos pontos mais importantes das discussões em tela na sociedade brasileira, já nos anos 80, quando a redemocratização do país ganhava contornos mais acentuados, era o aperfeiçoamento profissional.

Discutiam-se mudanças e exigências postas à sociedade para um caminhar lado a lado com a nova era que chegara ocasionada pela globalização capitalista em sua versão neoliberal e o mundo digital como ferramenta a ser considerada na Educação Básica e na formação docente. Um outro fator a ganhar destaque na pauta da política educacional foi a inclusão de alunos com deficiência.

Sob o impulso das mudanças prenunciadas e, algumas em franco desenvolvimento, os municípios são orientados, já em data mais recente, ou seja, no início do século XXI, de acordo com os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil a criar “[...] estratégias, orientações e materiais específicos para o trabalho com crianças da Educação Infantil que apresentam deficiências sensoriais (surdez, cegueira ou distúrbio acentuado de linguagem), física, motoras e múltiplas [...].” (BRASIL, 2008a, p. 33).

Os movimentos sociais contando com a participação marcante dos professores se fazem presentes nesse contexto de discussões, crescendo de forma mais evidente nos anos 80 do século passado, quando associações em defesa da educação pública vão se consolidando, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre outras. Sobre o tema formação inicial em cursos de licenciatura destaca-se que a exigência desse tipo de formação para atuar na Educação Básica veio na década seguinte com a promulgação da LDBN/1996, sendo considerada um fator de grande relevância e uma necessidade para a atuação docente nas escolas (PIMENTA, 2006).

Compreendemos que a formação inicial dos professores contribui para a melhoria não somente do processo de ensino e aprendizagem das crianças, como também se reflete na melhoria em geral da educação no país, pois de acordo com Tardif (2006) os profissionais durante a sua graduação e após o seu término têm a oportunidade de colocar em prática os saberes por eles adquiridos nesse processo.

Além disso, a formação inicial se constitui como um requisito indispensável para que esses profissionais exerçam sua profissão e desenvolvam atividades condizentes com a etapa/faixa etária de seus alunos (LIBÂNEO, 2002).

Dessa forma, intensificou-se a importância da formação em nível superior para todos os professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais e anos finais e, conseqüentemente, as mudanças dos conteúdos escolares.

Segundo Azevedo (2013, p. 70):

A formação do professor vem se desenvolvendo, ao longo do século XX, sob o domínio do pensamento científico moderno e da sua maneira técnica de conceber e lidar com o conhecimento, resultando em uma formação mecânica de professores, pois privilegiam os meios em detrimento dos fins educacionais.

Considerando a reflexão da autora, compreendemos que reformas educativas dirigidas à formação de professores precisam levar em conta a articulação entre teorias e práticas e que acompanhem os movimentos constantes da educação, dado que essa importância atribuída à formação inicial é essencial, como destaca Alarcão (1996, p. 100): “[...] um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”.

Portanto, o conhecimento da realidade, cultural, social e política brasileira, articulado ao contexto mundial, possibilita ao professor (a) entender o contexto em que vive e onde se processam relações que determinam a sua prática educativa.

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre o que diz André (2001, p. 115):

Se queremos formar um (a) professor (a) que seja sujeito consciente, crítico, atuante e tecnicamente competente, é preciso dar condições à sua formação (inicial e continuada) para que ele (a) vivencie situações que o (a) levem a incorporar essas habilidades e esses comportamentos.

A relevância dessa prática passa, em pleno século XXI, por novos significados para a trajetória profissional do professor dessa etapa de ensino. Nesse sentido, Martins (2010, p. 21) comenta que essa realidade em que os professores estão inseridos atualmente “[...] diante de um mundo em constantes transformações,

mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua transitoriedade [...]. ”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessa, ou seja, é função da educação preparar o indivíduo para a vida em sociedade e ao professor cabe o papel de orientá-lo no mundo da vida cotidiana.

Com relação à qualidade citada pelo autor, envolve benefícios gerais para toda a população brasileira que influencia, simultaneamente, outros problemas sociais; de saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, energia, abastecimento, meio ambiente, entre outros, ou seja, formando cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente preparados na perspectiva de ocupar um lugar no mercado de trabalho, que na atualidade tem sido seletivo em relação ao conhecimento e competência.

Por tudo isso, entendemos que a formação inicial e continuada de professores para o século XXI precisa ser prioritária e urgente. Nessa perspectiva concordamos com Tardif (2006, p. 292) quando nos diz que:

A formação se torna contínua e não pode limitar-se a retomar os conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a Formação Continuada e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos.

Atualmente, pretende-se uma educação para a vida humana, ou seja, não só para o mundo do trabalho, mas também para o social, para o meio ambiente sustentável e para a cultura, para isso precisamos de um profissional da educação atualizado e com visões reflexivas.

Diante do exposto, podemos acrescentar que a formação docente é refletida na sala de aula, nas práticas dos professores em todas as etapas de seu planejamento, na rotina e principalmente nas habilidades alcançadas pelas crianças. Sobre essa perspectiva, buscamos respaldo na obra de Schön (2000, p. 234), que afirma:

[...] um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiências e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação.

Pesquisando as produções de artigos publicados por pesquisadores da Anfope, foram encontrados autores (as) a enfatizar, no decorrer das três últimas décadas, a relevância dessa formação, como ressalta Freitas (2002) em seu artigo

intitulado “A formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”.

A Autora citada expressa a ideia de que o Governo Federal, com o intuito de responder às exigências de ordem internacional e econômica (Banco Mundial e FMI), facilitou a instituições particulares oferecerem novos cursos de formações, em vez de aumentar o número de vagas nas instituições oficiais de ensino, como as Universidades Federais. (FREITAS, 2002, p. 147).

Nesse contexto investigativo, percebemos que as críticas mais contundentes estão diretamente ligadas à expansão desordenada de cursos com duração menor e de qualidade comprometida, criados em instituições de ensino de caráter técnico-profissional e de baixo custo.

Observando os aspectos sucintamente abordados, podemos constatar que a formação (tanto inicial como continuada) de professores é uma necessidade, e, como se pode perceber, é ainda maior tendo em vista ser tal formação norteadada por legislações específicas, ainda que com dificuldade de implementação concreta. Nessa direção o atual Plano Nacional de Educação (PNE) na meta 15 assegura 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 [...].” (BRASIL, 2014).

Vale ressaltar, que a formação inicial aparece associada, nas produções de estudiosos da área, ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos (as) professores (as) aos educandos em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Como diz Nóvoa (1992, p. 17):

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.

Ainda no campo da formação inicial, é sabido que o conhecimento adquirido no processo formativo do professor contribui para a qualidade tão esperada e debatida para a Educação Infantil contemporânea. Nesse mesmo sentido explica Ens (2006, p. 24):

É um processo que exige uma formação contínua, construída como processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo-espaço da graduação [do exercício profissional], o futuro professor (a) vá construindo sua formação tendo como referência as exigidas da prática profissional.

Para além da formação inicial convém ouvir Nóvoa (1995, p. 26), que nos diz “[...] a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua”. Logo, pouco adianta preocupar-se com a formação de nível superior sem que depois essa capacitação tenha continuidade.

Nessa perspectiva, Marques (2000, p. 210) assinala que:

Deve o educador egresso de a universidade voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possa ela, a universidade, reaprender com eles o que lhes ensinou.

De fato, como nos indica Marques (2000), a revitalização dos conhecimentos é primordial aos profissionais da educação e nessa direção foi criado, no ano de 2009, o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, através do MEC em parceria com o COEDI e as universidades federais. Aqui no Maranhão a Universidade Federal (UFMA) ofertou essa especialização em 2013 com vagas destinadas a professores (as) das redes públicas e conveniadas, com 360 horas e duração de 18 meses.

Este curso teve como objetivo formar em nível de especialização 80 (oitenta) profissionais da educação entre professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública municipal e da rede privada sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais), conveniadas com o poder público municipal e equipes de educação infantil do sistema público municipal de São Luís, MA. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2013). Ressaltamos ainda, que no 2015/2017, foram ofertadas mais 80 vagas.

Como vemos, o Curso se inseriu no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e com as Secretarias Municipais de Educação. Ressaltando que ainda dentro da Política em prol da formação de professores para a educação infantil temos o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil (Proinfantil), que primava formar professores (as), em exercício, que ainda não haviam adquirido o nível médio de magistério, como veremos mais para a frente nesta dissertação.

Pelo exposto até aqui, entendemos como necessária a continuidade de estudos sobre a formação inicial e continuada, pois estas têm sido bastante valorizadas nas “letras” das leis, como comentou o ex-ministro da educação Fernando Haddad em entrevista à revista Nova Escola (2007, p. 20) “O que realmente importa é fazer valer as leis que já existem e valorizar a profissão docente”.

Portanto, é notório que se trata de uma preocupação evidente nas reformas que vêm sendo implementadas nas políticas de formação de professores em todo o país. Mas, embora saibamos que é preciso que as leis saiam do papel para que tenham efetividade, essa discussão sobre as reformas mais recentes não entrou no escopo deste trabalho. Entretanto, entendemos que a mera formulação e implementação de reformas por meio da legislação, como as atuais, principalmente as que afetam a formação de professores, não se constitui como condição suficiente para garantir padrões de qualidade, tão necessários à educação em nosso país, como expomos a seguir.

2.2 Prática docente na educação infantil: Qualidade e Valorização Docente

Qualidade da educação e valorização docente são indissociáveis, pois segundo Saviani (2008, p. 153):

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho.

As propostas de remuneração salarial e os planos de cargos e carreiras, conforme a legislação deve ser cumprida em sua totalidade para que se faça da docência uma profissão mais atraente para os jovens iniciantes no Ensino Superior.

Sobre isso Mercadante em entrevista à Revista Nova Escola (2012, p. 45) comenta que “É fundamental que o piso seja atrativo, pois ele motiva o ingresso no Magistério. Afinal os jovens têm várias outras opções”. E continua com a seguinte reflexão: “Não existe qualidade na Educação se a carreira não for valorizada. E isso começa com melhores salários” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, p. 45). Sobre essa questão a LDBN, n. 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 22), em seu artigo 67, determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação,

assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes direitos:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- III. Piso salarial profissional;
- IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. Condições adequadas de trabalho.

No tocante à progressão salarial, esta funciona também como incentivo para os professores (as) em início e final de carreira. Cumpre observar que em São José de Ribamar – MA, o Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, instituído pela Lei n. 900, de 30 de junho de 2010, no artigo 35, estabelece que os cargos de Professor Nível I e Professor Nível II, ocupados por professores com formação em nível médio na modalidade Normal, são cargos extintos a vagar, resguardando-se a permanência apenas àqueles em efetivo exercício do magistério, como é possível visualizar no art. 52, a seguir.

Promoção é a ascensão do profissional da educação, ocorrendo a mudança de classe no âmbito do mesmo cargo integrante do quadro do magistério. Art. 52. A promoção no cargo de Professor Médio dar-se-á cumpridos os seguintes requisitos: I – Da Classe I para a Classe II: a) Cumprimento do Estágio Probatório em efetivo exercício do magistério; b) Conclusão de Estudos Adicionais à formação de nível médio - Magistério na modalidade normal. II – Da classe I e II para a Classe III: a) Cumprimento do Estágio Probatório em efetivo exercício do magistério; b) Conclusão de curso de Graduação em Licenciatura Plena em qualquer área. III – Da classe III para a Classe IV, mediante a conclusão de curso de pós-graduação em nível de especialização, com carga horária mínima de 360 horas, na área de atuação do profissional da educação no Município. IV – Da classe IV para a Classe V, mediante a conclusão de curso de pós-graduação em nível de especialização, com carga horária mínima de 720 horas, cumulativas ou não, na área de atuação do profissional da educação no Município (observa-se que é atribuída uma gratificação por titulação para o profissional do magistério que obtiver mestrado 20% e doutorado 25% sobre o salário base). (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2010, p. 3-15).

Além disso, no que toca ao que vimos discutindo – articulação qualidade da educação/valorização do magistério – o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (INEP) tem a considerar que:

A qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada [...] assim, a melhoria da qualidade

da educação básica depende da formação de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. (BRASIL, 2013, p. 38).

As diretrizes, parâmetros, pareceres, resoluções, leis que tratam da educação preconizam a qualidade do ensino em estreita conexão com a formação e valorização docente. Nesse sentido, a LDBN determina que os (as) educadores (as) da Educação Infantil precisam de formação inicial específica, bem como de formação continuada. Mas, enfatizamos que o conhecimento da legislação que rege a educação não garante por si só uma efetiva concretude dos seus dispositivos desde que o terreno em que se processam tais dispositivos é de grande complexidade, regido, em suma, por muitas contradições, conforme menção feita.

3 UM NOVO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: avanços e desafios na contemporaneidade

Posta em pauta a questão da valorização docente que passa, necessariamente, por sólida formação a ser garantida em Lei, temos a ressaltar que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1959, no âmbito de suas atribuições e em defesa dos direitos da criança, estabeleceu 10 princípios norteadores como referência para subsidiar a elaboração de propostas constitucionais consistentes em prol da qualidade de educação infantil e de desenvolvimento da vida de todas as crianças brasileiras como direito.

Atualmente, na Carta Magna brasileira de 1988, a “Constituição Cidadã”, consta, a partir dessas considerações, que todas as normas, decretos, resoluções, parâmetros, diretrizes, indicadores, projetos de leis e programas para a educação infantil dos sistemas de ensino devem fundamentar-se nesses princípios:

Princípio I – A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Este direito será outorgado a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família (UNICEF, 1959).[...] princípio VII - Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1999).

A Educação Infantil destina-se à primeira infância e deve ser considerada pelas famílias das crianças de zero a cinco anos e pelos governantes não apenas como investimento necessário, mas, principalmente, como um direito, tendo em vista os imensos benefícios que surtirão na vida dessas crianças durante todo o decorrer da educação escolar.

Atualmente, essa etapa é o início de toda a educação básica previsto na LDBN artigo 4º “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) [...]” (BRASIL, 1996).

Vivencia-se um momento histórico, mesmo frente aos desafios que ainda têm que ser vencidos em prol de uma qualidade consistente para as crianças matriculadas na Educação Infantil como sugere o artigo 3º da mesma Lei “[...] I.

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IX. garantia de padrão de qualidade [...]”. (BRASIL, 1996).

Além disso, a Educação Infantil em creches e pré-escolas é um direito humano e social de todas às crianças brasileiras de zero a cinco anos de idade, independentemente da naturalidade (zonas urbanas ou rurais), deficiência física, intelectual, surdas ou cegas, nível socioeconômico ou classe social, sem requisito de seleção, em conformidade com a Constituição Federal (CF) de 1988, como há pouco mencionamos.

Levando em conta o que preconiza a legislação, Siqueira e Carvalho (2013, p. 23) comentam que:

Entendemos que é na educação infantil que a criança terá sua primeira experiência institucionalizada, considerando esse o momento profícuo para a realização de um trabalho que contribui para o desenvolvimento das possibilidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em sua atitude básica de aceitação e respeito, respeito e confiança, e para o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos de realidade social e cultura.

Em suma, a instituição de Educação Infantil vista nesse prisma, insere a criança no mundo do conhecimento elaborado, considerando as relações sociais e interações em que estão envolvidas.

3.1 A Educação Infantil como direito: marcos legais

Nesta parte da dissertação, visualiza-se as três principais leis que garantem os direitos das crianças brasileiras à educação infantil pública, gratuita e de qualidade.

A primeira lei a garantir esse direito é a CF de 1988 no seu art. 208, § IV, que trata sobre Educação Infantil em creches e pré-escolas, “Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 1988). Entretanto, de acordo com a Emenda Constitucional (EC) n. 53, de 2006, o parágrafo IV do art. 208, passou a ter a seguinte redação: “Educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996). Cumpre observar que a idade limite a determinar a permanência da criança na Educação Infantil foi recentemente redefinida por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), como veremos adiante.

A segunda lei é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, que no Artigo 53 estabelece que a criança e o adolescente têm direito

à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência; e no Artigo 54 em que é dever do Estado assegurar esse acesso à criança e ao adolescente: IV – atendimento de creches e pré-escolas à criança de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1990).

No que tange aos seis anos de idade na educação infantil a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho de Educação Básica (CEB) n. 5/2009 estabelece que todas as crianças que completam seis anos depois de 31 de março do ano da matrícula, devem permanecer na educação infantil (BRASIL, 2009b).

A terceira é a EC n. 59, de 11 de novembro de 2009, que entrou em vigor a partir de 2016, integrando a Educação Infantil à Educação Básica. Com base nessa lei, a pré-escola integra-se oficialmente ao sistema de ensino, exigindo que os 5.570 municípios brasileiros, existentes à época da EC n. 59, ofereçam turmas para atender a demanda de crianças de 4 a 5 anos de idade, com mudanças significativas: conceituais, estruturais e operacionais à luz da LDBN/1996 (BRASIL, 1996).

São consideradas mudanças importantes os seguintes pontos: A carga horária mínima de 800 horas e no mínimo 200 dias letivos, igual ao ensino fundamental e médio; o período para turno parcial de 4 horas no mínimo e de 7 horas para período integral; a frequência também ganhou uma nova exigência que antes dessa alteração não era obrigatória; com isso, a criança deverá frequentar 60% do total de horas/dias letivos para seu desenvolvimento satisfatório.

Nesse sentido, explica-se que a presença deve ser considerada para processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou seja, habilidades registradas em documentos, podendo ser em forma de relatórios, dependendo da estratégia da instituição e da criatividade dos (as) professores (as).

Com relação à creche, que abrange as crianças de zero a três anos, a matrícula é facultativa, dependendo da oferta pelo município. A priori essa oferta depende de dois fatores: a demanda de crianças e espaço adequado, donde urge a necessidade de especificidades profissionais, como: cuidadoras, auxiliares de creches e professores (as) com qualificação específica segundo as resoluções e outros documentos introdutórios e mandatórios.

Contudo, algumas pesquisas finalizadas e outras em andamento têm indicado que a tendência dos municípios é atender essa faixa etária buscando o apoio

da União nesse atendimento, de acordo com a LDBN/96, artigo 30 “§I creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos; e §II- pré-escolas, para crianças de quatro (4) a seis (6) anos de idade”. (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que alguns critérios são observados depois dessas definições, principalmente com relação à matrícula na pré-escola. Assim, segundo a Resolução do CNE/CEB n. 05, a criança que completar 4 ou 5 anos de idade até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, será matriculada na pré-escola; entretanto, esse critério gerou muitas discussões dado que a denominada data de corte etário não foi aceita pelas famílias (BRASIL, 2009c). Sobre a questão abordada, em determinadas instituições privadas e em consenso com os pais a data corte etário era desconsiderada por várias razões sem fundamentação científica.

Entretanto, tais discussões resultaram em diversas ações judiciais pelos pais, que estabeleciam datas diferentes para a matrícula de crianças com 4 e 5 anos; portanto, coube à última instância da justiça brasileira dar a decisão final, ou seja, o STF. A decisão do STF atestou, em 01 de agosto de 2018, a constitucionalidade da data de corte etário de 31 de março; assim, conforme anteriormente definido pelo CNE, a criança que completa seis anos depois de 31 de março será matriculada na educação infantil. Nessa decisão:

[...] O voto de minerva da então Presidente do STF Carmen Lúcia encerrou o imbróglgio jurídico que perdurou anos ao decidir que é constitucional a exigência de 6 anos de idade para ingresso no Ensino Fundamental e que cabe ao MEC a definição do momento em que a criança deverá preencher o critério etário. Não há mais dúvidas, após esse julgamento, de que o critério etário definido pelo MEC nas Resoluções nº 1/2010 e 6/2010 do CEB/CNE deve ser seguido nacionalmente, por todos estados e municípios, e aplica-se indistintamente à rede pública e privada. (GOTTI, 2018).

Com relação à matrícula na pré-escola entendemos que na sociedade contemporânea, considera-se o período compreendido entre quatro e cinco anos como um dos momentos mais importantes e significativos do desenvolvimento humano para a aprendizagem no espaço escolar, segundo a psicologia evolutiva. Rosa (1986, p. 15) define como:

A idade pré-escolar é uma fase da vida considerada importante em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturalmente capacitado para o exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto, as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tornar formas claras e definidas.

Diante disso, ao Estado cabe reconhecer esses direitos e fazê-los concretos nas políticas públicas para as crianças brasileiras, identificando a pluralidade cultural em que elas estão inseridas, como: identidade cultural e regionalismo e a filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, linguística e religiosa.

3.2 Educação infantil: avanços históricos na construção das ideias e práticas para cuidar e educar crianças pequenas

A educação infantil é a fase da escolaridade que mais cresceu no Brasil nos últimos anos, é um período importante pois pode possibilitar a construção do processo de desenvolvimento cultural e social na relação da criança com o mundo (o material, social e o imaginário). Em prosseguimento às considerações sobre a Educação Infantil sob o olhar dos marcos legais, consideramos pertinente trazer à tona neste estudo algumas medidas no âmbito de políticas públicas e a trajetória até os dias atuais.

Convém ressaltar que havia, desde o século passado, um forte debate e discussões nas mais variadas esferas da sociedade sobre a educação escolar infantil e que ganhou dimensões positivas na direção do direito das crianças à instituição escolar; a década de 1980 desse século assinala o propósito de reconfigurar o sentido da Educação Infantil à luz das transformações em curso na sociedade brasileira contemporânea.

No tocante à reconfiguração da Educação Infantil pública, a concretização desse direito tem sido desafiadora para pesquisadores e profissionais da educação, do mesmo modo para os movimentos sociais em defesa de mecanismos equitativos, havendo a participação conjunta de médicos, juristas e políticos nessa conquista importante. Esse estímulo advém daquela década (1980), então envolvida pelo movimento de redemocratização do país, com repercussões sobre a obrigatoriedade da Educação Infantil com qualidade, no âmbito das políticas educacionais, como podemos observar no relato de Leite Filho e Nunes, (2013, p. 6):

Registra-se como da maior significação nesse processo de conquista da educação infantil no Brasil o Movimento Nacional Criança e Constituinte, organizado em 1986 a fim de elaborar uma proposta para a área da criança. A Comissão Nacional Criança e Constituinte que foi criada por portaria do Ministério da Educação (MEC) com representantes do Ministério da Educação, da Saúde, da Cultura, do Planejamento, do Trabalho, da Assistência Social, e da Justiça e pelas seguintes organizações: OAB, Sociedade Brasileira de Pediatria, Federação Nacional de Jornalismo, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep) Brasil, Fundo das

Nações Unidas para Infância (Unicef), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)/ Pastoral da Criança, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Frente Nacional dos Direitos da Criança e Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua. Nos estados foram criadas comissões com uma composição semelhante. No total, mais de 600 organizações governamentais e não governamentais estiveram envolvidas no movimento, durante dois anos.

De acordo com esses autores o resultado desse movimento organizado em favor da educação infantil ganhou força e tornou-se oficialmente um direito para às crianças brasileiras e estrangeiras, independentemente do gênero, cor, etnia, classe social, credo religioso ou político, com ou sem deficiência.

Cumpra, pois, destacar que é inevitável reconhecer que grande parte das leis em vigor que tratam do direito das crianças brasileiras são criadas em decorrência de pressões de movimentos de grupos sociais organizados.

Nesse sentido, destaca-se o pensamento de Zabot (2011, p. 7) para ir ao “[...] encontro da garantia de uma escola infantil de qualidade, é fundamental entender as determinações legais como conquistas históricas e não apenas como necessidades a serem cumpridas [...]”, ou seja, não basta criar leis, é preciso entender por que, em que contexto e com quais objetivos tais leis foram criadas; são, portanto, saberes necessários para todos os docentes da Educação Básica como um todo.

Sabe-se que as leis são fundamentais para que a população de um país tenha seus direitos atendidos, portanto é necessário conhecê-las, embora, como acentuamos linhas atrás, a sua mera existência não seja condição suficiente a assegurar tal atendimento.

Entendemos, assim, que só o suporte legal não garante uma mudança concreta, pois os avanços exigem engajamento e comprometimento entre as autoridades competentes para concretizar acordos assinados, protocolos de intenções internacionais e nacionais para a transformação da realidade em prol do atendimento das demandas da sociedade.

No rol dessas discussões toma corpo a imperiosa necessidade de alocar investimentos na educação escolar (principalmente na Educação Infantil) como um todo, assim como investir na formação dos docentes da Educação Básica.

Quanto ao específico da Educação Infantil há o reconhecimento de avanços e estes são visíveis nas políticas públicas e programas oficiais nas esferas federal e municipais, ressaltando-se aí o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Transporte

Escolar (PNATE), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e mais a Política Nacional de Formação Continuada de Professores (Educação Infantil), entre outros que são destacados no decorrer deste trabalho.

No entanto, os desafios também existem e precisam ser vencidos para fomentar a qualidade da Educação Infantil, estando entre os maiores neste século XXI a busca de padrões de qualidade quanto à estrutura física adequada do local onde se processam as ações da educação infantil e das condições pedagógicas necessárias a esse fim.

Nesse sentido, é importante atentar para um documento do MEC X, que são os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, que têm como fundamental que a instituição de Educação Infantil considere os seguintes instrumentos:

- 1 – Planejamento institucional;
- 2 - Multiplicidade de experiências e linguagens;
- 3 – Interação;
- 4 – Promoção da saúde;
- 5 – Espaço, materiais e mobiliários;
- 6 – Formação e condições de trabalho das professoras e demais funcionários;
- 7 – Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 1996).

No tocante à relevante questão em destaque, isto é, a qualidade da Educação Infantil, é oportuno colocar em evidência o PNE (2014-2024), sancionado em 25 de junho de 2014. Este Plano é composto por vinte metas e inclui 254 estratégias, sendo a primeira meta a Universalização da Educação Infantil, ou seja, a expansão de vagas para pré-escolas no mínimo de 50% de oferta, prevista, à época, para até 2016.

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. (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, cabe aos municípios reconhecer a importância dessa etapa de ensino e fazer sua parte pelas crianças dessa faixa etária. O ponto de partida está, por suposto, em concretizar os acordos e tratados assinados pelo país, implementar as reformas e cumprir as metas em seu total. Entretanto, tais dispositivos das políticas direcionadas para a educação não são de fácil implementação dado os vários condicionantes presentes na nossa sociedade que podem dificultar ou mesmo

impedir a concretização de metas previstas ou seguir determinações oriundas de reformas, bem como as diferenças regionais, principalmente a diversidade econômica que são fatores entre outros que precisam ser considerados. Ainda existem municípios no país com elevados índices de pobreza o que constitui um dos problemas a dificultar o alcance das metas traçadas no PNE, pois as desigualdades econômicas entre regiões têm sustado, algumas vezes, a implementação das políticas educacionais.

Bobbio (1997) retrata essa desigualdade como desequilíbrios produzidos pelos regimes econômicos, político e social nos municípios subdesenvolvidos, que em alguns casos dependem de transferências de renda pelo governo federal, a exemplo do Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Outro fator de desigualdade está relacionado à não cobertura pelo poder público ao atendimento especializado às crianças que dele necessitam, como expressa o ex-ministro da Educação Tarso Genro:

A federação é muito desigual. Temos centros de alta qualidade como São Paulo, Ceará e Rio Grande do Sul, apenas para citar três. Por outro lado, há regiões com estrutura educacional abaixo da crítica. São estados mais pobres, que ao longo de sua história apostaram pouco na educação ou não tiveram recursos para investir. Essa desigualdade gera interesses diferentes. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2005, p. 24).

Como podemos perceber, políticas públicas devem considerar as diferenças regionais e sociais, pois dentro da estratégia da primeira meta do PNE (2014-2024), está o atendimento às crianças do campo na Educação Infantil, assim como as indígenas, sem alterar seus usos e costumes; reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede pública de Educação Infantil com vistas à melhoria da rede física de creches e pré-escolas; formação inicial e continuada de professores (as) para a Educação Infantil; atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio da transversalidade da Educação Especial na Educação Infantil, observando que para esse atendimento faz-se necessário um centro com especialistas, ou nas instituições de ensino salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2014).

É importante considerar que ao longo da história a concepção de educação infantil, criança e infância vêm passando por transformações positivas reconhecidas como importantes para a formação do cidadão.

3.3 Concepção de infância: a incessante construção do direito de ser criança

A concepção de infância foi e ainda é historicamente construída, resultante de múltiplas relações e mudanças de padrões culturais específicos de cada sociedade. Na visão de Kuhlmann (2015, p. 179), foi a partir da década de 1970 que a concepção de infância foi se constituindo em direitos, como está expresso a seguir:

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

O movimento de reconfiguração constante na educação brasileira, a nova visão sobre a qualidade da educação, aliados a outros aspectos de caráter mais subjetivo, como a reorganização da família e a maturidade emocional dos pais, são tidos como fatores que contribuíram e inspiraram a relevância da educação no final do século XX, quando a educação de crianças pequenas se tornou a base da educação escolar.

A visão de infância, segundo Ariès (1978, p. 162), vai além das “[...] distrações e da brincadeira, passando a interesses também dos psicólogos e da preocupação moral [...]”, bem como a responsabilidade é de todas as instituições, ou seja, “[...] familiar, as instituições médicas, acadêmicas, religiosas e da justiça” (MÜLLER, 2007, p. 64). À medida que a participação dessas instituições se intensifica mais se conhece e se compreende a importância de valorizar a criança pequena, visto que são instituições com representações definidas em educação, saúde e direitos, entre outras.

Para uma visão holística da infância, busca-se respaldo na sociologia da infância na definição defendida por Abramowicz e Oliveira (2010, p. 43):

A partir da sociologia da infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história, A sociologia da infância em problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças com um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças.

Assim sendo, infância pode ser concebida de formas diferentes, dentro de diversas sociedades e no mesmo período histórico sendo que as experiências são a mais variadas a influenciar na vida adulta, dado que segundo Souza (2011, p. 10):

Não há uma única infância, pois, as crianças não passam pelas mesmas experiências. Embora apresentem características comuns em relação aos ritmos de crescimento e necessidades fundamentais, como afeto, proteção, alimentação, higiene, há mais características que as diferenciam entre si [...]. Nos séculos XVI e XVII, compreendia-se a infância como um período de transição para a fase adulta. A criança era vista como um adulto em miniatura e a antecipação de vivências típicas da fase somente contribuía para ultrapassar com maior rapidez esse período. Mais tarde essa visão cedeu lugar àquela em que a infância significava um momento que exigia cuidados e atenção para que viesse a se tornar um adulto honrado e útil socialmente.

Dessa forma, a infância é considerada o direito de a criança ser criança. No entanto, é necessário um grande esforço de consolidação das iniciativas que visem à elevação da qualidade de vida das crianças, pois como nos dizem Pinto e Sarmiento (1997), não se pode perder de vista as próprias condições de vida em que as crianças crescem e se desenvolvem, incluindo aí os aspectos culturais e sociais que as envolvem e que influenciam o seu psiquismo e, obviamente, a sua aprendizagem.

Para que haja uma Educação Infantil de qualidade é essencial sensibilizar todos aqueles que trabalham ou acompanham a educação como um todo. Qualidade é uma construção contínua. Vale lembrar que esse esforço é de responsabilidade de toda a comunidade, a saber: a família, professores (as), diretores (as), crianças, funcionários (as), conselheiros (as) tutelares de educação e dos direitos da criança, Organizações não Governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades.

Dessa forma, as pessoas ou entidades que se relacionam com a instituição de Educação Infantil devem se mobilizar pela melhoria de sua qualidade e essa articulação é uma das sugeridas pelos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (PQEI), como segue descrito no documento, considerando que é preciso: “[...] articular-se com organizações representativas da sociedade civil: sindicatos, movimentos sociais, ONGs, visando ao desenvolvimento e a progressiva consistência do campo da Educação Infantil.” (BRASIL, 2008b, p. 16).

Ratifica-se que a infância é inerente à criança, como também afirma Redin (2007, p. 12) “[...] a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”. Porém, ainda há muitos casos em que a criança não usufrui desse direito de forma adequada, pois vive em condições precárias quer se trate de zona urbana ou rural.

Na concepção histórico-cultural a criança é considerada como ator social, participe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. Nesse sentido, entendemos que as crianças têm voz própria, devem ser ouvidas,

consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas; nesta perspectiva, a escola passa a ser concebida como um dos lugares prioritários de formação da personalidade das crianças e, como compreende a concepção histórico-cultural, os governos são responsáveis pela oferta de instituições com qualidade.

Com base nessa concepção entendemos que para concretizá-la é mister que seja estabelecida uma relação estreita e sistemática entre os governos Federal, Estaduais e Municipais. Como as instituições de Educação Infantil são supervisionadas pelas Secretarias de Educação dos Municípios, como estabelecido na LDBN no artigo 11 - Os municípios incumbir-se-ão de:

I- Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados; IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996, p. 5).

Nesse sentido, cada secretaria certamente orientará os (as) diretores (as) e seus (as) secretários(as) para que atendam essas exigências a contento, ou seja, o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físicos, afetivos, cognitivos, linguístico, sociocultural, bem como às dimensões lúdicas, artísticas e imaginárias, levando-se em consideração que esses aspectos referem-se ao desenvolvimento integral, ao planejamento pedagógico e ao currículo sob forma de atividades e programações flexíveis, não podendo privilegiar quaisquer aspectos em detrimento de outros.

Assim, observa-se que mudanças se acentuaram a cada tempo e espaço, disseminando o respeito pela infância. De fato, foram ocorrendo mudanças bem significativas na educação escolar dessas crianças, contribuindo para criar um sentimento de infância, que, convém registrar, já existia, mas no âmbito familiar, pois antes que se formalizasse institucionalmente a Educação Infantil, elas eram somente educadas através da família, seguindo as antigas práticas de aprendizagem.

Pelo que estamos a discutir, ou seja, direitos, legislações e infância damos destaque neste trabalho ao Proinfância, como parte dessa política pública em consonância com o PNE (2014-2024). Este Programa, por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, destina recursos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal para construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e

pré-escolas públicas da Educação Infantil com o intuito de ajudar os municípios a garantirem a qualidade à educação nessa etapa da educação básica.

4 PROGRAMA NACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO E AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS PARA A REDE ESCOLAR PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção damos especial atenção ao Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil por vir a se constituir como referência material e suporte pedagógico para creches e pré-escolas implantadas a partir da segunda metade da década de 2010, em particular para o lócus empírico desta pesquisa. Instituído em 2007 pelo MEC, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº 6.094/2007, visa a melhoria da Educação Básica, com ações diversas e incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades, entre elas o Proinfância.

Para o desenvolvimento desse Programa são delimitadas duas categorias: a) construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes; b) aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros para as instituições em funcionamento (BRASIL, 2013a).

No que diz respeito à aquisição do Kit Mobiliário para as salas de atividades foi elaborado um manual em 2007 com especificidade do material com algumas exigências para as creches tipo B e tipo C, como:

Qualidade técnica: em que se considera a eficiência com que o produto executa sua função, a facilidade de manutenção e limpeza entre outros fatores;

Qualidade ergonômica: que inclui a facilidade de manuseio, a adaptação antropométrica, o fornecimento claro de informações, as compatibilidades de movimentos e demais itens de conforto e segurança;

Qualidade estética: que envolve a combinação de formas, cores, uso de materiais, textura para que os produtos sejam visivelmente agradáveis, entre outros. (BRASIL, 2007, p. 2).

Quando se trata da exigência técnica acima mencionada, nesse contexto, entendemos que são padrões para segurança das crianças, principalmente por que são crianças muito pequenas.

4.1 A Estrutura: normas técnicas, modelos e referencias que constituem o Proinfância

Como veremos nesta parte deste relatório de pesquisa, o Proinfância compreende modelos variados denominados de Tipo A, Tipo B e Tipo C e outros, criados posteriormente, denominados como Tipo 1, Tipo 2 e Tipo 3, aos quais já houve breve menção.

A seguir detalhamos alguns aspectos referentes às três dimensões já referidas, consideradas pelo Proinfância como fundamentais para conferir qualidade às creches que integram esse Programa. Apresentamos a seguir especificações para um conjunto para refeitório:

1.1 – Mesas

Serão fornecidas mesas retangulares monobloca, com bordas arredondadas, medindo 1.80 x 0.80, com estruturas retangulares em aço 50x30mm parede 1,2. O tampo será confeccionado em MDF de 15mm com re-engrosso de 30mm, revestido em sua face superior em laminado melamínico pós formável de 0,6mm de espessura na cor salmon (referência L148), acabamento de superfície texturizado e encabeçamento de fita de bordo em PVC branco. Acabamento da face inferior em laminado melamínico branco brilhante. A fixação do tampo será por meio de parafusos auto-atarrachantes de 2 ½” x 3/16” A estrutura em aço receberá pintura eletrostática com tinta epóxi em pó, na cor branca fosca, polimerizada em estufa. Ponteiras de acabamento em polipropileno na cor branca, fixado à estrutura através de encaixe.

1.2 – Bancos

Serão fornecidos bancos retangulares monobloco, com bordas arredondadas, medindo 1.80 x 0.40, com estruturas retangulares em aço 50x30mm parede 1,2. O tampo será confeccionado em MDF de 15 mm com re-engrosso de 30 mm, revestido em sua face superior em laminado melamínico pós formável de 0,6mm de espessura na cor Ibiza (referência L 156), acabamento de superfície texturizado e encabeçamento de fita de bordo em PVC branco. Acabamento da face inferior em laminado melamínico branco brilhante. A fixação do tampo será por meio de parafusos auto-atarrachantes de 2 ½” x 3/16” A estrutura em aço receberá pintura eletrostática com tinta epóxi em pó, na cor branca fosca, polimerizada em estufa. Ponteiras de acabamento em polipropileno na cor branca, fixado à estrutura através de encaixe.

RECOMENDAÇÕES: Todas as partes metálicas devem ser unidas entre si por meio de solda latão, acabamento liso e isento de escórias, configurando uma estrutura única, devendo receber tratamento anti-ferruginoso por fosfatização. Eliminar rebarbas, respingos de solda, esmerilhar juntas e arredondar cantos agudos. As peças plásticas não devem apresentar rebarbas, falhas de injeção, ou partes cortantes, devendo ser utilizados materiais puros e pigmentos atóxicos. A fita de bordo deve ser aplicada exclusivamente pelo processo de colagem “Hot Melt”, devendo receber acabamento frezado após colagem, configurando arredondamento dos bordos. (BRASIL, 2007, p. 5).

Figura 2 – Bancos do refeitório



Fonte: Brasil (2007).

Figura 3 – Mesa do refeitório



Fonte: Brasil (2007).

Figura 4⁵ – Casa de boneca

Fonte: Brasil (2007).

⁵Casa de bonecas: Casa de bonecas em Polietileno: Portas, telha e janelas de plástico. Casinha com textura simulando alvenaria e esquadrias, que lembra um chalé. Uso para crianças acima de 2 anos. Medidas: Altura:128cm Largura: 123 cm Comprimento: 122 cm (BRASIL, 2007, p. 27).

Salas de Atividades Escolares:

4.1 –Mesas para crianças de 2 a 4 anos (Creches II e III).

Serão fornecidas mesas confeccionadas em tubo industrial de 1 1/4” com soldagem eletrônica MIG, pintura eletrostática com tratamento anti-ferruginoso na cor branca, Tampo em MDF 18mm revestido em laminado melamínico amarelo gema (referencia L 189), com bordas coladas em PVC na cor branca.

Medidas: Altura da mesa: 54 cm Tampo da mesa quadrada para 04 lugares: 70 cm x 70 cm

4.2 –Cadeiras para crianças de 2 a 4 anos (Creches II e III)

O assento e encosto das cadeiras serão revestidos de laminado melamínico amarelo gema (referencia L 189) e fixados através de rebites POP. A estrutura será em tubo de 3/4” com soldagem eletrônica, pintura eletrostática na cor branca. As cadeiras possuem sapatas em polipropileno copolímero, injetados, na mesma cor e tonalidade da tinta de acabamento, fixadas à estrutura através de encaixe. “Parafusos de fixação do tampo, auto-atarrachantes de 3/16” x 3/4”, zincados.

Altura do assento da cadeira ao chão: 29 cm Altura total: 59 cm Assento da cadeira: 24 cm x 24 cm Encosto da cadeira: 24 cm x 16 cm

RECOMENDAÇÕES:

Para fabricação é indispensável seguir projeto executivo, detalhamentos e especificações técnicas. Todas as partes metálicas devem ser unidas entre si por meio de solda, configurando uma estrutura única, devendo receber tratamento antiferruginoso.

Eliminar rebarbas, repingos de solda, esmerilhar juntas e arredondar cantos agudos.

Todas as unidades deverão receber o Selo Identificador de Controle de Qualidade do fabricante e a garantia contra defeitos de fabricação de dois anos. Serão rejeitados, lotes que apresentarem desconformidades ou defeitos de fabricação. Poderão ser aprovadas variações nas especificações, para adequação aos padrões de cada fabricante, desde que configure melhoria de qualidade em relação às especificações originais. (BRASIL, 2007, p. 11).

A seguir os dois modelos originais para o maternal I e II (2 e 3 anos) e Pré I e Pré II (4 e 5 anos).

Figura 5 – Mesa para 2 e 3 anos



Fonte: Brasil (2017).

Figura 6 – Mesa para 4 e 5 anos



Fonte: Brasil (2017).

Esse kit mobiliário é original do Manual de 2007, já referido, sendo que a casinha de boneca e os demais itens foram adquiridos para as cinco creches do município de São José de Ribamar, local em que se localiza a creche em estudo.

A proposta do Programa requer investimento financeiro, expresso em compromisso assumido pelas partes envolvidas, isto é, tanto do governo federal como do ente federado, em cumprir no prazo as obras liberadas; requer também transparência na prestação de contas. Por tudo isso, o município precisa de profissionais habilitados para responder a contento as normas e metas do Programa, ou seja, técnicos em edificações, técnicos em contabilidade para preenchimento das planilhas, entre outras.

Para tanto, e nesse entendimento, o MEC disponibiliza um Relatório para Pesquisa nº 80 contendo o passo a passo do Proinfância, ou seja, da análise da proposta até a prestação de contas, detalhadamente:

1. Análise das propostas: para fazer jus à assistência técnica e financeira para a construção de unidades de educação infantil, os entes federados deverão aderir ao Plano de Ações Articuladas (PAR), ter seus projetos técnicos aprovados pelo FNDE, realizar o aceite do Termo de Compromisso, que estabelece suas obrigações;
2. Liberação dos recursos financeiros: os recursos são repassados obedecendo ao andamento de cada obra, esclarecendo que pode existir mais de uma construção por termo. Os entes federados são responsáveis, com recursos próprios, pela execução dos serviços de terraplanagem, contenções e infraestrutura de redes (água potável, energia elétrica e esgotamento sanitário, quando couber);
3. Execução: o projeto arquitetônico contém uma solução de fundação típica, a qual poderá ser modificada dependendo das características de suporte do solo que receberá a edificação. Compete ao ente federado promover a fiscalização da execução da obra, devendo cientificar ao FNDE sobre a aplicação dos recursos e a consecução do objeto firmado por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec);
4. Monitoramento das obras: cabe ao FNDE o monitoramento da execução físico-financeira dos recursos transferidos à conta do Programa. O acompanhamento dos empreendimentos é feito pela equipe técnica da Autarquia com base nas informações cadastradas no Simec pelos entes federativos. Em caso de necessidade de supervisão presencial das obras, empresas de engenharia contratadas pelo Fundo realizam a vistoria;
5. Prestação de contas: ao término da construção, o ente federado deve lavrar um termo de aceitação definitiva da obra e registrá-lo no Simec. As prestações de contas serão geradas e enviadas, via internet, por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC). (BRASIL, 2017, p. 8).

As prefeituras e o Distrito Federal, interessados em aderir ao Programa, podem pleitear um dos tipos de projetos-padrão do Tipo A, Tipo B, Tipo C e 1, 2 e 3, como veremos adiante, fornecidos pelo FNDE, cujos parâmetros técnicos para a implantação em terrenos são predefinidos pela autarquia, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Educação Básica do MEC (BRASIL, 2013a).

Além disso, foi organizado pelo Governo Federal 3 grupos dentro do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que correspondem ao número de habitantes, para serem contemplados com recursos financeiros do Proinfância, e ficou assim estabelecido: o grupo 1 as capitais, integra onze regiões metropolitanas e cidades com mais de 70 mil habitantes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e cidades com mais de 100 mil habitantes das regiões Sul e Sudeste; o grupo 2, as cidades que variam entre 50 mil e 70 mil habitantes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e entre 50 mil e 100 mil habitantes das regiões Sul e Sudeste; o grupo 3 compõe as cinco regiões onde os municípios têm menos de 50 mil habitantes.

Criado em 2007, o PAC promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável, entre essas ações está o programa Minha Casa Minha Vida com início em 2009, que é uma política habitacional para famílias de baixa renda, sendo o Proinfância parte dessa política de infraestrutura social. (BRASIL, 2007).

Observa-se que no tipo A o modelo fica a critério das prefeituras para apresentar projetos próprios; os demais, tipos B e C, 1, 2 e 3 seguem o padrão nacional, como podemos ver nas figuras 1 e 2. Anteriormente, na primeira elaboração eram três tipos de projeto A, B e C, em 2015 foram acrescentados os projetos tipo 1, 2 e 3, aumentando o número de oferta de vagas para o tipo 1 de 188 crianças no período integral e 376 crianças em dois turnos; no tipo 2 de 94 crianças em período integral e 188 em dois turnos; no tipo 3 de 188 crianças no período integral, preferencialmente em capitais e regiões metropolitanas.

Figura 7 – Projeto tipo B



Fonte: Brasil (2017).

De acordo com esse padrão, o tipo B pode atender o número de até 240 crianças nos dois turnos e até 120 em horário integral; o terreno a ser construído é de 1.211,92 m², tipo retangular com exigência de 40 X 70m de área.

Figura 8 – Projeto tipo C



Fonte: Brasil (2017).

O Projeto tipo C pode atender até 120 crianças nos dois turnos e 60 crianças no período integral, as exigências para construção são de no mínimo 35m X 45m de área.

Figura 9 – Projeto tipo 1



Fonte: Brasil (2017).

O projeto Tipo 1, como já referido, com capacidade para atender 188 alunos em período integral e 376 alunos nos dois turnos, é exigido para esse padrão um terreno de 40 m x 70 m.

Resumidamente, reforçamos que atualmente no Programa são apresentados cinco modelos de projeto à disposição do Distrito Federal e dos municípios, a saber:

Tipo A (Projeto Próprio); Tipo B (Projeto Padrão, para atendimento de até 240 crianças em dois turnos); Tipo C (Projeto Padrão para atendimento de até 120 crianças em dois turnos); Tipo 01 (Projeto Padrão, para atendimento de até 376 crianças em dois turnos); Tipo 02 (Projeto Padrão, para atendimento de até 188 crianças em dois turnos). (BRASIL, 2007, p. 22).

Em entrevista, a Coordenadora do Programa, a Professora Rita Coelho (apud LOPES, 2018, p. 148) destacou a importância dessa obra:

[...] é um programa importante com necessidade de aprimoramento. Houve um esforço de monitoramento, o SIMEC foi um esforço. Nós não éramos um Ministério de obras, nós éramos o Ministério da Educação, portanto a obra era apenas uma parte da concretização do direito à educação e o Proinfância ficou muito centrado na obra.

Em continuidade, a Coordenadora explicou que propôs a criação ao Sistema de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) de um módulo de orientação pedagógica quando a obra já estivesse, por exemplo, 60% concluída, não tendo sido possível porque o sistema envolvia outros profissionais de outros setores. Prosseguindo afirmou: “Eu acho que teria sido trabalhada com mais ênfase no Proinfância a dimensão pedagógica”. (COELHO apud LOPES, 2018, p. 148).

Com o objetivo de orientar as prefeituras e o Distrito Federal para a implementação do Programa havia sido criado um sistema para cadastramento como um dos critérios: SIMEC; assim, ao aderir ao Proinfância, o município deveria se inscrever apresentando os seguintes documentos obrigatórios.

Quadro 4 – Documentos obrigatórios para o cadastramento

N	Documentos
1	Relatório de vistoria do terreno;
2	Cadastro de foto do terreno;
3	Planilha orçamentária;
4	Planta de localização do terreno mostrando a posição do lote em relação ao entorno imediato e população a ser atendida pela escola exemplo foto aérea, foto de satélite, mapa da cidade etc.
5	Planta de situação do terreno onde seja possível verificar as dimensões do lote, ruas, confrontação limítrofes e norte magnético;
6	Levantamento planialtimétrico do terreno com curvas de nível indicadas de metro em metro;
7	Planta de localização da obra com a planta baixa da obra pleiteada, bem como as distâncias até às divisas do lote proposto, a indicação das cotas de nível dos acessos, do pátio, do passeio e da rua. Além do norte magnético. As informações devem ser apresentadas mesmo se for utilizado lote padrão.
8	Estudo de demanda, embasado em dados oficiais, que comprove a necessidade de construção de escolas de ensino infantil na região definida (bairro, setor, conjunto habitacional etc.), levando em consideração o número de crianças de 0 a 5 anos residentes no local, e a quantidade de criança sem atendimento

9	Declaração de dominialidade do terreno assinado pelo prefeito municipal, conforme modelo padrão;
10	Declaração de fornecimento de infraestrutura mínima para construção da obra assinada pelo prefeito municipal, conforme modelo padrão.

Fonte: Brasil (2019).

Além desses critérios, o MEC, elaborou as seguintes condições para a construção de escolas desse Programa⁶:

Demanda mínima conforme o projeto escolhido, com base em dados do Censo Escolar; Dominialidade do terreno por parte do órgão interessado; Terreno que possua viabilidade técnica e legal para implantação da escola; Para Escola tipo B e tipo 1 dimensões mínimas de 40,00 x 70,00m; Para Escola tipo C e tipo 2 dimensões mínimas de 45,00 x 35,00m; No caso de Escola tipo B e tipo 1 o terreno deve estar localizado em área urbana; No caso de Escola tipo C e tipo 2 o terreno pode estar localizado em área urbana ou área rural; No caso de projetos “Tipo A” não há limite de atendimento, nem dimensões mínimas exigidas para o terreno; O município interessado em ser atendido pelo PROINFÂNCIA deverá elaborar o Plano de Ações Articuladas – PAR a partir do diagnóstico da sua situação educacional (FNDE). (BRASIL, 2017).

Convém informar que a história do percurso do Proinfância, de 2007 até 2017, está disponível para pesquisa, onde constam as reformulações que aconteceram que compreendem três fases, de acordo com o MEC:

Na primeira fase (do seu início, 2007, a meados de 2012), o FNDE disponibilizava os projetos das escolas infantis e os municípios eram responsáveis pela licitação, contratação, execução e fiscalização das construções. Os recursos destinados às obras eram repassados por meio de convênios, celebrados entre a Autarquia e os entes federados. Dessa maneira, as construções de 5.686 unidades infantis em alvenaria (metodologia convencional) foram pactuadas.

Frisa-se que, desde a sua criação até 2011, o Proinfância foi executado por meio de programas governamentais e várias ações orçamentárias. A partir de meados de 2011, ele passou a ser contemplado com recursos oriundos da segunda etapa do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC 2), dando início à realização de transferências automáticas de recursos aos entes federativos à título de apoio financeiro para construção de unidades de educação infantil. Para isso, utilizou-se o Programa 2030 – Educação Básica e a Ação. A pactuação dos objetos passou a ser executada por intermédio de termos de compromissos, que eram validados eletronicamente pelo gestor municipal, após aprovação técnica do projeto arquitetônico pleiteado e o empenho orçamentário na ação.

Na segunda fase (2012 a 2015), considerando o baixo desempenho até então alcançado, o FNDE centralizou o processo licitatório nacional voltado à construção integral das unidades infantis do Programa.

Por meio de Sistema de Registro de Preços (SRP), a Autarquia deflagrou procedimentos de licitação ao final de 2012, para registrar empresas que construiriam as escolas, obedecendo às tipologias dos Projetos Padrão e utilizando-se de Metodologias Inovadoras de construção (MI).

⁶Conferir também em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/funcionamento>.

Nessa esteira, vale destacar que o Plano Plurianual (PPA) 2012-2015 estabeleceu que o Proinfância tinha a meta de apoiar a construção de sete mil creches e pré-escolas.

A terceira etapa (2015 até o presente) é basicamente um retorno à primeira – os entes federativos têm o encargo de licitar, contratar, executar e fiscalizar as obras. É marcada pela disponibilização de novos projetos arquitetônicos baseados em métodos construtivos tradicionais.

Os projetos arquitetônicos das unidades escolares infantis foram alterados algumas vezes. Os mais antigos, Tipo B e C, foram descontinuados. Atualmente, os Tipo 1, 2 e 3 estão vigentes. Cada um tem capacidade específica para o atendimento de crianças. Todos podem funcionar em dois turnos, matutino e vespertino. (BRASIL, 2017, p 8-9).

Análise do estudo revela que as nomenclaturas foram sendo reformuladas, aprimorado sem desconsiderar o padrão arquitetônico⁷, com intuito de facilitar a adesão pelo ente federado auxiliado por meio de sistemas eletrônicos e consultores disponíveis.

Em 2015, em decorrência dos apontamentos da CGU, foi realizada uma mudança positiva na regra de transferência dos recursos financeiros aos entes federativos. A primeira parcela do repasse foi reduzida para até 15% do montante pactuado, após a inserção da ordem de serviço de início de execução da obra. A norma anterior permitia que esse percentual fosse de até 70% do valor do empreendimento. (BRASIL, 2017, p. 9).

Por essa trajetória podemos perceber que o Proinfância está sendo aprimorado de acordo com o resultado do monitoramento e prestações de contas pelo governo federal, através da Controladoria Geral da União (CGU). Com relação à execução do Programa a coordenadora Rita Coelho (apud LOPES, 2018, p. 151) acrescentou que:

O Proinfância foi reduzido a um programa de obras, mas não é um programa de obras, é um programa de expansão do direito à educação que interferiu na concepção de educação infantil, no debate da sociedade sobre direito da criança, no âmbito da gestão educacional, na definição dos critérios para a construção. É uma porta de entrada porque a nossa próxima discussão seria questionar o mobiliário.

Para complementar a visão da coordenadora do MEC, acrescentamos que o Projeto definiu as salas com atividades diferenciadas, mas algumas dessas salas estão sendo destinadas para sala de aula. Tudo o que foi exposto, resulta da busca de informações sobre o Proinfância em várias fontes, entre estas entrevistas publicadas em jornais e revistas com profissionais da área da educação infantil, como

⁷A adoção desses métodos tinha por objetivo reduzir o tempo de construção dos empreendimentos, entre outros. Os entes federados poderiam aderir às Atas de Registro de Preço licitadas e teriam a atribuição de contratar, executar e fiscalizar as obras. Nesse período foram pactuadas 3.604 obras por meio de MI. (PROINFÂNCIA, 2013).

evidenciado. Numa delas é ressaltada pela coordenadora do ProVERinfância da Bahia, Professora Marlene Santos, a importância da continuidade do Programa.

Foi com o Proinfância que se inaugurou no Brasil um novo paradigma de espaço físico escolar para as crianças, rompendo com a cultura de que qualquer espaço serve para matricular crianças de 0 a 6 anos de idade. O espaço físico é um dos fios constitutivos da identidade da Educação Infantil, como pode ser visto em diversas pesquisas brasileiras e internacionais. Por esta razão, ele deve ser planejado e construído levando em consideração, além das normas técnicas ABNT para construção civil, as concepções de criança, infância, currículo, proposta pedagógica e Educação Infantil que constam nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009), bem como em outras orientações e documentos sobre a Educação Infantil elaborados, nos últimos anos, no Brasil. (BRASIL, 2016, p. 1).

Outros aspectos do Programa são destacados nessa entrevista, como as assessorias técnico-pedagógicas fomentadas pela Secretaria de Educação Básica do MEC, em articulação com o FNDE, quando as unidades eram construídas nos municípios. O destaque dado na entrevista fica por conta das parcerias com universidades federais e com consultores arrematados pelo MEC, por meio de editais públicos, com o fim de orientar e acompanhar os municípios tanto na estruturação como na organização quando do funcionamento das unidades de Educação Infantil. Além disso, ressalta que as assessorias técnico-pedagógicas no Proinfância foram estratégicas para o acolhimento e adesão dos municípios, orientando-os e em suas iniciativas.

Como podemos perceber, o Proinfância busca responder às reivindicações em prol de uma identidade de escola para a infância. O Plano Nacional da Educação n. 10.172, de 9 de janeiro de 2011, já recomendava em seus objetivos e metas a qualidade da instituição de educação infantil:

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a:
 - a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
 - b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
 - c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
 - d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
 - e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
 - f) adequação às características das crianças especiais. (BRASIL, 2011).

Em consonância com o Plano de 2001, o atual PNE (2014-2024) confirma na meta 1.5:

[...] manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil. (BRASIL, 2014).

Em sua tese de doutorado, Lopes (2018) expõe problemas relativos à execução das obras pelas prefeituras em nível nacional o que se constitui como um dos sérios desafios para a construção das creches do Proinfância.

A Autora destaca em uma entrevista com o coordenador de infraestrutura em que é relatada a falta de uma equipe técnica qualificada pelo município para responder as exigências do Programa. Nas palavras do Coordenador (LOPES, 2018, p. 149):

O que acontece é a grande disparidade que existe entre a capacidade do Governo Federal e a capacidade dos entes federados em executar obras. Muitos projetos que recebíamos não estavam conforme as normas, outros não estavam com um levantamento quantitativo bem feito e depois começavam a surgir os problemas. Era essa a situação que a gente tinha, não tínhamos uma equipe. Em 2012 foi criada a Coordenação de infraestrutura do FNDE, da qual eu sou o coordenador desde então, justamente para começar a afinar isso, desenvolver projetos, melhorar os projetos, corrigir os defeitos dos projetos antigos e responder a CGU e ao TCU, pois esses projetos apresentaram muitos problemas.

Diante dos problemas e mesmo diante das transformações por que vem passando, a educação infantil vive hoje um intenso processo de revisão, reformulação de concepção sobre como deve ser a educação de crianças em espaços coletivos, de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

O Proinfância é um projeto que caracteriza esse espaço coletivo para crianças pequenas. A educação escolar, os indicadores de qualidade, os avanços e recuos das políticas públicas têm sido ao longo dos anos o assunto principal das discussões a nível mundial e nacional, e estão relacionados com o desenvolvimento social.

A educação escolar aparece nas discussões de políticas públicas como elemento fundamental e indispensável para o desenvolvimento do conhecimento. É também instrumento principal para a transformação da sociedade brasileira e mundial.

Nessa perspectiva, Ayres (2012, p. 32) destaca que:

[...] a educação infantil ocupa um lugar de suma importância no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, na formação de uma geração que no futuro irá disputar na vida, no mercado de trabalho e construir o seu grupo social.

Deste modo, essa etapa da educação parece estar contemplada na recém-aprovada BNCC que apresenta seis direitos de aprendizagem incluindo crianças de zero a seis anos:

CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar na partilha de distintas situações, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à natureza, à cultura e às singularidades e diferenças entre as pessoas.

BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

PARTICIPAR com protagonismo ativo junto aos adultos e outras crianças, tanto no planejamento da gestão da escola, como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana e na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes assim como desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos a partir de tomadas de decisões e de posicionamentos e dos outros.

EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, transformações no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos.

EXPRESSAR, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados em diferentes experiências envolvendo tanto o produzir linguagens quanto o fruir as artes em todas as suas manifestações.

CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil. (BRASIL, 2016, p. 9-10).

No bojo desse processo estão preconizados aspectos subjetivos e objetivos do desenvolvimento infantil, como as experiências construídas na família e vivenciadas no ambiente escolar. Parece-nos que a ideia subjacente é de organizar um currículo baseado na criança, e que perpassa segundo a BNCC no eu, no outro e no nós, ou seja, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2016).

Ainda, sob a perspectiva em que se situa a BNCC, buscamos respaldo em César Coll (2002, p. 22), que segundo uma revista sobre a temática Parâmetros Curriculares Nacionais, assim se pronunciava, em data anterior a esta base curricular, sobre a função do (a) professor (a) na construção da subjetividade da criança:

Se o conteúdo trabalhado tiver relação com a vida do aluno, o êxito será maior. E complementou: A preparação de um currículo precisa satisfazer todos os níveis da escola. O que importa é o que o aluno efetivamente aprende não o conteúdo transmitido pelo professor.

Evidentemente, um currículo deve estar em contínua sintonia com “todos os níveis da escola”, ou seja, com os princípios e objetivos que a orientam, com o que concordamos plenamente. Entretanto, podemos observar que ao final da sua fala o autor Cesar Coll (2002) demonstra minimizar o professor (a) quando da atuação desse profissional nos espaços escolares, bem como a sua formação e os conhecimentos que detém, ao completar o seu pensamento desvinculando a aprendizagem do aluno do conteúdo transmitido pelos professores.

Na nossa concepção, o trabalho do professor é fundamental na aprendizagem do aluno tanto nos aspectos objetivos quanto subjetivos, o que não significa restringir a autonomia destes nesse processo e a busca do conhecimento em outros espaços externos à escola. Convém, porém, esclarecer que por se tratar a BNCC de orientações/prescrições curriculares ainda muito recentes não dispomos de instrumentos suficientes para uma análise da sua efetiva contribuição na aprendizagem das crianças, principalmente na concretização dos direitos prescritos.

Em vista do que estamos discutindo e diante das transformações almeçadas e das reformas educativas em curso, faz-se necessária uma reflexão sobre a escola que se pretende para a contemporaneidade; para tanto, é de fundamental importância o cumprimento das metas e a garantia da implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social e educacional a médio e longo prazo e, nesse terreno, a participação do professor. Mas, embora saibamos que a implementação de políticas públicas e de ações afirmativas seja um processo lento, entendemos que é preciso concretizá-las para posteriormente avaliá-las e aperfeiçoá-las.

Acompanhando a história da educação infantil, nota-se que o momento atual é tanto de **desconstrução**, como, contraditoriamente, de **reestruturação** e de **inovação** para a Educação Infantil contemporânea: desconstrução em relação à perspectiva assistencialista para a área educacional (especificidade); reestruturação mediante a legislação vigente - qualidade (Proinfância) e inovação pela ação do cuidar e educar (indissociabilidade), buscando assim uma nova cultura escolar, um novo modelo de pensar e fazer a organização da Educação Infantil.

4.1.1 Desconstrução: da assistência ao desenvolvimento educacional

As creches legalmente constituem-se em instituições educacionais, podendo ser públicas, conveniadas ou privadas que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos; em princípio, por profissionais com formação específica de acordo com a LDBN, art. 63, com habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções assistencialistas, embora mantenham atualmente a obrigação de assistir as necessidades básicas de todas as crianças.

Vale ressaltar a importância dessa assistência a partir da reflexão de Kuhlmann Jr. (2015, p. 33):

[...]. Na verdade, acredita-se que o esforço da educação infantil deveria ser o de não se distanciar da assistência, para afirmar seu caráter educativo, mas de promover a ampliação desse vínculo de forma que outros níveis de ensino também fossem imbuídos dessa concepção.

Anteriormente à legislação educacional vigente percebia-se que a creche era considerada como um lugar reservado para deixar as crianças em um período determinado, quando as famílias assim necessitavam; assim, representava um lugar para brincar e ser assistida com segurança por pessoas e até mesmo por qualquer pessoa com escolaridade em qualquer área de conhecimento, mais precisamente do sexo feminino.

Campos (1999) critica que de acordo com a idade das crianças era definido o salário e o prestígio do profissional, ou seja, salário mínimo oficial para cuidar de crianças de zero a três anos, assim menos exigência de formação específica, podendo ser de nível médio em qualquer área. Para o atendimento das crianças de quatro até seis anos, para a denominada pré-escola a exigência era somente o magistério em nível médio.

Dos estudos realizados no estado da arte sobre formação de professores da educação infantil, ressalta-se que a exigência do nível médio em qualquer área ainda permanece para as auxiliares e cuidadoras contratadas para o atendimento nos sistemas oficiais de ensino público. A premissa, atualmente, é de desenvolvimento educacional, porém, como explica Oliveira (2011, p. 47) a ideia é organizar um “[...] ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas”, proporcionando o encontro das crianças com as múltiplas linguagens.

Para enfatizar a desconstrução do modelo assistencialista para o educacional, observa-se a reflexão de Oliveira (2011, p. 45):

[...] propormos que creches e pré-escolas busquem aproximar cultura, linguagem, cognição e afetividade como elementos constituintes do desenvolvimento humano e voltado para a construção da imaginação e da lógica, considerando que esta, assim como a sociabilidade, a afetividade e a criatividade, tem muitas raízes e gêneses.

Constata-se diante dos argumentos apresentados pela autora, que não se trata de escolarizar prematuramente crianças de três, quatro e cinco anos de idade. Nesses aspectos, observa-se que a Educação Infantil deixou de ser lugar para agrupar crianças sem um planejamento oficial definido, ou seja, há que ter uma intencionalidade pedagógica com respaldo legal e profissionais habilitados.

Essa etapa da Educação Básica deve incentivar a criança a pensar, a falar, a ouvir, a criticar, a argumentar, ou seja, possibilitar um espaço para que ela possa se posicionar de modo crítico e sensível como sugerem os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil. Esses parâmetros preconizam “[...] a interação entre as diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã, contribuindo para o provimento de conteúdos básicos necessários a constituição de conhecimentos e valores” (BRASIL, 2008b, p. 32).

Como vimos na subseção 4.1, o Proinfância é proposto como um Programa que veio para colocar a Educação Infantil num patamar mais condizente com as exigências físicas das crianças e orientar, de alguma forma, a atuação de todos os envolvidos na creche (professores, gestores, demais profissionais), tal como preconiza a legislação desde a primeira década deste século.

4.1.2 Desconstruindo concepções: avanços positivos

Todavia, por entendermos que o trabalho com a educação infantil em creches e pré-escolas não é fácil, sendo, portanto, um engano pensar que por se tratar de crianças tão pequenas qualquer coisa serve e pode ser feita na base de improvisos, continuamos a tratar nesta parte da pesquisa do denominado momento de desconstrução dado que, contraditoriamente, verifica-se nele o avançar de uma legislação mais afinada com as exigências educacionais infantis. Ora, assim como a educação escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio reclamam a necessidade

de um planejamento bem elaborado, de um Projeto Político Pedagógico (PPP), de um currículo oficial e de avaliação, a Educação Infantil depende também dessa condição.

Sobre o currículo as DCNEI, orientam o que deve constar na elaboração quando afirmam que o currículo da Educação Infantil é concebido como “Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009a, p. 21), ou seja, previsão; flexibilidade e revisão, assim como os demais.

Para essa etapa da educação, o currículo significa, nas palavras de Carneiro (2018, p. 321):

A introdução do termo currículo, referenciando a educação a educação infantil, agregando-se, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada, a exemplo do que ocorre com os ensinos Fundamental e médio, representa um avanço conceitual inestimável e um avanço, também, no campo das políticas públicas voltadas para a educação de alcance social. Significa, na verdade, que a Educação Infantil é enquadrada pela legislação brasileira, no conceito técnico-pedagógico de educação escolar.

Assim sendo, o currículo escolar para a Educação Infantil deve ser apreendido por todos, será alcançado de forma diferente por cada um. Para isso, é fundamental a escola trabalhar com metodologias plurais, estratégias diversas e currículos múltiplos, considerando sempre os limites e as possibilidades das crianças, as condições históricas e sociais do meio onde a instituição está.

Carneiro (2018, p. 321) comenta que “[...] o currículo tem uma base axiológica vazada em valores fundamentais de interesse social e na construção das identidades socioculturais dos alunos [...]”. Sobre isso, convém acentuar que os impactos constituintes foram evidenciados, por esse autor, nas orientações pedagógicas de caráter mandatório em relação às práticas realizadas em todos os estabelecimentos públicos e privados de Educação Infantil (CARNEIRO, 2018).

Enfatizando, esse caráter mandatório citado pelo autor está definido no artigo 9º das DCNEI (2009a, p. 25) como eixos norteadores: as interações e as brincadeiras garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II – favoreçam a imersão das crianças em diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a

linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suporte e gênero textual oral e escrito; IV – recriem, em contexto significativo para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referências e de identidade no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e a natureza; IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com a diversificadas manifestações de música, artes, plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças da manifestações e tradições culturais brasileiras; XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Essa proposta norteadora denota as finalidades das atividades a serem trabalhadas com crianças pequenas, levando-as a ampliar suas possibilidades de explorar o mundo, estimular sua participação e favorecer a sua compreensão sobre o porquê de estarem realizando as atividades e a valorizar a sua identidade e autonomia de maneira lúdica.

De acordo com o Manual de Orientações Pedagógicas, as brincadeiras referem-se:

O brincar requer uma condição: é a criança protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças. (BRASIL, 2012, p. 54).

Brincar, na concepção de Maluf (2003), significa comunicação e expressão, associando o pensamento e a ação, ajuda a criança em seu desenvolvimento físico, mental, emocional, social, entre outros, ou seja, através da brincadeira, às crianças demonstram como são suas convivências longe da escola, como elas imaginam ser o mundo e imitam expressando a ação.

Quando a criança brinca, ela reorganiza pensamentos e emoções. Para o (a) professor (a), o lúdico vislumbra ser seu parceiro. O brincar promove socialização entre as crianças da mesma idade e com crianças em idades diferentes, ou seja, interação.

Pelo que estamos a considerar sobre o brincar, como componente curricular na Educação Infantil, levamos em conta que ocorrem interações entre:

As crianças e as professoras/adultos – essencial para dar riqueza e complexidade às crianças; as crianças entre si – a cultura lúdica ou a cultura infantil só acontece quando as crianças brincam entre si, com idades iguais ou diferentes (maiores com bebês, crianças pequenas com as maiores; as crianças e os brinquedos – por meios das diferentes formas de brincar com objetos/ brinquedos; as crianças e o ambiente - a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação do brincar; as crianças, as instituições e as famílias – tais relações possibilitam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiabilidade, gerando espaços para o trabalho colaborativo e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos. (BRASIL, 2012, p. 15-16).

Diante dessas evidências, Maluf (2003) relaciona interações com os objetos (brinquedos) e com outras pessoas, podendo ser crianças e adultos como construção de conhecimentos sobre o mundo à sua volta, pois, a partir dessa interação, a criança conhece brinquedos e brincadeiras ainda desconhecidos de seu ambiente familiar, ou seja, o professor (a) deve inteirar-se do currículo e aplicá-lo de forma lúdica e interativa, para que se estabeleçam relações com a criança possibilitando ampliar o raciocínio; levando-a a pensar; estimulando-a a expressar seus sentimentos e descobertas.

Portanto, essa interação deve considerar a realidade e necessidade da criança como sugere o Programa Alfa e Beto: brincar aprendendo e aprender brincando. Nessa faixa etária a brincadeira é vista como um meio para se chegar ao desenvolvimento unindo a exploração do ambiente e das relações sociais.

O papel do (a) professor (a) é de mediador nesse processo e é de fundamental importância, pois além de estar em contato com culturas diferentes, a criança também aprende como funcionam as regras de um jogo que devem seguir, ou seja, torna-se um momento prazeroso e rico em descobertas, estimulando o que ela deve aprender e desenvolver.

Pensar em um ambiente educacional cultural com todas as possibilidades que norteiam a legislação brasileira é proporcionar às crianças o direito ao desenvolvimento saudável, e o direito de brincar, direito que é previsto no mais recente documento do MEC.

Dessa forma, a Educação infantil constitui-se como ambiente socioeducativo e formador de indivíduos, de personalidades, sem perder de vista que são crianças. Assim, a operacionalidade das salas de atividades pelo profissional especializado torna-se essencial para as relações sociais, portanto, a avaliação é necessária e consta também nas orientações de caráter mandatório, como veremos a seguir.

Em princípio, duas propostas de avaliações vêm se aprimorando: uma é referente ao desenvolvimento, às descobertas e às experiências da criança e outra visa a infraestrutura física (espaços) e recursos pedagógicos (formação docente), contextos organizacionais institucionais, ou seja, as condições de funcionamento. Assim, a Educação Infantil, a exemplo do Ensino Fundamental e Médio, também conta com a avaliação institucional.

A priori, os documentos oficiais apontam, conforme o artigo 31 da LDBN, que a avaliação das crianças na educação infantil acontecerá mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento e não tem como objetivo a promoção para o Ensino Fundamental; como se pode perceber há um diferencial a ser considerado. Farias e Aquino (2012, p. 6), salientam que “[...] pesquisadores (as) da área têm defendido a importância de ouvir os professores (as) [...]”, antes de elaborar a concepção de avaliação, pois quem trabalha com crianças aprende com as crianças e não somente sobre elas, a observação e o conhecimento sobre a criança tornam-se fundamentais para avaliação.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), a avaliação é destinada a “Auxiliar o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças [...].” (BRASIL, 1998, p. 59).

Com relação à avaliação do desenvolvimento das crianças muito se tem a discutir. Nesse sentido uma questão relevante põe-se de início: nessa etapa de ensino - avaliar para quê? E para quem? O Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI) publicou em 2012 um manifesto indignado com considerações importantes partindo da sociedade e pesquisadores da área da Educação Infantil:

O Fórum Paulista de Educação Infantil traz seu manifesto indignado, contra as ondas de controle, ou melhor, a este verdadeiro tsunami que invade os territórios da educação das crianças pequenas, a avaliação em larga escala do desempenho das crianças de 0 até 6 anos de idade, por meio de testes, questionários, provas e quaisquer outros instrumentos, que não respeitem as crianças como produtoras de culturas infantis.

Ao lado dos bebês e das crianças, defendendo-as em seus direitos como produtoras de culturas, há diversos documentos, pesquisas e leis que abrangem as especificidades das infâncias. Desta forma, não podemos admitir que tais procedimentos avaliativos se instalem, ignorando e desconsiderando todo processo de concepção sobre Educação Infantil e avaliação presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).

Há, portanto, que considerar – ouvindo – os professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, enfim os tantos profissionais da educação que, ao longo dos anos, têm aprendido com as crianças e não só sobre elas... aprendido com as crianças reais, em ambientes coletivos de educação. Esses ambientes sim, merecedores da avaliação detalhada de seus contextos organizativos de tempo, espaços, interações, formação docente, propostas pedagógicas, formas de registro do tempo, do espaço, enfim, das “condições dadas” para a produção das culturas infantis e formas de registro da experiência vivida, aprendida, transgredida, desaprendida, inventada, recriada, etc. Sempre uma avaliação da instituição e do projeto pedagógico, além da avaliação das políticas públicas (gestão, recursos financeiros, pedagógicos etc.); jamais avaliação individual das crianças, que tem sido historicamente produtora de estigmas e de pressão contra as crianças e não de condições favoráveis à formação humana em suas múltiplas dimensões. (MANIFESTO, 2012, p. 1).

Concordamos com a posição desse Fórum na medida em que concebemos a infância como uma construção social e histórica, o que, por si só, dá-nos como inócua e impossível qualquer tentativa de estabelecer instrumentos quantitativos que venham “medir”, ou seja, que se proponham a quantificar as descobertas, as invenções, enfim as experiências das crianças. Isto porque há um aspecto que convém considerar e é de suma importância no processo de avaliação da criança: a existência de diferentes infâncias e crianças, diferenças em estreita ligação à posição que ocupam na estrutura da sociedade brasileira, ou seja, ao pertencimento social, racial e étnico, de gênero e cultura.

Como podemos perceber na posição daquele Fórum, as diferentes e múltiplas dimensões humanas, em especial quando referidas à infância, não são passíveis de ser aferidas com dignidade por testes e outros mecanismos padronizados dado que inexistente um modelo universal de criança, o que põe em xeque mecanismos de avaliação dirigidos a estabelecer critérios de classificação das crianças, alicerçadas em categorias definidas a priori que revelam um padrão esperado e idealizado do que as crianças devem ser em cada faixa etária.

Apesar de posições divergentes, a avaliação é concebida nos documentos como o acompanhamento das habilidades que a criança conseguiu atingir ou não durante o ano letivo. Nessa mesma direção, as DCNEI afirmam que “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009a, p. 29).

Para Magalhães (2017, p. 232):

As diretrizes sinalizam alguns caminhos possíveis para esse acompanhamento do trabalho pedagógico: observação das atividades,

brincadeiras e interações; utilização de múltiplos registros; documentação compartilhada com a família. Vale lembrar que as diretrizes têm caráter mandatório; desse modo todas as instituições de Educação Infantil devem compreendê-las como parâmetro para o seu projeto pedagógico.

Atualmente, o mais utilizado é um relatório para a avaliação no qual se registra o desenvolvimento da criança que nem sempre é satisfatório, pois pode ser que nem todas as crianças tenham se desenvolvido como se previa ou se deseja, por várias situações externas às instituições e que devem ser consideradas na avaliação.

Hoffmann (2015, p. 69) entende que:

A percepção clara de que as expectativas do professor podem não corresponder às formas peculiares próprias de a criança responder às situações e que o acompanhamento se dá pela observação e reflexão permanente sobre as manifestações das crianças.

A segunda avaliação é a institucional, como mencionamos, e é referente ao espaço físico, condições de funcionamento adequado para receber crianças com deficiência, formação do corpo pedagógico entre outros. A avaliação voltada para estes aspectos é considerada como subsídio para orientação de aprimoramento para as instituições devendo ocorrer a cada dois anos, como está prevista pelo INEP.

A avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (BRASIL, 2015).

Entretanto, avaliar as condições de trabalho dos professores (as) das creches e pré-escolas torna-se essencial, dado que segundo Saviani (2008), as condições precárias de trabalho dificultam a ação desses profissionais mesmo que tenham formação adequada e atualizada, e é um fator de desestímulo para a categoria, assim como a burocracia e a falta de autonomia do (a) professor (a) na tomada de decisões sobre o próprio trabalho quando relacionados com a desorganização administrativa da escola e a precariedade, principalmente do espaço físico e dos materiais.

Nas palavras de Libâneo (2004, p. 235) a avaliação institucional, é “[...] um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa visando a emitir um juízo de valor”; nesse sentido, no caso específico da creche do Proinfância, torna-se uma ferramenta imprescindível para que esse Programa possa ser aprimorado.

4.1.3 Reestruturação: a exemplo - o Proinfância

O aprimoramento da instituição de educação infantil requer, atualmente, uma identidade e um de seus pilares perpassa pela estrutura física padronizada, ou seja, um ambiente coletivo com espaços adequados e conforto para atender as crianças conforme as normas vigentes no país; o Proinfância atende a essa identidade. É importante destacar que esse Programa nasceu da reunião de entidades envolvidas nas discussões em prol da qualidade de estrutura para as creches e pré-escolas, ou seja, uma identidade e ponto de partida foram estabelecidos pelos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de educação infantil, em 2006. Na elaboração desse documento foram consultados, além de educadores, técnicos da área da construção civil, como arquitetos e engenheiros, entre outros profissionais, conforme posto a seguir:

A construção coletiva das políticas públicas para a educação, foi elaborada em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/ reformar os espaços destinados à educação das crianças de 0 a 6 anos. Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional de descentralização administrativa, bem como 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, foram realizados, em parceria com as secretarias municipais de educação e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, oito seminários regionais para a discussão do documento preliminar. Os municípios que sediaram os seminários foram: Belo Horizonte, Natal, Belém, Recife, São Paulo, Porto Alegre, Goiânia e Manaus. (BRASIL, 2006, p. 3).

Ao observar um dos critérios, o número de crianças por grupo no RCNEI em seu volume 1, percebe-se que em 1998 já se pensava na qualidade de estrutura, uma contribuição importante em relação à qualidade para a formação de crianças desde seu nascimento:

Tão importante quanto pensar nos agrupamentos por faixa etária é refletir sobre o número de crianças por grupos e a proporção de adultos por crianças. Quanto menores as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado. Até os 12 meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto, sendo necessário uma ajuda nos momentos de maior demanda, como, por exemplo, em situação de alimentação. Do primeiro ao segundo ano de vida, aproximadamente, aconselha-se não mais do que 8 crianças para cada adulto, ainda com ajuda em determinados momentos. A partir do momento no qual as crianças deixam as fraldas até 3 anos, pode-se organizar grupos de 12 a 15 crianças por adultos. Quando as crianças adquirem maior autonomia em relação aos cuidados e interagem de forma mais independente com seus

pares, entre 3 a 6 anos, é possível pensar em grupo maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor. (BRASIL, 1998, p. 73).

Entendemos que um espaço adequado demanda brinquedoteca, refeitório, banheiro, cozinha, parque, sala de vídeo, sala de atividades, de recreação e demais dependências para o desenvolvimento máximo das habilidades da criança. Daí a relação entre número de crianças e equipamentos físicos e pedagógicos para que as crianças se desenvolvam adequadamente e os (as) professores (as) e demais profissionais da área realizem o seu trabalho em condições de qualidade, como já preconizava a RECNEI-I desde o ano de 1998, como veremos adiante.

Em conformidade com as metas de padrões de qualidade foi dado o primeiro passo para o Proinfância, que conta com uma qualidade arquitetônica com referências das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), necessária para a aquisição dos brinquedos definido pelo FNDE.

[...] foi elaborado com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente. O GAE reúne profissionais e pesquisadores de áreas e instituições distintas. (BRASIL, 2006, p. 5).

Na seção 4 demos uma visão do Proinfância mais detalhada, mas é importante enfatizar que este projeto considera as necessidades de desenvolvimento físico, psicossocial, intelectual e social das crianças na faixa etária de até cinco anos, em combinação com a diversidade do país nos aspectos ambientais, geográficos e climáticos que são pontuados no decorrer desta pesquisa.

O desafio reside em um atendimento padrão de qualidade da educação infantil, que constitucionalmente está assegurado no artigo 206, § VII da CF de 1988 – garantia de padrão de qualidade e os investimentos na definição de tais padrões (BRASIL, 1988).

Por outro lado, se advoga que tão importantes quanto a estrutura física para o desenvolvimento educacional das crianças estão as políticas públicas de formação inicial e continuada dos (as) professores (as) para atuarem nas creches e pré-escolas com esse padrão. Assim, cabe aos sistemas de ensino, medidas que promovam a “habilitação exigida pela legislação para os profissionais que ainda não a possuem; promovam a formação continuada dos professores e de outros profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil”, bem como aos auxiliares de creches e cuidadoras. (BRASIL, 2008a).

4.1.4 Inovação: cuidar e educar na instituição escolar

Nesta subseção tratamos da indissociabilidade entre educar e cuidar que de acordo com as diretrizes e parâmetros está expressa por Azevedo, (2013, p. 102), como segue:

Hoje, se pretende um professor (a) da Educação Infantil que, fundamentalmente, seja capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, mediando as interações das crianças, que tenha um olhar crítico sobre a sua atuação, que tenha formação específica para atuar na área e compreenda a relevância social do trabalho que desenvolve. É importante, também, que tenha conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil para que possa contribuir com este de forma significativa. Evidentemente, esse perfil de professor pretendido está em consonância com uma visão crítica de criança e de Educação Infantil historicamente construídas.

Levados em consideração esses aspectos concisos pela autora, consideramos que o trabalho com crianças, principalmente das creches, vai além do cuidado de assisti-las ou acompanhá-las em algumas horas; esse trabalho exige que esse (a) professor (a) tenha conhecimento científico e atualizado.

Na visão de Costa e Brasileiro (2017, p. 9) o professor deste século deverá compreender que “[...] toda relação humana é transformadora e que, em decorrência, ao cuidar de uma criança ele a estará educando, mesmo que disso não tenha plena consciência”.

A concretização de um trabalho de qualidade requer conhecimento específico sobre a Educação Infantil contemporânea. O ponto chave consiste, a princípio, na implementação de políticas educacionais para a formação dos (as) professores (as) para as creches e pré-escolas.

Sobre essa assertiva os RCNEI, volume I de 1998, descrevem um perfil de professor (a) para atuar na educação, nas creches e pré-escolas brasileiras.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscar informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1988, p. 41).

Nessa perspectiva, observa-se que são improteláveis tais discussões, principalmente quando se reporta à formação dos (as) professores (as) para a Educação Infantil, considerando que essa formação está associada à qualidade que se pretende para as crianças de zero a cinco anos.

Na concepção de Teixeira e Barca (2017, p. 35), observa-se que:

Não somos somente observadores, facilitadores ou “mediadores” entre a criança e a cultura ou o conhecimento. Nossa tarefa exige muito mais responsabilidade, compromisso e conseqüentemente, mais e melhor formação. Nós, professoras e professores, somos os “organizadores do ambiente social educativo”, os intelectuais que conduzem com base científicas as relações sociais educativas das crianças com outras crianças, das crianças com professores e professoras e demais funcionários da escola e das crianças com os conteúdos da cultura.

Sabe-se que os conhecimentos teórico-práticos estudados nas formações levam o (a) professor (a) a refletir sobre sua prática e buscar meios de aperfeiçoamento de suas atividades, tornando-se um especialista de sua área de atuação. Na prática as ações-reflexões-ações ajudam o (a) professor (a) a encontrar o melhor caminho de reorganizar, refazer e reavaliar as atividades e rotinas para uma Educação Infantil de excelência, como comenta Freire (2008, p. 49): “Toda ação reflexiva leva sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento; e, portanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade”.

Essa formação complementa Ens (2006, p. 20): “[...] É uma aprendizagem que se faz num *continuum* possibilitando ao mesmo tempo a articulação entre formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo (a) professor (a) [...]”.

As constatações desses estudiosos da educação revelam a necessidade de elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para sua formação e o seu fazer na escola, vendo-se que a valorização profissional da educação escolar se vincula à obrigatoriedade da garantia de padrão de qualidade (artigo 4º, inciso IX, LDBN, 9.493/96). Para Carneiro (2018, p. 696):

A formação do (a) professor (a) constitui aspecto angular da educação básica. O ideal é que se tenham docentes com formação avançada para atuar num nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender o conhecimento a partir da BNCC e elaborar a visão estratégica imprescindível para compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico. Daí a lei define a formação de nível superior, adquirida em curso de licenciatura plena. Um avanço legal importante.

Uma das atualizações do MEC - os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil - referem-se à importância dessa formação para atuar na Educação Infantil:

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, 2006, p. 33).

No contexto da política voltada para promover a qualificação dos professores da Educação Infantil, merece destaque, como já mencionado, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, implementado em 2005 (PROINFANTIL), cujos objetivos são:

Habilitar para o magistério, em nível médio, os professores que exercem atividades docentes na educação infantil; elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes em exercício; valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; contribuir para a qualidade social da educação das crianças de 0 a 6 anos, nas instituições de educação infantil. (BRASIL, 2005, p. 9).

É oportuno salientar que o Proinfantil foi um curso de formação de professores em nível médio a distância na modalidade normal e teve como alvo os(as) professores(as) das creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais - porém alcançava também os(as) professores(as) das escolas de rede privada sem fins lucrativos - comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, com duração de dois anos e com material específico para a Educação a Distância.

Esse Programa resultou de uma parceria entre o MEC, os estados e os municípios. Para simplificar, pode-se dizer que o Proinfantil se configurou como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal para o (a) professor (a), principalmente os do quadro efetivo de funcionários das instituições públicas de educação, caso já existisse o Plano de Cargos e Carreira do Magistério. Além desse Programa no campo da formação, também merece destaque o ProUni, oportunidade para quem ainda não ascendeu para o nível superior, criado em 2004 o Programa Universidade para Todos (ProUni), tendo como objetivo oferecer bolsas de estudos integrais e parciais (com 50%) em universidades privadas de Ensino Superior.

Nessa proposta, há possibilidades de formação superior para professores de escolas públicas sem formação, um dos critérios é ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da Educação Básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos, não há requisitos de renda (BRASIL, 2019). Outro critério é participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obter uma nota de no mínimo 450 pontos.

Uma das discussões cruciais que se vivencia hoje nos espaços escolares, é a qualidade da educação, e quando se fala em qualidade, o foco é sempre (ou na maioria das vezes) a formação dos (as) professores (as).

Ressalta-se a força jurídica da legislação maior, a CF de 1988, art. 206, parágrafo único, quando afirma que a lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados “[...] profissionais da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...].” (BRASIL, 1988).

Ainda nessa mesma lei, o Artigo 206 – V completa o entendimento sobre a questão da qualidade que abrange também o atendimento ao piso salarial do profissional e que o ingresso na carreira do magistério seja feito exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. A LDBN n. 9.394/96 tem sido também um avanço para a implementação do Plano de Cargos e Carreira do Magistério.

A lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida popularmente como a lei do piso, no seu art. 2º trata sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. No art. 2º§ 2º, destaca que por profissionais do magistério público da Educação Básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de Educação Básica, em suas diversas etapas e modalidades; com a formação mínima determinada pela Legislação Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamenta o que estabelece a CF no artigo 60 (BRASIL, 2008a).

Com relação ao piso nacional do magistério, Mercadante (2012 apud REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, p. 45), enfatiza a importância que lhe é atribuída, na

medida em que “[...] o piso tem de continuar crescendo num ritmo compatível com a situação fiscal e orçamentaria [...]”.

Essa enfática posição sobre o piso nacional do magistério deve-se ao reconhecimento de que ele é a referência mínima para os vencimentos de carreira, o que não impede que existam vencimentos superiores e jornada de trabalho inferior à das 40 horas, como se pode observar no § 4º da Lei 11.738 de 2008. Quanto à composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Mesmo considerando o fato de que a Lei nº 11.738/2008 foi implantada de maneira gradativa, tendo ocorrido sua consolidação somente a partir do mês de janeiro de 2010, alguns entes federativos têm demonstrado dificuldades para efetivá-la. O levantamento realizado pela Diretoria de Valorização dos Profissionais da Educação (Divape/Sase/MEC), entre os meses de março a abril de 2015, com 26 estados da Federação e o Distrito Federal, demonstra que 33,3% não pagam o valor do PSPN, atualizado em janeiro de 2015. Da mesma forma, 40,7% não estruturam a jornada de trabalho conforme a Lei nº 11.738/2008. O mesmo levantamento foi feito em 26 capitais brasileiras. Destas, 23,1% não pagam o valor atualizado do PSPN e 61,5% não estruturam a jornada de trabalho de acordo com que estabelece a citada lei. (BRASIL, 2015, p. 304).

Sobre esse inciso 4º, houve algumas controvérsias: por ser um período destinado às preparações de aulas, correções de provas e trabalhos, reuniões pedagógicas e com os pais, estes são essenciais para a formação continuada no local de trabalho ou em instituições credenciadas, entre outras formas apontadas no parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 18/2012.

Nesse ponto chamamos atenção para os 2/3 das horas destinadas para as atividades extraclasse. A controvérsia está em como articular o horário dentro da carga horária letiva, pois há municípios maranhenses onde professores prestaram concurso com 20 horas semanais e outros com 30 ou 40 horas semanais. O município de São José de Ribamar - MA, onde ocorreu a pesquisa de campo, se insere nesse contexto, pois a jornada de trabalho dos (as) profissionais da Educação Infantil é de 20 horas semanais.

Diante dessa formalidade de 2/3 de hora-atividade, devem ser destinadas para a formação e o aperfeiçoamento profissional dentro ou fora da instituição onde atua o professor (a), como defende Mercadante (apud REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, p. 44): “[...] hora-atividade – com formação efetiva – e a preparação dos educadores para o trabalho com a tecnologia [...]”.

Deste modo, Mercadante (apud REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, p. 46) discorre acerca dessa problemática:

Os professores são imigrantes digitais. Os alunos, nativos digitais. Se as mudanças em relação à tecnologia começarem pelo professor, ele ganha mais segurança. No momento seguinte, quando os estudantes tiverem acesso, ele estará mais preparado e liderará o processo. A tecnologia não substitui a relação professor/aluno. Mas o educador, na sociedade atual, deve funcionar como uma antena parabólica. Ele precisa captar mudanças, trazer novidades, ser atualizado. Vamos começar pelo Ensino Médio, pois é lá que está o maior nó do sistema hoje.

Assim sendo, é possível implementar novas práticas nas formações permanentes comprometidas com a conscientização e humanização desses educadores, realinhando seu ensinar, pois como afirma Paulo Freire (1993, p. 13), “[...] ensinar é profissão que envolve certa tarefa, militância, especificidade no seu cumprimento”. Admitimos, entretanto, que o tema Formação Docente é amplo e fecundas são as suas possibilidades de análises. Pretendemos, portanto, contribuir com a compreensão da importância desse tema principalmente na Educação infantil.

5 AS VOZES DOS (AS) QUE TRABALHAM COM EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção discutimos os dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa que, como já acentuado, foi realizada numa creche padrão Proinfância no município de São José de Ribamar - MA.

A parte introdutória desta dissertação apresenta algumas informações sobre o campo empírico da pesquisa com o intuito de situar aspectos relevantes deste estudo, ou seja, professoras da rede de ensino em uma escola padrão onde a estrutura física e pedagógica é o ponto de destaque.

No primeiro contato com a creche, a diretora nos forneceu dados para que se formulasse a autorização oficial exigida pelo Programa do Mestrado em Educação, no que fomos prontamente atendidas. De posse da autorização fizemos duas reuniões: uma, com todas as professoras do turno da tarde; a outra, com as professoras do turno da manhã. Nessas reuniões apresentamos a pesquisa tal como formulada e o tema, bem como o questionário, que foi respondido no mesmo dia.

O quadro 5 nos dá uma visão da composição do quadro de professoras contratadas com atuação na creche Nova Terra.

Quadro 5 – Professoras com atuação na creche Nova Terra: formação e experiência

PROFESSORAS	FORMAÇÃO	ANO DA FORMAÇÃO	IDADE	ANOS DE EXPERIÊNCIA
1 ^a	Pedagogia e Psicologia	2006 e 2015	39 anos	12 anos
2 ^a	Pedagogia	2013	29 anos	4 anos
3 ^a	Pedagogia	2017	27 anos	2 anos
4 ^a	Pedagogia	2013	32 anos	5 anos
5 ^a	Pedagogia	2013	27 anos	2 anos
6 ^a	Pedagogia	2015	25 anos	8 anos
7 ^a	Pedagogia	2013	30 anos	10 anos
8 ^a	Pedagogia	2013	30 anos	2 anos
9 ^a	Pedagogia e Psicologia	2019	36 anos	5 anos
10 ^a	Pedagogia	2013	31 anos	2 anos
11 ^a	Pedagogia	2013	29 anos	4 anos

Fonte: Autora (2020).

Percebemos pelas informações coletadas que foram selecionadas pedagogas com experiência, dado que das 11 contratadas, 8 (oito) concluíram o curso de formação há, pelo menos, 5 (cinco) anos, com exercício no magistério variando

entre 5 e 12 anos. Convém destacar que todas as professoras possuem experiências com a pré-escola ou com o maternal, com exceção da diretora cuja formação inicial é em licenciatura em História, concluída em 2010, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Especialização em Gestão pela UEMA, mestra em História Social pela UFMA.

Quanto à experiência com a educação infantil fomos informados de que a está adquirindo agora na creche e pesquisando no site do MEC informações sobre as diretrizes, BNCC da educação infantil e demais dados de atualização na área. Sobre a coordenadora, temos a destacar que é licenciada em Pedagogia concluído em 2015 e bacharel em Teologia, Especialização em Supervisão e Gestão Escolar, com 3 anos de experiência com a educação infantil.

Além das 11 professoras formadas em Pedagogia, a creche conta também com uma pedagoga em atuação na sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formada desde 2015, possuindo Especialização na área da educação especial, com dois anos de experiência no campo específico da educação de crianças em creche.

Para o bom andamento dessa parte da coleta de dados, cada uma escolheu o melhor horário para que, individualmente, fossem gravadas as entrevistas. Sobre o local, resolvemos, consensualmente, que seria na creche mesmo que em horário de intervalo; e, ainda, quanto ao tempo, ficou acordado que seria nas terças-feiras no turno da manhã e nas sextas-feiras no turno da tarde. Com a diretora seguimos os mesmos critérios, tendo ficado acordado as segundas-feiras. Por sua sugestão, ficou como a última a ser ouvida devido ao conflito dos horários disponíveis, pois estava em período de formação.

Sobre a relevância da entrevista e sobre a pertinência dos cuidados que devem ser dispensados a quem participa da operacionalização desse instrumento de pesquisa, buscamos apoio em Minayo (2010, p. 261), que nos diz:

Acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do (a) entrevistador (a), destinados a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo(a) entrevistador(a), de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Assim, com base em Minayo (2010), trouxemos também para esse momento inicial da coleta de dados no *lócus* da pesquisa as cuidadoras, auxiliares de creches e a pedagoga do atendimento especializado por entendermos serem esses

profissionais elementos fundamentais para o desenvolvimento das ações educativas na creche que conta também com duas merendeiras, dois guardas municipais, uma secretária, duas Operacionais de Serviços Diversos (OSD), um motorista do ônibus escolar, duas auxiliares de creche e duas cuidadoras. Ainda, nesse momento inicial, conhecemos toda a estrutura da escola, os ambientes do projeto Proinfância, assim como os mobiliários.

Para garantir o anonimato das professoras referimo-nos a esses indispensáveis sujeitos, tal como sugerido por elas, como: – a primeira (1ª) professora a ser entrevistada, a segunda (2ª) e, assim, continuamente.

Em princípio, conversamos sobre o Proinfância. Foi-lhes perguntado se conheciam esse Programa – todas disseram que sim: na graduação, nos cursos de curta duração, em seminários, entre outros, mas o conheciam superficialmente e que precisavam de informações mais detalhadas sobre ele.

Considerando as informações como dúvidas, mediante algumas perguntas das professoras sobre o tema da pesquisa, percebemos a necessidade de um diário de campo (diário de bordo). Nas perguntas que nos foram dirigidas sobre o programa Proinfância, as professoras queriam saber se essa estrutura tinha algumas particularidades em relação à região Nordeste, haja vista que algumas salas não atendem ao clima desta cidade, pois são muito quentes e com pouca ventilação. São preocupações decorrentes do fato de “[...] as temperaturas variarem de 21°C a 34°C o ano todo, com pequenas alterações sazonais de 1°C apenas” (SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, 2019).

Quanto aos aspectos relativos à admissão dos que compõem o quadro de profissionais da creche em estudo, destacamos, por fim, que todas as professoras, assim como a diretora, são contratadas pelo processo seletivo com validade de um ano com possibilidade de ser renovado por mais um ano, como nos foi informado pela Secretária de Educação do Município.

De acordo com a LDBN, nº 9.394/96, a formação da coordenadora e da diretora corresponde ao que a Lei assegura no artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 22).

A Secretaria de Educação do Município de São José de Ribamar adota coordenações de ensino para cada ano escolar; a coordenação de educação infantil é composta por duas coordenadoras itinerantes para coordenar toda a rede de ensino. Quando da entrevista, das duas coordenadoras só uma estava disponível para responder as perguntas, a outra estava ausente por motivo de saúde.

Um dos pontos importantes para esta pesquisa e para termos uma visão mais consistente do trabalho desenvolvido na creche refere-se ao planejamento das atividades e rotinas pedagógicas. Sobre isso, a Coordenadora da EI (informação verbal)⁸ nos relatou sobre a forma como é elaborado o material de apoio pedagógico para o planejamento e as fontes bibliográficas utilizadas.

“Na verdade, como atualmente na educação infantil aqui no município nós trabalhamos com o Instituto Alfa & Beto, então todo material é comprado do Instituto. Então vem todas as orientações nos manuais do Instituto que é voltado para linhas de vários pensadores, como Vygotsky, Piaget, Emília Ferrero; então é fundamentado em vários teóricos ne e tem um embasamento muito preciso, muito claro. Então, assim como o município compra o material do Instituto, o Instituto passa a formação pra gente. E dentro dos próprios materiais do Instituto, nós temos o suporte desses materiais para distribuições de lições, para o estudo do manual e é tudo direcionado de acordo com o programa: há um padrão de currículo ne que nós seguimos de acordo com o programa do Instituto Alfa e Beto, os planejamentos acontecem uma vez ao mês.”

Coordenar nessa perspectiva, segundo Libâneo (2008, p. 215) é:

[...] quem coordena tem a responsabilidade de interagir, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas, ou seja, articular com diretoras as formações continuadas, propor atividades a fim de desenvolvimento profissional das professoras de acordo com o contexto, visando atingir níveis satisfatórios da qualidade da educação infantil.

Por se tratar de um padrão diferente de creche, em relação ao habitual, requer da parte dos profissionais da educação que nelas atuam um patamar de conhecimentos pedagógicos e específicos consistentes sobre crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, impeliu-nos a compreender como ocorreu a seleção para a contratação

⁸Entrevista concedida pela Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar, MA, em 2019.

tanto da diretora quanto das professoras, segundo a Secretária de Educação (informação verbal)⁹:

“Para diretores (as) foi feito um seletivo para toda a rede; a principal exigência era formação em nível superior em qualquer área licenciado ou bacharel. Foi aberto um edital, com três etapas eliminatórias, depois dessas etapas eles (as), participaram de um treinamento e no final participaram de curso de formação; foram aprovados 28 diretores (as), nessa creche específica (da pesquisa) é uma diretora do seletivo, as outras três creches são cargos comissionados já funcionam desde 2017. ”

Para as Professoras (informação verbal)¹⁰, a seleção para as creches ocorreu, segundo informações da Secretária Municipal de Educação, como posto a seguir:

“Foi aberto um edital para seletivo (2018) para o ingresso de professores, foram vagas para a educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais, contendo prova escrita e prova de títulos. Os aprovados participaram também de uma entrevista antes de assinar o contrato de um ano podendo ser renovado por mais um ano. A exigência mínima era o curso de Pedagogia. ”

O seletivo é importante na medida em que seleciona quem dispõe de mais conhecimento, pois foi um seletivo com prova escrita e outra de títulos. Entretanto, quanto à questão de qualquer área de nível superior como pré-requisito para a função de diretor (a), discordamos nesse ponto por entendermos que para atuar como diretor de escola, principalmente na educação infantil, a exigência deveria ser no mínimo de experiência com sala de aula aliada a um necessário conhecimento teórico educacional, por exemplo, as Diretrizes, Parâmetros, BNCC, entre outros. Embora os cursos de pós-graduação proporcionem uma inegável contribuição para a qualificação

⁹Entrevista concedida pela Secretária de Educação do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

¹⁰Entrevista concedida pelas Professoras da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

dos professores, entendemos que no caso específico da educação infantil, em especial na educação de crianças de 0 a 3 anos, a formação pedagógica é fator imprescindível para a condução dos trabalhos na creche, como preconiza a LDBN em vigor.

5.1 Dilemas e perspectivas da formação inicial: dialogando com as professoras

Para compreendermos a relevância dos conhecimentos exigidos para atuar na educação infantil, a primeira pergunta para as professoras foi assim formulada - os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial ajudam no trabalho com as crianças da creche do Proinfância? E quais precisam de atualizações? Com relação à análise dos resultados, busca-se respaldo em Rey (1999, p. 38), ao afirmar que:

A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações concretas do que é estudado e as convertem em momentos particulares do processo mais gerais orientado à construção teórica do sujeito social, assim como a família, a comunidade, a escola etc., ou de sujeito individual.

As respostas das professoras sobre o conhecimento por elas adquirido no curso de formação inicial (curso de Pedagogia) como suporte para a sua atuação na creche revelam uma percepção positiva no que se refere, principalmente, aos conteúdos comumente designados como teóricos.

A esse respeito, Pimenta (2005, p. 26) esclarece que:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Os depoimentos, a seguir, evidenciam a percepção das professoras em conformidade com Pimenta (2005), na medida em que para elas (informação verbal)¹¹:

“Todas as teorias me ajudaram muito - Piaget, Vygotsky - a conhecer e entender como a criança é (2ª Professora).

Todos os conhecimentos que tive serviram de base no começo e até hoje, principalmente da disciplina psicologia da educação, era a disciplina que eu mais me identificava e eu vejo algumas coisas em sala não que eu aplique

¹¹Entrevista concedida pelas Professoras da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

a psicologia em si, mas a psicologia na educação né, aí todos os conhecimentos que eu adquiri fazem parte (3ª Professora).

A base teórica a gente sabe por mais que a gente tenha só experiência não tiver a teoria a gente não consegue associar, pois a gente se depara inúmeras situações na sala de aula se não tiver o conhecimento teórico a gente não consegue contornar porque só a prática não é suficiente (4ª Professora).

O curso de Pedagogia ele é um curso que te dá a base teórica e como qualquer prática você necessita primeiro da teoria para você saber qual é o universo que você vai trabalhar então qualquer base que você tenha ela é fundamental para qualquer prática que você faça, então ela me deu essa esse começo de prática. (6ª Professora).

Na verdade, todos desde o momento da formação inicial lá na universidade, cada conteúdo teve seu momento da formação, cada disciplina teve seu grau de importância para chegar até o conhecimento máximo como formação inicial em Pedagogia, todos desde psicologia da aprendizagem todo o percurso acadêmico ajudou muito. (10ª Professora).”

Os depoimentos das professoras demonstram a relevância das teorias, tendo sido citados autores como Piaget, Vygotsky e Wallon que são teóricos que fundamentam o conhecimento da área da educação infantil. Segundo Vygotsky (1998, p. 110), “O aprendizado das crianças começa antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Como podemos perceber, as contribuições da formação inicial constituem pontos positivos para o desempenho das professoras na escola.

A fala da Professora (informação verbal)¹², a seguir, confirma essas contribuições:

“A parte teórica vários autores como, por exemplo, as teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky, então vamos lá. Piaget: as fases do desenvolvimento, então conhecer a criança desde o seu nascimento passando por todos os ciclos vitais é imprescindível para a gente saber a questão maturacional. Outra questão pra gente saber a questão cognitiva afetiva né e quando, por

¹²Entrevista concedida pelas Professoras da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

exemplo, Wallon fala da questão do movimento e da afetividade isso é muito importante que a gente conheça pra que a gente saiba trabalhar, ir conquistando essa criança, trabalhando a questão afetiva pra que ela fique mais envolvida com os conteúdos pedagógicos; quando a gente fala também, por exemplo, de Vygotsky levar em consideração o meio que a criança vive, levar em consideração a interação dela com o outro (1ª Professora).”

A contribuição de Piaget (1987) recai, principalmente, nos estágios do desenvolvimento cognitivo divididos por idades, enquanto Henri Wallon (2008, p. 74), defende quatro elementos básicos para a educação das crianças, que são: “A afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa”.

Um outro aspecto apontado pelas professoras, mas tido como insatisfatório, refere-se à falta de estágios, explicitado por elas quando falam em “falta de prática”. Para melhor exemplificar buscamos respaldo em Tardif (2006, p. 241) que considera “[...] o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo”. Em conformidade com Tardif (2006), os depoimentos a seguir confirmam a necessidade de os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial serem articulados com as práticas educativas (informação verbal)¹³:

“A falta que eu senti foi a realidade com a criança - a prática, de prática como trabalhar motricidade, os brinquedos e o trabalho com as famílias também e situações que acontecem na sala de aula (2ª Professora).

Falta foi na parte do estágio, foi muito vazio, a gente sabe que depois que a gente aprende mesmo lá quando se depara na prática seria nos estágios, foi bem vazio foi mais de observação, não foi prática, não foi de oficina então isso a gente teve que ir buscar depois que saiu da faculdade para poder ter uma boa prática na sala de aula, lá na faculdade foi bem vazio. (4ª Professora).

A prática ela é contínua, o conhecimento ele é contínuo e a gente tem que tá sempre se atualizando; foi fundamental para meu início de carreira claro

¹³Idem.

que foi! Eu acho que qualquer pessoa que venha trabalhar em qualquer área que seja a formação inicial ela é fundamental; a contínua ela é primordial porque você sempre tem que tá se atualizando (6ª Professora). Faltou práticas, estágios (7ª Professora).”

A esse processo formativo pelas instituições de educação superior, Mercadante (2012 apud REVISTA NOVA ESCOLA, 2012) defende a experiência como uma necessidade para os (as) professores (as), e criou, quando ministro da Educação, a residência pedagógica semelhante à residência médica, pois para ele “[...] os professores precisam da experiência do dia a dia, além da teoria. ” (MERCADANTE, 2012 apud REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, p. 45).

Sobre essa iniciativa a UFMA, conforme o Edital nº 174/2018 que define os objetivos dos discentes interessados em participar:

A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo; A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades; Na escola-campo, o residente será acompanhado por um professor da educação básica, denominado Preceptor. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2018).

Portanto, trata-se de um estágio com foco na experiência reclamada pelas professoras. Da mesma forma, sob o mesmo ponto de vista, tal qual foi defendido por Haddad (2006, p. 541):

A formação de quem cuida de crianças pequenas e as educam não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência, prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, e do encanto. Uma educação fragmentada não produz eco na alma da criança.

Com finalidade semelhante foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e reformulado em 2003, pela Portaria 096/2013. Este Programa visa o aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos dos alunos das licenciaturas, artigo 4º:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – Elevar a qualidade

da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério. (BRASIL, 2013, p. 2).

Os principais argumentos defendidos pelas professoras indicam a necessidade de formação continuada, especializações diante da evolução da educação como foram ditos pela maioria sobre a atualização dos conhecimentos, principalmente os referentes à inclusão. Nessa creche há três crianças com deficiência: duas no turno da tarde e uma no turno da manhã. Para lidar com essa realidade, as professoras contam com o auxílio de cuidadoras dado que a falta de conhecimento sobre determinadas deficiências dificulta a ação pedagógica que realizam. Essas três crianças são atendidas no contra turno pela especialista disponível na creche.

Este aspecto da inclusão é reclamado pelas professoras que, como enfatizam, faltam projetos eficientes e investimentos para que essa inclusão aconteça efetivamente. Em suma, evidenciam a necessidade do estágio em instituições de Atendimento Especializado oferecidos pela instituição da formação em Pedagogia ou aperfeiçoamento pelo município. Os relatos confirmam essa necessidade (informação verbal)¹⁴:

“A questão da educação especial eu vejo que o curso deixou a desejar! Tivemos uma disciplina de educação especial, mas não te dá oportunidade de ver na prática como é! Eu tenho um aluno autista a disciplina é muito elementar, não te dá a oportunidade de ver no estágio por exemplo (8ª professora).

¹⁴Entrevista concedida pelas Professoras da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

Faltou estudar a parte da inclusão na prática é muito complicado, educação especial na prática mesmo, quando fiz os estágios nas escolas que a gente ia não tinha crianças especiais (9ª Professora).

Faltou a famosa educação inclusiva, faz falta em todos os âmbitos, na verdade não há uma inclusão, há uma adaptação e inserção dessas crianças com deficiências/transtornos dentro da sala de aula. Entre o que você estuda na universidade e o que você vê na prática ela é bem mais complicada de ter aplicabilidade a efetiva aplicabilidade. Na verdade, você chega à conclusão de que você tem até um desgaste psicológico dessa devida inclusão, dizer assim ah! Eu estudei aquela teoria, não é que ela não seja importante, ela é de suma importância porque ela dá subsídio a todas as ações mas a gente verifica que essa efetividade de inclusão ela é muito falha ainda e tem lacunas enormes que tão cedo não vão ser sanadas do jeito que esses projetos são feitos voltados nessa área(10ª professora).

Faltou estudar mais a educação especial hoje se fala muito na inclusão, mas tem muitas lacunas a ser preenchidas (11ª Professora). ”

Para analisar esses argumentos da lacuna que a formação inicial tem deixado nesses profissionais buscamos respaldo em Nóvoa (2002, p. 23). Este autor avalia que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”, ou seja, a professora diante da necessidade no seu ambiente de trabalho, no dia a dia que significa contexto real, saberá qual caminho, qual formação merece urgência naquele momento; mas, essa busca não se encerra, segundo o autor.

Atualmente, a necessidade é de conhecimento sobre crianças com deficiência e as tecnologias, porém, outras necessidades surgirão porque a educação vive em evolução, assim o Autor (2002, p. 23) complementa “[...] é essencial atualizar-se sempre”. É o contexto que cria a necessidade de formação e aperfeiçoamento para professore (as).

Diante das incertezas e expectativas quanto à necessidade de uma formação para além da inicial, como estamos apontando, temos como importante ressaltar propostas e alternativas que vêm sendo discutidas. Uma delas reporta-se a uma das análises resultantes de um estudo sobre a Lei do Piso Salarial do magistério

de 2009, que retrata a realidade que as professoras explanaram sobre a formação inicial e nos dá perspectivas sobre a continuidade da formação ao longo do exercício profissional, como exposto a seguir:

Tal formação deve ser efetivada por meio de parcerias e convênios entre as redes estaduais, distrital e municipais de ensino e as universidades públicas e agências públicas de formação de professores. Estas parcerias e convênios são importantes não apenas porque trazem para dentro das escolas as teorias educacionais e as propostas didáticas elaboradas e trabalhadas no interior das universidades, mas, também, porque permitem aos professores das escolas públicas interferir para alterar a própria informação inicial dos docentes nas universidades, expondo e discutindo sua prática cotidiana. Isto possibilitaria avançarmos na indissociável relação entre teoria e prática pedagógica, hoje muito distanciada. Este tipo de trabalho influenciaria, certamente, na própria formação inicial dos professores e aproximaria a escola real da escola ideal, pela qual lutamos. (BRASIL, 2009d, p. 9).

Evidentemente, a formação das professoras, quer inicial ou continuada, constitui-se em um aspecto fundamental no seu fazer profissional. Todavia, outros elementos agregam-se a este da formação e se revelam como fatores, também primordiais, no desempenho das suas funções no ambiente de trabalho. Entre tais fatores ressaltam as condições materiais de trabalho. Quanto a isso, foi solicitado às professoras que nos relatassem sobre as dificuldades, bem como sobre as condições materiais favoráveis ou não à sua prática no ambiente da creche.

O nosso interesse pela qualidade do ambiente da creche se justifica por entendermos que o ambiente escolar, em particular o destinado a crianças de 0 a 5 anos, possui estreitas relações com as atividades pedagógicas levadas a cabo pelas professoras. Acrescente-se a isso o fato de a creche em que se desenvolveu parte desta pesquisa ter sido construída segundo o padrão do Proinfância, como vimos acentuando nesta dissertação.

A qualidade da estrutura física foi, então, acentuada por unanimidade pelas professoras: ambiente espaçoso, escola nova e adequada, salas amplas, pátio coberto para as brincadeiras das crianças, entre outros aspectos, conforme relatos abaixo (informação verbal)¹⁵:

“Bom, vamos lá: a estrutura física da escola ela é muito boa né, nós temos salas amplas, nós temos pátio muito amplo, a gente tem a sala de brinquedos a brinquedoteca né; as crianças têm banheiros adaptados,

¹⁵Entrevista concedida pelas Professoras da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

adequados pra eles, então o espaço físico ele é muito bom. Como a escola inaugurou em dezembro, então a estrutura ainda está bem conservada e nesse programa que você fala então existe uma estrutura que ela é a nível nacional; então eu penso que é uma estrutura boa (1ª Professora).

O lado bom é a estrutura da escola: tem os banheiros os fraldários; a escola é arejada, tem os ventiladores - esse lado é o bom, mas a questão do material pedagógico dos livros faz muita falta (2ª Professora). ”

A figura a seguir serve para demonstrar a área de um pátio (área externa) em creches do tipo B que seguem o padrão do Proinfância:

Figura 10 – Área externa do pátio de uma creche tipo B



Fonte: Brasil (2019).

Conforme narrado pelas professoras, o Proinfância é um projeto arquitetônico que corresponde à qualidade, sobretudo do espaço físico para a educação infantil, mas chegaram a apontar algumas falhas na estrutura, o que segundo a Diretora (informação verbal)¹⁶ é visível com relação à distância dos banheiros das salas de aula, tal como respondeu:

“Ah! Sim com relação às salas do maternal: é assim: uma com e a outra sem banheiro. Eu acho que deveria ter todas as salas com banheiros, porque o que acontece é que às vezes não dá tempo da criança sair e vir para o outro banheiro porque é muito longe.”

¹⁶Entrevista concedida pela Diretora da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

Com relação à distância entre banheiros e as salas dos maternais, temos a acentuar que só uma tem banheiro no projeto original do Programa, assim, foi projetada para a creche apenas uma sala para atendimento de crianças com 2 anos - o maternal I. Em relação a essa “falha” percebemos que é originada de determinação superior, ou seja, a Secretaria de Educação orienta o atendimento à demanda sempre que possível, e assim outras salas foram transformadas em sala de aula. Convém lembrar que, como posto em outra parte desta dissertação, a expressiva demanda por creches induz, muitas vezes, os órgãos competentes pela administração escolar a atendê-las por “pressões” jurídicas como resposta às necessidades das comunidades em que se localizam.

Outro ponto a destacar refere-se às questões de inadequação das instalações físicas em relação às condições específicas de uma região quente (clima, calor), como a que a creche está situada. Sobre isso, a Diretora (informação verbal)¹⁷ enfatizou que:

“Então uma questão da estrutura, a forma como foi colocado, as janelas, tudo isso foi pensado para sala com ar condicionado, aí acaba gerando na verdade um problema que a gente tem desse lado daqui (lado esquerdo) porque tem pouca ventilação. E o que acontece: essas salas daqui à tarde são muito quentes, então às vezes a gente faz outras atividades com as crianças nos outros espaços da escola por conta da questão do calor mesmo.”

Essa aparente falha nos requisitos referentes à estrutura física da creche, observada e relatada pela diretora, é passível de avaliação pois dentro dos Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, de 2006, a avaliação de projetos, como o Proinfância, se configura como um procedimento sistemático, como posto a seguir:

Atentando para essas questões, a partir do final do século XX, surgiram procedimentos sistemáticos para avaliar o desempenho dos projetos e dos edifícios, conhecidos, respectivamente, como Avaliação Pré-Projeto (APP) e Avaliação Pós-Ocupação (APO). Essas metodologias envolvem a

¹⁷Entrevista concedida pela Diretora da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

investigação multidisciplinar e sistematizada de projetos e de edificações, após sua ocupação e utilização, com o objetivo de programar futuras intervenções corretivas e reformas, além de fornecer uma retroalimentação para futuros projetos similares. Essa realimentação também auxilia na formulação de programas de manutenção, uso e operação. (BRASIL, 2006, p. 34).

Ainda, em continuidade ao padrão Proinfância, ao funcionamento com relação ao espaço e à segurança para as crianças, questionamos se a creche havia sido construída nesse padrão e se corresponde às expectativas para funcionamento adequado (informação verbal)¹⁸.

“Você percebe que numa creche de educação infantil esse tipo de vidro não é apropriado. Por exemplo, nas salas do pré nós temos uma divisão na sala e que faz a divisão da salinha pra sala maior onde ficam as mesas é uma vidraça que é muito fina; se uma criança bate com força ali aquilo quebra, e pode causar um a tragédia. Então percebo que o vidro não é apropriado. Outra coisa é o espaço no momento da peça teatral: o teatrinho! Bom, sei que para uma escola Sul e Sudeste você tem lá outra temperatura ne lá você pega 17, 18 e 20 graus lá funciona. Pra gente fica inviável à tarde pegar as crianças e levar pra lá porque é muito quente, de manhã ainda dá uma sombrinha até umas 9h30m, depois já é o solzão; então, no caso, são altas temperaturas. É complicado, então não tem muita utilidade (Diretora).”

O teatrinho a que a diretora se refere é o anfiteatro (foto abaixo) que na creche em estudo se afasta dos padrões definidos pelo Programa.

Figura 11 – Anfiteatro



Fonte: Brasil (2017).

¹⁸Entrevista concedida pela Diretora da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

Quanto à expectativa de funcionamento também está no documento mencionado anteriormente.

[...] concebidos nas pranchetas dos arquitetos, com base em informações previamente fornecidas, as edificações em geral pouco atentam para as necessidades e os valores das comunidades onde se inserem, especialmente as características, os sonhos e os desejos de seus usuários. No caso das Unidades de Educação Infantil, o olhar pragmático dos técnicos costuma estar distante das reais expectativas e necessidades dos usuários (crianças, professores, funcionários, comunidade e administradores). Estudos apontam que mais de 70% dos problemas na construção dos edifícios são decorrência de falhas de projeto e de execução [...]. Raros são os projetos em que a escolha dos materiais, dos acabamentos e dos sistemas prediais considere aspectos como durabilidade e custos de manutenção. (BRASIL, 2006, p. 34).

Percebemos que as “inadequações” das instalações físicas da creche, conforme relatos colocados interferem no cotidiano das atividades pedagógicas, a exemplo as do teatrinho. As ações educativas desenvolvidas nesse espaço estão na dependência de condições específicas locais, como as do horário e do clima, por exemplo: no turno matutino, as atividades acontecem somente até as 9h, e no turno vespertino somente depois das 17h.

Considerando que a saída das crianças no turno vespertino é às 17h30m, será difícil conciliar uma atividade com esse detalhe importante, o que desanima as professoras. Sabemos que em São José de Ribamar a cultura do BUMBA-MEU-BOI¹⁹ é muito presente na vida dessas crianças e esse anfiteatro seria um espaço para o desenvolvimento de parte de uma atividade voltada para esse fim, pois são filhas e netas de brincantes dessa cultura e gostam de representar, cantar e ouvir.

Um outro aspecto sobre a construção de creches segundo o padrão do Proinfância, compatível ou não com as necessidades do público para o qual se destina, transparece na fala da diretora quando se refere à divisão de salas por meio da colocação de vidros. Na sua avaliação esse tipo de divisão de salas está em consonância com a concepção pedagógica de um ambiente que não transpareça para a criança um isolamento entre outros compartimentos da creche. Entretanto, questiona

¹⁹Bumba-Meu-Boi de São José de Ribamar, o sotaque predominante é Matraca e Pandeirões, são instrumentos musicais. Considerado um dos [bois] mais antigos do maranhão. O nome “bumba-meu-boi” significaria “bate! Chifra, meu boi!” (ALVARENGA, 1997, p. 118). Ressaltando que sotaques é o que diferenciam os bois de cada região do estado do Maranhão, são cinco sotaques: zabumba ou Guimarães; da ilha ou matraca; da baixada ou Pindaré; de orquestra; e de Cururupu ou costa de mão. Considerados como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro em 2012, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

o tipo de vidro utilizado para esse fim, o que expõe a criança a riscos reais em detrimento do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras com as crianças.

Sobre esse ponto convém recorrer a Zagury (1994) para quem as falhas existem porque são projetos elaborados por pessoas como nós, que na tentativa de acertar, os erros aparecem. Assim, em concordância com esta autora, entendemos que, como todo bom projeto, este será avaliado considerando tratar-se de uma creche de construção ainda recente, pois um Programa dessa natureza resulta de discussões e reivindicações antigas, atendendo aos anseios, como vimos anteriormente, de movimentos organizados e participativos; logo, correções no Projeto original haverão de acontecer em conformidade com as necessidades que forem surgindo.

É pertinente observar que de acordo com os referenciais curriculares as condições estruturais do local de trabalho dizem respeito tanto ao bem-estar das crianças quanto à qualidade da função profissional, principalmente na educação infantil, e são questões enfatizadas também no Parâmetro de Qualidade da Educação Infantil. Segundo esses Parâmetros os municípios devem “[...] garantir condições de trabalho necessárias ao desempenho de suas funções: tempo, espaço, equipamentos e materiais [...].” (BRASIL, 2008b, p. 42), sendo essa garantia das condições de trabalho assegurada, da mesma forma, no Parecer CNE/CEB nº 9/2009:

[...] devem ser garantidas estrutura física e condições ambientais satisfatórias nas escolas, equipamentos, materiais pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares e a correta composição de sua jornada de trabalho, sem sobrecarregá-lo com excessivo trabalho em sala de aula, diretamente com os alunos. Isto resultará em profissionais mais motivados e mais preparados para ministrar aulas e participar de todo o processo educativo em sua unidade escolar e no sistema de ensino. (BRASIL, 2009b, p. 2).

Em prosseguimento à entrevista, as professoras persistiram em acentuar o modelo arquitetônico como adequado para a faixa etária da educação infantil, mas quanto a outras condições de trabalho elas, também por unanimidade, fizeram reclamações da quantidade insuficiente de materiais pedagógicos disponibilizada pela prefeitura. Das falas (informação verbal)²⁰, destacamos:

“Quanto a relação aos materiais pedagógicos a gente teve muita dificuldade. Como nossa escola é nova a gente não recebeu nenhuma verba pra comprar ne e aí a Secretaria de Educação mandou um material

²⁰Entrevista concedida pelas Professoras da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

que foi insuficiente pela quantidade de turmas e de alunos. Então a gente esse ano, muitas professoras tiraram do bolso com o objetivo de fazer um bom trabalho porque se a gente acaba não tendo o material a aula fica pobre, a gente sente essa dificuldade que a criança ela não tem aquele material pra manipular pra fazer o recorte. A pintura, a colagem, e como a gente não usou logo o livro no início, então a gente tinha que fazer bastante atividade de sondagem pra ver o nível dessa criança, o que ela já sabia; então atividades mesmo manuais a gente fez bastante atividades: motora, psicomotora, motricidade grossa, fina, ampla; então, a gente precisou na verdade ter o material ne que era fundamental pra esse momento inicial; a gente mesmo contribuiu, a gente mesmo comprou [...] (1ª Professora). Assim como é uma creche nova falta muitos recursos tipo: não tem livro ainda para trabalhar o cantinho da leitura, para trabalhar leitura, é não tem os materiais necessários pra gente trabalhar em sala e até mesmo é a gente tá que tiramos do nosso bolso para comprar até folhas, brinquedos, recursos pedagógicos, jogos pedagógicos. Somos todos nós que tiramos do nosso bolso pra creche porque como ela é nova não tem o PDDE, não tem esse recurso (2ª Professora). ”

A primeira professora ao ser entrevistada falou da importância dos materiais pedagógicos e o compromisso de fazer um trabalho eficiente com as crianças, tendo as outras professoras respondido praticamente o mesmo em relação a essa situação.

Como posto pelas professoras, por ser uma escola nova que começou suas atividades no ano de 2019, ainda não havia tido acesso aos recursos do PDDE, o que aconteceria só depois de um ano de funcionamento. De acordo com o site do MEC, o PDDE é denominado de:

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar (FNDE, s/d). (BRASIL, 2019).

Pela escassez de financiamento, a falta de materiais pedagógicos como enfatizam as professoras interfere na hora da decoração das salas, pois o material

deveria estar disponível na escola em quantidade suficiente, o que não aconteceu. Em se tratando de uma escola nova compete à gestora elaborar, juntamente com o corpo pedagógico, o PPP e responder ao censo escolar para ter acesso ao PDDE, e assim corrigir a deficiência quanto a falta de materiais pedagógicos, como: EVA, cola de Eva, cartolinas, papel 40kg entre outros reclamados pelas professoras, que são imprescindíveis para seus trabalhos.

É importante frisar que o PPP é uma proposta exigida pela LDBN, n. 9.394/96, a toda as escolas públicas e privadas brasileiras, estabelecendo no artigo 12 que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a creche deve elaborar o seu PPP. Por ser um documento oficial, essa construção envolve, além dos professores, os funcionários da escola, pais ou responsáveis pelas crianças e principalmente a realidade social da comunidade. Sobre o PPP, Veiga (1995, p. 13) explicita porque político e porque pedagógico, quando afirma: “É político no sentido de formação do cidadão para um tipo de sociedade, e é pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósito e suas intencionalidades [...]”.

Sob tal entendimento, o PPP se configura como um documento a nortear as ações educativas intencionais da creche, explicitando, portanto, a missão a direcionar esse espaço, ou seja, orientando o que a criança deve e pode aprender; além disso, propõe-se a traçar projetos e planos de ação na perspectiva de encontrar soluções a prováveis dificuldades presentes no dia a dia do trabalho educativo.

Quanto ao espaço físico é um dos pontos cruciais na qualidade e identidade da educação infantil. Em 1998, já se discutia a importância desse espaço, como acentuava à época o RCNEI:

Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (BRASIL, 1998, p. 69).

Como podemos perceber, de acordo com as falas das professoras ainda há muitos desafios pela frente, prevendo-se reivindicações para que a creche do padrão Proinfância seja a excelência tão esperada.

5.2 Formação continuada: aperfeiçoamento necessário

Em continuação do diálogo com as professoras, abordamos as experiências de trabalho e expectativas de formação. É consenso entre as professoras a necessidade de aperfeiçoamento e aprofundamento dos conhecimentos, pois estão diante de desafios postos pela primeira vez, como: o exercício profissional em creche no padrão Proinfância e a inclusão de alunos com deficiência considerada severa.

O desconhecimento desses dois fatores tem dificultado a rotina em que elas estão aparentemente acostumadas; entre os aspectos relacionados à educação infantil a merecer atenção, em particular no que tange às crianças de 0 a 3 anos, ressalta-se o da formação continuada, dado que a perspectiva do momento exige atualizações e dentro desse contexto inovador solicitamos às professoras informações sobre a participação em cursos de formações de curta duração, como: palestras, seminários, oficinas e outros voltados para a educação infantil, (informação verbal)²¹.

“Bom, eu sempre participo numa instituição de ensino superior aqui em São Luís. O IESF de vez em quando promove alguns momentos muito importantes de palestras e aí eu frequentemente participo lá e online, eu faço bastante online; ultimamente eu tenho escolhido mais voltado ao autismo porque a qualquer momento a gente pode receber. Hoje, atualmente, eu não tenho nenhuma criança autista, mas eu tenho feito também a respeito da criança com TDH, TOD. Atualmente, de uns 2 anos pra cá, eu tenho feito mais nessas áreas e também sobre psicologia; como também sou psicóloga então a questão de curso em relação à área da psicologia, mas que não deixa de estar como área de afinidade para a educação. Eu tenho também assistido e participado ultimamente com mais efetividade (1ª Professora).”

Em outro espaço deste trabalho fizemos alusão à posição das professoras que se ressentem da falta de projetos e investimentos propiciadores de um adequado tratamento na creche para crianças com deficiências.

²¹Entrevista concedida pelas Professoras da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

O depoimento da Professora acima confirma essa preocupação. Como todas expressaram a falta de formação, de orientação de como trabalhar com essas crianças as tem levado à procura de cursos que lhes deem suporte, mesmo que não tenham alunos naquelas condições.

A pesquisa de campo permitiu-nos perceber que as professoras esperam que haja da parte do município uma incidência maior da oferta, no âmbito da formação continuada, de cursos voltados para a inclusão na educação infantil. A procura das professoras recai, mais enfaticamente, em cursos de curta duração com ênfase na educação especial e em uma necessidade que vem se firmando presentemente que é a educação digital.

Tendo em vista a importância da formação continuada no cenário atual a nossa atenção foi dirigida para as ações que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) realiza para a atualização/formação dos (as) professores (as) e coordenadores (as) da Educação Infantil. Segundo a Coordenadora (informação verbal)²²:

“Na verdade, a participação nesses cursos é feita por toda a coordenação de ensino e ai nós supervisoras de cada escola nós recebemos todas as orientações dos formadores do programa Educar pra Valer, do SEAMA, que é o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão e também do que está relacionado também com o pacto pela aprendizagem e também do Instituto Alfa e Beto. E ai quando a gente é orientado e é feita essas formação com a gente a direciona para os professores mas, esse processo de formação continuada existe dentro da rede e entre os supervisores para os supervisores, para os gestores que hoje é uma política que avançou no município e também para os professores. ”

A coordenadora explica como são feitas as formações dentro da rede de ensino, porém para todos os (as) professores (as) da rede incluindo a educação infantil, ensino fundamental dos anos iniciais e anos finais e a EJA. Nesse ínterim, não foi mencionada a educação especial, tão aguardada pelas professoras da creche.

²²Entrevista concedida pela Coordenadora da Secretaria de Educação do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

A formação continuada a que as professoras se referem são os cursos de curta duração como palestras, seminários, simpósios, oficinas entre outros. E os que mais elas têm mais participado são os seminários e as palestras com temas atualizados sobre: a BNCC, autismo, síndrome de Down e TDAH²³ em instituições de ensino superior, a maioria com a expectativa de melhorar suas atividades com as crianças.

Por ser importante que as professoras da Educação Infantil sejam portadoras de uma formação específica e detenham conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil, tal como expusemos em outro espaço deste trabalho, consideramos pertinente saber se para as professoras que trabalham com essa etapa da Educação Básica a Secretaria de Educação tem oferecido cursos de formação ou de aperfeiçoamento. Sobre essa questão foi-nos informado pela Secretária de Educação (informação verbal)²⁴ que:

“Para essas professoras são as capacitações, porque aqui é adotado o programa ALFA e BETO adotado desde 2012, então os professores da pré-escola e anos iniciais nós fazemos essa capacitação dentro do programa. Os das creches são formação nos encontros, nos planejamentos, onde são organizadas as rotinas semanais, são orientações pedagógicas com as coordenadoras da educação infantil, encontros uma vez ao mês. Estamos com uma proposta de contratar coordenadores (as) para as escolas, pois hoje temos coordenadores por segmento, ou seja, coordenadora para a educação infantil são duas, para o 1º ano são duas, para o 2º ano são duas e assim todos os anos. Então vamos fazer um seletivo para contratar coordenadores para as escolas, já estamos trabalhando nesse edital só falta definir o número de vagas; ainda esse ano será lançado esse edital. ”

Nessa perspectiva concordamos com Kramer (2006, p. 804) quando discorre sobre a formação de professores:

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é um desafio que exige a ação continuada das instâncias municipais, estaduais

²³A sigla TDAH se refere ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e o TOD ao Transtorno Opositivo Desafiador, observado pela professora n. 1.

²⁴Entrevista concedida pela Secretária de Educação do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e a atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

A formação para professores (as) da educação infantil, nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é entendida como:

[...] hora e lugar especialmente destinados à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (BRASIL, 1998, p. 67).

Os estudos e análises indicam que na esfera internacional a discussão sobre formação continuada é antiga, desde 1966, como podemos apreender na recomendação da OIT/UNESCO dessa data. Por essa recomendação, o Estatuto dos Professores, o aperfeiçoamento desses profissionais deve ser contínuo:

As autoridades, ouvidas as organizações de professores, deveriam promover o estabelecimento de um vasto sistema de instituições e serviços de aperfeiçoamento gratuitamente postos à disposição de todos os professores. Este sistema deveria oferecer uma ampla variedade de opções e envolver a participação das instituições de formação de professores, das instituições científicas e culturais, e das organizações de professores. Deveriam organizar-se cursos de atualização e aperfeiçoamento, em particular para os professores que reintegrem à docência depois de uma interrupção do serviço. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008, p. 32).

Para compreendermos a intencionalidade dos programas citados pela Coordenadora (informação verbal)²⁵ pedimos que ela falasse de cada um, especialmente o Programa Educar pra Valer, e em que consiste nessas propostas

“Na verdade, o Educar pra Valer tem um objetivo de dar uma assessoria ao município para melhorar o desempenho no caso do IDEB, melhorar as metas do IDEB do município, enfim de acordo com as provas do SAEB. E aí ele dá essa assessoria, esse suporte ao município com avaliações diagnósticas, avaliações que medem o nível de conhecimentos dos alunos. Esses preparativos de como preparar para realizar essa prova para que o município atinja a meta prevista, como tem uma meta prevista dentro do

²⁵Entrevista concedida pela Coordenadora da Secretaria de Educação do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

IDEB e o município tem que atingir essa meta então o programa Educar pra Valer tem mais ou menos esse objetivo de ajudar o município a aumentar essa meta, a conseguir essa meta. Então três formações tem o município; - o Instituto Alfa e Beto, o Educar pra Valer e o SEAMA. O Educar pra Valer vem diretamente de Sobral no Pará, que hoje dentro das políticas educacionais é um município que se destaca ne com seu índice do IDEB que é muito alto, o mais alto até do Brasil. E aí o governo atualmente, o atual prefeito tem buscado assessorias educacionais para que o município consiga atingir todas as metas previstas. ”

Com as informações que foram passadas, entendemos que a busca de recursos, como assessorias, é importante para municípios em desenvolvimento, como é o caso de São José de Ribamar. As orientações técnicas na área da educação possibilitam que coordenadores (as) e diretores (as) possam desempenhar com mais eficácia o seu trabalho nas escolas, principalmente.

Quanto ao SEAMA, a coordenadora explicou que esse projeto não alcança a educação infantil dado que envolve um tipo específico de avaliação, que, neste caso é somativa, enquanto a da educação infantil é formativa, como expôs a seguir (informação verbal)²⁶:

“O Estado, quando surgiu o pacto, surgiu a necessidade de se ter dentro do Estado um sistema de avaliação e aí daí veio o SEAMA; e esse sistema de avaliação ele também mede o nível de conhecimentos dos nossos alunos, todo final de avaliação é repassado pra gente os resultados de cada escola como é que está o nível de escolaridade dos alunos, nível de conhecimentos deles, e a partir daí a gente lança estratégias e planos de ações para que a gente possa avançar e ver aonde que estão os problemas atuais do municípios pra que a gente possa sanar esses problemas. Então o SEAMA tem mais ou menos esse objetivo, e vinculado ao pacto pela aprendizagem está o SEAMA está o Indique que também é uma ação do selo UNICEF do município; o selo do UNICEF é o processo de busca ativa, então todos estão atrelados a um só objetivo: o de diminuir a questão evasão nas escolas, né

²⁶Entrevista concedida pela Coordenadora da Secretaria de Educação do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

a questão da busca do aluno fora de aula, fora do ambiente de sala de aula (Coordenadora).”

Para a educação infantil foram citados apenas os indicadores de qualidade que fazem uma avaliação geral da educação infantil incluindo estrutura, pessoal habilitado e o número de crianças por sala, sendo feita a cada dois anos, como comenta a Coordenadora (informação verbal)²⁷:

“E também a questão dos indicadores na educação infantil, e aí já foi feito até o processo de formação com esses gestores. Nós já concluímos com a meta dos 20% até mais dos 20% que o Indique aponta para que seja uma meta e que essa avaliação aconteça na educação infantil. Então isso já aconteceu inclusive esse mês (setembro), agora nós já tivemos a finalização dos questionários do Indique em relação à avaliação na educação infantil e agora estamos só esperando a resposta do sistema do selo para que a gente consiga alcançar e ver aonde e o que pode ser melhorado a partir desses resultados. ”

Essas informações esclarecedoras permitiram-nos entender o passo a passo de cada Programa e as finalidades de cada um para que o município alcance os índices satisfatórios, visando novos conceitos, correções nas ações educativas exigidas para uma educação de qualidade, em especial, no atual momento.

De acordo com o site do Programa, o Educar pra Valer tem como objetivo:

O Educar pra Valer é um programa da Associação Bem Comum que surgiu em 2018. A ideia é oferecer boas práticas de gestão pública com apoio técnico, ajudando secretarias de educação e suas escolas no avanço da aprendizagem. O programa é liderado por Veveu Arruda, que foi prefeito de Sobral, e reúne diversas experiências que deram certo no município para apoiar outras regiões e realidades Brasil afora. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019).

Ao ser contemplado com esse programa o município de São José de Ribamar tem adotado, como uma das medidas para melhorar os índices e o desenvolvimento educacional, um seletivo para diretores de escolas, tendo como pré-requisito nível superior em qualquer área, mas com pós-graduação em Gestão e

²⁷Entrevista concedida pela Coordenadora da Secretaria de Educação do Município de São José de Ribamar, MA, em 2019.

Supervisão Escolar, o que consideramos uma positiva inovação. Convém observar que antes do programa não havia essa exigência de Especialização e a escolha era, na maioria das vezes, indicação política.

Para realçar a qualidade da educação infantil com ênfase na formação de professores (as) reportamo-nos à década de 90 quando da VII Conferência de Ministros da Educação e a VI Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal, na esfera da educação na América Latina e Caribe, organizada pela Unesco em 1996, em Kingston, sendo uma das recomendações aos ministros presentes:

Valorizar a profissão docente. É reconhecer a necessidade de melhorar a profissionalização do docente na perspectiva de que sejam capazes de atender as necessidades de aprendizagem de cada aluno e assumam a responsabilidade dos resultados, reconhecer também, as condições difíceis nas quais vivem a maior parte dos docentes. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1998, p. 34-35).

Marcelo Garcia (1999, p. 26) esclarece que a formação inicial e a formação continuada, são caminhos que “[...] possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebam”. É atuando na sala de aula que os profissionais da educação definem qual formação é necessária naquele momento, de acordo com a realidade e as condições de trabalho, assim entendemos que no atendimento infantil o professor (a) precisa de conhecimento específico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa insere-se na temática da formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil, especialmente da creche do projeto Proinfância da Rede Municipal de Ensino do Município de São José de Ribamar - MA.

Além de revisão bibliográfica e análise documental a pesquisa incluiu os resultados das entrevistas semiestruturadas, feitas individualmente com as professoras, com a diretora e a coordenadora; resulta também das observações da estrutura física arquitetônica do programa Proinfância e de informações obtidas em contatos com a Secretaria de Educação do Município.

Durante a elaboração deste trabalho foi possível compreender por meio da pesquisa bibliográfica que existem diversas atualizações sobre as normas, resoluções, pareceres, indicadores de qualidade e outros documentos importantíssimos para a promoção da qualidade da Educação Infantil, com foco na formação de professores; dados que os (as) professores (as) precisam conhecer a fim de desempenhar melhor a sua função.

Na educação infantil tem-se discutido, atualmente, a qualidade da educação que, no caso particular deste estudo, passa pela análise da infraestrutura física padronizada de creches com base no programa Proinfância articulado às repercussões pedagógicas dele advindas. Evidentemente, tais ações podem ser consideradas um avanço histórico e genuíno, porque antes os governos tanto federais, quanto estaduais e municipais investiam na construção de escolas para ensino fundamental com estrutura padrão, a exemplo das escolas de regime integral, e deixavam a educação infantil para segundo plano.

Com isso, as salas para educação infantil eram adaptadas em espaços de escolas do ensino fundamental e em São José de Ribamar não era diferente, pois as escolas construídas anteriormente atendiam a demanda de alunos, abrangendo todo o ensino fundamental (do 1º ao 9º ano). Nessas escolas eram, pois, construídas salas destinadas à educação infantil.

Na comunidade onde a pesquisa foi realizada, as famílias residentes e adjacentes decidiram pela creche antes de se construir uma escola de ensino fundamental, por várias razões. Uma das razões a destacar se relaciona ao deslocamento das crianças para a escola: aquelas com mais de 7 anos são conduzidas

no ônibus escolar, o que não é seguro para crianças de 2 a 5 anos que necessitam de acompanhamento de pessoas adultas, como frisou uma mãe.

O estudo revelou que o programa precisa passar por revisão com relação aos materiais usados na construção, o que se estende às demais creches por se tratar de um projeto de nível nacional. O estudo indica também não ter sido dada a devida importância à utilização de materiais de construção adequados, adaptados às diferentes regiões do país, com suas peculiaridades próprias.

Uma leitura atenciosa do Proinfância revelou que o programa está fundamentado na racionalidade financeira e técnica, e, nessa perspectiva, os materiais escolhidos devem ser de padrão inovador baseados na funcionalidade de espaços amplos para o desenvolvimento das crianças pequenas. Entretanto, parece haver uma falta de sintonia entre técnicos executores da obra, como engenheiros e arquitetos, com os profissionais de assuntos pedagógicos específicos, o que nos induz a concluir da necessidade de que um projeto como esse de alcance social importante, levar em consideração as particularidades de cada região pois envolve condições climáticas, topográficas, culturais e sociais distintas que se aproximem ao máximo da proposta pedagógica nacional e regional.

Insistimos nesse ponto considerando o interesse demonstrado pelas comunidades para a instalação de creches como resposta às suas necessidades, o que implica no cumprimento de todos os aspectos projetados que incidem tanto nos requisitos materiais e físicos como nos pedagógicos.

Uma observação importante quanto a esses aspectos está relacionada fortemente com a cultura do município em estudo, uma das mais expressivas do Estado do Maranhão, onde se preserva a brincadeira do Bumba-Meu-Boi, que, via de regra, conta com a adesão de crianças que participam desde muito cedo.

Uma outra questão também em estreita conexão com o que estamos a discutir e, neste estudo, relevante para a sempre desejada qualidade da educação, refere-se à formação dos (as) professores (as) que atuam na educação infantil. Trata-se, em princípio, da formação inicial e, como vimos no decorrer desta dissertação, as professoras da creche que participaram deste estudo preenchem esse importante requisito haja vista serem formadas em Pedagogia, correspondendo assim ao que preconiza a LDBN.

Porém, o bom aproveitamento do trabalho desenvolvido na creche face ao padrão em que foi construída, necessita do atendimento de outros aspectos todos

relacionados entre si. Um deles, bastante reclamado pelas professoras, é a formação continuada para aperfeiçoamento de suas funções, pois o espaço é favorável, o número de crianças matriculadas está na média do município de acordo com o número de alunos por turma, mas a educação de crianças pequenas passa por um conhecimento em contínua atualização.

Por tudo isso, faz-se imprescindível a existência de políticas públicas orientadas para as formações continuadas, para que as professoras desenvolvam um trabalho de excelência não só nas creches do Proinfância, mas para toda a educação infantil do município. Ter um espaço adequado é um importante passo em prol da qualidade da educação, mas por si só não é suficiente.

Tais formações são necessárias para as professoras da creche apesar de terem formação superior e experiência na área, algumas em escolas particulares, além de conhecerem o Proinfância, as Diretrizes, os Referenciais, entre outros documentos referentes à educação infantil. A preocupação maior demonstrada é em participar em cursos de aperfeiçoamento na educação especial, adaptar seus conhecimentos com o que houver de mais atualizado possível hoje para a educação, mais precisamente na área da inclusão educacional.

Esta é uma lacuna apontada pelas professoras na sua formação inicial que, de acordo com suas percepções, deixa quase a descoberto a parte prática, privilegiando os conhecimentos teóricos. Nessa percepção, a experiência e as formações iniciais precisam estar alinhadas com as atualizações. Para nosso entendimento a palavra-chave que bem define essas inquietações é, pois, “ATUALIZAÇÃO”, se levarmos em consideração que há duas professoras nessa creche com duas graduações dentro da área da educação, porém a insegurança, a angústia e as expectativas são as mesmas sentidas pelas outras professoras.

Sobre isso, é importante registrar que a pesquisa permitiu-nos constatar que a SEMED de São José de Ribamar tem buscado cursos de aperfeiçoamento na direção do ensino fundamental, da alfabetização e da avaliação priorizando a formação dos (as) diretores (as) e coordenadoras. Nesse contexto de inovações, a SEMED foi contemplada com o Programa Educar pra Valer em 2018, que sugere como tangenciado neste trabalho dissertativo, seletivo para diretor e coordenador pedagógico e a realização de formação continuada, de preferência cursos *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* na área da educação, diminuindo assim as indicações políticas no município.

Para as professoras da educação infantil, especificamente, não há formação, todas as formações são gerais abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental dos anos iniciais e anos finais e a EJA. Reafirmando nossa percepção, apesar da formação em nível superior, fica evidente que a formação inicial tem seu momento de defasagem com relação aos avanços teóricos frente aos movimentos de reformulação e ressignificação da educação brasileira.

Em suma, as professoras participantes da pesquisa reivindicam formação na área da educação especial e na área da informática por não terem tido na época da academia um estudo mais aprofundado sobre os assuntos da inclusão educacional e da informática.

Como elas mesmas frisaram, a inclusão educacional e mundo cibernético são uma realidade e o que se tem no momento com relação à inclusão são adaptações. Existem deficiências que elas desconhecem, e quanto à tecnologia consideram necessário, porque dá a oportunidade de fazer cursos pelas plataformas das universidades; assim sendo é preciso que os (as) professores(as) estejam qualificados/habilitados para atender a evolução que a educação infantil ganhou na contemporaneidade.

À medida que, os resultados desta pesquisa foram florescendo evidenciar-se lacunas, da formação inicial e continuada específica, de como conduzir processos de desenvolvimento das habilidades em grupo de crianças com faixa etária de 1,2 e 3 anos. Pensar na organização das salas para esse grupo de crianças pequenas dentro do Proinfância requer dos profissionais da área pedagógica reforço dos seus conhecimentos, e principalmente conhecer a que se destina cada ambiente devidamente projetado para ações pedagógica, são pontos que podem ser objetos de futuras pesquisas científicas assim como as contradições, apesar de, o Proinfância ter salas para período integral, não há vagas para essa modalidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. p. 39-52, 2010.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação Reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVARENGA, Oneyda. Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica. Arte Editora, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, [S. l.], 1983.

ANDRÉ, M. Perceptivas, formação da prática docente. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas: Papiros, 2001.

ANPED. Proinfância. **Entrevista com Marlene dos Santos** (UFBA). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/proinfancia-entrevista-com-marlene-dos-santos-ufba>. Acesso em: 6 fev. 2019.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

AYRES, S. N. **Educação Infantil**: teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2013.

BARBOSA, J. O. **A concepção da alfabetização no programa Alfa e Beto**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2013.

BARROS, A. J. P. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 [...] para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...] a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 10172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1 (Publicação Original), 10 jan. 2001. Disponível em: Brasília, <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 1 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação-Geral de Infraestrutura Educacional. **Manual Descritivo para a Aquisição de Mobiliário e Equipamento Implantação de escola de ensino Infantil PROINFÂNCIA Tipo B e C**. Brasília, DF: MEC, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**: 2012, resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília, DF: FNDE, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Construção de Escolas de Educação Infantil Creche tipo B e C**: metodologias inovadoras. Orientações gerais para o preenchimento dos dados no Simec. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Eudes/Downloads/proinfancia-tipo_bc_orientacoes_solicitacao_creches_com_emendas_parlamentares.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 9/2009**. Diretrizes para os Planos de Carreiras e Remuneração para o Magistério. Brasília, DF: MEC, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROINFANTIL**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, v. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Transparência. **Relatório de Avaliação da Execução de Programa de Governo n. 80 Implantação de Escolas para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Transparência; Controladoria Geral da União, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, DF: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 1 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, v. 2, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Movimento interfóruns de Educação Infantil do Brasil**. Posicionamento Público. MIEIB contra o decreto presidencial n. 10.134/2019 que institui a política de Fomento aos estabelecimentos [...]. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, p.126-142, 1999.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24. ed. rev., atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimentos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COORDENADORA da Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar. Entrevista IV. [set. 2019]. Entrevistadora: Nelcir Francisca da Silva. São José de Ribamar, 2019. 1 arquivo. mp3 (40 min.).

COSTA, S. A.; BRASILEIRO, T. S. A. (orgs). **Desafios para a docência na educação infantil no século XXI**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DIRETORA da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar. 2019. Entrevista III. [set. 2019]. Entrevistadora: Nelcir Francisca da Silva. São José de Ribamar, 2019. 1 arquivo. mp3 (45 min.).

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999. (Coleção contemporânea).

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FARIAS, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (orgs). **Educação Infantil e PNE**: questões e tensões para o século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de professores).

FERRERO, E. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução: Diana M. Linchestein *et al.* Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991. (Coleção Leitura).

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de debates entre projeto de formação. **Revista Educação Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Programa Educar pra Valer**. Disponível em: fundacaolemann.org.br/noticias/educar-para-valer-apoio-para-mais-municipios-em-2019. Acesso em: 31 out. 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Estado Mundial de La Infância**. Genebra: UNICEF, 1999.

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

GATTI, A. B. Educação, escola e formação de professor: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 50, p. 51-67, out. /dez., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 17 ju. 2020.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOTTI, A. O corte etário e o ano letivo de 2019 que regra seguir? **Todos pela Educação**, nov. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-corte-etario-e-o-ano-letivo-de-2019-que-regra-seguir>. Acesso em: 5 dez. 2018.

HADDAD, L. Política integrada de educação infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Caderno de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546, set. 2006.

HOFFMANN, J. Avaliação na Educação Infantil? In: HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafios: uma perspectiva construtiva. 35. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015.

IBGE. **São José de Ribamar, MA**: panorama. IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-jose-de-ribamar/panorama>. Acesso em: nov. 2019.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais de educacionais no Brasil: educação infantil e/ou fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 804, out. 2006.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015.

LAUANDE, M. F. R. F. In: NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A. (org.). **Licenciaturas: Métodos e práticas em diálogo**. São Luís, MA: Edufma, 2012.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. In: LEITE, A. G. F.; NUNES, M. F. **Educação Infantil: Formação e responsabilidades; Direito da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política**. São Paulo: Papyrus, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção da sua identidade profissional. In:

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, T. A. C. F. **O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA): expansão da educação infantil com qualidade?** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MAGALHÃES, A. A. C. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MANIFESTO do Fórum Paulista de Educação Infantil. **Blog do Freitas**, dez. 2012. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/22/manifesto-do-forum-paulista-de-educacao-infantil/>. Acesso em: 29 set. 2019.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí, RS: Unijuí, 2000.

MARTINS, L. M.; NEWTON, D. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINAYO, M.C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MÜLLER, V. R. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores. In: NOVÓIA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992, p. 13-30.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NOVÓIA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p.13-33.

NÓVOA, A. **Revista Nova Escola: Os novos pensadores da educação**. 154. ed. [S. L.: s. n.], 2002.

OLIVEIRA, J. B. A. **Aprender e Ensinar: Clifton Chadwick**. 6. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa Ltda, 2004.

OLIVEIRA, J. B. A. **Manual de Orientação da Pré-escola**. 3. ed. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe: 1987-1997**. Santiago: Unesco, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior: com um guia de utilização**. Geneva: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495por.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, M.; SARMENTO, J. (org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: CESC/Universidade do Minho, 1997.

PROFESSORAS da Creche Nova Terra do Município de São José de Ribamar. Entrevista II. [ago. 2019]. Entrevistadora: Nelcir Francisca da Silva. São José de Ribamar, 2019. 1 arquivo. mp3 (14 min.).

REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MULLER, F. (org.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição Especial Grandes Pensadores. São Paulo: Abril, jul. 2009. ISSN 0103-0116.

REVISTA NOVA ESCOLA. 41. ed. São Paulo: Editora Abril, ago. 2002. ISSN 0103-0116.

REVISTA NOVA ESCOLA. 252. ed. São Paulo: Editora Abril, maio 2012. ISSN 0103-0116.

REVISTA NOVA ESCOLA. 180. Ed. São Paulo: Editora Abril, mar. 2005. ISSN 0103-0116.

REY, F. G. **La investigación cualitativa en psicología**: rumbos e desafios. São Paulo: Educ, 1999. (Tradução livre).

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, M. **Psicologia Evolutiva. Psicologia da Infância**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, v. 2, 1986.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Reunião anual da ANPED, 31, 2008, Caxambu. 2008. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2008.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (MA). **Lendas e histórias**. São José de Ribamar, 1 jan. 2015. Disponível em: <http://www.saojosederibamar.ma.gov.br/detalhe-da-materia/info/lendas-e-historias/16458>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (MA). Lei n. 1168 de 13 de novembro. Cria Creches Escolas Municipais e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de São José de Ribamar**: poder executivo, São José de Ribamar, ano 3, n. 283, p. 1-2, 13 nov. 2017.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (MA). **Lei n. 900, de 30 de junho de 2010**. Institui o Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, no âmbito do Poder Executivo do Município de São José de Ribamar e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cmsaojosederibamar.ma.gov.br/wp->

content/uploads/2013/08/LEI-DE-NUMERO-900-DE-30-DE-JUNHO-PLANO-DE-CARGOS-E-CARREIRA.pdf. Acesso em 15 set. 2019.

SÃO JOSÉ DE RIBAMAR (MA). **Registro e Controle Escolar e Núcleo de Estatística**. São José de Ribamar, MA: Secretaria de Educação, 2019.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um olhar design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SECRETARIA de Educação do Município de São José de Ribamar. Entrevista I. [ago. 2019]. Entrevistadora: Nelcir Francisca da Silva. São José de Ribamar, 2019. 1 arquivo. mp3 (50 min.).

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, R. B; CARVALHO, M. C. Literatura e cultura como convite aos professores. In: KRAMER, S; NUNES, M. C. (org.). **Educação e infância**: Formação e Responsabilidade. São Paulo: Papyrus, 2013.

SOUZA, C. A. **Entrelinhas**: infantil 4: manual do professor. 2. ed. Curitiba: Sistema Educacional Família e Escola, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2006.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. A. In: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: São Paulo: Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação. Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. **Edital PPPG n. 22/2013**. São Luís, MA: UFMA, 24 abr. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Pró-Reitora de Ensino. **Edital n. 174/2018**. Seleção de professores-preceptores das escolas públicas habilitadas para participarem do programa Residência Pedagógicas – UFMA/CAPES. São Luís, MA: UFMA, 23 jul. 2018.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução: Claudia Berlemer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABOT, G. L. **Entrelinhas**: infantil 5: manual do professor. 2. ed. Curitiba: Sistema Educacional Família e Escola, 2011.

ZAGO, N. (org.). **Itinerários de pesquisas**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

ZAGURY, T. **Sem padecer no paraíso**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Nelcir Francisca da Silva
ORIENTADORA: Prof^a Ilma Vieira do Nascimento

Prezado (a) professor(a), esta entrevista é parte fundamental da pesquisa REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO CONTEXTO DE UMA CRECHE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

A sua contribuição é importante para a continuidade deste trabalho. Solicitamos que expresse a sua concepção referente ao trabalho que realiza na creche, comprometendo-nos em preservar o anonimato da sua identidade. Desde já agradecemos!

Para dar visibilidade aos objetivos desta pesquisa informamos que consistem em:

Objetivo geral: Analisar as repercussões da formação inicial e continuada das professoras que atuam no contexto da Educação Infantil em uma creche da rede municipal de ensino com estrutura padrão do Proinfancia.

Os objetivos específicos consistem em:

a) compreender como a formação inicial dos (as) professores (as) da creche em estudo, tem contribuído como suporte aos desafios, experiências e expectativas presentes no seu cotidiano profissional;

b) analisar se as diretrizes e concepções postas pela legislação sobre Educação Infantil são implementadas no âmbito de uma creche estruturada segundo o padrão do Proinfância, e se município disponibiliza capacitação e aperfeiçoamento para professores (as) que atuam na Educação Infantil;

c) verificar as estruturas físicas (materiais) e pedagógicas da creche construída de acordo com o projeto PROINFANCIA em relação às necessidades educativas das crianças e ao trabalho desenvolvido pelos (as) professores(as).

QUESTIONÁRIO

Dados da Identidade

1 Nome _____

2 Idade _____

3 Formação Inicial

Níveis Superior () Nível Médio ()

4 Licenciaturas em: _____, ou bacharel em: _____.
Ano de conclusão do curso _____.

5 Experiência profissional com a Educação Infantil: anos de trabalho _____.

Questões direcionadas da entrevista:

- 1) Os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial o (a) ajudam no trabalho com crianças? Quais fazem falta?
- 2) Com relação às condições materiais de trabalho, que dificuldades você sente em sua prática em sala de aula? Quais favorecem?
- 3) Você participa de Cursos de Formações de curta duração como: - palestras, seminários, oficinas e outros voltados para a educação infantil?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) COORDENADOR (A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Nelcir Francisca da Silva
ORIENTADORA: Prof^a Ilma Vieira do Nascimento

Prezado (a) coordenador (a), esta entrevista é parte fundamental da pesquisa REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO DE UMA CRECHE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

A sua contribuição é importante para a realização deste trabalho, assim solicitamos que expresse a sua concepção sobre o seu trabalho, comprometendo-nos em preservar o anonimato da sua identidade. Desde já agradecemos.

Para dar visibilidade aos objetivos desta pesquisa informamos que consistem em:

Objetivo geral: Analisar as repercussões da formação inicial e continuada das professoras que atuam no contexto da Educação Infantil em uma creche da rede municipal de ensino com estrutura padrão do Proinfância.

Os objetivos específicos consistem em:

a) compreender como a formação inicial dos (as) professores (as) da creche em estudo, tem contribuído como suporte aos desafios, experiências e expectativas presentes no seu cotidiano profissional;

b) analisar se as diretrizes e concepções postas pela legislação sobre Educação Infantil são implementadas no âmbito de uma creche estruturada segundo o padrão do Proinfância, e se município disponibiliza capacitação e aperfeiçoamento para professores (as) que atuam na Educação Infantil;

c) verificar as estruturas físicas (materiais) e pedagógicas da creche construída de acordo com o projeto PROINFÂNCIA em relação às necessidades educativas das crianças e ao trabalho desenvolvido pelos (as) professores (as).

QUESTIONÁRIO

Dados da identidade

1 Nome _____

2 Idade _____

3 Formação Inicial

Níveis Superior () Nível Médio ()

4 Licenciaturas em: _____, ou bacharel em:
_____. Ano de conclusão do curso _____.

5 Experiência profissional com a Educação Infantil: anos de trabalho _____.

Questões direcionadas da entrevista:

- 1) A SEMED oferece cursos de atualização/formação continuada para os professores(as) da educação infantil? Você participa? Se positivo quais? Se negativo por quê?
- 2) Como você elabora o material de apoio pedagógico para o planejamento? Quais fontes bibliográficas são utilizadas?
- 3) Quais os principais desafios nas formações, nos planejamentos com os professores(as) da educação infantil na creche e na pré-escola?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) DIRETOR (A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFMA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Nelcir Francisca da Silva
ORIENTADORA: Prof^a. Ilma Vieira do Nascimento

Prezado (a) diretor (a), esta entrevista é parte fundamental da pesquisa REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO CONTEXTO DE UMA CRECHE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR.

A sua contribuição é importante para a realização deste trabalho, assim solicitamos que expresse a sua concepção sobre o seu trabalho, comprometendo-nos em preservar o anonimato da sua identidade. Desde já agradecemos.

Para dar visibilidade aos objetivos desta pesquisa informamos que consistem em:

Objetivo geral: Analisar as repercussões da formação inicial e continuada das professoras que atuam no contexto da Educação Infantil em uma creche da rede municipal de ensino com estrutura padrão do Proinfância.

Os objetivos específicos consistem em:

a) compreender como a formação inicial dos (as) professores (as) da creche em estudo, tem contribuído como suporte aos desafios, experiências e expectativas presentes no seu cotidiano profissional;

b) analisar se as diretrizes e concepções postas pela legislação sobre Educação Infantil são implementadas no âmbito de uma creche estruturada segundo o padrão do Proinfância, e se município disponibiliza capacitação e aperfeiçoamento para professores (as) que atuam na Educação Infantil;

c) verificar as estruturas físicas (materiais) e pedagógicas da creche construída de acordo com o projeto PROINFANCIA em relação às necessidades educativas das crianças e ao trabalho desenvolvido pelos (as) professores (as).

QUESTIONÁRIO

Dados da identidade

1 Nome _____

2 Idade _____

3 Formação Inicial

Níveis Superior () Nível Médio ()

4 Licenciaturas em: _____, ou bacharel em:
_____. Ano de conclusão do curso _____.

5 Experiência profissional com a Educação Infantil: anos de trabalho _____.

Questões direcionadas da entrevista:

- 1) Esta creche foi construída no padrão Proinfância? Se positivo a resposta em que aspectos? De que forma esse padrão de escola contribui para o desenvolvimento do seu trabalho e dos professores (as)?
- 2) Em que ano a creche foi inaugurada?
- 3) No decorrer desse período de funcionamento, quais as principais necessidades de aperfeiçoamento do Proinfancia?
- 4) Na sua opinião, a formação inicial dos(as) professores(as) é suficiente para atender as crianças da creche?

APÊNDICE D – DIÁRIO DE CAMPO

Na visita à Secretaria de Educação de São Jose de Ribamar conversamos com a Secretária sobre as seguintes questões:

- 1) Quantas creches no padrão Proinfancia foram construídas em São José de Ribamar?
- 2) Quantas escolas compõem a rede municipal?
- 3) Como ocorreu a seleção para a contratação do diretor(a) para essas creches?
- 4) Como foi a seleção de professores(as) para as creches?
- 5) O sistema de ensino oferece para as professoras de educação infantil formação ou curso de aperfeiçoamento?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Título da Pesquisa: REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)
 NO CONTEXTO DE UMA CRECHE DO PROGRAMA PROINFÂNCIA NO
 MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

Pesquisador (a): Nelcir Francisca da Silva

Orientador (a): Dr^a Ilma Vieira do Nascimento

1. Natureza da pesquisa: Vossa Senhoria está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como foco de investigação na área de Educação Infantil a formação docente de professores (as) que trabalham nessa etapa da Educação Básica.
2. Participantes da pesquisa: Docentes e Técnicos (as) da Escola Municipal de Educação Infantil Nova Terra.
3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, Vossa Senhoria permitirá que a discente pesquisadora proceda sua investigação com a observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base em fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Vossa Senhoria tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem quaisquer prejuízos. Sempre que quiser, podereis solicitar mais informações sobre a pesquisa através do telefone e e-mail das pesquisadoras envolvidas.
4. Sobre as entrevistas: Os entrevistados serão Professores (as) que trabalham na creche da Escola em referência e Técnicos(as) da mesma escola.
5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Como por exemplo, (qualquer fator que coloque os(as) participantes em situação de perigo e que possa afetar sua integridade física ou moral; qualquer fator que possa interferir nas suas características psicofisiológicas causando desconforto ou afetando sua saúde). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/1996

do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à sua dignidade.

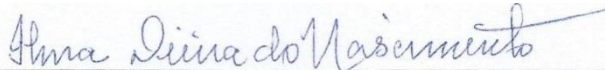
6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados pessoais dos (as) entrevistados (as). Ficará assegurado o anonimato na escrita da dissertação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.



Prof^ª. Dr^ª. Ilma Vieira do Nascimento
(Orientadora)

Nelcir Francisca da Silva
(Discente/Pesquisadora)

Participante da pesquisa

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



OFÍCIO Nº 029/2019-PPGE

Em 25 de julho de 2019.

À Senhora

DAYLANA CRISTINA LOPES RODRIGUES

Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Nova Terra

Senhora Diretora,

Está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade (PPGE/UFMA), uma pesquisa intitulada REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO DE UMA CRECHE DO PROGRAMA PROINFANCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR, sob a responsabilidade de Nelcir Francisca da Silva, aluna do Curso de Mestrado em Educação desse Programa.

Por ter a pesquisa como objeto a formação de professores que trabalham em creches, solicitamos que seja disponibilizado à Mestranda o acesso ao corpo docente e técnico da creche sob a sua coordenação para a coleta de informações sobre o trabalho que desenvolvem e a própria concepção que têm sobre Educação Infantil.

Esclarecemos a V. Senhoria que esta pesquisa conta também com a minha participação na qualidade de Orientadora, na medida em que ambas participamos do Grupo de Pesquisa "Escola, Currículo e Formação Docente" do PPGE em referência.

Aguardando sermos atendidos

Atenciosamente

Profa. Dra. ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO

Orientadora

ANEXO C – LEI DE PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS



ESTADO DO MARANHÃO PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR

LEI Nº 900 DE 30 DE JUNHO DE 2010

Institui o Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, no âmbito do Poder Executivo do Município de São José de Ribamar e dá outras providências.

O Prefeito Municipal de São José de Ribamar, Estado do Maranhão, no uso de suas atribuições legais,

FAÇO SABER, que a Câmara Municipal aprovou e eu SANCIONO a seguinte Lei:

TÍTULO 1

DO PLANO DE CARREIRAS, CARGOS E SALÁRIOS E DEVALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAPÍTULO 1

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º. Esta Lei institui o Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica do Município de São José de Ribamar, no âmbito do Poder Executivo, obedecendo às disposições contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/96, de 20/12/96; na Lei nº 11.494/07, de 20/06/2007, "que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB"; na Lei nº 11.738/2008, de 16/07/2008, "que regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais da Educação Básica"; na Resolução nº 02/2009, de 28/05/2009, do Conselho Nacional de Educação, "que fixa Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica"; Lei nº 12.014/2009, de 06/08/2009, "que altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20/11/1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação", na Lei Orgânica Municipal e na presente Lei.

CAPÍTULO II

DAS POLÍTICAS E DIRETRIZES

Art. 2º. O Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica, integrantes do Quadro de Pessoal Efetivo do Município de São José de Ribamar, objetiva o adequado

planejamento, a utilização, o desenvolvimento, a capacitação e a manutenção dos profissionais da carreira do magistério da educação básica, alocados no sistema de educação, com fundamento nas seguintes políticas e diretrizes:

ANEXO D – ESTRUTURA DOS GRUPOS OCUPACIONAIS, DAS CATEGORIAS FUNCIONAIS E DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR
REFERENTE AO ART. 35 DA LEI 900 DE 30 DE JUNHO DE 2010**

GRUPO OCUPACIONAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

GRUPO OCUPACIONAL	CATEGORIAS FUNCIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	CARGOS	REQUISITOS
MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	DOCÊNCIA DE NÍVEL MÉDIO	PROFESSOR MÉDIO (extinto a vagar)	Magistério Modalidade Normal.
			Magistério acrescido de Estudos Adicionais.
			Magistério acrescido ou não de Estudos Adicionais e Ensino Superior em Licenciatura Plena.
			Formação de Nível Superior em Licenciatura Plena acrescida de Especialização de no mínimo 360 horas.
			Formação em nível Superior em licenciatura plena acrescida de especialização de no mínimo 720 horas, cumulativas ou não.

Fonte: São José de Ribamar (2019).