



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



JOSÉLIA DE JESUS ARAUJO BRAGA DE OLIVEIRA



FORMAÇÃO CONTINUADA DE
EDUCADORES(AS) DE CRIANÇAS
PEQUENAS: um estudo exploratório
nas creches do Proinfância dos
municípios de Arari-MA e Lago da
Pedra-MA



São Luís
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB

JOSÉLIA DE JESUS ARAUJO BRAGA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES (AS) DE CRIANÇAS PEQUENAS:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS CRECHES DO PROINFÂNCIA DOS
MUNICÍPIOS DE ARARI- MA E LAGO DA PEDRA- MA**

São Luís
2022

JOSÉLIA DE JESUS ARAUJO BRAGA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES (AS) DE CRIANÇAS PEQUENAS:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS CRECHES DO PROINFÂNCIA DOS
MUNICÍPIOS DE ARARI- MA E LAGO DA PEDRA- MA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

São Luís
2022

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

OLIVEIRA, JOSÉLIA DE JESUS ARAUJO BRAGA DE.
FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES AS DE CRIANÇAS
PEQUENAS: um estudo exploratório nas creches do
PROINFÂNCIA dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra-
MA / JOSÉLIA DE JESUS ARAUJO BRAGA DE OLIVEIRA. - 2022.
246 f

Orientador(a): JOSÉ CARLOS DE MELO.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, SÃO LUÍS, 2022.

1. Educadores. 2. Formação Continuada. 3.
PROINFÂNCIA. I. MELO, JOSÉ CARLOS DE. II. Título.

JOSÉLIA DE JESUS ARAUJO BRAGA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES (AS) DE CRIANÇAS PEQUENAS:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NAS CRECHES DO PROINFÂNCIA DOS
MUNICÍPIOS DE ARARI- MA E LAGO DA PEDRA- MA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Melo

Aprovado em ___ / ___ / ___

Prof. Dr. José Carlos de Melo (Orientador)

Doutor em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Fabiana Oliveira Canavieira (Membro Interno)

Doutora em Educação
(PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Membro Externo)

Doutora em Educação (PPGFOPRED/UFMA)

Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (Suplente Interno)

Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profa. Dra. Íris Márcia Ribeiro Porto (Suplente Externo)

Doutora Ciências Sociais (PPGE/UEMA)

A meus pais, *Joaquim e Iarlete*, pelo amor incondicional que me faz acreditar no impossível e nunca desistir.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ser em quem acredito e agradeço diariamente pelo dom da vida e da minha existência, em quem encontro forças para continuar exercendo com humildade e sabedoria, a difícil, mas gratificante missão de educar crianças pequenas e bem pequenas para que se entendam como seres capazes de transformar a sociedade em que vivem.

Aos meus amados pais por terem contribuído com a minha formação pessoal e profissional. Tenho consciência que todos os esforços realizados, inclusive a ausência física na juventude, foi por um bem maior refletido no que sou atualmente.

Ao meu querido e estimado orientador, Professor Doutor José Carlos de Melo, por sua paciência, compreensão e disposição em me orientar e compartilhar seus saberes construídos ao longo de anos de dedicação aos estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), e especialmente aos coordenadores: Professora Doutora Vanja Dominices Coutinho e Professor Doutor Antônio de Assis Cruz Nunes e a todos os professores que partilharam seus saberes e ensinamentos de modo tão competente e que, por isso, me possibilitaram importantes e estreitos diálogos que me fizeram/fazem desejar permanecer na ciência em favor de uma educação mais pontual

Às minhas irmãs, Cintia e Rosália, por cuidarem tão bem de mim durante a ausência física dos nossos pais e por seguirem firmes, ao meu lado.

À minha sobrinha Nathália, por ser este ser de luz adorável, sempre tão afetuosa e carinhosa comigo e com todos à sua volta, que amo tanto e que considero minha filha.

A meu esposo Moisés pelo apoio diário.

A toda equipe de educadores e gestores da Creche Monsenhor Brandt, localizada no município de Arari- MA. A toda equipe de educadores e gestores do Centro Municipal de Educação Infantil Marcos da Silva Ramos, situada no município de Lago da Pedra- MA. A todos, muito obrigada pela disponibilidade, acolhimento e por permitirem que eu adentrasse o mundo profissional de cada um de vocês e por terem contribuído para que este sonho denominado mestrado, se concretizasse.

Ao Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID) por sua parceria e constante partilha dos conhecimentos.

“[...] A educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está além do nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo...”

Jorge Larrosa (2022)

RESUMO

Esta dissertação tem como principal abordagem a formação continuada dos (as) educadores (as) da infância nas creches do PROINFÂNCIA dos municípios maranhenses de Arari e Lago da Pedra, distantes aproximadamente 172km e 310km respectivamente da capital maranhense. Nesta perspectiva, levantou-se o seguinte questionamento investido do ponto norteador da presente pesquisa: a formação continuada de educadores (as) da Educação Infantil contribui para o atendimento efetivo das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade? Com o propósito de responder a tal componente empírico, essa dissertação teve como objetivo geral apresentar e analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação Infantil que trabalham nas creches do PROINFÂNCIA nos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA visando a elaboração de um Caderno de Formação Continuada. Apresenta como objetivos específicos, analisar como as formações continuadas podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças bem pequenas e pequenas, realizar momentos formativos com os (as) educadores(as) das creches PROINFÂNCIA, priorizando temáticas que promovam o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade aliado à construção de um Caderno de Formação Continuada, em colaboração com os (as) educadores (as) que fizeram parte da pesquisa. A pesquisa contou com algumas categorias de sujeitos: quatro educadoras da creche e infantil-I, duas Coordenadoras da Educação Infantil, duas supervisoras pedagógicas e dois gestores dos dois municípios. Tratou-se de uma pesquisa de intervenção pedagógica possibilitado por encontros formativos baseados nas sugestões apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Para fundamentar teoricamente esta dissertação, nos ancoramos em teóricos que debatem sobre esta temática: Corsaro (2011), Kuhlmann Jr e Freitas (2011), Freitas (2016), Ariès (2018), Kuhlmann Jr (2016), Barros (2015); Castanha (2008), Saviane (2009; 2010), Ibernón (2011) Carneiro (2018), Foch (2019), Faria (2003), Melo (2015); e também nos dispositivos legais que subsidiam esta temática tais como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI-1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e outros dispositivos que asseguram legalmente a temática que envolve a criança e os seus direitos, sobretudo a educação em creches e pré-escolas públicas, que primem por espaços que priorizem o desenvolvimento integral das crianças. Os resultados obtidos evidenciaram que os sujeitos da pesquisa são educadores engajados com o ensino infantil em busca constante de outros conhecimentos, pois acreditam que o desenvolvimento integral das crianças bem pequenas e pequenas perpassa pela busca de diferentes saberes teóricos e práticos que refletem no cotidiano da relação de aprendizagens diárias das crianças desde a sua mais tenra idade. Assim, os municípios de Arari-MA e Lago da Pedra-MA demonstraram que a formação continuada de educadores da infância é um investimento para com os educadores que atuam na primeira etapa da Educação Básica e um comprometimento com as crianças pequenas e bem pequenas dos municípios envolvidos na pesquisa. Dessa maneira, esperamos que esta pesquisa contribua com o processo educativo das crianças zero a cinco anos e onze meses de idade, da Educação Infantil municipal e sobretudo com a construção de novos saberes teóricos e práticos dos educadores envolvidos com a pesquisa.

Palavras-chave: Formação continuada. PROINFÂNCIA. Educadores.

ABSTRACT

This dissertation addressed the continuing education of the childhood educators in PROINFÂNCIA daycare centers in the maranhenses cities of Arari and Lago da Pedra. In this perspective, we raised the following question: does the continuing education of teachers of Early Childhood Education contribute to the assistance of children from zero to five years and eleven months of age? In order to answer this question, this dissertation had the general objective of analyzing the process of continuing education of Early Childhood Education teachers who work in PROINFÂNCIA daycare centers in the cities of Arari-MA and Lago da Pedra-MA aiming at the elaboration of a Book for Continuing Education. It presents as specific objectives to analyze how continuing education can favor the learning and the integral development of very young and young children, to carry out formative moments with the educators of PROINFÂNCIA daycare centers, prioritizing themes that promote the integral development of children from 0 to 5 years and eleven months of age, and, to build a Book for Continuing Education, in collaboration with the educators who took part in the research. The research had four categories of subjects: four daycare and kindergarten I educators, two Early Childhood Education Coordinators, two pedagogical supervisors and two managers from the two cities. It was a pedagogical intervention research, which included formative meetings based on the suggestions presented by the research subjects. To theoretically support this dissertation, we anchored ourselves in theorists who debate this theme: Corsaro (2011), Kuhlmann Jr and Freitas (2011), Freitas (2016), Ariès (2018), Kuhlmann Jr (2016), Barros (2015); Castanha (2008), Saviane (2009; 2010), Ibernón (2011) Carneiro (2018), Foch (2019), Faria (2003), Melo (2015); and also the legal provisions that support this theme such as: Law of Guidelines and Bases (LDB 9394/96), the National Curricular Reference for Early Childhood Education (RCNEI-1998), National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009), National Common Curricular Base (BNCC, 2017) and other legal provisions that support the issue involving children and their rights, especially education in public daycare centers and preschools, which excel spaces that prioritize the integral development of children. The obtained results showed that the research subjects are educators engaged with teaching and are always in a constant search for new knowledge, as they believe that the integral development of very young and young children permeates the search for new theoretical and practical knowledge that reflects in the routine of the daily learning of children since their earliest age.

Keywords: Continuing Education. PROINFÂNCIA. Educators.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Creche Monsenhor Brandt.....	105
FIGURA 2 - Espaços de vivências da Creche Monsenhor Brandt.....	106
FIGURA 3 - Ambientes de Aprendizagens	109
FIGURA 4 - Atividades desenvolvidas com as crianças no contraturno: Capoeira; Contação de Histórias, Recreação	109
FIGURA 5- CMEI Marcos da Silva Ramos	110
FIGURA 6 Reunião de Apresentação da Pesquisadora com a equipe gestora do CMEI Marcos da Silva Ramos.....	111
FIGURA 7- Espaços de convivências e ambientes do CMEI Marcos das Silva Ramos	112
FIGURA 8 - Crianças brincando no pátio do CMEI Marcos da Silva Ramos (Lago da Pedra-MA)	113
FIGURA 9: O que as educadoras pensam sobre trabalhar na Instituição Proinfância.	138
FIGURA 10: Rotina das Crianças na Creche Monsenhor Brandt.....	140
FIGURA 11 - Rotina das crianças no CMEI Marcos da Silva Ramos.....	141
FIGURA 12 - Livros da Creche e Pré-escola 1 (CMEI Marcos da Silva Ramos/Lago da Pedra-MA)	142
FIGURA 13 - Livros da Creche e Pré-escola 1(Creche Monsenhor Brandh/Arari-MA).....	142
FIGURA 14- Resumo da formação continuada dos entrevistados	145
FIGURA 15 - Resumo da formação continuada dos entrevistados	145
FIGURA 16- Infográfico descritivo sobre o tempo de atuação profissional das Coordenadoras da Educação Infantil dos municípios de Arari-Ma e Lago da Pedra-MA.	147
FIGURA 17 - Crianças brincando no pátio/ desnivelamento do piso de acesso da área de refeição ao espaço de brincadeiras	163
FIGURA 18 - Crianças e educadora em momento de atividade em espaço de difícil acesso para crianças com deficiência ou mobilidade reduzida	164
FIGURA 19 - Banheiro infantil CMEI Marcos da Silva Ramos.....	164
FIGURA 20 - Banheiro Infantil Creche Monsenhor Brandt	165
FIGURA 21- Conjunto para refeitório utilizado para as refeições das crianças no CMEI Marcos da Silva Ramos.....	166
FIGURA 22 - Crianças no CMEI Marcos da Silva Ramos no momento do lanche	166

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CAP	Centro de Apoio ao Deficiente Visual do Maranhão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDEI	Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil
CEI-AR	Coordenadora da Educação Infantil- Arari
CEI-LP	Coordenadora da Educação Infantil- Lago da Pedra
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC-AR	Educadora da Creche 03 anos- Arari
EPE-AR	Educadora da Pré-escola 04 anos- Arari
EC-LP	Educadora da Creche 03 anos- Lago da Pedra
EPE-LP	Educadora da Pré-escola 04 anos- Lago da Pedra
FAEL	Faculdade Educacional da Lapa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEID	Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Inter fóruns de Educação Infantil no Brasil
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Planos de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação Gestão do Ensino da Educação Básica
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SiGPC	Sistema de Gestão de Prestação de Contas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICEUMA	Centro Universitário do Maranhão
URI	Universidade Regional Integrada
PROINFÂNCIA	Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
SCMS	Supervisora da Educação Infantil- Arari
SMSR	Supervisora da Educação Infantil- Lago da Pedra
GCMB	Gestor da Creche Monsenhor Brandt- Arari
GMSR	Gestora do CMEI Marcos da Silva Ramos-Lago da Pedra

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantitativo da busca inicial do Estado da Arte	91
TABELA 2– Recorrência das Palavras-chave	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dissertações e Teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	92
QUADRO 2 - Apresentação das Instituições Infantis Investigadas.....	103
QUADRO 3 - Quantidade de salas de aprendizagens e crianças matriculadas- Creche Monsenhor Brandt.....	108
QUADRO 4 - Quantidade de salas de aprendizagens e crianças matriculadas-CMEI Marcos da Silva Ramos.	111
QUADRO 5 - Apresentação das informações gerais dos sujeitos da pesquisa. ..	114
QUADRO 6 - Apresentação das atividades e datas de realização da pesquisa .	120
QUADRO 7 - Respostas das entrevistadas referente a formação inicial e continuada	122
QUADRO 8 - Respostas das entrevistadas referente ao entendimento sobre formação continuada	125
QUADRO 9 - Respostas das entrevistadas sobre as contribuições das formações continuadas para o desenvolvimento infantil.....	127
QUADRO 10 - Resposta das entrevistadas acerca das contribuições das formações continuadas para a qualidade da Educação Infantil	130
QUADRO 11 - Respostas das entrevistadas sobre o que sabiam sobre o PROINFÂNCIA	134
QUADRO 12 - Resposta das entrevistadas a respeito das formações para trabalhar na creche do PROINFÂNCIA	137
QUADRO 13 - Resposta das entrevistadas sobre o trabalho em uma Instituição educativa que segue o padrão PROINFÂNCIA	138
QUADRO 14 - Respostas das entrevistadas sobre os incentivos municipais em formações continuadas	148
QUADRO 15 - Descrição dos PME de Arari e Lago da Pedra-MA	149
QUADRO 16 - Respostas das entrevistadas sobre a oferta de formações continuadas de curta duração aos educadores	151
QUADRO 17 - Respostas das entrevistadas sobre	152
QUADRO 18 - Respostas das entrevistadas sobre o PROINFÂNCIA e o desenvolvimento das crianças pequenas e bem pequenas	155
QUADRO 19 Respostas das entrevistadas sobre os desafios de ser supervisora .	157

QUADRO 20 - Respostas das entrevistadas sobre a contribuição das formações continuadas para o cuidar e educar das crianças pequenas e bem pequenas.....	158
QUADRO 21 - Respostas das entrevistadas sobre a valorização dos espaços das Instituições investigadas	159
QUADRO 22 - Respostas das entrevistadas sobre a importancia da Formação continuada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.	160
QUADRO 23 - Respostas dos gestores sobre a infraestrutura da Creche Monsenhor Brandt e CMEI Marcos da Silva Ramos	162

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 TRAJETÓRIA DE LUTAS PARA O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NA ATUALIDADE.....	27
2.1 Histórico das creches e das primeiras Instituições de Educação Infantil no Brasil.....	27
2.2 A educação de crianças pequenas e bem pequenas no Brasil: avanços e conquistas.....	36
3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: aspectos históricos	48
3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NO SÉCULO XIX: O início de um inesgotável processo de construção de saberes.....	49
3.2 A Escola Normal & a Formação Docente no Estado do Maranhão: uma breve contextualização histórica	56
3.3 Formação Continuada de Educadores da Infância: reflexões sobre a prática docente e a qualidade na Educação Infantil	63
4 PROGRAMA DE RESTRUTURAÇÃO E AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS PARA A REDE ESCOLAR PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PROINFÂNCIA): acontecimentos legislativos que culminaram na implantação do Programa em municípios brasileiros	69
4.1 Estrutura e funcionamento do PROINFÂNCIA: implicações para educação e cuidado das crianças na primeira infância	76
4.2 PROINFÂNCIA e o reflexo no processo de cuidar e educar das crianças pequenas e bem pequenas	81
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	85
5.1 Tipo de Pesquisa.....	85
5.5.1 A Pesquisa do Estado da Arte: breve demonstração dos resultados.....	89
5.2 Locais da Pesquisa	101
5.2.1 As especificidades dos locais da pesquisa.....	102
5.2.1.1 A Creche Monsenhor Brandt do município de Arari.....	104
5.2.1.2 Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Marcos da Silva Ramos em Lago da Pedra- MA.....	110
5.3 Sujeitos da Pesquisa	113

5.4 Instrumentos para Geração de Dados	116
5.5 Descrição do Produto	117
6 A VEZ E VOZ DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: análise e discussão dos dados obtidos.	120
6.1 Processo Formativo das Educadoras da Infância: desafios e novas possibilidades.	121
6.2 Formação Continuada <i>versus</i> PROINFÂNCIA: O que dizem os profissionais que fazem parte da equipe gestora dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra-MA?	143
6.2.1 O posicionamento das Coordenadoras da Educação Infantil sobre a oferta de Formação Continuada para os educadores da Infância.	146
6.2.2 O fazer pedagógico na Creche Monsenhor Brandt e no CMEI Marcos da Silva Ramos: Supervisoras em ação!	156
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICE A – Produto Educacional.....	187
APÊNDICE B – Roteiro de Caracterização da Pesquisa	239
APÊNDICE C – Roteiro de Caracterização da Pesquisa.....	241
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com a educadora	243
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com a Educadora.....	244
ANEXO A – Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo	248
ANEXO B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	249

1 INTRODUÇÃO

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher. (Cora Coralina, 1997, p. 107)

Por meio da epígrafe que trago como ponto inicial para a escrita desta dissertação, faço reflexões sobre a minha história acadêmica, profissional e pessoal, através da narrativa em primeira pessoa sobre o meu trabalho, enquanto docente da Educação Básica da rede Estadual e Municipal de São Luís- MA.

Meu trabalho como docente é recente, pois teve início em 2011, contudo, através das experiências vivenciadas ao adentrar a Pós- Graduação do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) vinculado a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) posso, além de recordar a minha trajetória acadêmica, profissional e de vida, recontá-la, apresentando reflexões sobre as minhas experiências apreendidas ao longo destes 10 anos de profissão docente.

Nessa perspectiva, início falando sobre minhas lembranças de infância, quando brincava no quintal da casa dos meus pais, entre as árvores frutíferas com minhas irmãs, primos e colegas de infância, no município de São Mateus do Maranhão- MA.

Estudei até o 4º ano do ensino primário no Colégio São Francisco e entre ensinamentos e construção de aprendizagem, também me divertia muito brincando com meus colegas no grande campo que lá existia. Após concluir esta etapa estudantil, vim para a capital ludovicense fazer a 5ª série do ginásio de 1989 a 1992, no Colégio Santa Teresa, então tradicional escola de Freiras da Capital. Em 1993, meus pais me transferiram para a Escola José Maria do Amaral, por ser considerada na época uma escola propedêutica. Concluí essa etapa em 1995 e em 1996, já aos 17 anos, logrei êxito no Vestibular para o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão.

No entanto, o destino quis que eu caminhasse por outros caminhos, ainda que de maneira provisória e me afastei da docência ao trancar o curso de Pedagogia para seguir no caminho da saúde me dedicando, agora, ao Curso de Fisioterapia no Centro de Ensino Unificado do Maranhão (UNICEUMA), atualmente Universidade CEUMA. Formei-me no ano de 2004 e obstinada na área da saúde trabalhando em clínicas da capital. Em 2006, contudo, tive a oportunidade de regressar a minha cidade, São

Mateus do Maranhão, para atuar como fisioterapeuta, desse modo, seguindo os caminhos do meu pai que é odontólogo.

Entretanto, na condição de filha de também professores, fui incentivada por meus pais a retomar minha carreira docente e retomei em 2007, os meus estudos no curso de Pedagogia, desta vez, à distância na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), graduando-me no ano de 2011. Foi uma experiência incrível ver que, após tanto tempo distante, resgatei uma etapa tão significativa de minha vida pessoal, acadêmica e também profissional, pois foi a partir deste momento que pude pela primeira vez atuar como profissional de educação na minha Terra Natal também e na Educação Infantil!

Porém, nesse período, trabalhei por pouco tempo desempenhando a função de educadora de crianças pequenas, já que as atividades na área da saúde ainda demandavam muito interesse e impuseram uma ordem maior no meu cotidiano. Por outro lado, sentia a necessidade de continuar os estudos na área de Educação, sobretudo, na área da Educação Infantil, visto que sempre me identifiquei com o trabalho voltado para as crianças pequenas e bem pequenas, e além disso, acometida pelo sentimento de insuficiência, percebia que apenas ter uma formação acadêmica na área, não era o bastante para conformar-me.

Assim, em 2013, adentrei o Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil (CEDEI), vinculado a UFMA. Com a apresentação da Monografia intitulada “A importância e os benefícios do brincar para reabilitação de crianças diagnosticadas com câncer nos espaços da casa de apoio da Fundação Antônio Dino”, finalizei o curso de Especialização no ano de 2014.

Por alguma razão maior, decidi continuar estudando e pesquisando sobre o universo infantil. Em 2015 surgiu a oportunidade de ingressar no Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência (GEPEID), cujo foco principal de estudos é discutir os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, a formação dos seus profissionais a partir da perspectiva histórica (GEPEID, 2019) permanecendo como membro ativo até hoje.

No ano de 2016, fui empossada no cargo de Professora Revisora de Braille lotada no município de Lago da Pedra- MA através de Concurso Público Estadual. Após seis meses de trabalho, como educadora de crianças cegas, retornei ao

município de São Luís- MA onde permaneci até o ano de 2019 no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão (CAP).

Em 2017, fui aprovada no Concurso Público da Prefeitura Municipal de São Luís- MA para o Cargo de Professora de Educação Infantil e, em dezembro de 2019, pude assumir a função. No mesmo ano, após árduo processo seletivo, ingressei na pesquisa a partir do Programa de Mestrado em Gestão da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob a orientação do Professor Doutor José Carlos de Melo.

As expectativas para o início das aulas do mestrado eram grandes. Contudo, logo após a aula inaugural em março de 2020, foi anunciada a pandemia do Novo Corona Vírus (SARS-COV-2), responsável pela COVID-19 que levou a óbito mais de meio milhão de brasileiros¹.

O ano de 2020, portanto, nos trouxe uma realidade que parecia impossível: uma pandemia. Quem imaginaria que o mundo iria parar em razão de um pequeno micro-organismo chamado Covid-19? Com ela, o isolamento social, a insegurança, o medo e a ansiedade pareciam mais comuns que a possibilidade de o mundo voltar ao normal. No contexto pandêmico, tudo mudou, inclusive, a condição das aulas presenciais em todo o Estado do Maranhão, nos âmbitos municipal, estadual, público e privado, incluindo as Instituições de Ensino Superior e, a UFMA através da portaria 190/2020² determinou sérias medidas de prevenção contra a proliferação da doença.

Apesar de a Pandemia circunstanciada pelo vírus da COVID-19 ter implicado em fortes mudanças, não mudou o meu desejo de imergir na pesquisa e no estudo sobre a Formação Continuada de Educadores (as) de Crianças Pequenas como um estudo exploratório nas creches do PROINFÂNCIA dos municípios maranhenses de Arari e Lago da Pedra dado o meu profícuo interesse analítico que recai sobre este tema decorrente do meu próprio processo de formação inicial que considerei

¹ Para maiores informações sugerimos: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>.

² Dispõe sobre as medidas a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente no Corona vírus (SARS- COV-2/ COVID 19) sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise- COE/ UFMA.

deficitário; das minhas experiências profissionais vivenciadas intercambiadas por outros colegas de profissão.

A partir dessa práxis, foi possível compreender que o conjunto que envolve os saberes que advém dos processos curriculares, profissionais, das ciências da educação e da própria ação pedagógica, estão diretamente interligados e que passaram a refletir na construção da minha identidade enquanto sujeito profissional imbuída do fazer pedagógico (PIMENTA, 1996; GAUTIER, 2003; TARDIFF, 2014). Desse modo, às voltas do meu trabalho docente atrelado aos saberes construídos a partir do Mestrado Profissional, pude retilhar o caminho pautado na minha prática pedagógica e redescobri-lo sendo, por conseguinte, capaz de desvendar outras nuances ao perceber que a formação docente não é estanque, pois se trata de um processo continuamente fluido e dinâmico que requer constante atualização no nível do pensar e do agir como investimento do capital humano que desenvolve competências capazes de oferecer respostas para uma série de fenômenos que se modificam, se renovam assim como a identidade do profissional, visto que esta “não é imutável, mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1996, p.6).

As discussões no contexto em questão foram realizadas através das teorias pertencentes a áreas também distintas e ao mesmo tempo entrelaçadas à luz de autores como Corsaro (2011), Kuhlmann Jr. e Freitas (2011), Freitas (2016), Ariès (2018), Dalbosco (2007), Heywood (2004), Postman (2011), Rousseau (2004), Kuhlmann Jr. (2015), Sousa e Oliveira (2012), Santos (2018), Oliveira (2011), Didonet (2001), Vieira (2016), Canaviera e Palmen (2015), Abramowicz et al. (2002), Gadotti (2015), Carneiro (2018), Miranda (2021), Carneiro (2020), Foch (2019), Faria (2003), Melo (2015) e os documentos oficiais (BRASIL, 1988), Lei 8069/90, Convenção sobre os Direitos da Criança, Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI-1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Para discorrer sobre o aspecto da PROINFÂNCIA, utilizamos os dispositivos legais com destaque para os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Decreto n. 6094/2007, Resolução nº 06 de 24 de abril de 2007, Decreto 6.494 de 30 de junho de 2008, Relatório de avaliação da execução de

programa de governo nº 80, MANUAL DE ORIENTAÇÕES TÉCNICAS VOLUME 07 (2017). E demais autores como: Silva (2020), Lopes (2018), Ganzele (2012), Dourado (2008).

Outras teorias norteadoras e que estão relacionadas à formação docente, foram possíveis de serem concebidas a partir das contribuições de autores e dos documentos legislativos com destaque para: Aranha (1996), Barros (2015); Castanha (2008), Saviani (2009), Saviani (2010), Tanuri (2000), Batista (2005), Viveiros (2011), Santos (2017), Gadotti (2011), Zabalza (1998), Oliveira et al (2012), Tardif (2013), Pimenta (1997), Ibernón (2011), Carneiro (2018), RCNEI (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Documento do Curricular do Território Maranhense (DCTMA, 2019).

Debruçada sobre tais literaturas e motivada a refletir sobre a/as problemática/s que envolvem a formação continuada de docentes da Educação Infantil nos municípios maranhenses como focos desta pesquisa, buscou-se pautar o nosso olhar investigativo para além da noção de suficiência que apresentam, de praxe, a pintura, a merenda, o livro etc. de uma escola como itens conformadores de uma educação de qualidade, aliás, talvez porque sejam intervenções bem mais fáceis de fazer do que mexer em currículos, cursos de formação de professores dentre outras ações de efetiva contribuição para esta educação que se pretende como um educação qualificada.

Frente a essas considerações elencamos os seguintes questionamentos a serem respondidos no desenvolver da pesquisa:

- A formação continuada de educadores (as) da Educação Infantil nos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra-MA contribui para o atendimento das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade?
- Como a formação continuada de educadores (as) da Educação Infantil podem favorecer o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças pequenas nos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra-MA?
- Ações de encontros formativos com os (as) educadores (as) das creches PROINFÂNCIA pode afiançar o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 05 anos e onze meses de idade?

- De que maneira um Caderno de Formação Continuada abrangendo informações acerca dos saberes teóricos e práticos dos educadores de crianças pequenas poderá contribuir para a formação continuada dos profissionais que atuam nestes municípios?

Nesse sentido, o objetivo geral e os específicos pelos quais se emprega este trabalho se traduz em:

- Analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação Infantil das creches do PROINFÂNCIA nos municípios de Arari e Lago da Pedra – MA visando a elaboração de um Caderno de Formação Continuada para os educadores da infância e comunidade escolar.
- Analisar quais impactos a formação continuada podem gerar no desenvolvimento integral das crianças pequenas;
 - Realizar momentos formativos com as educadoras das creches PROINFÂNCIA, priorizando temáticas que promovam o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 05 anos de idade;
 - Construir um Caderno de Formação Continuada de maneira colaborativa com os (as) educadores (as) que farão parte da pesquisa, abordando sobre os saberes teóricos e práticos, e suas implicações para a formação de educadores (as) que atuam na Educação Infantil.

Para efeito de alcance dos objetivos, realizamos uma pesquisa de intervenção em educação, de natureza qualitativa. Quanto aos objetivos, a pesquisa será exploratória. Os sujeitos participantes da pesquisa serão as educadoras da creche e pré-escola, que trabalham nas Instituições Educativas que seguem o padrão PROINFÂNCIA, nos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA; as respectivas supervisoras pedagógicas, Coordenadoras da Educação Infantil e os gestores de ambas as Instituições investigadas.

Direcionado aos instrumentos de geração de dados, faremos a observação não participante a respeito da rotina das crianças e das práticas docentes no ambiente de sala de atividades e nas reuniões de equipe para tratar sobre o planejamento e formação; e em seguida, far-se-á a entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

Diante das informações supracitadas, é pertinente enfatizar que esta dissertação está estruturada em 08 (oito) seções, iniciando por esta - a introdução, na qual apresento de maneira lacônica minhas recordações e trajetória profissional; o tema da pesquisa; o interesse em investigar o tema; os objetivos e o percurso metodológico.

A segunda seção apresenta a trajetória de lutas para o reconhecimento das crianças e da infância na atualidade e as subseções dão continuidade ao pensamento inicial ao discorrer sobre o histórico das creches e Instituições de Educação Infantil no Brasil, visto que esta abordagem se torna necessária, uma vez que essa é uma temática que enfatiza os direitos das crianças ao serem cuidadas e educadas em espaços formais de educação. Além disso, apresento ainda nesta seção os aspectos legais que marcaram a presença de crianças bem pequenas e pequenas no Brasil, trazendo uma contextualização legislativa acerca dos documentos oficiais que garantem os direitos à educação e cuidados na primeira infância.

A terceira seção dispõe a apresentação do Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA e seu reflexo no processo de cuidar e educar das crianças pequenas e bem pequenas. Essa abordagem faz-se necessária, pois visa oferecer ao leitor um panorama sobre o que é o PROINFÂNCIA, esclarecendo que as creches e Instituições de Educação Infantil vinculadas ao Programa estabelecido pelo FNDE, vão muito além de um espaço colorido, alegre e atrativo para as crianças. Esse se constitui como Programa que visa valorizar aspectos de segurança, cuidados e o ensino que leva em consideração o desenvolvimento integral das crianças pequenas e bem pequenas.

A quarta seção aborda sobre a Formação Continuada de Educadores da Infância e evidenciamos os aspectos referentes à origem das formações continuadas no contexto da educação brasileira. Em seguida, trazemos reflexões sobre a qualidade do ensino de crianças de zero a cinco e onze meses. Fazemos um apanhado histórico sobre os fatos que levaram ao reconhecimento do processo formativo de docentes como um fator de relevância e sentido para a melhoria e qualidade da educação brasileira e maranhense, com ênfase na Educação Infantil.

A quinta seção evidencia os caminhos metodológicos para a efetivação da pesquisa, na qual apresentamos os tipos de pesquisa, os locais escolhidos a sua ambientação, bem como os seus sujeitos e apresentamos as considerações sobre a pesquisa do Estado da Arte, onde apresentamos as produções acadêmicas, dissertações e teses, que discorreram sobre formação continuada, PROINFÂNCIA e creches no período de 2016 a 2021 e a descrição do produto de dissertação.

Na sexta seção trago as análises e discussão dos dados obtidos através da pesquisa realizada com os seus sujeitos participantes e o seu o posicionamento através da aplicação dos instrumentos de coleta de dados com base na construção teórica deste trabalho.

Em seguida, na última seção encontram-se as considerações finais que apresentam uma visão geral de como se deu todo o processo de investigação desse trabalho contemplando o objeto de estudo - formação continuada dos educadores da infância, baseado na tríade: considerações dos sujeitos, posicionamento da autora e fundamentação teórica dos estudiosos que discutem o tema em foco. Ao final, são acrescentados os Apêndices e anexos relevantes que completam a documentação da presente pesquisa.

Ao término desta construção, esperamos que o leitor quer seja, educador, docente ou aprendiz, possa se sentir instigado a colocar em prática a formação continuada no seu cotidiano profissional e acadêmico com o intuito de favorecer e fortalecer as aprendizagens das crianças de zero a cinco anos e onde meses de idade; e deste modo, almejamos contribuir, não somente com os conhecimentos teóricos e práticos dos educadores das Instituições educativas pesquisadas, mas de todos os profissionais de educação que se sentirem desafiados para conceber a educação como uma verdadeira prática de liberdade.

2 TRAJETÓRIA DE LUTAS PARA O RECONHECIMENTO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NA ATUALIDADE

O período da infância deve ser tratado com responsabilidade, compromisso e respeito pelos adultos, pois as transformações constantes que a sociedade moderna sofre refletem de maneira direta no mundo das crianças. (TENREIRO, 2015, p. 16)

Nesta sessão abordaremos o histórico das creches, o processo social e histórico que permearam a historicidade da criança e da infância ao longo dos séculos. Também serão apresentados os aspectos que contribuíram para o surgimento das primeiras instituições de Educação Infantil, e sobretudo creches no Brasil, e a legislação que garante a educação formal de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade.

Assim, constataremos nesta sessão que refletir sobre a educação da criança na atualidade, significa perpassar por um longo processo histórico que teve seu ponto de partida na era medieval e percorreu um longo e difícil caminho para que as crianças fossem reconhecidas como “agentes sociais, ativos e criativos” (CORSARO, 2011, p.15) cabendo, portanto, conceber as crianças como seres históricos, sociais, culturais e, sobretudo dinâmicos e a infância como “um tempo social” (FREITAS, 2016, p.10) e inerente ao ser humano.

2.1 Histórico das creches e das primeiras Instituições de Educação Infantil no Brasil

Quando iniciamos a reflexão a respeito de como se desenvolveu o contexto histórico do surgimento das instituições destinadas à educação infantil, realizamos uma retomada histórica de cunho social e econômico no panorama europeu durante os séculos XV e XVI, a partir do qual foi possível perceber a origem das primeiras formas de educação formal, que tinham como intenção promover atendimento às

necessidades apresentadas pela sociedade europeia naquele momento. Diante desse quadro, Ariès (2018, p. 110-111) cita que:

No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. [...] Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa [...] foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local. [...] No século XV e sobretudo no XVI, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares. [...] O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos.

A partir desses séculos, o surgimento de novos modelos educacionais que marcaram a história da sociedade, sobretudo, no que diz respeito a história das crianças na Europa, foram surgindo, principalmente, devido às diversas transformações nas quais as sociedades da época enfrentaram tangenciadas pelas condições sociais e econômicas. A atenção e cuidados destinados às crianças foram se modificando, e desta forma, Oliveira (2011, p. 59- 60) destaca que:

A transformação, nos países europeus, de uma sociedade agrário-mercantil em urbano-manufatureira gerava conflitos e guerras frequentes entre as nações, com a conseqüente produção de condições sociais adversas, particularmente para o segmento infantil da população, já que muitas crianças eram vítimas de pobreza, abandono e maus-tratos. Em resposta a essa situação, foram-se organizando serviços de atendimento, coordenadas por mulheres da comunidade, a crianças pequenas abandonadas por suas famílias ou cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas originadas da Revolução Industrial, que se implantava na Europa ocidental.

Nesse contexto, onde as transformações das sociedades foram evidenciadas através das etapas de evolução do trabalho que passou de manufatureiro para industrial, as crianças eram vítimas de um processo de abandono, imposto pela necessidade de trabalhar horas extensas nas fábricas e indústrias. Atrelado a esse fator, surge ainda a realidade apresentada em comunidades na qual a pobreza era latente, ocorrendo uma espécie de organização comunitária para promover cuidados com crianças que eram abandonadas em decorrência dos pais que trabalhavam fora dos seus domicílios por longos períodos.

Frente a essas condições tão precarizadas surge a necessidade de criação de espaços para acolher essas crianças durante o ciclo de trabalho dos pais, e assim, as primeiras instituições pré-escolares³ de Educação Infantil foram criadas no final do século XVIII e que se consolidaram como categorias importantes para o desenvolvimento social e educativo da criança, a partir da segunda metade do século XIX, em virtude principalmente, do crescimento e da valorização do ensino escolar. Seguindo esse direcionamento, Kuhlmann Jr (2015, p.70) afirma que:

As diferentes instituições de Educação Infantil foram criadas na primeira metade do século XIX, como as escolas de tricotar de Oberlin⁴. Mas as evidências históricas mostram que elas encontraram suas condições de meio favoráveis na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar.

Referente ao Brasil, no período que antecedeu a Proclamação da República deu-se início aos primeiros pensamentos sobre a origem de espaços designados para abrigar crianças de todas as condições biopsicossocial: órfãs, pequenos escravos alforriados, crianças abandonadas, dentre outras condições hostis. O fato é que essas crianças necessitavam de cuidados, haja vista que a omissão dos adultos gerava um quadro de total abandono às crianças que eram largadas à própria sorte, de forma que estavam sujeitas a sofrerem abusos e violências de diversas formas e até mesmo, o risco de morte. A partir do ponto de vista de Oliveira, importa considera que:

No período precedente à Proclamação da República observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época com a criação de entidades de amparo. Ademais, a abolição da escravatura no Brasil suscitou, de uma lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iriam assumir a condições de seus pais e, de outro concorrem para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: a criação de creches, asilos e internatos,

³ Para Kuhlmann Jr (2015) as instituições pré-escolares são constituídas por creches, escolas maternas e jardins de infâncias, o que as diferenciavam, eram o público e a faixa etária.

⁴ Oliveira (2011) ressalta que as escolas de tricô, como também, eram denominadas as escolas tricolares, foram criadas na segunda metade do século XVIII pelo padre protestante Oberlin. Nelas, um grupo de mulheres da comunidade cuidavam de crianças pobres e as ensinavam a ler a Bíblia e a tricotar.

vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar de crianças pobres. (OLIVEIRA 2011, p. 92).

Sendo assim, as primeiras instituições pré-escolares brasileiras de caráter assistencialistas datam do final do século XIX até às primeiras décadas do século XX. Tais instituições recomendavam serem essas escolas implantadas junto a indústrias e fábricas, visto o aumento substancial de mulheres cada vez mais ocupando esse cenário. Cabe destacar que o processo crescente de urbanização e industrialização dos grandes centros brasileiros ocorrido sobretudo, no início do século XX, modificaram a estrutura familiar, uma vez que “como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, as fábricas criadas na época tiveram que admitir um grande número de mulheres no trabalho” (OLIVEIRA, 2011, p.95), entretanto, apesar da necessidade de trabalho, as mulheres passaram a se deparar com o fato de modificarem suas rotinas, no que diz respeito à criação dos seus filhos pequenos, visto que a família tradicional cedeu espaço para a família nuclear alargando as possibilidades de atuação da mulher no espaço social sendo redimensionada para além do contexto familiar e, portanto, ocupando o lugar do trabalho fora de casa.

Assim, Didonet (2001) declara que as transformações pelas quais as famílias brasileiras passaram, tem-se que:

A consolidação e a expansão da creche como instituição de cuidados à criança estão associadas também à transformação da família, de extensa para nuclear. Naquela, muitas pessoas podiam ocupar-se dos cuidados com a criança pequena: avó, tia, primos, irmãos maiores. Nesta, ao sair de casa para o trabalho, os pais têm que deixar sua filha ou filho recém-nascido ou ainda bebê sozinho. Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores... (DIDONET, 2001, p.12)

Diante dessa situação enfrentada por crianças e famílias, a concepção de creches no Brasil teve sua difusão, inicialmente, através do Departamento Nacional da Criança (DNCr) em 1940. Voltado para a defesa de práticas médicos-higienistas, o DNCr “procurava evitar que as creches se transformassem em mais um foco de doenças, causando mortes entre crianças”. (VIEIRA, 2016, p. 167). A origem das creches no Brasil é oriunda de um pensamento voltado para o assistencialismo e teve como objetivo o atendimento de crianças oriundas de famílias pobres e, sobretudo mulheres “forçadas a trabalhar”: mães solteiras, mulheres abandonadas por seus

companheiros, viúvas e mulheres casadas que contribuíam com seu trabalho para aumentar o orçamento familiar” (VIEIRA, 2016. p. 168).

Desse modo, as creches transmitiam a ideia de que eram um ‘mal necessário’, por se tratar de um local destinado aos cuidados higienistas, assistencialista ou de caridade para as crianças de zero a seis anos, além disso,

revelava desorganização social, desajustamento moral e econômico, obrigando as mulheres das classes populares a renunciarem ao lar para garantirem sua sobrevivência e a de seus dependentes no trabalho extra doméstico, as creches eram vistas com indispensáveis. Indispensáveis porque seriam alternativa higiênica à criadeira ou tomadeira de conta, mulher do povo que tomava a seu cuidado crianças para criar. Pelas suas condições de vida, pelos hábitos incorretos adotados no cuidado das crianças, pela sua índole e caráter, a criadeira era vista como uma das principais responsáveis pelas elevadas taxas de mortalidade infantil. (VIEIRA, p. 167)

Diante desse contraponto, tornou-se mais significativo e urgente o reconhecimento das creches como um ambiente voltado não apenas para os cuidados de higiene e saúde, mas um local onde o processo educativo das crianças oriundas de famílias carentes também fosse uma premissa e igualmente desenvolvido, haja vista que, para as crianças cujas famílias possuíam um poder aquisitivo elevado, os jardins de infância eram voltados para o educar, fortalecendo assim, as desigualdades sociais.

Segundo afirma Kuhlmann Jr (2015, p. 81-82)

A chamada creche popular foi criada- e até hoje ainda mantém muito dessa característica- mais para atender às mães trabalhadoras domésticas, do que às operárias industriais. O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins de infância de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877.

Vale destacar que algumas creches e escolas maternais foram fundadas no final do século XVIII e, outras, ao longo do século XIX, todas vinculadas e situadas em grandes indústrias, localizadas nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, visto que eram os grandes centros do país, nessa época. Essas creches foram criadas no contexto trabalhista e implantadas nas fábricas ou indústrias devido a pressões de trabalhadores vinculados ao movimento operário que além de reivindicarem por “melhores condições de trabalho e de vida, exigiam a existência de

locais para a guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães” (OLIVEIRA, 2011, p. 96).

Atrelada a essas características, as creches também se configuraram como instrumento de controle dos patrões com relação aos empregados, sobretudo das mulheres/mães, uma vez que as creches serviam como ajuste nas relações de trabalho, o que fazia parecer uma considerável vantagem do empregador sobre a empregada, já que o aumento da produção feminina era latente e perceptível, o que conseqüentemente, aumentaria os lucros da empresa. Outro fator de destaque se deve aos efeitos de sentido enxertados pelo machismo presentes nos discursos dos patrões e representantes dos movimentos operários com relação ao que colocavam como sendo o ideal de mulher cujas atividades femininas deviam estar voltadas para o cuidado com o lar e da prole (OLIVEIRA, 2011).

Tais manifestações avessas à representatividade feminina no mercado de trabalho enfraqueciam as creches como uma entidade de empenho e função social atrelados ao atendimento das necessidades das mães que precisavam trabalhar e, dos filhos que precisavam dos cuidados e atenção materna.

Nesse sentido, tomou-se como premência a regulamentação de creches vinculadas aos locais de trabalho das mulheres/mães. Desse modo, as reivindicações foram se intensificando por parte dos (as) trabalhadores e trabalhadoras, tomando novas formas e direções e se estendendo, assim, ao Poder do Estado, em favor efetivo da implantação de creches, escolas maternais e parques infantis, tendo em vista a crescente mão de obra feminina estava na indústria. Ademais, Oliveira (2011) destaca que:

Em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher previa a instalação de creches e salas de amamentação próximas do ambiente de trabalho que estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar a amamentação durante a jornada das empregadas. (p. 97)

Contudo, a sociedade representada por mulheres- mães e educadoras das escolas da infância começava um movimento em prol dos jardins de infâncias (*Kindergartens*)⁵, como o intuito de que as creches destinadas às crianças pobres

⁵ Heiland (2010, p.31) cita que os *Kindergartens* foram instituições de ensino para crianças fundadas por Friedrich Wilhelm August Fröbel. Fröbel tinha como sonho transformar a família para fazer dela o

fossem de natureza mais educativa e pedagógica, se esvaziando, assim, do caráter apenas assistencial e higienista. Era necessário, portanto, estender a educação formal às crianças de classes sociais menos favorecidas e diminuir as desigualdades sociais, focando ensino para além dos cuidados alimentares, de higiene e de segurança das crianças, voltando suas práticas para o desenvolvimento educativo, intelectual e afetivo das crianças.

Corroborando com a assertiva, outrora citada, Abramowicz *et al.* (2002, p.02), considera que “[...] as pré-escolas designam escolas de crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas, e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares”, demonstrando a dicotomia econômica e social existente entre as classes sociais das quais as famílias e crianças brasileiras fazem parte.

A partir desse panorama, o interesse crescente pelo reconhecimento legal de creche e pré-escolas, sobretudo, públicas para que as crianças derivadas de famílias mais carentes, cujos pais e mães necessitassem trabalhar integralmente, tivessem um local seguro e pedagogicamente relevante para o bom desenvolvimento infantil de seus filhos. A partir dessa nova concepção face à introdução das crianças em uma educação que passara a propor uma formação mais ampliada, foram surgindo muitos movimentos em defesa dos direitos da criança. Iniciou-se no Brasil com o objetivo de defender uma instituição que oferecesse além de cuidados básicos com a auto higiene, uma educação formal mais completa para as crianças de classes menos favorecidas, e, nesse contexto, surge uma “movimentação em torno da infância, revelando a preocupação quanto às suas necessidades educativas e de socialização, portanto vendo-a sob uma nova ótica – portadora de especificidade” (CANAVIERA; PALMEN, 2015 p.34).

Ainda nesse contexto, as autoras supracitadas explicam que no Brasil, após a ditadura militar, o país urge pela elaboração de uma Constituição que contemplasse

ponto focal da educação do ser humano, ver aplicados seus métodos de educação “esférica” desde a pequena infância para favorecer o advento de uma nova “primavera da humanidade”. Essa educação “esférica” dos jovens e das crianças em idade pré-escolar torna-se possível graças aos materiais de jogo elaborados por Fröbel. É esse programa que dará origem depois à instituição do jardim de infância, onde educadores profissionais (jardineiros de infância) cuidam das crianças pequenas fazendo-as brincar.

os direitos de todos, incluindo o direito das crianças de zero a seis anos de idade e, dessa forma, destacam que:

Após a Ditadura Militar, com o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais começaram a lutar por direitos que foram suprimidos ou quem foram garantidos com o regime autoritário, daí porque a elaboração de uma nova Constituição era necessária. No que tange às lutas pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação, foram sindicalistas, pesquisadoras e/ou professoras ligadas a instituições de pesquisa, universidades e a movimentos sociais que levaram à frente as bandeiras de luta, levantadas por mulheres trabalhadoras, operárias ou não. (CANAVIERA; PALMEN, 2015 p.35)

Diante desse novo cenário travado por fortes lutas em favor do direito das crianças, ele contribui para as transformações e as mães trabalhadoras passam a engajar-se em favorecimento da viabilização de novas creches, agora, fora dos arranjos circunstanciados pela/para a indústria tão somente. A reivindicação por novas creches que também legitimassem o direito educativo das crianças pertencentes a famílias menos abastadas, passam a ocorrer através de movimentos sociais enviesados, principalmente, pelo movimento feminista⁶ e o movimento de luta por creches⁷ da década de 1970 quando as crianças passam a ter os seus direitos legalizados e, as crianças, legalmente reconhecidas como sujeitos detentoras de direitos para além de cuidados assistenciais e higienistas. E assim, Canavieira (2015) destaca que:

Na segunda metade da década de 1980, movimentos sociais vinculados aos diferentes setores das políticas sociais organizaram-se visando à inserção de

⁶ Tropa (2015), na obra *Infâncias e movimentos sociais*, traz explicações sobre o movimento feminista e o define como uma concepção de mundo que defende, grosso modo, a igualdade entre homens e mulheres e o fim da dominação dos homens sobre as mulheres. Destaca ainda que este movimento se expressa de diferentes formas; e, teoricamente, é analisado em fases, abordando que a primeira emerge no final do século XIX e no início do século XX com o movimento das sufragistas, que lutavam por direitos políticos, como o direito ao voto; a segunda onda surge nos anos de 1960, com a crítica ao androcentrismo do capitalismo organizado pelo Estado de Bem-estar Social e em defesa da “liberalização sexual”.

⁷ Ghon (2009), em seu artigo intitulado *Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970*, destaca o movimento de lutas por creches como um importante movimento social na década de 1970. Criado em 1979 em São Paulo e Belo Horizonte, este movimento teve como origem a influência de fatores estruturais e conjunturais. No âmbito estrutural, a autora destaca o empobrecimento das camadas populares e a necessidade de as mulheres trabalharem fora de suas casas para completar o orçamento doméstico; no âmbito conjuntural, reforça a organização das mulheres nas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica e a influência do movimento feminista e do movimento da Anistia.

direitos na nova Carta Constitucional que seria elaborada. Com a educação infantil não foi diferente, vários segmentos se uniram com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre a importância de compreender a pequena infância como um período distinto do desenvolvimento da criança, que apresenta certas peculiaridades e particularidades fundamentais. Os movimentos reivindicaram um tratamento diferenciado às crianças, e a Constituição deveria reservar um espaço a elas também no capítulo que trataria da educação. (p.49)

Dadas estas reivindicações, a Carta Magna brasileira inclui a educação de criança de zero a seis anos de idade como um dos direitos às crianças determinando assim a garantia de direitos delas e as colocando como sujeitos que merecem educação formal desde a mais tenra idade. E, assim quando cita o artigo 208, IV parágrafo deixa estabelecido que: O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988).

Através dessa determinação evidenciada na CF, entende-se que a criança passa a ser reconhecida e amparada legalmente, pela legislação brasileira. E, após esse reconhecimento de direitos, outras leis e dispositivos legais foram outorgados colocando a criança e o seu processo de educação formal como prioridades dentro da sociedade atual.

Nessa direção, após a promulgação da CF no que diz respeito à garantia dos direitos à educação das crianças de zero a seis anos de idade, diversos documentos oficiais foram criados em prol dos direitos das crianças brasileiras: o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8069/1990), lei que dispõe sobre a proteção integral das crianças e adolescente, em seguida,

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (Lei 9394/96) que reconhece Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica,
- o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)- documento constituído por um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1988);

- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que reconhece a criança como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2010) e;
- a Base Nacional Comum Curricular (2017) que dentre outros aspectos relevantes sobre as crianças e a educação infantil categorizada pelos bebês, crianças bem pequenas, pequenas caracterizando as fases das crianças no contexto da Educação Infantil.

Seguindo este direcionamento cronológico, percebe-se um avanço um tanto expressivo pautado no zelo aos direitos da criança que se deu a partir da Constituição Federal Brasileira, um marco significativo e de máxima relevância para a criança, a infância e para a Educação infantil. Vale, contudo, ressaltar que mesmo sendo recentes os debates sobre a educação de crianças pequenas e bem pequenas, é possível notar que nas últimas décadas o interesse da sociedade e do poder público vem crescendo no que diz respeito à educação das crianças brasileiras conforme destaca Melo (2021, p.10)

A educação de crianças com idades entre 0 a 05 anos nos últimos anos vem sendo amplamente discutida no âmbito das pesquisas e políticas públicas voltadas para a área. Entretanto esta é uma discussão recente considerando que nem sempre o atendimento voltado para esse público foi pensado na perspectiva educativa pois antes da LDB, o que predominava era uma concepção assistencialista, sobretudo no trabalho desenvolvido nas creches.

Desta maneira, se torna mais evidente que as crianças e a infância brasileira tiveram seus avanços e reconhecimento face ao poder público que gerou o incremento de novas legislações específicas capazes de assegurar o direito da criança.

Seguindo esse entendimento, destacaremos a seguir os aspectos legais que marcaram a educação formal das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade no Brasil.

2.2 A educação de crianças pequenas e bem pequenas no Brasil: avanços e conquistas

De acordo com a abordagem da sessão anterior, o processo de redemocratização do Brasil ocorrido após a ditadura militar, foi grande de relevância para a consolidação da educação formal das crianças brasileiras e do reconhecimento da educação infantil como instrumento constitutivo do desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, a CF (1988) em seu artigo 208º estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil em creche e pré-escola: às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Atribuindo ao poder público, sobretudo, aos municípios a obrigatoriedade para com o ensino de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, garantindo assim, a gratuidade do ensino destes pequenos cidadãos.

Contudo, apesar da legislação brasileira propor garantias à educação das crianças, cabe ressaltar alguns marcos significativos ocorridos mundialmente que merecem destaque nesse contexto, pois contribuíram de maneira sólida com a construção e consolidação dos direitos e reconhecimento das crianças brasileiras enquanto seres que merecem atenção, educação e cuidados.

Nesta frente, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e a Convenção Internacional dos Direitos das crianças. A Declaração Universal dos Direitos humanos (NAÇÕES UNIDAS, 2020) traz em seus artigos elementos que garantem os direitos de todos os cidadãos. No que tange à educação, o artigo 26º destaca que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental, pois ele é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Desse modo, a educação se configura como um direito de todos, sobretudo, das crianças devendo ser gratuito e favorecedor da compreensão, tolerância e amizade entre os grupos e nações. E, foi a partir destas considerações que os demais

direitos dos seres humanos, sobretudo, o direito à educação foi consolidado e permanece avançando para este século XXI.

A Convenção Internacional dos direitos das crianças ocorrida em 20 de novembro de 1989 é considerada o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal (UNICEF, 2017).

O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990 durante o governo do então ex-presidente Fernando Collor de Mello, através do decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, e traz em seu artigo 1º, a definição de criança como “todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes” (BRASIL, 1990).

Essa convenção enfatiza os direitos das crianças e corrobora o fato de que esses direitos devem ser garantidos pelo Estado em parceria com as famílias. Contudo, cabe ressaltar o artigo 28º uma vez que enfatiza os direitos das crianças com relação à educação (BRASIL, 1990). E, desta forma, tem-se que:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos [...]

Seguindo os preceitos oriundos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Convenção Internacional dos Direitos das crianças e também seguindo as determinações contidas no Artigo 227 da Carta Magna Brasileira, surgem os debates mais incisivos sobre os direitos das crianças e adolescentes brasileiros. Desse modo, em 1990, mediante a promulgação do Estatuto da criança e do adolescente (ECA), por meio da Lei 8069/1990, a sociedade brasileira continuou as lutas em prol do reconhecimento de crianças e adolescentes, enquanto seres que necessitavam de um olhar diferenciado por parte do Estado e demais setores da sociedade, necessitando assim de garantias de direitos. Com base nisso, Gadotti (2015, p.15) ressalta que:

O ECA foi fruto de intensas articulações e resultado de muita luta da sociedade civil no contexto da redemocratização e da conquista de novos direitos no Brasil. Muitas foram as discussões que precederam a criação do ECA, sobretudo a partir de 1985, com a criação do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, e, depois, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo artigo 227 atribui à família, à sociedade e ao Estado a responsabilidade de se constituírem como um sistema responsável pela

efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Com a nova Constituição estava superada a doutrina do Código de Menores que considerava crianças e adolescentes vivendo em “situação irregular” como “objetos” de intervenção dos adultos e do Estado, já que não eram considerados “sujeitos de direitos”. Nesse sentido, o ECA pode ser considerado como uma das maiores conquistas da sociedade brasileira, tendo inspirado 16 países latino-americanos. Ele chamou a sociedade como um todo à responsabilidade e colocou definitivamente os direitos de crianças e adolescentes no centro da agenda pública, como “prioridade absoluta”.

Após as articulações das sociedades junto aos debates sobre as conquistas de direitos de crianças e adolescentes, o ECA surge com o propósito de consolidar os preceitos estabelecidos na CF, sobretudo no artigo 227º ao garantir dentre outros direitos da criança, o direito à vida, à saúde, alimentação, educação e, a partir desses, todos os demais direitos que os pequenos cidadãos brasileiros têm garantidos na Carta Magna brasileira. Diante desta assertiva, Pini (2015, p. 11) ressalta que:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90, de 13/07/1990, concretiza o paradigma da doutrina da proteção integral que expressa notável avanço democrático, ao regulamentar as conquistas relativas aos direitos das crianças e adolescentes, sendo elo entre a Constituição Federal (consubstanciadas no Artigo 227) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989.

Dessa maneira, a LEI 8069/1990 contribuiu para que a sociedade brasileira tivesse mais condições e oferecer às crianças e aos adolescentes o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos à educação, proteção, alimentação, cuidados, lazer e, sobretudo à vida, e, “mostrou a infância sob o olhar digno e de respeito, a sua condição de pessoa, em situação peculiar de desenvolvimento. De objeto de direitos, a criança passou a ser considerada sujeito de direitos” (GADOTTI, 2015, p.16).

Seguindo o curso da consolidação dos direitos das crianças à educação, sobre a primeira infância, após inúmeros e longos debates que tramitaram durante oito anos, ficou aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases⁸ (LDB 9394/96) e conforme destaca Carneiro(2018) esta

⁸ Carneiro (2018) comenta que no Brasil, existiu duas Leis de Diretrizes e Bases antes da lei atual (9394/96). A primeira LDB, Lei 4.024/1961, aprovada em 20/12/1961 e, a segunda, Lei 5.692/1971, denominada Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.

Resultou de uma gestação legislativa complicada. Enraizada em vários governos, marcados por fortes contradições ideológicas, sua tramitação foi longa, conflitiva, intensa, detalhista e ambientada em contextos de correlações de forças ora emancipatórias, ora paralisantes. Seu início deu-se em 1988. Na verdade, o anteprojeto foi depositado na Comissão de Educação em novembro desse ano, antecedendo, portanto, a promulgação da Constituição-cidadã. Daí até sua versão final - assumiu a forma de lei em 1996 - passaram oito longos anos, aprovada que foi pelo Congresso Nacional, sancionada pelo Presidente da República em 20/12/1996 e publicada no Diário Oficial da União, em 23/12/1996 (p.36-37).

Embora todos esses percalços tenham ocorridos até a sanção da Lei 9394/96 e publicada no Diário Oficial da União, através da LDB a educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses ganhou alto-relevância significativa, visto que pela primeira vez na história da Educação Brasileira, se tem o reconhecimento da Educação Infantil como uma categoria integrante de fato e de direito da Educação Básica Brasileira, considerando que a LDB reconhece em seu artigo 29º como a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2020, p.23).

Associada a essa definição, percebe-se que o ensino infantil representado formalmente por meio da Educação Infantil está cada vez mais fortalecido e se configurando como um elemento estruturante do desenvolvimento integral e o princípio da construção do saber formal da criança, visto que, segundo Carneiro (2020, p.114) “a Educação Infantil é não só a etapa primeira da Educação Básica, mas também, a chave para a abertura do palco da educação regular e da aprendizagem sistematizada”. Significando que a função da Educação Infantil vai além de apenas pensar e garantir o espaço físico para acomodar as crianças enquanto os seus pais vão para o trabalho, mas significa a formalização da educação das crianças através da Educação Básica, e,

Por conseguinte, creche e pré-escola não são depósitos de crianças nem hospedagem-dia, tampouco espaços para as crianças permanecerem algumas horas ao longo do dia, enquanto os pais realizam suas jornadas de trabalho. Pelo contrário, são ambientes apropriados, equipados adequadamente, potencializados no conjunto dos meios disponíveis e, sobretudo, com pessoal docente e apoio técnico devidamente qualificado, portanto, com formação especializada, para trabalhar com crianças da faixa etária indicada, tendo em vista seu desenvolvimento integral no entrelaçamento dos aspectos físicos, psicológico, intelectual, social e lúdico-cultural. (CARNEIRO, 2020, p.359)

Ao ser instituída através da CF, reforçada pelo ECA (8069/90) e confirmada através da LDB (9394/96), a Educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade superou o âmbito do assistencialismo e higienismo e assumiu a concepção de primeira etapa da Educação Básica, visando construir a cidadania das crianças em sua mais tenra idade, uma vez que esta significa formalização do processo de ensino das crianças dessa faixa etária.

Dessa maneira, o artigo 31º da LDB (9394/96) ao determinar a organização do ensino infantil, demonstra que o ensino em creches e pré-escolas apresenta regras, assim como ocorre em todas as demais etapas da Educação Básica adequadas ao desenvolvimento infantil, ao passo que as demandas e particularidades das crianças que fazem parte desse contexto requerem uma atenção que favoreça o desenvolvimento global.

À medida que a Educação Infantil vai se fortalecendo e se constituindo como uma etapa importante para o desenvolvimento da criança, outros dispositivos legais e orientadores das práticas educativas, no que tange ao ensino infantil vão surgindo para re/direcionar o processo de re/conhecimento da criança, como um ser histórico e cultural e que se insere em instituições sociais, a exemplo da família e das instituições educativas.

Destarte, após amplo debate nacional que contou com a participação de diversos profissionais envolvidos com a Educação Infantil brasileira surge um novo documento orientador das práticas dos docentes que atuam em creches e pré-escolas: o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI/1998) que traz consigo duas categorias importantes para o contexto formativo das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade: o binômio cuidar e o educar.

Diante dessas considerações, ressalta-se que referir-se ao cuidar e educar, o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI-1998) concentra as especificidades desses elementos, colocando-os como categorias centrais no contexto das creches e pré-escolas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento infantil. Assim, no que se refere ao educar, o RCNEI (1998) considera que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança,

e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23)

Diante disso, se observa que o educar de crianças em creches e pré-escolas vai além do improvisado de ações e práticas docentes, mas envolve a sistematização do processo de ensino infantil re/significando que as interações sociais, as relações interpessoais e as trocas de experiências com crianças e adultos no ambiente intra- e extra educativo são favoráveis para a re/construção de conhecimentos, capacidades e habilidades das crianças, tornando-as mais ativas e autoconfiantes.

Outro elemento de destaque que o RCNEI apresenta está relacionado ao cuidar, havendo a ideia de que “cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (RCNEI, 1998, p. 24). Percebe-se que, portanto, essa categoria é um instrumento constitutivo do desenvolvimento integral das crianças, sendo o uso do cultivo de cuidados tanto no nível do tratar físico/biológico, quanto no nível inter-relacional com as crianças. Vários outros conhecimentos estão sendo apresentados e, conseqüentemente, novos saberes, valores, atitudes sendo construídos pelas crianças. Diante disto, pode-se compreender que o cuidar vai muito além dos cuidados básicos de higiene, porém é preciso contextualizar esses momentos e explorá-los com o intuito de permitir que a criança construa novos aprendizados, reconfigure os seus saberes interagindo o aprendizado com seus pares.

Assim, pensar no cuidado na Educação Infantil enquanto um elemento sistemático da primeira etapa da Educação Básica, é uma tarefa fundamental para a construção de outros conhecimentos da/para criança, em que o fortalecimento de vínculos afetivos, sociais e de segurança entre o educador e a criança possam ser re/construídos diariamente no ambiente educativo.

Seguindo os marcos mais importantes que contribuíram para que a Educação Infantil se consolidasse no contexto educativo do Brasil como uma etapa imprescindível para a construção do processo formativo das crianças brasileiras, no ano de 2009, através da Resolução nº 5 de 17 de dezembro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são implantadas cujas orientações referentes às

políticas públicas a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil foram fixadas.

Através desse documento orientador das propostas pedagógicas na Educação Infantil, a concepção de criança se consolida como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Diante do que preconiza as DCNEIs, a compreensão sobre a criança é amplamente reforçada no contexto socioeducativo, deixando para trás a concepção fortemente determinada nos séculos anteriores que produzia a noção de um ser destituído de lugar no espaço social, fadado ao descaso, para, finalmente ser reconhecido como um sujeito dinâmico, histórico e produtor de cultura.

Além disso, as DCNEIs estabelecem ainda que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2009), reforçando a significância dessa etapa da Educação Básica para o desenvolvimento infantil. O Estado deve ser um mediador desse processo, ofertando a educação pública e garantindo para além da gratuidade, a qualidade do ensino para as crianças em sua mais tenra idade, cabendo à família o papel de consolidar este processo educativo através da parceria junto às instituições educacionais.

Cabe ainda enfatizar que recentemente, a Educação Básica brasileira vivenciou outro importante marco para o reconhecimento e avanço da Educação Infantil, ocorrida no ano de 2017 quando ficou instituída e regulamentada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por outro lado, para que isso se tornasse possível, várias discussões envolvendo educadores e a comunidade escolar em geral foram realizadas, com o propósito de definir a base constitutiva dos currículos das escolas brasileiras, de modo que abrangesse os estudantes de todas as etapas da Educação Básica. Assim, convém destacar que:

A BNCC é uma base para a constituição de cada um dos currículos das escolas públicas e das redes particulares, estaduais e municipais brasileiras. Traz em sua essência um conjunto de aprendizagens essenciais, que visam equalizar e conseqüentemente melhorar a qualidade da educação nacional. (MIRANDA, 2021, p.18)

Apesar dos debates que culminaram na versão final da BNCC, iniciarem-se em 2015 alguns dispositivos legais e eventos ocorridos anteriormente na área da educação que contribuíram para a sua formulação.

Entretanto, a elaboração deste documento foi alvo de críticas por parte dos estudiosos da educação brasileira, sobretudo pelo fato de ter sido elaborado, por um grupo de profissionais escolhidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com pouca representação e foi socializado através de meios digitais sem possibilidade de alterações das concepções iniciais. Esta metodologia adotada pelo MEC teve um impacto negativo, pois os estudiosos da área educacional defendem a metodologia participativa, horizontalizada, envolvendo a participação ativa dos envolvidos com a educação brasileira.

A elaboração da BNCC não seguiu essa vertente. Assim, por mais competentes e qualificados que sejam os profissionais que participaram desse processo de construção, eles não representaram os saberes e fazeres das diversas instâncias, considerando inclusive e sobretudo os profissionais, os estudantes e a comunidade escolar. (TUTTMAN; AGUIAR, 2019, p. 88)

Diante deste argumento, fizera-se necessária a participação de diferentes grupos vinculados à educação do país a exemplo de membros dos Conselhos de Educação, Conselhos escolares, estudantes, docentes, sindicatos dos profissionais da área além de outras representativas sociais com o objetivo de elaborar um documento que tratasse da Educação Básica brasileira de maneira democrática, considerando as vozes e os saberes das diversas categorias envolvidas com a educação brasileira. Apesar de todas as críticas e um desejo incessante para lançamento da versão final, em 2017 a BNCC foi publicada oficialmente e apresentada como modelo com diretrizes normativas para todas as escolas da Educação Básica no Brasil.

Contudo, cabe ainda destacar que a CF em seu artigo 210º ao citar que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), já indicava a necessidade de uma base comum a todas as escolas e educandos brasileiros, a importância de elaborar um sistema educacional nacional e um currículo com base comum entre todas as escolas dos estados da federação. Essa base comum também se apresentou debruçada sobre as questões

tocadas pela diversidade sociocultural de cada região brasileira, além dos saberes e valores éticos/sociais de cada educando.

Destacada essa importância sobre a unificação dos currículos em todos os estados da federação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), com o intuito de atender às indicações contidas na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 26º definiu que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 6).

Sobre o que cita o referido artigo, extrai-se o valor de um currículo integrado que considere o regionalismo e a localidade dos educandos, tendo em vista que as realidades sociais e educativas dos estudantes são distintas e variam mediante cada contexto.

Outro documento normativo que embasou a BNCC foram as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. No seu Artigo 14 é reforçado que:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL, 2010, p.06).

Diante desses significativos avanços na educação brasileira que se iniciou com a Constituição de 1988, em seu artigo 5º a educação como direito de todos e dever do Estado e da família até os dias atuais às voltas dos debates que se estenderam por toda a década dos anos de 1990, através da LDB (9394/96), os PCN e as Diretrizes Nacionais Curriculares culminaram na atual BNCC. Com a Base, outros dados no que diz respeito à Educação Infantil, foram evidenciadas e, de acordo com Miranda (2021, p. 18-19) “a BNCC apresenta 10 competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica. Para muitas realidades brasileiras, isso já se configura como uma grande mudança: o ensino por competências”. Nesse sentido, a BNCC (2018) destaca que a

[..] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (p.08)

A partir dessa perspectiva, são assegurados os direitos de aprendizagens e desenvolvimento para que a criança tenha condições de aprender e se desenvolverão experimentar as vivências do: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. (BRASIL, 2018). Diante desses direitos de aprendizagens, a BNCC ainda estabelece cinco campos de experiências possibilitadas pela capacidade de evoluir o senso da existência individual e coletiva: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

Neste compasso, infere-se que é fundamental tratar bebês, crianças bem pequenas e pequenas⁹ de acordo com as especificidades que também são próprias da infância. A Educação Infantil, portanto, se institui como uma etapa fundamental para o processo de formação da criança e da construção da sua cidadania.

Pode-se dizer então, que muito já se avançou no que diz respeito ao reconhecimento da criança como um sujeito histórico da Educação Infantil enquanto a primeira etapa da Educação Básica, tornando-a como uma etapa constitutiva do processo de educação formal das crianças, desde sua precoce idade. Não há lugar para resigná-la apenas a uma etapa que antecede o processo de alfabetização, é preciso concebê-la como uma etapa que favorece a aprendizagem nas crianças por meio de interações e brincadeiras com seus pares e com os adultos, sobretudo no ambiente educativo que caracterizam as instituições de Educação Infantil.

Nesse sentido, não podemos nos furtar do compromisso que compreende a aprendizagem das crianças no contexto das instituições para a infância onde precisa

⁹ A BNCC (2018), no que se relaciona a Educação Infantil, traz novas definições para o público infantil de acordo com a faixa etária e etapa da qual a criança está inserida, tais especificidades estão inclusas nos objetivos de aprendizagens da Base, e assim temos as seguintes definições: bebês- 0 a 1 ano e seis meses de idade; crianças bem pequenas: 1 ano e sete meses a 3 anos e onze meses de idade; crianças pequenas: 4 anos a cinco anos e onze meses de idade. Cabe reforçar que a categoria bebês e crianças bem pequenas estão inseridas no contexto educativo das creches; enquanto que as crianças pequenas, fazem parte do contexto da pré-escola.

ocorrer através das interações sociais, da socialização, com a convivência com seus pares a fim de que “as etapas evolutivas de todo o processo de construção identitárias nos aspectos humano e psicossocial das crianças se impulsionem” (CARNEIRO, 2020, p.70) e dessa maneira, as crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade se desenvolvam de modo integral e integralizado em um contexto sociocultural e educativo.

Assim, pensar nas conquistas da sociedade a favor das crianças brasileiras, nos faz compreender que toda a movimentação social e histórica ocorrida ao longo dos séculos, acarretou bons resultados à garantia de direitos sobre a cidadania dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas de modo que o assistencialismo e a caridade se reconfiguraram no arranjo da educação formal, reconhecida através das leis que regem o Estado Brasileiro.

Sabemos que muito ainda temos que percorrer para que a Educação Infantil no Brasil continue avançando e se firmando como um fator importante para que os direitos das crianças seja uma prioridade, uma vez que as questões de acesso e qualidade na primeira etapa da educação básica ainda precisam ser melhor dirimidas, pois a sociedade ainda se depara com “muitas filas de espera por uma vaga e a luta por uma educação infantil de qualidade está em permanente disputa” (LOPES, 2018, p. 39).

Na seção seguinte, nosso enfoque será sobre a Formação Docente no Brasil, aonde abordagem estará voltada para os aspectos históricos que culminaram na valorização da formação continuada de educadores, sobretudo para aqueles que trabalham nas instituições para a infância.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: aspectos históricos

A formação docente para a Educação Infantil precisa ser pautada em conhecimentos científicos básicos para a formação do professor e os conhecimentos necessários para o trabalho com as crianças, além de contemplar um processo de desenvolvimento e construção do conhecimento do próprio profissional e de seus valores e saberes culturais. (AZEVEDO; CANAVIEIRA, 2015)

Esta seção abordará sobre a origem da formação docente no Brasil e sobre a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Básica brasileira, sobretudo na Educação Infantil.

Segundo Aranha (1996), é no século XVI que pela primeira vez tem-se a escola institucionalizada, parecida com a que possuímos nos dias de hoje com espaço para a transmissão e mobilização de saberes; contudo, o acesso era específico e restrito para as elites dominantes, tendo em vista que “as escolas se destinavam à nobreza e à burguesia ascendente[...]” (ARANHA, 1996, p.73), ou seja, um espaço onde as relações de poder e subjugação social se fizeram fortemente presentes.

No século XVIII, época em que o Brasil ainda era Colônia de Portugal, os jesuítas fundadores das únicas escolas existentes nesse período, detinham um forte controle sobre tudo o que era ensinado, assim como exerciam intensa influência sobre as questões que envolviam decisões políticas, social e religioso. Esse domínio exercido pelos jesuítas gerou muitos conflitos de interesses com o Estado, que não conseguia concretizar os seus interesses pautados pelo crescimento populacional por meio da miscigenação entre indígenas e portugueses. Devido ao protecionismo jesuíta em relação aos índios, o que influenciou e ocasionou a expulsão dos religiosos do território brasileiro (SECO, AMARAL, 2006).

Contudo, foi no século XIX que a formação do profissional docente e, os “ideais do ensino público começaram a concretizar-se fomentados por movimentos sociais e políticos” (BARROS, 2015, p. 28). A partir da Revolução Industrial quando os trabalhadores das fábricas e indústrias começaram a perceber que a educação formal era um caminho sem volta e fundamental para o reconhecimento e valorização do seu trabalho na sociedade e, passou-se também a exigir condições para acesso a uma

educação que atendesse às suas necessidades e diminuísse as desigualdades sociais e fortemente presentes neste período.

No Brasil, as primeiras iniciativas de constituição do processo formativo dos professores também ocorreram no século XIX seguindo as influências europeias e do Regime Imperial ocorrido após a Proclamação da República no reinado do então Imperador Dom João I (BARROS, 2015; CASTANHA, 2008).

Portanto, se faz mister a atuação de profissionais responsáveis pelo processo educativo dos trabalhadores e demais estudantes com formação mínima na área para desempenhar esta função. Associado a esse fato, fazia-se também necessário que os governantes lançassem medidas que fortalecessem o processo de formação docente e, conseqüentemente, desenvolvesse o ensino público brasileiro.

3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL NO SÉCULO XIX: O início de um inesgotável processo de construção de saberes.

A formação docente no Brasil sofreu forte influência dos acontecimentos ocorridos na Europa no século XIX uma vez que, através dos movimentos sociais, a formação dos educadores começou a ser concebida como um elemento estruturante para os ideais de ensino da época. Dado o advento da Revolução Industrial e conseqüentes transformações no mundo do trabalho, o pensamento educacional também sofreu modificações e ajustes para atender as demandas da sociedade neste período. Desta forma, Barros (2015, p. 28) destaca que:

Até meado do século XIX, havia exclusão de trabalhadores nos sistemas escolares europeus, visto que somente a classe dominante e a camada média da população tinham direito de frequentar escolas. A partir da segunda metade desse século foi consolidado o poder burguês na Europa, e o pensamento pedagógico da época foi influenciado pelas constantes transformações no mundo do trabalho. Isso ocorreu principalmente após a Revolução industrial, a partir da qual teve início uma tendência educacional voltada a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Seguindo as transformações da sociedade europeia, o processo educativo do trabalhador passou a ser concebido de outra forma e até as camadas da sociedade menos favorecidas passaram a exigir o direito de educar-se e educar seus filhos adequadamente de modo que o desenvolvimento social e a diminuição das

desigualdades sociais passaram a ser reivindicadas mais enfaticamente pelos trabalhadores da época.

No Brasil, Castanha (2008), destaca que a primeira iniciativa de criação de uma escola que formasse professores através do método Lancaster deu-se em 1º de março de 1823 através do Decreto assinado pelo Imperador Dom Pedro I - um ano após a Independência do Brasil. (CASTANHA, 2008)

Por meio desse Decreto, o Imperador visando melhor preparar seus súditos e, sobretudo os militares, criou uma Escola de primeiras letras pelo método do Ensino Mútuo para instrução das corporações militares cujo teor do documento declarava:

Convindo promover a instrução em uma classe tão distinta dos meus subditos, qual a da corporação militar, e achando-se geralmente recebido o methodo do Ensino Mutuo, pela facilidade e precisão com que desenvolve o espírito, e o prepara para aquisição de novas e mais transcendentis ideas: Hei por bem mandar crear nesta Côrte uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinara pelo methodo do ensino mutuo, sendo em beneficio não somente dos militares do Exército, mas de todas as classes dos menus subditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento. João Vieira de Carvalho, do Meu Conselho de Estado, Ministro e Secretário de Estado dos Negocios da Guerra, o tenha assim. entendido, e faça expedir as ordens necessárias. Paço, 1º de março de 1823, 2º da Independência e Imperio¹⁰. (BRASIL, 1823)

No Brasil do século XIX, outros passos para a consolidação da formação docente como um elemento constituinte da educação brasileira ocorreram através da “Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827” (SAVIANI, 2009, p.144-145).

Através da Lei de 15 de outubro de 1827, ocorre a determinação da criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Deste modo, estabelece que:

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se applicarão os edificios, que couberem com a sufficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (BRASIL, 1827).

¹⁰ Todos os documentos, datados da época do Brasil Império, serão transcritos na íntegra, utilizando e preservando a grafia original do século XIX.

Com base nesses registros, percebe-se que o ensino deve ser desenvolvido através do método mútuo e isso ocorre de certo modo face a uma imposição do governo imperial brasileiro em determinar o preparo formativo dos professores para atuarem diante do método estabelecido na Lei supracitada. Muito embora este artigo não evidencie a questão pedagógica do processo formativo, apenas a didática, pode-se considerar um marco significativo no processo formativo dos professores, visto que até então não havia se pensado em instruir os educadores para atuar no contexto educativo, apesar de que tais instruções visassem atender às exigências do Império.

Desta forma, a partir do estabelecido na referida Lei, pode-se depreender que neste período já era necessária a qualificação profissional para que os professores pudessem ensinar os meninos da época, conforme apresenta o artigo 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827)

Nessa perspectiva, já é possível atentar para o fato da necessidade de um processo formativo inicial e contínuo para atuar no contexto de educação formal dos estudantes da época. Após este período, outras iniciativas que contribuíram para o reconhecimento da formação de professores no Brasil, estão relacionadas a promulgação do Ato Adicional de 1834¹¹ que “colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias - essas tendem a adotar, para a formação dos professores, a criação das Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, 145).

A primeira Escola Normal foi, segundo Castanho (2008), implantada em Niterói, na Província do Rio de Janeiro, pela Lei n. 10, de 4 de abril de 1835. Essa lei assinada por Joaquim José Rodrigues Torres, então Presidente da Província do Rio de Janeiro, trazia em seus artigos as especificações sobre o teor da lei, a quem se destinavam

¹¹ Segundo Castanho (2006, 171; 174) O Ato Adicional (uma emenda constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Foi o marco que desencadeou uma vasta discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial, principalmente no campo educacional.

os ensinamentos que seriam oferecidos nas Escolas Normais e os proventos pagos aos interessados. De maneira geral, a Lei trazia as seguintes informações:

Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma Escola Normal para nella se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de Outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto.

Artigo 2º A mesma Escola será regida por hum Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado. Vencerá o ordenado annual de hum conto e seiscentos mil réis; podendo o Presidente da Província arbitrar-lhe mais huma gratificação até a quantia de quatrocentos mil réis annuaes, segundo merecer por sua aptidão professional, e numero de ouvintes com aproveitamento.

Artigo 4º. Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requer-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito annos, com boa morigeração, e saber ler e escrever. (BRASIL, 1835)

Logo, para se obter acesso a essa escola, o interessado deveria, além de conduta ilibada, possuir maior idade, além de saber ler e escrever. Em vista desse último requisito, pode-se ainda inferir que as Escolas Normais tinham formação inicial e contínua, visto que essa era destinada a professores que já atuavam na área, mas necessitavam de aprimoramento, caso não tivessem adquirido instrução adequada nas Escolas de Ensino, assim como, para pessoas interessadas em exercer o ofício do magistério recebendo. Assim, instruções para atuarem na área educacional.

Outro fato relevante a ser observado, é que nas Escolas Normais não eram permitido o acesso de negros e o currículo oferecido ao ensino das mulheres era diferente em relação ao currículo oferecido aos homens. Sobre isto, Barros (2015, p. 30) enfatiza que:

Mesmo após serem libertados, os escravos eram proibidos de frequentar escolas públicas da Província. Tal veto, estendia-se à Escola Normal, portanto não havia, nas escolas, negros que se preparavam para a docência. Observa-se também em relação à figura feminina, apesar de ser diferente do preconceito que havia contra os negros, a discriminação sofrida pelas mulheres estava relacionada à diferença de currículo que era oferecido ao público feminino e masculino. Às mulheres era permitido somente aprender leitura, escrita e as quatro operações, não sendo incluído o ensino de Geometria, Decimais e Proporções.

Nota-se, nesse sentido, que ao longo do século XIX, o Brasil iniciou algumas medidas elementares no que diz respeito à formação e qualificação de professores para o exercício da função; isso significa um marco para uma época em que a educação formal não era uma prioridade dos governantes e nem ainda concebida pelos cidadãos como um dispositivo de mudança social.

Dessa maneira, a partir dessas iniciativas que tiveram seu início no século XIX, o Brasil continuou avançando, embora de maneira incipiente, no que diz respeito ao crescimento da educação e conseqüente processo de formação, qualificação e aperfeiçoamento dos educadores da época. Após as três primeiras décadas do século XX, o Brasil, no período republicano, apresentou uma nova fase correspondente à educação brasileira, uma vez que um importante avanço foi colocado em evidência: “o cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa” (SAVIANI, 2009, p. 145).

Nessa frente, duas relevantes iniciativas foram implantadas no Brasil, a destacar: o Instituto de Educação do Distrito Federal concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932 através do Decreto 3.810¹², de 19 de março de 1932, e, dirigido por Lourenço Filho¹³. Destaca-se ainda, neste contexto, o Instituto de Educação de São Paulo, em 1933, implantado por Fernando de Azevedo.

De acordo com Saviani (2010, p. 219), Anísio Teixeira ao assumir o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal teve:

a oportunidade de pôr em prática suas ideias renovadoras de modo especial no âmbito da formação docente, criando o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escolas de professores. Essa Escola integrava o Instituto de Educação juntamente com o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores.

¹² Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal e estabelecimentos anexos.

¹³ A obra História das Ideias Pedagógicas no Brasil, de Dermeval Saviani (2010) traz a biografia de Manuel Bergstron Lourenço Filho. Saviani reporta que este influente professor, nasceu em 10 de março de 1887 em Porto Ferreira. Estudou na Escola Normal de Pirassununga entre 1912 e 1914 e diplomou-se também pela Escola Normal Secundária da Praça da República, em São Paulo, 1916. Em 1921 foi nomeado professor de Psicologia e pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Em 1922 e 1923 dirigiu a reforma da instrução pública do Ceará e lecionou na Escola Normal de Fortaleza. (P.198)

Em São Paulo, por intermédio de Fernando Azevedo e amparado pelo Decreto 5.884¹⁴, de 21 de abril de 1933, o curso normal passa por reformulações relevantes referentes à formação de profissionais de educação, conforme destaca Tanuri (2000, p.73) ao ressaltar que:

O curso normal, que então era de quatro precedido pelo complementar de três, passa a ser constituído por um curso de formação profissional de duas séries e a exigir para ingresso a integralização do curso secundário fundamental, organizado de conformidade com a legislação federal.

A autora ressalta ainda que a Escola normal da Capital denominada Instituto de Educação “Caetano de Campos” passa a ministrar em sua Escola de Professores: “cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores”. (TANURI, 2000, p.73)

Diante desse percurso, percebe-se um empenho no que se refere à formação para a preparação do profissional docente, embora muito ainda se fazia necessário para as políticas públicas voltadas para os profissionais de educação no Brasil, fossem consolidadas.

Após esse período de inovação na educação brasileira, liderado por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, dentre outros educadores que se contrapunham ao ensino tradicional e tinha como base o ideário da Escola Nova. A partir deste ideário, Barros (2015, p.31) destaca que foi “assinado um manifesto¹⁵ que tinha como propósito disseminar a ideia de que a responsabilidade da educação é do sistema público, laico, gratuito e obrigatório”.

Outro marco relevante para a educação no Brasil ocorre na década de 1970, especificamente no ano de 1971, com a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71.

Desse modo, surgem mudanças no que diz respeito à nomenclatura, uma vez que o ensino anteriormente denominado primário e médio, assume a denominação de

¹⁴ Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.

¹⁵ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é apresentado na íntegra na obra História das Ideias Pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2010).

primeiro e segundo grau. No que se refere à formação docente, a lei apresenta alguns artigos significativos conforme destaque a seguir:

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971)

A proposta para a formação de professores está, portanto, interligada com as diversidades culturais existentes, com as características das disciplinas e com as fases de desenvolvimento dos estudantes. Associado a essas especificações, são exigidas formações mínimas para atuação profissional nas etapas de primeiro e segundo graus.

Com a redemocratização e a destituição da ditadura militar, o Brasil passou por diversas reformulações no que diz respeito à educação e, sobretudo, quanto ao que se refere ao processo de formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica brasileira.

Com a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, (LDB 9394/96), houve a regulamentação do processo formativo dos docentes, contudo, estabelece que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Apesar das iniciativas para mudanças referentes ao processo formativo dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, constata-se que a formação mínima para atuar como educador de crianças pequenas ainda é o curso na modalidade normal, o que demonstra de certo modo, uma falta de reconhecimento

da Educação Infantil como uma etapa importante e significativa para o desenvolvimento da infância e da constituição plena do adulto.

Outro marco importante na formação docente no Brasil, foi a reestruturação do curso de Pedagogia através da Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, ocorrida em 15 de maio de 2006, e coloca a docência como eixo central para o curso de Pedagogia. Segundo a resolução, os estudantes sairão formados para exercer suas atividades profissionais na “Educação infantil e nas séries iniciais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

Depreende-se que o curso de pedagogia tem uma árdua missão que é formar profissionais para atuar em diferentes etapas de ensino e que estejam aptos para exercer suas funções com estudantes das mais diversas classes socioculturais.

Como foi apresentado, desde a época do Brasil Colonial, Império e República, os governantes buscam meios de qualificar e formar os docentes, contudo, as demandas e necessidades dos educadores ainda são muitas, uma vez que programas de formação, qualificação e aperfeiçoamento dos docentes devem ser contínuos e permanentes.

A formação docente possui apresenta uma relevância significativa para a prática educativa dos profissionais, possível de ser compreendida ao longo dos tempos. Com este processo, foi se consolidando na sociedade escolar brasileira um dispositivo capaz de mudar a realidade, sobretudo das novas gerações.

Diante deste panorama sobre a origem da formação docente no Brasil, cabe ressaltar o processo inicial no Estado, tendo em vista que, apesar do Maranhão ter acompanhado o processo ocorrido em outros estados brasileiros, o nosso percurso passou por momentos de singularidades conforme veremos a seguir.

3.2 A Escola Normal & a Formação Docente no Estado do Maranhão: uma breve contextualização histórica

O ensino no Maranhão, assim como em diversas localidades brasileiras, desde o início do processo de colonização até o período republicano, aconteceu de forma

precária e apenas uma parte da sociedade, a mais socialmente prestigiada, podiam frequentar a escola formal.

Diante desta conjectura, no que se refere ao processo formativo de docentes, ao longo dos períodos que marcaram a estruturação da sociedade brasileira, os progressos foram lentos, pois a falta de professores qualificados para o exercício do ofício e baixa remuneração, representaram-se como fortes déficits na sociedade maranhense nestes períodos, uma vez que:

no final do período colonial, a situação do ensino público primário no Maranhão continuava precária: contava apenas com duas aulas secundárias e doze de primeiras letras, sendo que as aulas eram dadas nas casas dos próprios professores e concentradas na capital. Geralmente estes professores eram mal preparados para exercerem as funções que ocupavam e também eram mal remunerados. (BATISTA, 2005, p. 26)

Além disto, outro fator que justificava a estagnação do processo formativo dos educadores consistia no processo de exclusão em que o governo não tinha interesse em instruir, educar e/ou escolarizar todos os cidadãos maranhenses, e, portanto, apenas os filhos da elite podiam ser considerados os típicos cidadãos maranhenses e:

Vários discursos deste período deixam bem claro a preocupação, por parte das elites, em propiciar às classes menos favorecidas e livres da sociedade uma oportunidade de se educarem para que assim pudessem ser mais eficazmente controladas pelo Estado. Estes discursos nada mais representam do que um desejo das classes abastadas, após a Independência, de tornar-se um objetivo geral a concretização de seus próprios interesses. (BATISTA, 2005, p.28)

No início do século XX, seguindo a proposta republicana de civilizar a população brasileira, equiparando-a com outros países, surge a necessidade de investir em setores voltados para as ciências médicas, educação e engenharia, uma vez que o desenvolvimento destas áreas favoreceria a construção de uma nova identidade nacional (VIVEIROS, 2011) e, portanto, caberia pensar em um Maranhão que também tivesse equiparado aos outros estados, isto é, uma escola que objetivasse a formação de futuros educadores e o aperfeiçoamento daqueles que já exercessem o ofício da profissão docente.

Nesta direção, no Maranhão, assim como nos demais estados brasileiros, a criação das Escolas Normais tinha como objetivo a “formação docente para a

escola elementar, alfabetizar a população brasileira” (SANTOS, 2017, p.34), atingindo, portanto, os interesses do então governo republicano que seguia os ideários das influências do Iluminismo que preconizava as ideias de ordem e progresso e para que este anseio fosse atendido, era necessário preparar e qualificar professores para o bom desempenho da profissão.

Em vista disto, o Estado organizou sua primeira Escola na última década do século XIX, no governo de José Tomás da Porcinúria, através do Decreto n. 21 de 15 de abril de 1890¹⁶. Com este Decreto, é criada a primeira Escola Normal do Maranhão conforme as evidências do artigo:

Art. 1º - O ensino público no Estado do Maranhão será primario, secundario, technico ou profissional e fornecido gratuitamente nas Escolas Públicas Primarias, na Escola Normal, no Lyceu Maranhense e no Instituto Technico.

Art. 2º - O ensino primário é facultativo.[...]

Art. 6º - O ensino profissional, que habilite ao magisterio primario, será dado a ume outro sexo na Escola Normal.

Fica creada nesta capital uma Escola Normal onde funcionará as seguintes cadeiras:

- 1 - Grammatica Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa;
- 2 - Aritmética, Algebra, Geometria e trigonometria;
- 3 - Elementos de Phisica Chimica e Mineralogia;
- 4 - Elementos de Botanica, Zoologia e Geologia;
- 5 - Geografia Geral e do Brasil;
- História Geral e do Brasil;
- Pedagogia;
- Desenho;
- Música;
- Gynnastica.

O decreto evidencia as categorias de ensino ofertados na Escola Normal e atenderão atendimento global e amplo de homens e mulheres, contudo, o currículo era diferenciado porque visava manter a ordem social da época já que os conteúdos para o ensino das moças incluíam as disciplinas voltadas para o ensino das prendas domésticas para efeito tão somente de contração matrimonial e atributos maternos.

Deste modo, o Regulamento da Escola Normal em seu artigo 8º (MARANHÃO, 1894) determinava que “os alunos do sexo feminino haverão [...] uma aula de costuras

¹⁶ Aprova o Regimento da Secretaria da Instrução Pública. De acordo com (SILVA; MARTINS, 2017) neste Decreto, consta a aprovação do Regulamento da Instrução Pública, que reorganizava o ensino público, determinando a criação de escolas primárias, de 1º, 2º e 3º graus, e a sua instalação nos povoados, vilas e cidades sob a égide de programa fixo para essas escolas.

e bordados, que funcionará 1 hora por semana, desde o primeiro até o terceiro ano inclusive”.

Anos depois, em 1905, o artigo 12º dispõe que as meninas estudariam “duas horas por semana a mais que os rapazes, disciplinas de prendas femininas e economia doméstica, estudo de ornato, aplicado a prendas femininas, anexo à cadeira de caligrafia”(REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1905, p. 07).

Através de tal determinação presente no regulamento em questão, constata-se uma dicotomia no ensino ministrado a homens e a mulheres da época, evidenciando um ensino que almejava preparar as mulheres para a função de esposa, dona de casa e mãe, destinando um acréscimo de tempo para o aprendizado de disciplinas que valorizavam as prendas e fazeres domésticos.

Outro fator interessante a ser observado é que os alunos ao concluírem o curso, saíam com o título de Professor Normalista, diante de cerimônia solene que contava com a presença de várias autoridades: o Governador do Estado e do Inspetor da Escola Normal. Após o protocolo de conclusão, os estudantes “poderiam ser nomeados como professores públicos das escolas primárias, mediante concurso público ou sem o mesmo, caso não houvesse outro candidato, e até ocupar o cargo de professores da Escola Normal.”(REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1894, p.78-99).

Havia deste modo, um interesse do poder público em atrair os professores para o exercício da função enaltecendo o ofício, contudo, de maneira subliminar, este gesto demonstra a precariedade no que compete à valorização profissional e da escola pública, uma vez que muitos estudantes desistiam do curso devido aos poucos investimentos financeiros na profissão. No caso das mulheres, devido a circunstâncias de matrimônio, maternidade e outros compromissos majoritariamente afetivos ao lado daqueles que representavam a chance de suprir anseios econômicos e sociais, implicando, assim, na fácil interrupção do curso; ou, por vezes, essa evasão decorria do pouco conhecimento adquirido na escola primária que inviabilizava adentrar na Instituição por falta de conhecimentos mais profundos. Estes fatores foram um sinalizador de que a Escola Normal não estava alcançando seus objetivos em sua totalidade, pois em dez anos de existência, apenas onze professores conseguiram sua diplomação (SANTOS, 2017).

Visando minimizar a crise da Escola Normal, o então Governador Benedito Leite, através da Lei 164, de 21 de maio de 1896, apresentou uma nova reforma do ensino público maranhense da época, que incluía reajuste salariais, concursos para provimento de escolas de primeiras letras na capital dentre outras mudanças. Além disso, através da Lei 155, de 06 de maio de 1896, cria a Escola Modelo¹⁷, anexa à Escola Normal, “como escola primária e para servir de escola de aplicação prática aos alunos da escola de formação” (SANTOS, 2017, p. 41).

Diante da criação da Escola Modelo, o governo instituiu em 1905, o Decreto n. 55 em 27 de junho, que estabelece o novo Regulamento para as Escolas Normal e Modelo Benedito Leite¹⁸, o Curso anexo a esta Escola, os Grupos Escolares e Escolas Primárias. Assim, ficam determinados que:

Art. 1º A Escola Normal é um estabelecimento de ensino profissional, de regimenmixto, que se destina ao preparo dos professores que devem ministrar o ensino nas escolas primarias do Estado.

Art. 2º Preencherá os seus fins por meio de:

um curso de instrução geral, que consolidará e ampliará, complementando-a, a instrução elementar, verificada pelo exame de admissão;

um curso de instrução technical, que instruirá e adextrará nos methodos e processos da cultura phísica, mental e moral a mocidade;

uma *Escola Modelo* de applicação, que lhe será anexa, onde, pela observação e pelo exercicio os futuros professores se iniciem na pratica do magistério, a que se encaminham;

um *Curso anexo à Escola Modelo*, com caracter complementar do ensino de algumas de suas disciplinas

[...]

Art.4º: O Curso Normal será feito em 4 anos e abrangerá;

Curso de instrução geral: a língua portuguesa, a língua francesa, literatura, a matemática elementar, as sciencias phisicas, as sciencias naturaes, a

¹⁷ Em 1899 recebe o nome de Escola Modelo Benedito Leite.

¹⁸ Benedito Pereira Leite nasceu em Rosário (MA) no dia 4 de outubro de 1857, filho de Antônio Pereira Leite e de Ana Rita de Sousa Leite. cursou o secundário no Colégio Imaculada Conceição, em São Luís, e bacharelou-se pela Faculdade de Direito do Recife em 1882. Ingressou na política filiando-se ao Partido Conservador do Império. Eleito deputado federal em março de 1892, Benedito Leite assumiu sua cadeira na Câmara dos Deputados no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em maio seguinte. Assumindo sua cadeira no Senado Federal, passou a integrar a Comissão de Finanças e foi relator do orçamento do Ministério da Guerra. Reeleito, exerceu o mandato até 1906, quando foi eleito presidente do Maranhão, na sucessão de Manuel Lopes da Cunha. Empossado em 1º de março desse ano, permaneceu à frente do governo maranhense até 25 de agosto de 1908, quando se licenciou e viajou para a França para tratamento de saúde. Foi também promotor público no município de Brejo e juiz municipal de Coroatá e Itapecuru, no interior maranhense, inspetor do Tesouro Público do Estado, e um dos diretores do jornal Debate. Faleceu em Hyeres, na França, no dia 6 de março de 1909. (CARNEIRO; LOPES, 2016).

geografia, a história geral e do Brasil, a instrução cívica, a calligraphia, o desenho, a música, gymnastica e também, para o sexo feminino, a economia doméstica, prendas femininas e desenho aplicado a estas.

Curso de instrução techica: história da educação e pedagogia; observação, crítica e prática na Escola Modelo. (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL, 1905, p.3, grifos do documento original).

Diante do que rege o Regulamento, percebe-se que a Escola Normal, Escola Modelo e seus anexos eram, na época, ambientes que visavam preparar intensificamente os professores para atuarem nas escolas primárias da época, primando pela moral dos jovens, além disso, o curso com duração de 4 anos contava com a instrução geral onde diversas disciplinas e conteúdos eram desenvolvidos e ensinados aos estudantes, assim como a instrução técnica voltada para a aprendizagem dos preceitos pedagógicos e educacionais, para que as futuras normalistas pudessem aplicar na prática aquilo que foi aprendido no decorrer do curso.

Nas primeiras décadas do século XX, o Maranhão busca suprir as carências no que se refere ao ensino dos estudantes das classes menos favorecidas, na capital e interior do Estado.

Ao longo da década de 1930, vários Decretos foram publicados criando escolas de ensino primário na capital do Maranhão e em municípios como Carutapera, Loreto, Bacabal, Pastos Bons, Pinheiro, Cururupu, dentre outros. Algumas destas escolas enfatizavam somente o ensino dos homens e, outras de caráter misto, ensinava homens e mulheres. Além disso, alguns cargos para a docência foram criados para ministrar aulas de francês, desenhos e prendas domésticas (MARANHÃO, 1930).

Tais implantações de escolas por diversos municípios maranhenses, têm ligação com o que preconizava o direcionamento que estava acontecendo na maioria dos Estados brasileiros que era o de difundir a educação para todos os municípios, visando “[...] estender o ensino primário a todas as crianças maranhenses [...] primeiro dever do Estado” (MARANHÃO, Diário Oficial, 1939, p. 2).

Associado a este feito, incentivar a formação de professores se fazia necessário, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem estava/está estritamente ligado a um processo formativo de docentes eficientes e, desta maneira, através do Decreto-Lei 186 de 19 de janeiro de 1939, foi criado o Instituto de Educação baseado no adotado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O objetivo desta

criação do Instituto fora a unificação do ensino normal e a equivalência do ensino, desta forma, visava alcançar:

- a. reconhecimento da intervalidade do diploma do professor normalista, permitindo a este exercer o magistério em todo o território do país, havendo equivalência de ensino, de maneira a ser facilitada a transferência de aluno de qualquer ano, de uma escola normal para outra e, ainda, desta para o ginásio e inversamente;
- b. apresentação de uma escola em que se plasme o mestre primário com a mentalidade capaz de formar cidadãos úteis a si e à coletividade (MARANHÃO, Decreto-Lei nº 186, 1939, p. 12).

Com o passar de algumas décadas, o Brasil, no ano de 1961 aprova a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, em 20 de dezembro. Seguindo a direção preconizada pela LDB/ 1964, o Maranhão instituiu a Lei nº 2.353, de 25 de março de 1964 e, através desta, adaptou o sistema de ensino às exigências expressas no documento propondo uma nova organização ao sistema de Educação do Estado.

O percurso da Educação Maranhense e conseqüentemente o processo de formação dos docentes, foi caracterizado pela criação das Escolas Normal e na expansão das escolas primárias por todo o Estado. Diante desse desenvolvimento pode-se perceber avanços no cerne da educação pública estadual e também dos municípios, o que implicou em leis e decretos, sobretudo, no final do século XIX, passando por todo séc. XX e se consolidando até a atualidade, garantindo direitos a docentes e discentes que tinham o intuito de se formar para o exercício da função docente.

Além disso, com o interesse do estado em investir na educação brasileira e maranhense e, assim, colocar o Brasil em um patamar mais elevado no que diz respeito à instrução da sua população e diminuição do alto índice de analfabetismo comum neste período, várias escolas no interior do Estado foram criadas e com elas, os investimentos em educadores com a formação adequada para desenvolver as atividades docentes se tornou cada vez mais significativo, visando o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem primando a qualidade da educação no Estado do Maranhão, considerando o contexto histórico, social e político de cada período.

Diante deste breve, mas, significativo panorama a respeito da educação e formação de educadores maranhenses, abordaremos a seguir, sobre a formação continuada de docentes da Educação Básica, sobretudo, no que se refere aos educadores da infância.

3.3 Formação Continuada de Educadores da Infância: reflexões sobre a prática docente e a qualidade na Educação Infantil

No decorrer da abordagem anterior, ficou evidente o interesse do poder público quanto à formação dos profissionais de educação para atuarem nas escolas primárias e na Educação Básica brasileira. Vale destacar que este processo vem sendo instituído como uma prática relevante ao fazer docente e, conseqüentemente, para a educação formal de crianças, adolescentes, jovens e adultos desde o século XIX, permanecendo até os dias atuais.

Entretanto, o processo de formação de educadores¹⁹ da infância foi um reflexo do Movimento de Lutas por Creches. Como vimos no transcorrer desta escrita, este foi um movimento coletivo ocorrido na 2ª metade do século XX, oriundo da luta de mães que necessitavam adentrar no mercado de trabalho e, deste modo, precisavam de um local adequado e seguro para deixar seus filhos enquanto trabalhavam, ou seja, creches ou Instituições educativas voltadas para o cuidar e o educar das crianças pequenas e bem pequenas e filhos das mulheres trabalhadoras operárias ou domésticas.

Portanto, pensar no processo de educação formal na primeira infância passa pelo entendimento de que formar professores para cuidar e educar crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, faz-se essencial para o desenvolvimento global dos pequenos.

Diante disto, a Resolução Conselho de Educação Brasileira²⁰ (CEB), Nº 1, de 7 de abril de 1999 cita que o “trabalho com crianças pequenas deve apresentar a necessidade da promoção de práticas de educação e de cuidados que possibilitem a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais

¹⁹ Para explicar o termo educador e sua utilização neste contexto, trago a obra escrita por Moacir Gadotti (2011) na qual o autor traz as concepções de Rubem Alves (1982) e Jefferson Ildelfonso (1991). Alves (1982) enfatiza o educador como um profissional vocacionado, mediador de esperanças, que não devem ser extintos jamais, pelo contrário devem permanecer vivos na sociedade (p.103). Para Ildelfonso (1991) o educador é um intelectual dirigente, orgânico, não é neutro, é um intelectual orgânico das classes populares, a favor das pessoas que necessitam de educação. (p.104).

²⁰ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

da criança”, o que demonstra que os profissionais que trabalham com crianças pequenas devem, além de ter preparo pedagógico e científico, ter sensibilidade para se envolver com práticas educativas que estimulem o aprendizado das crianças, uma vez que para educador infantil é fundamental para/no processo de construção global do ser humano, porque a Educação Infantil “constitui uma etapa estratégica para o desenvolvimento das pessoas” (MARANHÃO, 2019, p.53) .

Nesta perspectiva, o processo de formação continuada de educadores que atuam na Educação Infantil, atravessa um processo constante de construção e reconstrução de saberes e conhecimentos acerca do cuidar e educar de crianças pequenas. A formação docente no Brasil tem se configurado como essencial para o processo educativo, sobretudo, de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, de modo que fica cada vez mais evidente a necessidade de educadores qualificados. Desta maneira, cabe aos profissionais que atuam com o público infantil, um preparo mais adequado e especializado para exercer a função de cuidar e educar favorecendo, assim, a melhoria da qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas.

Zabalza (1998) destaca que a qualidade nas instituições de educação infantil deve ser compreendida como algo dinâmico que deve ser construída cotidianamente e de modo permanente por todos aqueles que fazem parte destas instituições educativas, uma vez que “a qualidade é algo dinâmico, [...] algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente” (p.32). Assim, falar de qualidade na Educação Infantil,

implica em considerar uma série de aspectos que, juntos, garantem o direito das crianças de desenvolver todas as suas potencialidades. Isso vai desde a infraestrutura das unidades educativas até o planejamento dos projetos pedagógicos, o currículo a ser implementado, a disponibilização de materiais educativos, além da *formação inicial e continuada e condições trabalho dos profissionais da educação que se dedicam a essa tarefa* (MARANHÃO, 2019, p.53, grifo nosso).

Seguindo essa condução, a formação continuada dos educadores de crianças pequenas e bem pequenas é um fator que está interligado a qualidade da educação infantil, portanto, cabe ao poder público municipal representado pela secretaria de educação de cada localidade, “promover a habilitação exigida pela legislação para os profissionais que ainda não a possuem; e, a formação continuada dos professores e de outros profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil” (BRASIL,

2008, p.21). Assim será possível ter-se no desenvolvimento do trabalho com crianças na primeira infância, profissionais com preparo adequado para o desempenho da função e que assegurem a valorização das particularidades de cada criança, haja vista que são seres individuais que pertencem a um grupo social e cultural diferente cabendo então entender que “o desenvolvimento infantil não é vivido da mesma maneira por todas as crianças” (OLIVEIRA *et al*, 2012, p.195).

Para que essa compreensão seja consolidada por todos os profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica, defendemos que a formação em nível superior deve ser compreendida pelos educadores da infância como um fator fundamental para o desempenho do trabalho docente em creches e pré-escolas. Um novo saber adquirido, um novo olhar para a prática educativa, haja vista que o “trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2013, p. 234).

A aquisição de novos saberes construídos através, sobretudo, da troca de experiências e da aquisição de novos conhecimentos científicos capazes de transformar realidade e contribuir com a formação da identidade do profissional de educação que é construída, desconstruída e reconstruída no seu cotidiano profissional e acadêmico através dos seus valores, anseios, angústias, da sua história de vida (PIMENTA, 1996), portanto, as práticas e o saber-fazer docente, sobretudo daqueles que desempenham suas funções na primeira infância, são alvo de transformações frequentes, uma vez que as crianças também se modificam no seu dia a dia, através das interações sociais que se estabelecem pelas trocas de experiência com seus pares de maneira rápida e acentuada.

Nessa perspectiva, depreende-se que a formação continuada é uma prática capaz de levar o educador a repensar seu fazer docente e “deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (IBERNÓN, 2011, p.60). É por meio da formação continuada que os conhecimentos oriundos de um encadeamento de saberes permitem que o profissional educador reflita sobre suas práticas, abrindo mão de metodologias educativas obsoletas insuficientes para o

alcance dos objetivos propostos, isto é, o desenvolvimento integral das crianças do século XXI.

Portanto, a partir dos avanços das tecnologias, a sociedade passou por transformações significativas o que implicou em adaptações profissionais essenciais para o enfrentamento das demandas educativas atuais exigidas que se aplicam a toda a Educação Básica brasileira, afinal:

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. Para isso, é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante[...] que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, inculcando-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vistas, a análise da realidade social, a aprendizagem alternativa por estudo de casos, simulações e dramatizações. (IMBERNÓN, 2011, p. 65)

Diante dessa concepção, constatamos que ao longo de seu percurso profissional, o educador requer um constante processo formativo que deve se iniciar com os cursos de licenciatura, já que as mudanças ocorridas nas sociedades ao longo dos séculos, exige do profissional de educação, permanentes adaptações e readaptações ao contexto e exigências da sociedade e das crianças, especificamente no contexto atual.

Então, após esse processo em busca de conhecimentos que se inicia na graduação, o profissional de educação necessita continuar aprimorando as suas competências e ampliando os seus saberes. Desta maneira,

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 (a) professor (a), um esforço continuado de atualização, de aperfeiçoamento e de renovação dos métodos de trabalho. A 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 deva 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 deve explicitar e analisar suas práticas e, a partir de então, decidir quais as rotas de formação continuada de que deverá lançar mão para construir o seu projeto de formação. (CARNEIRO, 2018, p.736)

A formação continuada se torna fundamental para a qualificação do profissional de educação à medida que contemple com profundidade o universo que envolvem a Educação Infantil e o processo educativo da criança em sua mais tenra idade, buscando atender as expectativas da sociedade, sobretudo, da família que visualiza a Educação Infantil e no educador uma ponte de ligação entre os seus filhos às possibilidades de mudanças sociais das suas crianças.

Para tanto, cabe destacar que a formação de quem cuida e educa de crianças pequenas e bem pequenas deve ir além de informações que em muitos momentos não têm significado para o universo infantil. O profissional que trabalha em creches e em pré-escolas deve compreender de maneira bem definida, que trabalhar com o público infantil requer conhecimentos teóricos e práticos específicos que propiciem práticas atraentes, inovadoras e significativas para as crianças, pois, do contrário, o docente da infância será um mero reprodutor de atividades desconexas para as crianças.

Por isso, precisamos nos ater com destreza ao aspecto das crianças pequenas e o seu acesso e permanência nas escolas de educação infantil, que requer um atendimento e acompanhamento de qualidade. Tal fato está extremamente interligado a um processo formativo mais sólido de docentes da educação infantil que se dará através de um longo e inesgotável processo de estudos teóricos e práticos sobre a temática.

Diante deste contexto, o RCNEI (1988) destaca que a necessidade de que “estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço”(p.41). Tal assertiva corrobora com o entendimento e a defesa de que todo esse processo a favor de educadores, repercute positivamente no desenvolvimento das crianças e é um fator que gera avanços significativos no processo educativo das crianças de maneira precoce.

Acreditamos que as práticas educativas devem estar embasadas e interligadas a um saber teórico, portanto, muito mais que seguir copiosamente o que determina a legislação e os documentos oficiais,

São as práticas docentes no cotidiano das instituições, embasadas por esses materiais escritos, que irão legitimar o trabalho nessa etapa e os direitos das

crianças, de aprender, de se desenvolver e desenvolver e ser feliz nas creches e pré-escolas brasileiras e do Estado. Essas práticas pedagógicas devem ser apoiadas por condições de trabalho que valorizam os professores e outros profissionais da educação. (MARANHÃO, 2019, p.57)

Nesse direcionamento, infere-se que o saber teórico e a prática educativa são essenciais para que o desenvolvimento integral das crianças se concretize de fato e seus direitos de aprendizagem sejam garantidos a fim de que sejam assegurados “às crianças as condições de aprendizagem em diversos ambientes, por meio da vivência de desafios e construção de significados do mundo aos seu redor” (MARANHÃO, 2019, p. 62). Diante disso, o processo formativo dos educadores da infância está interrelacionado à qualidade da educação infantil, pois gera reflexões sobre as práticas educativas através dos diferentes saberes que fazem parte da constituição pedagógica do profissional docente, e sobretudo, na formação de cidadãos adultos capazes de vivenciar e enfrentar os desafios da sociedade atual.

Na seção seguinte, nosso maior enfoque será o Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil-PROINFÂNCIA. Esse Programa, como veremos a seguir, é muito significativo para a Educação Infantil e evidencia as interrelações sociais refletindo, assim, no desenvolvimento integral das crianças pequenas, bem pequenas e bebês.

4 PROGRAMA DE RESTRUTURAÇÃO E AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS PARA A REDE ESCOLAR PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PROINFÂNCIA):

acontecimentos legislativos que culminaram na implantação do Programa em municípios brasileiros

A educação escolar deve, então, dispor de meios organizados para, respeitando as características do desenvolvimento infantil, possibilitar a ela o acesso ao mundo da racionalidade que ela ainda não possui, na perspectiva de torná-lo um bom adulto. (MELO, 2015, p. 46)

Esta sessão propõe apresentar o Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA e a discussão dos acontecimentos legislativos que desencadearam na implantação do Programa em municípios brasileiros, tornando-se uma realidade para famílias e crianças brasileiras de zero a cinco anos e onze meses de idade.

Para que o PROINFÂNCIA se instituisse como um programa de relevância histórica para a educação e cuidado dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas no Brasil, foi necessário um período de discussões e da implantação de dispositivos que valorizasse a Educação Infantil, visto essa ser a primeira etapa da Educação Básica.

Destacam-se que as discussões mais acirradas em busca de educação de qualidade e implantação de Instituições de Educação Infantil que atendessem as especificidades do público infantil, iniciaram na década de 1990, em especial com o Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), movimento esse que reuniu 26 Fóruns Estaduais e 1 Fórum Distrital de Educação Infantil, com o objetivo de garantia do direito à educação das crianças pequenas e bem pequenas no Brasil (LOPES, 2018). Deste modo, a autora destaca que:

O direcionamento das discussões, reivindicações e ações dos membros dos Fóruns deram sustentação a organização de pressupostos de trabalho e definição das frentes de atuação que se coalizaram em três vertentes: pesquisa e produção de conhecimento, práticas institucionais e implementação de políticas públicas no campo da Educação Infantil. (LOPES, 2018, p.75)

Lopes (2018) menciona que ao término de cada fórum, eram produzidas Cartas de maneira coletiva, denominadas Carta do MIEIB, com reflexões sobre as discussões ocorridas no decorrer do encontro e informações importantes acerca da atuação do movimento.

Decorre de tais reivindicações e debates, a estruturação do programa tendo em vista que as entidades voltadas para a defesa da educação de qualidade na primeira infância se mobilizavam ajustando e adequando o Programa em prol das crianças brasileiras.

Outro fator relevante para a implantação do Programa foi o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) como um instrumento que propõe metas específicas para a Educação infantil. Cabe ainda enfatizar que o PNE partiu de duas propostas: uma da sociedade e a outra, dos governistas - ambas analisadas pelo Congresso Nacional. De acordo com Ganzele (2012, p.06), a partir da

Constatação de que os gastos com educação em 1997 eram na ordem de 4,0% do PIB, a proposição do Projeto da Sociedade Brasileira defendia sua elevação para 10% do PIB até o final da década (2010), enquanto o projeto governista indicava a elevação para 5,0% do PIB também ao final do período do plano. O Congresso Nacional, entendendo a necessidade de disponibilizar maiores investimentos para a educação nacional, aprovou a elevação para 7,0% do PIB, que seria alcançado com a incorporação progressiva ao longo de dez anos.

Contudo, apesar da aprovação dos recursos feita pelo Congresso e os seus impasses entre as propostas apresentadas pela sociedade e pelo governo, o PNE se configurou como um grande passo para a destinação dos recursos da Educação Brasileira. Para Dourado(2008), o PNE:

Embora não tenha contemplado todas as propostas apresentadas ao longo de sua discussão, representa sem dúvida um avanço por se configurar em política de elevação do nível de escolarização da população brasileira... e se constitui mais um instrumento que reconhece e promove a educação, inclusive a infantil, como campo de direito da família e da própria criança. A aprovação do PNE pode ser interpretada como importante passo na superação do improvisto que tem marcado o desenvolvimento da educação no Brasil. (p. 29)

A Meta nº 1 do Plano Nacional de Educação- PNE (Lei 10.172 de 2001) elaborado em sua primeira versão no ano 2001, determinava a ampliação da

Oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos. (BRASIL, 2001, p. 14)

Associado ao que estabelece a Meta nº 1 do PNE (2001), Dourado (2008, p.40) destaca que as políticas, programas e ações do Governo Federal impulsionaram a criação do FUNDEB (Lei nº 11. 494), com a inclusão da Educação Infantil e a “criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA, 2007)”.

Diante do que estabelece a Meta nº 1 do PNE (2001), observa-se a necessidade de aumentar a demanda por Instituições de Educação Infantil e, em vista disso, o Governo ao inserir a Educação Infantil no Fundeb, também busca garantir o direito à educação de qualidade em espaços adequados ao desenvolvimento infantil através da implantação do Programa.

Faz-se necessário destacar que o PROINFÂNCIA é considerado “uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, que visa garantir o acesso de crianças a creches e pré-escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil” (BRASIL, 2007).

A Educação Infantil é uma etapa significativa para o desenvolvimento inicial do indivíduo, uma vez que é a partir dessa etapa que ocorre o processo de construção formal e inicial da aprendizagem dos estudantes conforme demonstra o documento do PDE (2007):

Todos os estudos recentes sobre educação demonstram inequivocamente que a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no ensino fundamental, principalmente dos filhos de pais menos escolarizados, dependem do acesso à educação infantil. (BRASIL, 2007, p. 07)

Nesta mesma condução, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto n. 6094/2007²¹ que também contribuiu para a consolidação do PROINFÂNCIA. O referido Decreto trata sobre a implementação do Plano de Metas

²¹ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007, p.01)

Compromisso Todos pela Educação e dentre outros alcances sociais, bem como a qualidade da Educação Básica, a promoção da Educação Infantil e a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR). (BRASIL, 2007)

Diante do que estabelecem os documentos supracitados, há uma intenção em oferecer melhores condições para o desenvolvimento dos estudantes, sobretudo no que diz respeito à oferta de educação de qualidade, a partir da Educação Infantil, visto que essa etapa de construção formal da aprendizagem foi, por muitos séculos, negligenciada pelos governantes e pela sociedade de modo geral. Ressalta-se ainda que o PROINFÂNCIA foi instituído através da Resolução nº 06 de 24 de abril de 2007²² e em seu artigo 1º determina que:

Os recursos financeiros do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA serão destinados à cobertura de despesa de investimentos em construção, reforma, equipamentos e mobiliários para creches e escolas públicas das redes municipais e do Distrito Federal.

Observa-se que através desse artigo da Resolução nº 6, os recursos são específicos para investimentos em Instituições Públicas de Educação Infantil buscando assim, além dos investimentos em equipamentos e mobiliários, o planejamento e adequação de espaços que garantam o bem estar das crianças matriculadas na Educação Infantil, proporcionado assim, um ambiente adequado e seguro para que as crianças brinquem, interajam e se desenvolvam de maneira integral. Nessa direção, cabe ressaltar que o Decreto 6.494 de 30 de junho de 2008, determina que os principais objetivos do PROINFÂNCIA são:

I- a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública;
II- a melhoria da infraestrutura das creches e pré-escolas públicas já existente nas redes municipais e do Distrito Federal; e
III- a ampliação do acesso à educação infantil, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Demonstrando que o Programa, além de buscar expandir e melhorar a infraestrutura das instituições de Educação Infantil, visa minimizar os danos causados

²² Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. (BRASIL, 2007)

às crianças brasileiras que, durante séculos, tiveram cerceados os seus direitos à educação infantil de qualidade e, deste modo, como estratégia, busca atender às necessidades infantis mediante a ampliação do acesso das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade a essas instituições.

Conforme citado no início desta sessão, o MIEIB também teve um papel relevante neste contexto, pois, na Carta de São Luís- MA, elaborada nos dias 29 e 30 de junho de 2007, na XXII reunião; e a Carta de Porto Alegre- RS, elaborada nos dias 07, 08 e 09 de dezembro de 2008, na XXIII reunião, trouxeram em seu bojo de discussões, reivindicações referentes ao PROINFÂNCIA.

Desse modo, as cartas documentadas apresentam aspectos importantes que merecem destaque, visto que a carta produzida pela reunião do MIEIB em São Luís- MA menciona pela primeira vez o PROINFÂNCIA enquanto uma estratégia de garantia da educação de qualidade para as crianças brasileiras de zero a cinco anos e onze meses. O item quatro da carta cita ainda que “Que haja significativa ampliação dos recursos do PRÓ-INFÂNCIA, como uma das formas de assegurar a expansão e a melhoria da qualidade da Educação Infantil (CARTA DE SÃO LUÍS, 2007, P.01).

Já na carta elaborada na reunião de Porto Alegre, segue-se com as discussões e reivindicações em prol do PROINFÂNCIA e, dessa vez, elas foram relacionadas aos critérios e projeto arquitetônico do Programa, estando explicitadas da seguinte forma: “Que sejam revistos e flexibilizados os critérios e o projeto arquitetônico relativos ao Programa PROINFÂNCIA para atender um número maior de municípios, à população do campo e das grandes cidades” (CARTA DE PORTO ALEGRE, 2008, p.01).

Para o reconhecimento da Educação Infantil como um “direito e não como obra de caridade” (DOURADO, 2009, p.33), fazer investimentos na infraestrutura e nos espaços destinados à educação de crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, se fizeram muito importantes.

Nessa etapa e fase pueris da vida, as crianças precisam dispor de um ambiente que seja minimamente propício para uma boa resposta às habilidades e potencialidades que podem aguçar-se à medida que investimentos sejam feitos considerando mobiliários e equipamentos adequados para que a criança se desenvolva e construa suas aprendizagens de modo efetivo.

Assim, o PROINFÂNCIA atua sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação:

1. Construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do FNDE, com projetos padronizados que são fornecidos pelo FNDE ou projetos próprios elaborados pelos proponentes;
2. Aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da redefísica escolar da educação infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. (BRASIL, 2007).

Além de construir e melhorar a infraestrutura das instituições de educação Infantil nos municípios brasileiros que solicitarem o convênio junto ao FNDE, é preciso destacar que deve haver um compromisso dos gestores municipais em destinar maiores recursos financeiros em instituições para a infância e, investimentos que contemplem recursos humanos qualificados, ou seja, “profissionais habilitados para responder à contento as normas e metas do Programa. Além disso, [...] a proposta do Programa requer também transparência na prestação de contas” (SILVA, 2020, p.57).

No que diz respeito à prestação de contas a ser realizada pelos representantes dos entes federados, o MEC no ano de 2017 disponibilizou através do Relatório de avaliação da execução de programa de governo nº 80, implantação de escolas para educação infantil, a execução do PROINFÂNCIA, incluindo na última etapa os procedimentos para a prestação de contas, conforme destaque:

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 pôr 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. 7-8)

A primeira etapa do Programa que iniciou em 2007, os recursos eram destinados inicialmente aos municípios com vulnerabilidade social mais alta, portanto, “nesta fase, os 1.827 municípios com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo de 4,2 pontos foram priorizados” (MARTINS; BARRETO, 2017, p.9). Contudo, vale ainda destacar que a responsabilidade pela escolha dos terrenos é das prefeituras que devem apresentar os documentos de posse registrado em cartório de registro de imóveis municipal.

Além disso, é necessário a atenção ao registro atualizado do terreno que deve ser de no máximo 30 dias, e em caso de cópias, todas devidamente autenticadas. As prefeituras também devem estar atentas às dimensões do terreno que devem possuir no mínimo 40 por 70 metros quadrados, pois serem as dimensões mínimas para a construção do modelo padrão. É necessário também a comprovação do número de crianças que precisam da Instituição Educativa na área ou entorno.

Assim, ao selecionar os documentos que constituíam os projetos encaminhados, o FNDE firmava os convênios baseados nas solicitações consideradas prioritárias dentro do estabelecido no Anexo I da Resolução n.6/2007, levando em consideração as três dimensões a seguir:

- a. Populacional: prioridade aos municípios com maior população na faixa etária considerada, maior taxa de crescimento da população nesta faixa e com maior concentração de população urbana;
- b. Educacional: prioridade aos municípios com menores taxas de defasagem idade-série no ensino fundamental e com maiores percentuais de professores com formação em nível superior;
- c. Vulnerabilidade social: prioridade aos municípios com maiores percentuais de mulheres chefes de família, com maiores percentuais de jovens em situação de pobreza e com menores disponibilidades de recursos para financiamento da educação infantil. (BRASIL, 2007, Anexo I, da Resolução n.06 de abril de 2007)

Outro aspecto relevante a ser destacado está relacionado à adesão do PROINFÂNCIA: a segunda etapa do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC

2)²³ no ano de 2011, e consequente, captação de recursos financeiros para o investimento em construções, reformas e aquisição de mobiliários e equipamentos para as Instituições de Educação Infantil vinculadas aos municípios que tiveram seus projetos aceitos após análise da documentação junto ao FNDE, “dando início à realização de transferências automáticas de recursos aos entes federativos, à título de apoio financeiro para construção de unidades de educação infantil” (BRASIL, 2017, p. 8).

Desde o ano de 2015, o Programa vem passando por algumas transformações com destaque para a transferência dos recursos financeiros aos entes federados, isto é, com a norma atual, houve uma redução da primeira parcela do repasse do montante pactuado, diminuindo de 70% para 15% (BRASIL, 2017). Além disso, os projetos arquitetônicos também sofreram algumas alterações como inclusão dos Tipos 01, 02 e 03, além dos Tipo B e Tipo C, “cada um com capacidade específica para o atendimento de crianças, podendo funcionar em dois turnos, matutino e vespertino” (BRASIL, 2017, p. 9), conforme veremos na sessão seguinte.

4.1 Estrutura e funcionamento do PROINFÂNCIA: implicações para educação e cuidado das crianças na primeira infância

Pensar em ambientes educativos com estrutura adequada para o bom desempenho das potencialidades e crescimento infantil, deve ser elaborado para a construção de novas aprendizagens de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas nos ambientes de Educação Infantil, portanto, devem ser pensados de modo a atender as necessidades que envolvem desenvolvimento integral do público infantil.

Deste modo, os adultos que estão envolvidos nesse processo, necessitam de um olhar atento e sensível no que diz respeito aos cuidados que envolvem o ambiente pedagógico em que a criança permanecerá de forma parcial ou integral que precisa

²³ Rezende (2013) destaca o Decreto n. 7.488 de 24 de maio de 2011 como o marco que formaliza a criação do Proinfância, no âmbito do PAC 2. Neste Decreto, encontra-se ação de execução do PROINFÂNCIA como uma das inúmeras ações que compõe o PAC e determina que o ministério tenha uma ação orçamentária, cuja sigla é “12KU”, que corresponde à “Implantação de Escolas para Educação Infantil”.

ser seguro. Essa segurança se inicia com a escolha da localização e acesso onde as instituições vinculadas ao Programa deverão ser construídas, zelando pela acuidade das instalações hidráulicas e elétricas também pela escolha dos mobiliários e equipamentos que serão de uso diário e direto com as crianças, visando, minimizar situações de risco à integridade física das crianças.

Igualmente importante e necessário é a escolha do terreno que deve ser de anatomia plana já que terrenos mais acidentados podem acarretar problemas futuros para a construção comprometendo mais uma vez a segurança das crianças e de todos que atuam no local, além da elevação dos custos para a adequação do terreno.

A forma correta da edificação precisa ser coadunante com alguns requisitos alinhados com o documento assim descrito:

Evitar terrenos acidentados, pois estes caracterizam risco de enchentes, aluvião e desmoronamentos. No caso de terrenos acidentados, considerar as alternativas de corte ou aterro, procurando evitar grandes movimentos de terra, que acarretariam custos altos de terraplenagem. É necessário preservar, sempre que possível, as árvores existentes e elaborar um correto escoamento das águas pluviais, por conta dos riscos de deslizamentos e enxurradas. Os terrenos em auge/declive geram obstáculos ao acesso das crianças, necessitando prever escadas apropriadas e rampas para pessoas com necessidades especiais. (BRASIL, 2009, p.80)

Salienta-se ainda que cada projeto segue um padrão que considera, sobretudo, o tamanho do terreno e sua localidade. Além disso, busca ainda:

- A relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar), qualidade sanitária dos ambientes e segurança;
- O emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade e obedecendo ao padrão mínimo construtivo adotado pelo MEC/FNDE;
- A adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas (de acordo com a faixa etária), a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos. (BRASIL, 2009, p. 10)

Em conformidade com os requisitos exigidos pelo padrão em questão, os Projetos do PROINFÂNCIA seguiam as denominações Tipo A, Tipo B e Tipo C, oriundas do início da criação do programa. Contudo, “o Tipo B e C foram descontinuados. Atualmente, os Tipos 01, 02 e 03 estão vigentes” (BRASIL, 2017).

Diante dessa consideração, torna-se relevante considerar as características físicas de cada um dos modelos citados.

- a. Projeto PROINFÂNCIA- Padrão Tipo 1: tem uma área construída de 1.317,99 m² e uma área de ocupação de 1.514,30 m² sobre um terreno de 2.400,00 m² (40x60m). Possui capacidade de atendimento de até 376 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino) ou 188 crianças em período integral. As escolas de ensino infantil do Tipo 1 são térreas e possuem 2 blocos distintos, sendo eles: bloco A, bloco B. Os 02 blocos juntamente com o pátio coberto, são interligados por circulação coberta. Na área externa estão o playground, jardins, o castelo d'água e a área de estacionamento. (BRASIL, 2017)
- b. Projeto PROINFÂNCIA- Padrão Tipo 02: tem capacidade de atendimento de até 188 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 94 crianças em período integral. Foi considerada como sendo ideal a implantação das escolas do Tipo 02 em terreno retangular com medidas de 45m de largura por 35m de profundidade e declividade máxima de 3%. Tem uma área construída de 775,85m² e uma área de ocupação de 891,68 m² sobre um terreno de 1.575,00 m² (45x35m). (BRASIL, 2017)
- c. O Projeto Padrão Tipo 3 desenvolvido para o PROINFÂNCIA tem capacidade de atendimento de até 376 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino) e 188 crianças em período integral. As escolas de *Ensino Infantil do Tipo 3* são edificações de 2 pavimentos e terraço acessível destinado à área de recreação. A circulação vertical entre os pavimentos acontece através de escada e elevador. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo 3 em terreno retangular com medidas de 45m de comprimento por 28m de profundidade e declividade máxima de 3%. (BRASIL, 2013)
- d. Projeto PROINFÂNCIA- Padrão Tipo B: tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino) ou 112 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo B em terreno retangular com medidas de 40 m por 70 m e declividade máxima de 3%. (BRASIL, 2013)

- e. Projeto Proinfância - Padrão Tipo C: tem capacidade de atendimento de até 120 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino) ou 60 crianças em período integral. Foi considerada como ideal a implantação das escolas do Tipo C em terreno retangular com medidas de 35m de largura por 45m de profundidade e declividade máxima de 3%. (BRASIL, 2013)
- f. O Projeto Tipo A é destinado a municípios que compõem o grupo 1 do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)²⁴. Nesse caso, podem apresentar projetos próprios para centros de Educação Infantil. Em situação de projetos Tipo A não há limite de atendimento, nem dimensões mínimas exigidas para o terreno. (BRASIL, 2007)

Destaca-se ainda que os critérios para a edificação dos centros de educação infantil vinculados ao Proinfância devem considerar aspectos como:

Demanda mínima conforme o projeto escolhido, com base em dados do Censo Escolar.

Domínial idade 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. (BRASIL, 2007)

Para cada projeto mediante o conjunto de aspectos específicos, se faz mister o respeito às dimensões mínimas de cada terreno apresentado e, principalmente a quantidade de crianças a serem atendidas em cada Instituição de Educação Infantil vinculada ao Proinfância em tempo integral ou parcial. Esse quantitativo está atrelado ao espaço destinado para as vivências cotidianas de cada criança nos diversos ambientes educativos, uma vez que a "área mínima para todas as salas para crianças de 0 a 6 anos contemple 1,50 m² por criança atendida considerando a importância da organização dos ambientes educativos e a qualidade do trabalho" (BRASIL, 2009,

²⁴ Grandes regiões metropolitanas do país, municípios com mais de 70 mil habitantes nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e acima de 100 mil nas regiões Sul e Sudeste. (BRASIL, 2007)

p.16). Outro fator que merece destaque está relacionado à quantidade de crianças a serem atendidas, visto que em todas as especificações dos projetos constam as informações referentes ao atendimento e cuja capacidade de crianças a serem atendidas em tempo parcial ou integral precisa respeitar o que estabelece o artigo 31º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) ao citar as regras e organização comuns referente à Educação Infantil, estabelecendo a

[...]

I- carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

ii- atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) [...]

O incremento de tais exigências sinaliza sobre a importância de haver atenção e respeito para com as crianças que protagonizarão esse contexto educativo representado através das creches e pré-escolas, desta forma, auxiliando na desconstrução do imaginário enxertando por sentidos outros que invocam uma concepção deturpada dos espaços correspondentes à educação de crianças pequenas e bem pequenas como destituída de regras e, por vezes, vistas ainda como “depósitos de crianças”; sendo, desta forma, necessário quebrar esses estigmas. É necessário conceber que “uma instituição educacional para crianças pequenas tem, antes de tudo a missão de acolher, de ser o lugar do encontro e de estar aberta para o novo, o original, o criativo (DIDONET, 2001, p.11)” significando que a compreensão de que as instituições para crianças e bebês devem ser um local aberto para o acolhimento, o cuidado, a criatividade e, acima de tudo, para a construção de outros saberes e aprendizagens que se estabelecem diariamente no contato com outras experiências de troca e convívio com os seus pares e adultos.

Na subseção seguinte, discutiremos sobre o cuidar e educar das crianças pequenas e bem pequenas nas Instituições que seguem o padrão do Proinfância.

4.2 PROINFÂNCIA e o reflexo no processo de cuidar e educar das crianças pequenas e bem pequenas

A compreensão de que as instituições de Educação Infantil vinculadas ao Proinfância requerem um planejamento adequado que assegure a formação integral das crianças participantes desse contexto, devendo fazer parte do processo de elaboração e execução das creches e pré-escolas em toda sua plenitude. Para tanto, é necessário o engajamento de todos aqueles cuja participação é intrínseca do processo educativo das crianças, isto é, gestores, educadores, pais, familiares e todos os demais envolvidos no contexto dos centros educativos para/da primeira infância.

Construir Instituições de Educação Infantil desencadeia o envolvimento do poder público e de todos que fazem parte da comunidade educativa para a infância, de maneira que as crianças possam se desenvolver e compartilhar seus saberes e experiências com seus pares. Entretanto, para que esse compartilhamento ocorra nos espaços educativos demanda:

Planejamento e envolve os estudos de viabilidade, a definição das características ambientais e a elaboração do projeto arquitetônico, incluindo o projeto executivo, o detalhamento técnico e as especificações de materiais e acabamentos. [...] nesta perspectiva, a concepção do projeto deve ser antecedida de processos participativos que envolvam a comunidade educacional- crianças, professores, funcionários, familiares e, nas unidades públicas de Educação Infantil, as administrações municipais- com vistas a compartilhar os saberes e as experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida. Esse processo demanda a formação de uma equipe interdisciplinar, que envolve professores, arquitetos, engenheiros, profissionais de educação e saúde, administradores e representantes da comunidade, permitindo que os diferentes saberes e objetivos sejam por eles compartilhados. (BRASIL, 2006, p.7)

É preciso lembrar ainda que as crianças pequenas e bem pequenas passarão entre 04 (quatro) horas e 07 (sete) horas em um ambiente que, portanto, não pode ser hostil em nenhum aspecto do espaço²⁵, que ocupa. Desse modo, a própria mobília e

²⁵ Para maiores informações sobre a organização dos espaços nas creches do PROINFÂNCIA, sugerimos a leitura do documento elaborado pela Consultora Maria da Graça Souza Horn. Trata-se de estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do PROINFÂNCIA em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para

demais equipamentos devem estar adequados para o bom estado do desenvolvimento das habilidades e potencialidades de cada criança.

Infere-se que o binômio cuidar e educar, portanto, se manifesta a partir das escolhas de todos os instrumentos que compõe os espaços educativos para a infância, visto que esses são os locais em que as crianças trocam suas experiências através da socialização e das interações que ocorrem principalmente através das brincadeiras com seus pares nos diversos ambientes de Educação Infantil, então:

Planejar esse ambiente para torná-lo educativo depende da qualidade das relações com o mundo material (objetos e mobiliário) e imaterial (concepções) possibilitando à criança um tempo e um espaço para construir e realizar seus objetivos. Uma proposta pedagógica bem elaborada pressupõe um espaço físico adequado para sua implementação, além da qualidade de materiais, também são importantes as condições de higiene, salubridade, segurança, acesso e localização das instalações. A qualidade técnica, ergonômica e estética do mobiliário e equipamento deve ser considerada no aparelhamento de unidades da educação infantil que abrigam crianças com até cinco anos de idade. (BRASIL, 2017, p. 09)

Diante do exposto, depreende-se que pensar na educação infantil de qualidade significa também pensar no Proinfância como um convênio capaz de oferecer - além de ambientes adequados para que o cuidar e educar de bebês, crianças bem pequenas e pequenas se processe de maneira satisfatória- equipamentos, brinquedos e mobiliários adequados são também uma premissa ao passo do entendimento que se constitui face às necessidades sociais, educativas, culturais e as diversidades regionais brasileiras que refletem diretamente no processo educativo das crianças maranhenses. Desta maneira, Dourado (2009, p. 45) destaca que:

A qualidade do ambiente construído pode favorecer (ou tolher) interações, aventuras, descobertas, e promover a criatividade e a aprendizagem. Assim sendo, o ambiente físico, destinado à educação infantil deve ser dinâmico, lúdico, explorável, acessível e seguro, para que cumpra sua finalidade educativa, favorecendo a percepção de aspectos estéticos, éticos, sensoriais e cognitivos em suas múltiplas relações. Deve contemplar as especificidades de desenvolvimento da criança, por meio do conjunto do mobiliário escolar, do transporte escolar (principalmente na educação do campo) e da

Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento traz como referência a estrutura física do prédio tipo B do Proinfância por entender-se que os espaços nele descritos também servirão como norte aos do tipo C. (BRASÍLIA, 2013). Disponível em: http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/educ_infantil_organizacao_espaco_interno_proinfancia_producao02.pdf

alimentação e merenda escolar (principalmente da educação em tempo integral).

Nessa perspectiva, infere-se que as relações estabelecidas entre os centros de educação infantil e a família como um portal propiciador e de grande contribuição para o desenvolvimento infantil, se torna possível devido à confiança mediante os vínculos afetivos que se formarão entre as crianças, educadores, pais e familiares, que refletirá de modo positivo e significativo com o processo formativo das delas.

Oferecer às crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade uma Educação Infantil de qualidade, implica em uma etapa que se torne suscetível a fortes investimentos financeiros. Para que sejam angariados fundos para os suprimentos dos défcits desse setor, se faz imprescindível a vontade política atravessada por uma querência genuína na transformação. É necessário reconhecer a importância dos ambientes adequados para o desenvolvimento infantil indo além dos postulados presente nos documentos legais, uma vez que:

estudos realizados demonstram que, na prática, um grande número de instituições ainda funciona em condições precárias, sem serviços de água, esgoto e rede elétrica, bem como de área para recreação. A ausência de serviços básicos, além de prejudicar o desenvolvimento integral da criança, causa sérios danos à sua saúde. (DOURADO, 2009, p.45)

Além disso, Lopes (2018) destaca que na década de 1990, foram feitas discussões e debates sobre a qualidade da educação infantil em oposição às outras concepções das etapas da Educação Básica que estavam inseridas no quadro de avaliações nacionais. A Educação Infantil não passara por avaliação que visasse averiguar esta qualidade, o que:

Favoreceu as discussões sobre qualidade nessa etapa estivessem mais próximas à luta pela garantia dos direitos das crianças e ao debate acerca das especificidades da área, fortalecendo e ampliando as argumentações em torno de concepções de infância e de educação infantil. (p. 102)

Por outro lado, é possível notar avanços da Educação Infantil no Brasil, e o Proinfância se configura como um dispositivo que ampara a primeira infância das crianças brasileiras oferecendo condições para o seu desenvolvimento e aprendizagem através de vivências e experiências que marcarão as demais fases do processo de formação humana e cidadã de maneira mais satisfatória. Para tanto, faz-se necessário:

Obter consensos a serem sempre revistos e renovados, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento em instituições de Educação Infantil, seus diversos ambientes familiares e sociais e suas variadas formas de expressão. (BRASIL, 2006, p. 10)

Dessa maneira, para que o Proinfância se consolide em favor do desenvolvimento infantil propiciando às crianças matriculadas em Instituições de Educação Infantil um melhor desenvolvimento biopsicossocial, é preciso comprometimento político, pois “é fundamental que o poder público, nos níveis da administração federal, estadual e municipal, atue em regime de colaboração recíproca” (BRASIL, 2006, p.13).

Ademais, é necessário ainda maior envolvimento de todos que fazem parte da sociedade para que continuem lutando pelos direitos das crianças brasileiras a uma educação de qualidade “baseada em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades” (BRASIL, 2006, p.24) e que contemple as expectativas de todos os envolvidos, isto é, família, educadores, comunidade escolar e, sobretudo, nossas crianças como principais atores desse longo processo educativo marcado por lutas e conquistas.

Apesar do Proinfância se constituir como um programa voltado para o atendimento às necessidades educativas das nossas crianças, todo arcabouço estrutural está essencialmente voltado para a segurança e o bem estar da criança no ambiente educativo e há muito o que se considerar em relação à qualidade das instituições educativas que contemplem a primeira infância, a começar pela “formação de pessoal; currículo; práticas pedagógicas; condições de infraestrutura; e relações com as famílias” (CAMPOS, FULLGRAF E WIGGERS, 2006, *apud* LOPES, 2018).

A seguir, apresentaremos o percurso metodológicos da pesquisa trazendo suas especificidades, tais como os locais e os sujeitos da pesquisa, as Instituições educativas pesquisadas, os tipos de pesquisa dentre outros aspectos que irão caracterizar a pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A partir deste momento, seguiremos com os desdobramentos metodológicos desta dissertação, apresentando aspectos relevantes para a construção da pesquisa que será realizada nos municípios maranhenses de Arari e Lago da Pedra.

Nesta sessão, apresentaremos os tipos de Pesquisa que serão abordados, os sujeitos e os locais da pesquisa.

5.1 Tipo de Pesquisa

Com o desejo de conhecer de maneira aprofundada os fatos, sujeitos e objetos da pesquisa, elencamos a pesquisa do tipo intervenção em educação como um caminho para o conhecimento acerca do processo de formação de professores da Educação Infantil, visto que “[...] toda pesquisa é uma intervenção [...]” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17) e, que “[...] a partir do momento em que o pesquisador entra no contexto onde se dá a pesquisa, suas perguntas e propostas já constituem uma intervenção [...]”, (BESSET; COUTINHO; COHEN, 2008, p. 12).

Deste modo, ainda referente a pesquisa do tipo intervenção, Damiani *et al* (2013, p.58), ressaltam ainda que:

São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam- e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Pereira (2019) insere nesse contexto a pesquisa de intervenção em educação, trazendo como pressuposto uma forma de fazer pesquisa que parte do conjunto de metodologias investigativas, o que significa que através destas o pesquisador busca uma transformação crítica da realidade em que se encontra. Assim, Pereira (2019, p.35) discorre que a pesquisa em educação se configura como

Um conjunto de metodologias de investigação que intervém na educação de modo multirreferencial para produzir conhecimentos científicos com os coletivos sociais sobre suas condições, objetiva e subjetivamente, intencionando a transformação crítica de tais condições, sendo, portanto, um conhecimento advindo

de uma práxis investigativa, centrada no diálogo humano com vistas à emancipação social.

Por se tratar de um mestrado profissional na área da Educação Básica, justificamos a escolha da pesquisa-intervenção em educação como metodologia que considere a participação e intervenção do pesquisador no contexto da pesquisa que proporciona a relação direta entre o objeto pesquisado e os sujeitos envolvidos no estudo. Além disso, propõe mudanças que trarão melhorias do objeto a ser estudado, possibilitando a transformação da realidade, sobretudo, por meio da aquisição de novos saberes teóricos e práticos, oriundos do processo de formação inicial e continuada de educadores de crianças pequenas e bem pequenas.

Com relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo em vista que a resposta de questões particulares são o foco principal desse tipo de abordagem. Ante a essa consideração, Minayo (2007, p. 21) destaca que:

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.

Bogdan e Biklen (1994) corroboram com a assertiva anterior ao ressaltarem que o pesquisador deve levar em consideração a riqueza de detalhes e a forma como as informações são transcritas, analisando e respeitando a riqueza de detalhes dos registros da narrativa dos sujeitos envolvidos.

No tocante aos objetivos, foi selecionada a pesquisa exploratória visto que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 68),

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulam a compreensão.

Deste modo, escolhemos a pesquisa exploratória em virtude desta oferecer possibilidades de alavancar os conhecimentos do pesquisador sobre os fatos, nos

permitindo a formulação de novas hipóteses, diagnosticar situações e, além disso, esclarecer e modificar conceitos e ideias, através do que iremos vivenciar ao ter contato com os sujeitos através de entrevistas e, também, através do levantamento bibliográfico que dará sustentação a fundamentação e análise dos dados investigados.

Corroborando com os autores acima citados, Andrade (1999, p. 67) destaca que a pesquisa exploratória:

Proporciona maiores informações sobre determinado assunto; facilita a delimitação de um tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente. Através da pesquisa exploratória avalia-se a possibilidade de desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado assunto.

Assim, podemos inferir que a pesquisa exploratória, poderá favorecer a construção de novos saberes acerca do tema investigado, uma vez que estudar com profundidade a temática sobre formação de educadores, sobretudo, daqueles que trabalham em creches que seguem o padrão PROINFÂNCIA, é relevante para a comunidade acadêmica, pois, como foi possível perceber ao longo desta pesquisa, a sociedade brasileira passou por um processo significativo de transformações sociais e o sistema educacional brasileiro acompanhou estas transformações à medida em que as sociedades passaram a compreender a educação como um elemento estruturante para o desenvolvimento de uma nação, contudo, se deu de forma recente a valorização da educação formal das crianças bem pequenas e pequenas e, com esta valorização, veio o desenvolvimento de informações e estudos voltados para a formação de educadores da infância.

Desta maneira, a pesquisa exploratória configura-se como um instrumento que dará sustentabilidade ao desenvolvimento desta pesquisa, haja vista que esta, segundo Gil (2008, p.27) “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Em continuidade com o percurso metodológico da pesquisa, realizamos dos métodos aos procedimentos, a pesquisa de campo uma vez que, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.59) “utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de

uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”

A escolha da realização da pesquisa de campo se deu em virtude das determinações estabelecidas no artigo 4º da instrução normativa, nº 04, nº04/2020/PPGEEB/UFMA quando cita que:

São garantidos diversos métodos de procedimentos de pesquisa, tais como: estudo de caso, revisão de literatura, pesquisa colaborativa, dentre outros. Parágrafo único. Os métodos de procedimentos adotados deverão levar em conta as possibilidades de suas realizações no contexto de investigação remota (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2020, p.1)

Incluimos a pesquisa bibliográfica, uma vez que “as fases da pesquisa de campo requerem em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.59).

Realizamos a revisão de literatura através da pesquisa do tipo Estado da Arte, com o intuito de fazer uma análise bibliográfica, buscando compreender a problemática. Para Romanowski e Ens (2006, p.39) estados da arte podem significar uma

contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois, procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Realizamos, ainda, a pesquisa do estado da arte em que apresentamos as dissertações e teses que foram publicadas no período compreendido entre 2016 a 2020 que tratam sobre a formação inicial e continuada de educadores de crianças pequenas, conforme veremos na subseção a seguir.

Ao longo da pesquisa, será realizada intervenções que serão divididas da seguinte forma:

- I. Primeiro momento: consistirá na fase de observações dos participantes e da aplicação da entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

II. Segundo momento: consistirá no desenvolvimento de formação continuada com bases teóricas e práticas, com ênfase na formação de docentes da Educação Infantil.

III. Terceiro momento: será construído, como produto, um livro ilustrado cujo impulso inicial será discorrer sobre a formação continuada de educadores que atuam na Educação Infantil das creches pesquisadas.

5.1.1 A Pesquisa do Estado da Arte: breve demonstração dos resultados

Com o principal intuito de identificar as concepções teórico-metodológicas e compreendermos como o Proinfância tem sido ilustrado no contexto das pesquisas científico-acadêmicas no Brasil, buscamos caracterizar a produção acadêmica a partir da elaboração de um levantamento bibliográfico sistemático do tipo estado da arte, focando nas produções publicadas a partir de 2016, com descritores que permitiram encontrar estudos relacionados ao Proinfância no contexto da Formação de professores da Educação Infantil. Entendemos como necessária a construção do estado da arte, pois buscamos fazer uma análise que nos possibilitou:

examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Assim, realizamos o levantamento dessas pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com objetivo de mapear produções científicas que abordaram a formação de educadores de crianças pequenas e bem pequenas no período que compreendeu os anos de 2016 a 2021.

A realização deste levantamento justifica-se em razão das considerações de Romanowski e Ens (2006), que apontam como este tipo de busca viabiliza não somente a construção do campo teórico através da identificação de aportes

significativos, mas também as possibilidades de pesquisa, bem como experiências inovadoras e soluções para possíveis problemas que a pesquisa possa encontrar.

Com base na percepção que temos acerca das contribuições deste tipo de pesquisa para a construção do campo teórico, consideramos que o presente levantamento pode revelar aspectos sobre a Educação Infantil e a Formação de Professores ainda não elucidados em nossa pesquisa até o momento. E, principalmente, sobre as políticas públicas para a infância como é o caso do programa Proinfância.

Este levantamento possibilitou contribuir para os direcionamentos da pesquisa, enquanto revisão de literatura, à medida que desvela novos olhares sobre o objeto, e fornece novos horizontes em relação ao quadro teórico, ou consolida os referenciais já selecionados.

Essa etapa da pesquisa considera um levantamento feito em setembro de 2022 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Como critério de validação buscamos apenas Teses e Dissertações defendidas a partir de 2016 até 2021, considerando o objetivo de compreender o panorama recente das pesquisas.

A opção de fonte para a realização desta pesquisa foi o Catálogo da CAPES, uma vez que, além de trazer os títulos de teses e dissertações, “os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área” (FERREIRA, 2002, p. 261). Assim, realizamos a busca por meio dos descritores “formação docente”, “PROINFANCIA” e “Educação Infantil”.

O resultado inicial encontrado foi de 1.425.557 itens entre dissertações e teses. Após a aplicação do critério de tempo, restringimos a busca apenas aos anos de 2016 até 2021, assim foram apontadas pelo sistema 511.694 itens. Em seguida usamos os filtros “Área de Conhecimento”, “Área de Avaliação” e “Área de Concentração”, marcando apenas a categoria Educação, assim a busca reduziu pra 14.828 itens, conforme Tabela 01.

TABELA 1 – Quantitativo da busca inicial do Estado da Arte

Descritores	Período	Filtros	Teses	Dissertações	Total
Formação de Professores; Proinfância e Educação Infantil	2016 a 2021	-Área de Conhecimento -Área de Avaliação; -Área de Concentração.	4.368	10.460	14.828

Fonte: elaborado pela autora com base nas produções selecionadas e disponíveis em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> (2022).

Como este resultado ainda apresentava um número elevado de materiais para iniciarmos a leitura dos títulos, decidimos outro método de refinamento da pesquisa sem prejudicar o objetivo de encontrarmos materiais específicos sobre o Proinfância no âmbito da formação de professores para a Educação Infantil. Utilizamos ainda como estratégia de filtragem na busca o operador booleano²⁶ “AND”, pois é este o recurso usado para restringir a pesquisa, fazendo a intersecção dos conjuntos de trabalhos que possuem os termos combinados (PIAZINII et al, 2012). Com esse procedimento foram encontradas apenas sete dissertações.

Em uma segunda etapa, incluímos uma busca específica por teses, para isso foi necessário usar como descritor apenas “PROINFÂNCIA”. Ao realizarmos a busca no catálogo encontramos 58 itens entre teses e dissertações, em seguida clicando para exibir somente as teses sendo um total de apenas 8 itens, que após a leitura do título e resumo de cada uma, foram selecionadas três teses que possuíam mais relevância e aderência a este trabalho.

Diante dessa estratégia de busca encontramos como resultado um total de dez itens, sendo sete dissertações e três teses publicadas entre 2016 e 2021. Após a leitura dos títulos, dados da publicação e resumos, numeramos e organizamos um

²⁶ Operadores booleanos, segundo Piazzini *et. All* (2012), são palavras que compõem as estratégias de busca e recuperação de informações em sistemas de dados e que tem por objetivo informar ao sistema de busca como combinar os termos da pesquisa —, que permitem ampliar ou diminuir o escopo dos resultados.

quadro síntese com as principais características de cada dissertação encontrada (Quadro 1). Para a elaboração do quadro, ocasionalmente, foi necessária a leitura da introdução em algumas dissertações e teses, quando as informações necessárias não eram encontradas no resumo. Desta forma, destacamos no quadro a seguir: o ano que a dissertação foi defendida, a autoria, situando a instituição do programa, o título, o objetivo, os principais teóricos/autores estudados e os principais pontos da metodologia utilizada.

QUADRO 1– Dissertações e Teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

CONTINUA

Autoria/IES/ Ano de defesa	Título	Objetivo	Principais Teóricos/ Autores Estudados	Metodologia
BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva / UERJ (2016)	Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas*	Analisar como é ressignificada a política nacional de edificação dos espaços (Proinfância) no cotidiano de uma sala do berçário numa creche municipal.	Ball, (2011), Vygotsky (2007) e Bakhtin (2011).	- Ciclo de Políticas; - Encontros temáticos; - Observação e registro em diário de bordo; - Fotografias dos espaços; - Debates, etc.
PIRES, Ângela Maria Barbosa / UFG (2017)	O Proinfância como política de acesso à educação infantil nas cidades do sudeste goiano	Analisar o acesso à educação infantil a partir do referido programa nas cidades do Sudeste Goiano, no período de 2007 a 2015.	Dourado (2009, 2011), Rosemberg (2009), Cury (1998), Haddad (1993), Kulmam (2015) e Kramer (2006)	- Análise documental: documentos, resoluções, relatórios, notícias, resumos, notas técnicas e sinopses. - Pesquisa de dados quantitativos: taxas de matrícula para determinados efeitos
CARVALHO , Daria Aparecida de Jesus / UFG (2017)	Educação infantil: análise das políticas públicas no município de Caiapônia (2013-2016)	Analisar as políticas públicas educacionais nacionais para a Educação Infantil que se efetivaram no município de Caiapônia, GO, no período 2013–16 e os desdobramentos em documentos municipais que se materializam no atendimento a crianças de 0 a 5 anos de idade.	Arce e Jacomeli (2012), Kuhlmann Júnior (1998), Saviani (2013), Faria (1999), Rosemberg (1994; 2002) e Kramer (1987)	- Análise documental; - Pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas para funcionários e questionários para os pais.

Autoria/IES/ Ano de defesa	Título	Objetivo	Principais Teóricos/ Autores Estudados	Metodologia
LOPES, Thais Andrea Carvalho de Figueiredo / USP (2018)	O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil - Proinfância: expansão da educação infantil com qualidade?*	Analisar o funcionamento do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA, cuja finalidade é prestar assistência técnica e financeira aos municípios para a construção de creches e pré-escolas.	Kramer (1982), Kishimoto (1988), Kuhlmann Jr. (1998), Correa (2002), Arelaro (2005), Faria (2005), Nascimento (2008), Campos (2013) e Rosemberg (2014, 2015), Farenzena (2000), Pinto (2007, 2014), Cury (2008), Oliveira (2010).	<ul style="list-style-type: none"> - abordagem quali-quantitativa; - Análise documental; - Levantamento bibliográfico; - Entrevistas.
ALMEIDA, Riezo Silva / UNB (2018)	Política pública e educação infantil: um estudo sobre a implantação do Programa PROINFÂNCIA em Brasília*	Analisar a implantação do PROINFÂNCIA na Capital, como política pública de educação infantil, no período de 2007 a 2017.	-	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem qualitativa - Análise documental do financiamento; - Entrevista com atores relevantes
CARVALHO, Leila Lobo de / UESB (2019)	A política para e educação infantil e os impactos da implantação e implementação do Proinfância / Da estrutura física à organização pedagógica: o potencial transformador do Proinfância	Avaliar os efeitos da implementação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) na Educação Infantil em um município do Sertão Produtivo, no estado da Bahia.	Rosemberg (1999, 2002), Kuhlmann Junior (2015), Haddad (2016), Rizzini e Pilotti (2011) e Couto (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa do tipo avaliativa; - Materialismo Histórico Dialético; - Análise Documental; - Questionários e entrevistas semiestruturadas com professoras e diretoras.
BENTO, Maksilane Eudilane / UFVJM (2019)	“Ela aprende através do brincar” – um estudo sobre a organização dos espaços de brincadeira em um centro municipal de educação infantil de Diamantina, Minas Gerais	Analisar os ambientes de brincadeira na educação da criança de três anos de idade de acordo com a organização dos espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil.	Forneiro (1998); Gandini (1999; 2016); Barbosa (2000); Garanhani (2002); Horn (2004); Kuhlmann Jr (2010); Tiriba (2010); Camões, Toledo e Roncarati (2013).	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa qualitativa; - Observação participante do cotidiano de uma turma de crianças; - Análise documental; - Entrevistas.

Autoria/IES/ Ano de defesa	Título	Objetivo	Principais Teóricos/ Autores Estudados	Metodologia
SILVA, Nelcir Francisca da / UFMA (2020)	Repercussões da formação de professores(as) no contexto de uma creche do programa Proinfância no município de São José de Ribamar	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 Proinfância.	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).	- Abordagem qualitativa exploratória - Pesquisa de campo; - Pesquisa bibliográfica e análise documental
OLIVEIRA, Adriana de Medeiros / UFOP (2020)	Cooperação federativa e desigualdades educacionais: uma análise do Proinfância no estado de Minas Gerais	Examinar se as relações intergovernamentais entre a União e municípios têm potencial de reduzir as desigualdades educacionais na etapa creche, expressos em termos de medida de acesso, tomando como objeto de análise o Proinfância, já que o próprio programa, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, tem como propósito ampliar o acesso na Educação Infantil e viabilizar melhoria da infraestrutura escolar das redes de Educação Infantil.	Oliveira (2010); Oliveira; Sampaio, (2015); Cury (2018); Oliveira; Sous, (2010); Franco (2007), Faleiros (2005); Rosemberg, (1984); Campos (2006; 1991; 1997).	- Abordagem quali- quanti.
FUSSINGER, Natana / URI (2021)	Saberes da Docência: especificidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região	Indiciar os saberes específicos presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região	-	- Pesquisa do tipo hermenêutica; - Abordagem como qualitativa; - Grupo focal e entrevistas semiestruturadas: 6 professoras da Educação Infantil - Análise de Conteúdo.

* Teses encontradas.

Fonte: elaborado pela autora com base nas produções selecionadas e disponíveis em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> (2022).

Em uma breve análise geral do quadro podemos notar a prevalência da categoria ‘Políticas Públicas’, sendo recorrente tanto nos objetivos e nos títulos quanto nos textos. O que pode sinalizar a abordagem de análise do Proinfância enquanto programa estabelecido como iniciativa da ordem das políticas públicas para a infância, bem como a preocupação dos pesquisadores de analisar a efetividade da implantação do programa. Algo que pode ser melhor evidenciado na Tabela 02, onde organizamos as principais categorias destacando a recorrência de seu uso como palavra-chave no resumo do trabalho.

TABELA 2– Recorrência das Palavras-chave

Principais Categorias – Palavras-chave	Recorrência
Educação Infantil	9
Proinfância	7
Política Pública de Educação/Política Educacional/Política de Educação Infantil	4
Formação de Professores	3
Crianças bem pequenas/ Crianças de três anos	2
Organização de espaços e ambientes para a brincadeira / Espaço-ambiente	2
Creches	1
Brincar	1
Experiência Educativa	1
Direito à Educação	1
Educação e estado	1
Sociologia educacional	1
Identidade docente	1
Saberes da docência	1

Fonte: elaborado pela autora com base nas produções selecionadas e disponíveis em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> (2022).

Apesar da sistematização da busca, apenas 7 das 10 produções apresentam o Proinfância nas palavras-chave. No entanto, com a leitura dos títulos e resumos, os itens selecionados se mostraram relevantes para a pesquisa, conforme detalhamento e análise de cada item.

O item mais antigo encontrado nessa pesquisa é uma tese defendida no ano de 2016. Com o título: “Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas”, Brasil (2016) analisou como é ressignificada a Política Nacional de Edificação dos Espaços (Proinfância) no cotidiano de uma sala do berçário numa creche municipal. Por meio, principalmente, do Ciclo de Políticas de Stephen Ball como referencial metodológico para análise do Proinfância enquanto política.

A partir desse referencial, Brasil (2016) fez entrevistas e encontros temáticos; observação e registro em diário de bordo; fotografias dos espaços; debates sobre eles e proposições de transformações; poemas dos desejos; confecção de maquetes da sala desejada; introdução de almofadas temáticas e estantes, etc. A partir da pesquisa, concluiu-se que a organização do espaço-ambiente da educação infantil se conforma como uma trama de relações e que o saber da experiência educativa incide na reflexão sobre o espaço-ambiente por meio da experiência estética. Como contribuição à uma pedagogia da educação infantil, o estudo apresenta conceitos e proposições para pensar a experiência educativa no espaço-ambiente da educação infantil.

Já na pesquisa intitulada: “O Proinfância como política de acesso à educação infantil nas cidades do Sudeste Goiano”, Pires (2017) tem como foco o Proinfância enquanto Política Pública, estabelecendo como objetivo a análise do acesso à educação infantil a partir do referido programa nas cidades do Sudeste Goiano, no período de 2007 a 2015. A pesquisa, talvez por seu caráter exploratório, desenvolveu-se em torno da metodologia quantitativa e da análise documental, buscando analisar indicadores de acesso à educação como, por exemplo, as taxas de matrícula.

No período que foi realizado o estudo, Pires (2017) constatou que o baixo número de obras concluídas compromete o cumprimento da meta da Lei nº 13.005 de 2014, demarcando o PNE vigente para o período de 2014 a 2024, principalmente no que se refere ao atendimento da educação infantil. Os dados sinalizam que, embora o Proinfância não se constitua um fim para a expansão da educação infantil, mas apenas um meio, o desafio de promover o acesso a esse nível educacional ainda recaia quase que totalmente sobre os grandes centros urbanos. Mesmo após cinco anos decorridos da defesa da dissertação, podemos notar que o estudo ainda é atual e pertinente quanto à caracterização e implementação do programa.

Podemos considerar que a produção de Carvalho (2017) é um avanço na caracterização do programa enquanto objeto de pesquisa, possibilitando o desdobramento qualitativo da análise dos efeitos do Proinfância. Na dissertação “Educação infantil: análise das políticas públicas no município de Caiapônia (2013-2016)”, a pesquisadora faz um recorte mais próximo e busca compreender a implementação e os desdobramentos do programa enquanto política pública. Para isso, a autora desenvolveu pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando principalmente entrevistas semiestruturadas para funcionários e questionários para os pais das crianças de 0 a 5 anos.

Para Carvalho (2017, p.12)

Os resultados revelam que garantir educação de qualidade à faixa etária 0–5 anos e fazer as políticas públicas nacionais chegar às instituições e ser compreendidas como uma conquista importante da Educação Infantil a fim de possibilitar que as profissionais as confrontem com sua interface municipal, pois se nota assistencialismo nos documentos educacionais de Caiapônia. De fato, houve avanços teóricos e legais na Educação Infantil de modo geral; em Caiapônia, não consideramos significativo o avanço na efetivação de tais políticas, inclusive o Proinfância, implementado em 2011.

Ainda assim, o estudo realizado enfatiza que a construção de mais um espaço físico não abarcou a demanda das crianças de 0 a 3 anos de idade em Caiapônia. Além disso, evidencia-se ainda mais o descompasso entre o que foi previsto e o que foi realizado em relação à implementação de políticas públicas educacionais que garantam, de fato, o direito das crianças de ter educação de qualidade.

A tese de Lopes (2018), já recorrentemente usada na construção teórica deste trabalho, é intitulada “O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil - Proinfância: expansão da educação infantil com qualidade?”. A partir desse questionamento, a pesquisadora analisa o funcionamento do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA.

Lopes (2018) segue uma abordagem qualiquantitativa na análise do programa enquanto política pública educacional. Para isso, realizou além de análise documental, levantamento bibliográfico e entrevistas. A pesquisa conclui, principalmente, que o programa precisa fortalecer os mecanismos de controle e fiscalização da execução,

sendo ainda necessária o reconhecimento da importância de manter a assistência técnica, financeira e pedagógica aos municípios.

Outra tese encontrada que segue o recorte das Políticas Públicas para a análise do programa é intitulada “Política pública e educação infantil: um estudo sobre a implantação do Programa PROINFÂNCIA em Brasília”. Na tese, Almeida (2018) objetivou analisar a implantação do PROINFÂNCIA na Capital (Brasília), como política pública de educação infantil, no período de 2007 a 2017. Para a análise da década propostas, o autor elege a abordagem qualitativa para realizar análise documental do financiamento, além disso realizou entrevista com atores relevantes.

Almeida (2018) ressalta que o programa federal não foi implantado na Capital no período de 2007 a 2011, sendo que sua implementação se deu apenas a partir de 2012, com pendências em construções de creches e de pré-escolas até o momento de realização da pesquisa. A pesquisa traz importantes elementos que, por um lado, dão ênfase de que a política educacional nacional por meio deste programa foi promotora da educação infantil em Brasília, mas é enfática na constatação de que o programa não caminha na direção do equilíbrio da oferta e da demanda das matrículas e do atingimento do marco regulatório da Capital.

Ainda trazendo como principais categorias o Proinfância enquanto Política Pública para a Educação Infantil, Carvalho (2019) busca, através do materialismo histórico dialético, avaliar os efeitos do programa no sertão da Bahia. Carvalho (2019) se propõe a realizar uma pesquisa do tipo avaliativa, e para isso buscou desenvolver a análise documental aliada a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com professoras e diretoras.

Vale ressaltar que no caso específico dessa dissertação foram encontrados dois títulos diferentes: o primeiro “A política para e educação infantil e os impactos da implantação e implementação do Proinfância” foi cadastrado no banco de Teses e Dissertações da CAPES; já o segundo é o que de fato está no arquivo disponível para download na plataforma e no repositório da instituição “Da estrutura física à organização pedagógica: o potencial transformador do Proinfância”.

Buscando outra forma de realização da pesquisa, Bento (2019) desenvolveu sua investigação por meio, principalmente, da pesquisa participante. A autora teve como principal objetivo de analisar os ambientes de brincadeira na educação da

criança de três anos de idade de acordo com a organização dos espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil. Para isso a Bento (2019) vai de encontro ao programa Proinfância ao tentar abarcar a organização de espaços e ambientes para a brincadeira como uma das principais categorias de sua análise e realizou observação participante do cotidiano de uma turma de crianças. Neste aspecto, a metodologia proposta tem uma dimensão diferente das demais, pois analisa a sala de aula e o cotidiano dos sujeitos participantes do estudo: 20 crianças de três anos de idade (14 meninos e 06 meninas), a professora de referência, a coordenadora e a supervisora da instituição.

A dissertação aponta a existência de dissonâncias entre o previsto no projeto arquitetônico e de engenharia e a ocupação e usos dos espaços do Centro de Educação Infantil, pois diversos espaços destinados ao brincar, constantes no projeto de edificação da instituição não são utilizados no planejamento cotidiano das profissionais de educação infantil. Esse estudo contribui com esta pesquisa à medida que revela a importância de considerar as falas e as ações de meninos e meninas na organização dos espaços da instituição de educação infantil e no debate relativo à organização do espaço e, sobretudo, considerá-las como sujeitos de direitos. Sendo tal aspecto um importante ponto a ser pautado na formação e atuação docente.

A dissertação “Repercussões da formação de professores(as) no contexto de uma creche do programa Proinfância no município de São José de Ribamar” apresenta o estudo mais próximo do objeto dessa pesquisa. Não apenas por ter como local um município também pertencente ao estado do Maranhão, mas principalmente por tratar sobre a formação de professores no contexto do programa investigado. Silva(2020) 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 Proinfância.

O estudo apresentado é também de abordagem qualitativa e exploratória, no resumo é informado apenas que houve pesquisa de campo em uma creche do município de São Jose de Ribamar e que esta pesquisa foi subsidiada pela pesquisa bibliográfica e análise documental. Mesmo após a leitura da introdução não foi possível identificar e catalogar outros aspectos metodológicos.

Já o trabalho de Oliveira (2020) examinou os dados relativos à capacidade fiscal e tributária, educacional e demográfica dos entes municipais que aderiram ao programa federal, a fim de aferir se a relação intergovernamental entre municípios e a União teria contemplado uma perspectiva redistributiva, melhorando o índice de oferta dos municípios com menos capacidade de realizar a expansão do sistema por meio de sua capacidade própria fiscal e administrativa. Assim a autora desenvolveu uma análise que permitiu um exame comparativo entre municípios mineiros com convênios concluídos com a União para a construção das creches dentro do programa, no período de 2009 a 2018.

Como metodologia é informada uma abordagem quanti-qualitativa.

Apesar de Oliveira (2020) não se debruçar sobre a questão da formação docente ela reconhece a formação como uma dimensão impactada pelo programa.

Por fim, o item mais recente encontrado na pesquisa, a dissertação de Fussinger (2021) que objetivou indiciar os saberes específicos presentes nos discursos das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região. A pesquisadora definiu a pesquisa como abordagem qualitativa e do tipo hermenêutica, utilizando como técnica de coleta de dados o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com 6 professoras da Educação Infantil.

Segundo a Fussinger (2021), o estudo realizado permitiu concluir que os saberes da docência das professoras de crianças bem pequenas são plurais, assim a autora categorizou-os da seguinte forma: saberes disciplinares, saberes experienciais, saberes pedagógicos e saberes curriculares. Os saberes versam sobre: saberes oriundos da pedagogia; binômio cuidar e educar; jogos, ludicidade, interações e brincadeiras; afetividade e emoções; concepção de criança; psicologia do desenvolvimento humano; documentos orientadores - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Projeto Político Pedagógico (PPP); rotinas, organização dos ambientes; acolhimento e adaptação; olhar sensível e escuta ativa; importância da relação família e escola, e por fim, criatividade.

O estado da arte realizado nos proporcionou a caracterização do campo científico em torno do Proinfância, tomando por base as investigações sobre o

programa na formação de professores no Brasil. Assim, pudemos identificar novos aportes teóricos e metodológicos, bem como trilhas de investigação e experiências inovadoras.

Outro aspecto relevante e comum a todas as pesquisas é a prevalência de aportes teóricos já utilizados nesta pesquisa, consolidando as suas contribuições para compreender a Educação infantil como: Kuhlmann Junior, Ariès, Abramowicz, etc.

Como direcionamentos futuros, sugerimos ainda a necessidade de obter recortes diferenciados que busquem destrinchar a formação docente no programa.

5.2 Locais da Pesquisa

Os municípios de Arari e Lago da Pedra foram escolhidos devido ao meu envolvimento profissional e pessoal com eles. Ao ser aprovada em concurso em 2016, fiquei lotada em Lago da Pedra- MA e tive a oportunidade de ser professora de crianças cegas de 03 (três) e 05 (cinco) anos e, à medida que eu fui criando vínculos com a cidade e com as pessoas, fui sendo capaz de vislumbrar um caminho fecundo para o estudo da/sobre a Educação Infantil. Foi também nesta cidade, que conheci mais de perto e, pela primeira vez, uma creche do PROINFÂNCIA, o que contribuiu muito para o despertar do meu interesse em me dedicar mais aos estudos sobre o tema.

Em Arari, a escolha se deu através de uma pergunta de uma amiga professora que trabalhava no município: “Você não gostaria de fazer sua pesquisa aqui em Arari”? E eu prontamente disse que sim, pois senti que seria uma oportunidade de estender meus estudos acerca da formação de professores que trabalham em Instituições de Educação Infantil do PROINFÂNCIA em outro município maranhense.

A fim de situar o leitor sobre a localização desses municípios, é importante ressaltar algumas especificidades das cidades escolhidas para a realização da pesquisa.

A palavra Arari vem do Tupi *ara’ri* e significa arara pequena, importada do Pará pelos portugueses que povoavam a região, devido às semelhanças existentes entre as regiões. O município passou a ter autonomia política e administrativa, por meio da Lei Provincial de nº 690, em junho de 1864, constituindo-se cidade, adquirindo novas

delimitações devido o desmembramento de Vitória do Mearim. Mas somente no ano de 1938, exatamente setenta e quatro anos após a emancipação, Arari adquiriu características de cidade através do Decreto de lei nº 45 de 29 de março. (PME-Arari, 2015).

Arari é um município maranhense situado na Mesorregião do Norte Maranhense, inserido na microrregião da baixada maranhense e segundo o último censo realizado em 2010, contava com 29.848 habitantes, contudo, a população estimada no ano de 2021 corresponde a 30.0140 habitantes (IBGE, 2019)

Enquanto a história do município de Lago da Pedra tem seu início em 1929, com a chegada de lavradores que estavam à procura de animais para suas subsistências e um local adequado em que pudessem se instalar e construir sua morada. Deste modo, se instalaram na região que possuía em sua paisagem um grande lago, onde, às suas margens havia um fragmento de rocha que prendeu a atenção dos então moradores da região (PME-Lago da Pedra, 2015).

O município esteve até 1952 vinculado aos municípios de Vitória do Mearim e Bacabal, quando através da Lei Estadual nº 776, de 2 de outubro de 1952 foi desmembrado e, assim, passou a se constituir como sede, no lugar do ex-distrito Jejuí em 1º de janeiro de 1953. (PME-Lago da Pedra, 2015)

O município de Lago da Pedra está situado na Mesorregião do Oeste Maranhense e inserida na Microrregião do Pindaré. Segundo o último censo realizado em 2010, contava com 40.083 habitantes, contudo, a população estimada no ano de 2021 é de 50.959 habitantes (IBGE, 2019).

5.2.1 As especificidades dos locais da pesquisa

As Instituições de Educação Infantil, locais desta pesquisa, funcionam de maneira integral em Arari- MA e, parcialmente em Lago da Pedra- MA. Ambas, possuem crianças de até seis anos matriculadas na Educação Infantil, por terem completados seis anos após a data de 31 de março.

O município de Lago da Pedra possui 1722 crianças matriculadas nas etapas de creche e pré-escola e um quantitativo de 217 educadores, entre auxiliares e

titulares. Em Arari, o número de crianças matriculadas é 1616 nas etapas de creche e pré-escola e 241 educadores entre auxiliares e titulares.

Nesta sub sessão, apresentaremos as características específicas das Instituições de Educação Infantil investigadas e iniciamos apresentando o panorama geral destas, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 2 - Apresentação das Instituições Infantis Investigadas

ARARI	LAGO DA PEDRA
Tipo de Ensino: Integral (8H às 16H)	Tipo de Ensino: Parcial (8 às 11h- 14H às 17H)
Quantidade de crianças matriculadas: 196 crianças (em período integral)	Quantidade de crianças matriculadas: 155 (matutino)/ 149 (Vespertino) Total=304crianças
Não oferece matrículas para o Berçário	Não oferece matrículas para o Berçário
Padrão: Tipo 1	Padrão: Tipo B
Valor Pactuado pelo FNDE: R\$ 1.842.912,09 27	Valor Pactuado pelo FNDE: R\$ 1.339.904,46 28
Equipe: Educadoras, gestor geral e gestora adjunta, Supervisora, Bombeiros/ Professores de músicas/Professores Recreação/ Professores de Arte, Capoeira e Contação de Histórias, cozinheiras, agente de portaria, vigia, agente administrativo.	Equipe: Educadoras, gestora geral, gestora adjunta, supervisora, cozinheiras, agentes de portaria, vigia, agente administrativo, secretária.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2022)

O quadro acima demonstra um panorama geral e inicial das Instituições de Educação Infantil investigadas e apresenta algumas especificidades que demonstram

²⁷ Fonte: <http://simec.mec.gov.br/painelObras/dadosobra.php?obra=1006073>

²⁸ Fonte: <http://simec.mec.gov.br/painelObras/dadosobra.php?obra=25733>

divergências sobre o tipo de ensino ofertado e a quantidade de crianças matriculadas, assim como a incongruência quanto ao Padrão Tipo B dos locais pesquisados.

Outro ponto relevante identificado tem relação com a equipe de trabalho nos locais investigados, que se divergem no que se refere ao quantitativo de profissionais e também nas funções exercidas a exemplo de bombeiros civis e educadores que realizam atividades específicas com as crianças na Creche Monsenhor Brandt, em Arari- MA. Nenhuma das Instituições investigadas oferece, até este momento, matrícula para bebês, em virtude de não disporem de espaços, mobiliários e equipe especializada para tal atendimento.

Diante desta abordagem inicial, o tópico seguinte apresentará as características singulares de cada Instituição de Educação Infantil pesquisada.

5.2.1.1 A Creche Monsenhor Brandt do município de Arari- MA.

A Creche Monsenhor Brandt, situada na cidade de Arari, funciona em tempo integral e possui crianças matriculadas a partir de dois anos e seis meses de idade.

A Creche Monsenhor Brandt²⁹, situada na Rua 13 de Outubro, Bairro Novo Horizonte S/N. Recentemente, no ano de 2021, foi reinaugurada após reconstrução por meio de recursos oriundos do Plano de Ações Articuladas (PAR), seguindo assim o modelo do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).

²⁹ A Creche recebe esse nome em homenagem ao Padre Clodomir Brandt e Silva, que além de sacerdote, fora educador, jornalista, historiador dentre outras funções de relevância social para o município de Arari- MA. (Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora/2022).

FIGURA 1 - Creche Monsenhor Brandt



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2022)

O quadro de funcionários conta com um total de 20 (vinte) educadoras: 10 (dez) titulares e 10 (dez) auxiliares que desempenham suas atividades nas etapas de creches e pré-escola diariamente. Em entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil do Município de Arari- MA, foi destacado que o requisito para exercer a atividade de educadoras titulares é que sejam graduadas em cursos de Licenciatura e para as educadoras auxiliares, o requisito mínimo é que estejam se qualificando na área de Licenciatura. Destacamos ainda que a Creche Monsenhor Brandt até o presente momento ainda não possui o Projeto Político Pedagógico (PPP), mas que no ano de 2023 esta será uma das primeiras ações a ser colocadas em prática pelas equipes docente, pedagógica, administrativa, crianças e demais membros da comunidade escolar.

A figura 2 apresenta um momento formativo com os educadores e equipe gestora realizado em um dos ambientes educativos da Creche.

FIGURA 2 - Equipe Docente reunida em momento de formação continuada.

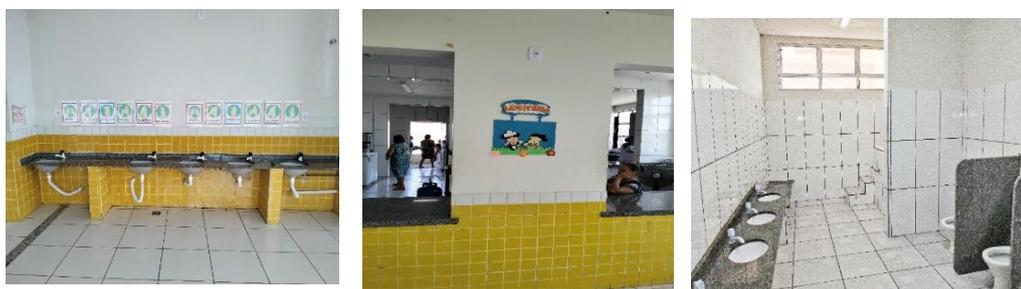


Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora (2022)

É conveniente destacar que a equipe gestora é composta pelo o gestor geral, a gestora adjunta e supervisora que trabalham diariamente e no período integral acompanhando o desenvolvimento das atividades realizadas por educadoras e crianças.

Esta escola conta com uma equipe de 03 (três) cozinheiras e 03 (três) auxiliares de limpeza, 01 (um) agente de portaria, 02 (dois) bombeiros civis, 01 (um) vigia e 01 (um) agente administrativo.

FIGURA 2 - Espaços de vivências da Creche Monsenhor Brandt





Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2022)

As imagens acima apresentam os espaços de vivências, interações e higiene das crianças, destinados também para o desenvolvimento de aprendizados, da autonomia e socialização das crianças com seus pares.

A creche possui ainda 10 (dez) salas de aprendizagem e funcionam com o quantitativo de crianças conforme demonstrados no quadro abaixo:

QUADRO 3: Quantidade de salas de aprendizagens e crianças matriculadas- Creche Monsenhor Brandt.

	BERÇARIO	CRECHES		PRÉ-ESCOLA (04 ANOS)		PRÉ ESCOLA (05 ANOS)	
AMBIENTE DE APRENDIZAGENS	-	03		04		03	
QUANTIDADE DE CRIANÇAS MATRICULADAS	0	INTEGRAL	CONTRA TURNO	INTEGRAL	CONTRA TURNO	INTEGRAL	CONTRA TURNO
		02 anos: 20 crianças	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS; MÚSICA; ARTES; CAPOEIRA; RECREAÇÃO.	Infantil I-A: 18 crianças	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS; MÚSICA; ARTES; CAPOEIRA; RECREAÇÃO	Infantil II-A: 20 crianças	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS; MÚSICA; ARTES; CAPOEIRA; RECREAÇÃO
		03 anos A: 19 crianças		Infantil I-B: 19 crianças		Infantil II-B: 20 crianças	
		03 anos B: 22 crianças		Infantil I-C: 18 crianças			
	Infantil I-D: 20 crianças	Infantil II-C: 20 crianças					
		Total de crianças matriculadas				196 crianças	

Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2022)

O quadro acima apresenta a quantidade de crianças matriculadas e a divisão dos ambientes de aprendizagens por etapas e idades de cada criança. A menor quantidade de crianças matriculadas está concentrada nas turmas de infantil I- A e C, enquanto que a maior quantidade, se concentra na creche de 03 (três) anos- B, com 22 (vinte e duas crianças) matriculadas. Entretanto, cabe ressaltar que todas as etapas possuem um educador auxiliar para, juntamente com o professor titular da sala, conduzir as atividades pertinentes ao cuidar e educar das crianças bem pequenas e pequenas.

FIGURA 3 - Ambientes de Aprendizagens



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2022)

No contraturno, as crianças realizam atividades lúdicas, musicais, dança, arte e contação de histórias. A creche conta com alguns profissionais responsáveis pelo desenvolvimento destas atividades: 02 (duas) professoras de recreação, 02 (dois) professores de música, 01 (uma) professora de capoeira, 02 (duas) arte educadoras.

FIGURA 4 - Atividades desenvolvidas com as crianças no contraturno: Capoeira; Contação de Histórias, Recreação



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora (2022)

A figura 4 ilustra as atividades realizadas no contraturno dos espaços educativos da Creche Monsenhor Brandt. Estas atividades são planejadas pelos educadores em consonância com as orientações oriundas da Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação da Educação Municipal e são pautadas nas demandas e necessidades do cotidiano das crianças bem pequenas e pequenas da Creche Monsenhor Brandt visando, assim, o seu desenvolvimento integral.

5.2.1.2 Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Marcos da Silva Ramos em Lago da Pedra- MA

Em Lago da Pedra- MA, a pesquisa será realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Marcos da Silva Ramos³⁰, situado na Avenida Maura Jorge S/N, Bairro Waldir Filho. Inaugurada em 27 de fevereiro de 2015, a creche foi construída através dos recursos oriundos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), e recebeu esse nome em homenagem ao senhor Marcos da Silva Ramos. Atualmente, funciona de modo parcial nos turnos matutino e vespertino e possui crianças matriculadas a partir dos três anos de idade.

FIGURA 5- CMEI Marcos da Silva Ramos



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2022)

O CMEI Marcos da Silva Ramos contempla um total de 32 (trinta e duas) educadoras, sendo que 20 (vinte) são titulares e 12 (doze) são auxiliares que desempenham suas atividades nas etapas de creches e pré-escola com crianças de

³⁰ Marcos da Silva Ramos fora natural do município de Grajaú- MA e pioneiro na pecuária de Lago da Pedra, caracterizado por suas ações que contribuíram com o desenvolvimento econômico do município.

04 (quatro) anos. Esses profissionais também se dedicam a salas de aprendizagens de crianças matriculadas e com deficiências.

Convém ressaltar que assim como a equipe docente, toda a equipe gestora da Instituição pesquisada é composta por profissionais do gênero feminino e fazem parte da gestão educacional do CMEI Marcos da Silva Ramos: a gestora geral, gestora adjunta, supervisora, apoio pedagógico.

FIGURA 6 Reunião de Apresentação da Pesquisadora com a equipe gestora do CMEI Marcos da Silva Ramos



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora (2022)

Também conta com uma secretária e uma equipe composta por 03 (três) cozinheiras e 06 (seis) auxiliares de serviços gerais e 02 (dois) agentes de portaria.

O CMEI Marcos da Silva Ramos possui 20 dependências, dentre elas, 08 (oito) ambientes de aprendizagens que funcionam nos dois turnos: matutino e vespertino, conforme quadro demonstrativo a seguir: Destacamos que o CMEI Marcos da Silva Ramos, segundo a gestora, possui PPP desde o ano de 2015 e é atualizado a cada 02 (dois) anos e sempre envolve toda a comunidade escolar.

QUADRO 4 - Quantidade de salas de aprendizagens e crianças matriculadas-
CMEI Marcos da Silva Ramos. CONTINUA

	BERÇÁRIO	CRECHES	PRÉ-ESCOLA (04 ANOS)	PRÉ ESCOLA (05 ANOS)
--	----------	---------	-------------------------	-------------------------

AMBIENTE DE APRENDIZAGENS	-	05		06		06	
QUANTIDADE DE CRIANÇAS MATRICULADAS	0	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE	MANHÃ	TARDE
		03 anos A: 19 crianças	03 anos A: 20 crianças	Infantil 04 anos A:18 crianças	Infantil 04 anos A:17 crianças	Infantil 05 anos A: 20 crianças	Infantil 05 anos A: 20 crianças
		03 anos B: 23 crianças	03 anos B: 19 crianças	Infantil 04 anos B:18 crianças	Infantil 04 anos B:18 crianças	Infantil 05 anos B: 20 crianças	Infantil 05 anos B: 19 crianças
		03 anos C: 20 crianças		Infantil 04 anos C:17 crianças	Infantil 04 anos C:18 crianças		Infantil 05 anos C: 18 crianças
Total de crianças matriculadas: 304 crianças	Manhã: 155 Tarde: 149						

Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2022)

O quadro acima apresenta a quantidade de salas de aprendizagens e o quantitativo de crianças matriculadas distribuídas entre elas. O CMEI não possui bebês matriculados e a faixa etária de crianças vinculadas é de 03 anos de idade.

FIGURA 7- Espaços de convivências e ambientes do CMEI Marcos das Silva Ramos



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2022)

A figura 9 ilustra os espaços de vivências das crianças, onde podem brincar, socializar e interagir, sobretudo com seus pares, exercitando outra forma de aprendizagem que consiste no brincar nos espaços das Instituições educativas para

a primeira infância, afinal “o espaço físico permite tanto a criança realizar transformações, como estabelecer relações entre as pessoas e o mundo”. (BRASIL, ano, p.50)

Deste modo, percebemos que o espaço físico no CMEI Marcos da Silva Ramos proporciona momentos de aprendizagens frequentes através das interações e socializações entre as crianças de maneira coletiva e também com os adultos.

É possível observar que os espaços são adequados para as crianças, contudo, em virtude da incidência do calor decorrente do sol forte típico dessa região do nordeste, no CEMEI Marcos da Silva Ramos, o *playground* foi inserido no pátio coberto como forma de expor menos as crianças aos impactos do clima comum na maior parte dos meses do ano no Estado do Maranhão. Desta forma, se fez necessário adaptar o *playground* colocando os brinquedos no espaço coberto, visando assim, o bem estar das crianças.

FIGURA 8: Crianças brincando no pátio do CMEI Marcos da Silva Ramos (Lago da Pedra-MA)



Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

5.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são profissionais que trabalham na Educação Infantil dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA, isto é, os coordenadores da Educação Infantil, gestores e supervisores, bem como as educadoras da infância, totalizando assim, 10 (dez) sujeitos.

Visando preservar o anonimato dos sujeitos, foram estabelecidas siglas para identifica-los:

- CEI-AR: Coordenadora da Educação Infantil³¹- Arari
- CEI-LP: Coordenadora da Educação Infantil- Lago da Pedra
- SCMS: Supervisora da Educação Infantil³²- Arari
- SMSR: Supervisora da Educação Infantil- Lago da Pedra
- GCMB: Gestor da Creche Monsenhor Brandt- Arari
- GMSR: Gestora do CMEI Marcos da Silva Ramos-Lago da Pedra
- EC-AR: Educadora da Creche 03 anos- Arari
- EPE-AR: Educadora da Pré-escola 04 anos- Arari
- EC-LP: Educadora da Creche 03 anos- Lago da Pedra
- EPE-LP: Educadora da Pré-escola 04 anos- Lago da Pedra

Faz-se necessário ainda apresentar os dados gerais dos sujeitos pesquisados que serão disponibilizadas através de gráficos e trazem um apanhado acerca da idade, Formação Inicial, Pós-graduação e tempo de docência na área da Educação Infantil. Os dados apresentados foram obtidos através do instrumento de coleta de dados, representado pelo questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa.

Assim, iniciaremos apresentando o quadro com as informações relacionadas à idade, ao processo formativo e o tempo de atuação profissional, com o propósito de conhecermos a trajetória formativa e profissional dos sujeitos participantes da pesquisa.

QUADRO 5 -Apresentação das informações gerais dos sujeitos da pesquisa.

	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	TEMPO DE ATUAÇÃO NA
--	-------	------------------	---------------	---------------------------------------	---------------------

³¹ Profissional responsável por coordenar todo o trabalho da Educação Infantil no âmbito municipal.

³² Profissional responsável por coordenar o trabalho desenvolvido nas Instituições Educativas de Educação Infantil.

					EDUCAÇÃO BÁSICA
CEI-AR	46	LETRAS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA/ ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEE	07 ANOS	12 ANOS
CEI-LP	49 ANOS	BIOLOGIA	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	08 ANOS	10 ANOS
SEI-AR	47 ANOS	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO INFANTIL	18 ANOS	18 ANOS
SEI-LP	34 ANOS	CIÊNCIAS COM HABILITAÇÃO EM BIOLOGIA	EDUCAÇÃO E GESTÃO AMBIENTAL; COORDENAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR; CURSANDO DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS	07 MESES	07 MESES
GCMB-AR	41 ANOS	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA GESTÃO E SUPEVISÃO ESCOLAR	13 ANOS	13 ANOS
GMSR-LP	39 ANOS	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	07 MESES	07 MESES
EDC 03-AR	40 ANOS	PEDAGOGIA	NÃO POSSUI	20 ANOS	20 ANOS
EDPE4-AR	45 ANOS	PEDAGOGIA	PSICOPEDAGOGIA	21 ANOS	21 ANOS
EDPE3-LP	35 ANOS	PEDAGOGIA	NÃO POSSUI	02 ANOS	07 ANOS
EDPE4-LP	37 ANOS	PEDAGOGIA	INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	07 ANOS	16 ANOS

Fonte: Arquivo elaborado pela Pesquisadora (2022)

O quadro apresenta os profissionais que trabalham nas Instituições de Educação Infantil investigadas e demonstra que todos são graduados em áreas diversas das licenciaturas. Desta maneira, todos os sujeitos investigados possuem formação em nível superior e deste total, 60% são graduados em Pedagogia, 40% são graduados nas demais áreas do conhecimento: Letras, Biologia, Matemática e Ciências com Habilitação em Biologia. Do total dos sujeitos entrevistados, apenas 02 (duas) educadoras não possuem Pós-Graduação até o presente momento.

5.4 Instrumentos para Geração de Dados

Os instrumentos de geração de dados consistiram, inicialmente, na observação participante quando houve o primeiro contato com as práticas docentes relacionadas ao contexto educativo das crianças bem pequenas e pequenas nas Instituições pesquisadas, como forma de se tornar possível analisar como se processam as concepções teóricas e práticas neste contexto educativo.

Para Gil (2007, p.100), a observação constitui “elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa”; o que demonstra ser um instrumento que favorece a construção inicial da pesquisa e estabelece o contato inicial entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos.

Para Angrosino (2009, p. 34), a observação participante consiste em um “[...] estilo pessoal adotado por pesquisadores de campo que após serem aceitos na comunidade a ser estudada, utilizam diversas técnicas para coletar os dados e estudar o grupo [...]”, o que corrobora com o autor anteriormente citado, uma vez que através da observação participante, o pesquisador passa a conhecer o grupo pesquisado a partir do contato estabelecido e de todo contexto em que se passa a pesquisa.

O segundo instrumento de geração de dados utilizados foi o questionário misto com questões abertas e fechadas aplicados com a maioria dos sujeitos da pesquisa, ou seja, com educadoras, gestores e supervisores das Instituições pesquisadas.

De acordo com Gil (2008, p.01), o questionário é: “[...] A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Diante disto, após a aplicação dos questionários foi possível traçar, de maneira mais aprofundada, o perfil profissional e formativo dos participantes da pesquisa. Outro fator relevante está direcionado à escolha do questionário dada a sua versatilidade e também por permitir que o sujeito se sinta mais à vontade e seguro para respondê-lo, uma vez que fora aplicado e respondido individualmente por cada sujeito.

O terceiro instrumento de geração de dados utilizado para a construção e efetivação da pesquisa foi a entrevista semiestruturada, realizada, sobretudo, com as Coordenadoras da Educação Infantil dos municípios- *lócus*- da pesquisa. Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa [...]”. Deste modo, a entrevista semiestruturada significou um suporte de subsídio para o levantamento de dados e informações referentes à pesquisa, uma vez que foi realizada e ancorada nos pressupostos construídos ao longo da investigação. Para a realização da entrevista, foi utilizada a gravação das falas das entrevistadas através do aparelho celular e, em seguida, feita toda a transcrição dos diálogos.

Para análise e interpretação dos dados, foram utilizadas as anotações da observação participante e o quadro de respostas contendo as informações acerca dos achados descritos nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas. Sobre as anotações da observação participante construídas durante o percurso da pesquisa, Moreira (2002, p. 52) as descreve como “[...] relatos detalhados do que acontece no dia a dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador [...]”. Barros (1990, p. 84) considera que o quadro de respostas “[...] é quando a informação que se quer representar não é numérica, pode-se representá-la por meio do quadro de respostas [...]”.

Deste modo, todos os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram relevantes e eficazes para a construção e consolidação da pesquisa e do produto final, propiciando uma abertura para o diálogo saudável, dinâmico e colaborativo entre a pesquisadora e os sujeitos participantes da pesquisa.

5.5 Descrição do Produto

Os mestrados profissionais no Brasil estabelecem como requisito fundamental para a conclusão do curso que, além da apresentação da dissertação, seja apresentado e disponibilizado para a comunidade acadêmica e, sobretudo, para os locais e sujeitos da pesquisa, o produto educacional com o propósito de suscitar

reflexões acerca do objeto de estudo apresentando os resultados construídos oriundos de todo o processo investigativo. Portanto, o Produto Educacional é:

um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019a, p. 15).

Diante do supracitado, cabe destacar que a proposta para o produto educacional, fruto desta pesquisa, será um Caderno de Formação Continuada (CFC) contendo as sequências planejadas e executadas nos encontros formativos realizadas com os educadores das instituições educativas pesquisadas. No CFC, serão apresentadas sugestões, propostas e orientações norteadoras sob o intuito de propor melhorias nas ações de atendimento das crianças pequenas, evidenciando aspectos referentes à formação inicial e continuada, baseado nas experiências e saberes adquiridos ao longo de todo esse processo.

Desta maneira, após o processo de aplicação dos instrumentos de coletas de dados, fizemos a tabulação e análise parcial dos dados para efetivar a elaboração e aplicação do produto junto aos sujeitos da pesquisa. Contudo, para que a elaboração e aplicação do produto se tornassem exitosa, seguimos os seguintes passos, a destacar:

- Coleta de dados: momento inicial da pesquisa de campo, onde iremos estabelecer diálogos para a apresentação da pesquisa, definição dos momentos de observação, aplicação dos questionários e entrevistas semiestruturadas, além dos combinados com os sujeitos da pesquisa para que o processo se desenvolva de modo harmonioso e proveitoso;
- Análise dos resultados: fase que consiste na leitura para a análise dos dados coletados na fase inicial da pesquisa;
- Seleção de materiais teóricos e práticos para serem utilizados como instrumentos norteadores dos encontros formativos;
- Encontros Formativos: nessa fase iremos promover discussões sobre a formação inicial e continuadas de educadores da infância, das Instituições educativas dos municípios alvo para esta pesquisa;

- Intervenções nos encontros formativos: nesse momento iremos suscitar reflexões e novos diálogos a partir da discussão inicial sobre a temática das formações continuadas;
- Encerramento da pesquisa e divulgação do produto para os municípios pesquisados.

No que se refere às orientações contidas no Produto Educacional, propomos inicialmente leituras que suscitem reflexões sobre o processo de formação continuada para a melhoria da prática docente; no segundo momento, promovemos discussões coletivas acerca das leituras realizadas com o objetivo de consolidar o entendimento de que a formação continuada é um constituinte para a melhoria do desenvolvimento integral das crianças e um fortalecedor do binômio cuidar/educar para as crianças bem pequenas e pequenas.

Entretanto, embora a pandemia do novo Coronavírus (SARS-COV-2/COVID19) se encontre em fase mais contida graças a descoberta da vacina contra o vírus, é importante destacar que o Programa de Pós-Graduação Gestão da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através da Instrução Normativa nº 04 de 2020/PPGEEB-UFMA aprovada em Colegiado, estabeleceu que fica facultada a aplicação e intervenção do Produto Educacional pelos estudantes no espaço educacional ou escolar, deste modo, o Produto Educacional será entregue à comunidade escolar e trará sugestões acerca da proposta de intervenção pedagógica no contexto educativo sem a obrigatoriedade de realizar a intervenção no *lócus* da pesquisa.

6 A VEZ E VOZ DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: análise e discussão dos dados obtidos.

“Peço licença para algumas coisas. Primeiramente para desfraldar este canto de amor publicamente”.

(Thiago de Mello, 1964)

A partir deste momento, para fresando Mello (1964), peço licença para “desfraldar” os dados desta pesquisa apresentando e analisando os resultados construídos a partir da investigação realizada na Creche Monsenhor Brandt em Arari-MA e CMEI Marcos do Silva Ramos em Lago da Pedra- MA. Os resultados foram construídos através das respostas obtidas por meio da aplicação de questionários e da entrevista semiestruturada com questões que buscaram analisar como se constitui o processo de formação continuada dos educadores da infância que trabalham nas Instituições educativas que seguem o padrão Proinfância nos municípios investigados.

Cabe enfatizar que a pesquisa foi realizada no período de abril a setembro de 2022 e teve como propósito analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação Infantil das creches do PROINFÂNCIA nos municípios de Arari e Lago da Pedra – MA; assim, demonstramos no quadro abaixo o cronograma de atuação e ações desenvolvidas nos locais da pesquisa:

QUADRO 6 - Apresentação das atividades e datas de realização da pesquisa

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	DATA
1º) Apresentação da Pesquisadora nos locais da Pesquisa e entrega da Carta de Apresentação aos gestores das Instituições Educativas investigadas.	Lago da Pedra: 03/05/2022
	Arari: 26/05/2022
2º) Apresentação do Projeto de Pesquisa aos participantes da Pesquisa	Lago da Pedra: 18/05/2022
	Arari: 01/06/2022
3º) Observação Participante das rotinas diárias das Educadoras nos ambientes educativos	Lago da Pedra: 13/06 a 17/06/2022
4º) Encontros Formativos com as educadoras participantes da pesquisa	Arari: 22/06/; 26/08 e 09/09/2022
	Lago da Pedra: 04/07 a 08/07/2022
5º) Encerramento da Pesquisa	Arari: 09/09/2022
	Lago da Pedra: 10/09/2022

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2022)

A pesquisa de campo teve uma duração 05 (cinco) meses, iniciando no mês de maio de 2022 e finalizando em setembro do mesmo ano. Foi realizada, de modo geral, quinzenalmente em cada município.

Assim, tendo em vista que esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, as respostas referentes ao questionário e à transcrição das entrevistas semiestruturadas foram divididas por categorias, a destacar: Formação Continuada e PROINFÂNCIA. Todas as respostas foram registradas através do quadro de respostas e analisadas em seguida. Outro dado importante está relacionado com o gênero dos sujeitos da pesquisa; pois, 09 (nove) são do gênero feminino e 01 (um) do gênero masculino, portanto, faremos uso dos substantivos masculino e feminino para nos referir aos participantes da pesquisa, sobretudo com relação ao uso do termo educadores(as).

Tendo em vista que a pesquisa além de contar com educadoras, contou também com os gestores administrativos e pedagógicos e com as Coordenadoras da Educação Infantil dos municípios investigados, o que nos permitiu dividir as análises dos resultados por categorias ao iniciar com as educadoras da infância, seguindo pelos gestores administrativos e pedagógicos das Instituições Educativas e, em seguida pelas Coordenadoras da Educação Infantil.

Nesta perspectiva, iniciaremos este momento com os resultados apresentados no questionário aplicado às educadoras da infância, assim como a análise realizada a partir dos resultados evidenciados.

6.1 Processo Formativo das Educadoras da Infância: desafios e novas possibilidades.

Nesta sessão apresentamos as categorias principais desta pesquisa: Formação Continuada de Educadores e PROINFÂNCIA.

Iniciamos traçando o perfil formativo dos sujeitos participantes da pesquisa, além disso, a questão que suscitamos neste tópico é oriunda das falas das educadoras entrevistadas ao relatarem alguns desafios enfrentados no início da sua trajetória docente que permanecem até hoje mesmo após anos de experiência profissional.

Para o conhecimento do perfil formativo das educadoras participantes da pesquisa, esta etapa ocupou-se em investigar a origem do processo formativo como constituinte do fazer docente no cotidiano das práticas.

Deste modo, ao questionarmos “Como se deu a formação inicial e como foram os caminhos para a formação continuada” obtivemos as seguintes respostas:

QUADRO 7 Respostas das entrevistadas referente a formação inicial e continuada

<p>EC-AR: <i>“Foi desafiador. Tive que me esforçar para concluir meus estudos e ingressar em uma faculdade, pois inicialmente a rede municipal exigia formação em nível superior. Hoje possuo Pós graduação em Psicopedagogia e os conhecimentos que adquiri com a Pós me ajudam muito no meu dia a dia com as crianças”.</i></p>
<p>EI-AR: <i>“Foi um desafio, pois quando iniciei a trabalhar na área de educação, eu não tinha o Ensino superior, tinha apenas o Ensino Médio, e a prefeitura exigia que tivéssemos algum curso de Licenciatura para assumir o emprego. Corri atrás da minha formação em um Curso de Licenciatura. Estudei e me formei em Pedagogia”.</i></p>
<p>EC-LP: <i>“Falta de opção! É uma profissão que estou nela, mas não quero que os meus filhos entrem nela! Eu gosto, mas não quero para meus filhos, pois é uma profissão desvalorizada. Ainda não tenho Pós-Graduação, mas pretendo fazer na área de Gestão Escolar”.</i></p>
<p>EI-LP: <i>“O início da minha formação foi inspirado na minha irmã que já era professora há muito tempo. Então seguindo os passos dela, fiz o curso de Pedagogia e ainda cursando consegui uma vaga para lecionar como professora contratada aqui no município. Depois que me formei, fiz o curso de Pós-Graduação em Informática na Educação, pois há muito tempo tenho essa afinidade e prática com computadores e sempre busquei recursos na internet, montei várias apostilas para as crianças através das ideias que via na internet, crio recursos baseados nos exemplos que vejo na internet. Já montei apostilas para o maternal, infantil 4 anos e infantil 5 anos com atividades para o ano todo, muito antes da pandemia”.</i></p>

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

De acordo com as declarações das entrevistadas, notou-se que o desafio da formação para o exercício da docência esteve presente na trajetória delas a quem não era suficiente vontade para o desempenho da função docente e, por isso, foi necessário ir além do conhecimento do cotidiano para exercer a função, já que na sociedade atual foi superada a ideia de que para o exercício do ofício para trabalhar com crianças pequenas e bem pequenas era necessário apenas ser mulher ou mãe, mas, para os tempos hodiernos, conforme nos descreve Pimenta (1996, p. 9) “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”, o que demonstra, de acordo

com o posicionamento das entrevistadas EC-AR e EI-AR, foi preciso ir em busca de novos e aprofundados conhecimentos para o exercício da profissão com crianças pequenas, uma exigência oriunda da gestão municipal que segue o que determina a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) quando cita no seu Art. 62. que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, p.43, 2022)

A entrevistada EI-LP nos apresenta sua formação inicial baseada no reflexo familiar, pois seguiu os passos da sua irmã que já atuava como docente. Ao continuar sua trajetória na mesma área, escolheu se dedicar à tecnologia educacional, afinal, o educador do século XXI, entretanto, questiono: O processo educativo das crianças bem pequenas e pequenas deve priorizar quais fatores? Até que ponto o uso de apostilas irá mesmo favorecer o desenvolvimento infantil?

É sabido que os documentos oficiais a exemplo do RCNEI (1988), DCNEI (2009), BNCC (2017) priorizam no seu arcabouço que as interações e as brincadeiras são a base do desenvolvimento infantil e que devem ser concebidas como uma prioridade no contexto das creches e pré-escolas, afinal as crianças precisam interagir, se socializarem, brincar, conviver com seus pares e com os adultos, pois assim conseguem significar e concretizar seu aprendizado. Deste modo, defende-se que o uso das apostilas talvez não represente um recurso prioritário e construtivo de significados para os pequenos aprendizes.

É evidente que o educador da atualidade deve investir no uso de tecnologias e desenvolver nas crianças, desde a mais tenra idade, o uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de seu raciocínio lógico para refletir sobre as novas descobertas oriundas dos recursos e mídias digitais, pois a sociedade precisa formar cidadãos com visão e ação voltadas para a era do desenvolvimento tecnológico e, as Instituições Educativas precisam estar voltadas para o desenvolvimento infantil incorporando às práticas rotineiras o uso da tecnologia neste aprendizado, afinal:

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já

não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere. (ALARCÃO, 2011, p.16-17)

Outro fator que merece destaque está relacionado ao posicionamento da entrevistada EC-LP, cuja declaração é: “falta de opção/ desvalorização”.

Sabemos que a desvalorização profissional é um fator que incomoda muitos educadores gerando abandono da sua função de origem e, por vezes, migrando para outras funções educativas a exemplo da área da gestão ou coordenação pedagógica ou ainda deixando para trás sua formação inicial para percorrem caminhos em outros âmbitos profissionais devido à falta de valorização financeira ou, ainda, devido à falta de reconhecimento profissional. Barbosa (2011) evidencia esta situação quando cita que:

Além dos baixos salários contribuírem para não atrair profissionais mais qualificados para a docência, há a dificuldade para reter aqueles que optam por esse caminho. Muitos trabalhadores docentes não permanecem na carreira, abandonando a profissão por outras carreiras que sejam melhor remunerados e valorizados, ou ainda deixam a sala de aula para atuar em outros cargos do sistema de ensino, como a coordenação pedagógica, a direção e a supervisão escolar, também melhor remunerados que a docência e, normalmente, com maior reconhecimento e valorização social. (p. 152).

Contudo, não podemos deixar que o nosso descontentamento profissional interfira na nossa prática educativa. É necessário que tenhamos discernimento sobre o entendimento das nossas crianças e jovens que não podem ser punidos por um problema que é causado por um sistema governamental que não nos valoriza de fato como profissionais e educadores.

Queremos e merecemos melhores salários, respeito e o reconhecimento da sociedade pelo trabalho que prestamos enquanto profissionais da educação brasileira, afinal, a valorização profissional, sobretudo financeira é uma garantia prescrita em legislação, a exemplo do PNE (Lei 13005/2014), uma vez que a meta 18 obriga que a União, Estados, Municípios e Distrito Federal garantam planos de cargos e carreiras e remuneração aos profissionais da educação. (BRASIL, 2014)

Após esse panorama inicial de reconhecimento do perfil profissional e escolha da formação inicial e continuada, continuamos a pesquisa questionando as entrevistadas sobre: *“Qual o seu entendimento sobre formação continuada e como esta pode contribuir para o desenvolvimento das crianças bem pequenas e pequenas?”* Obtivemos como resultados deste questionamento, os seguintes posicionamentos explicitados no quadro abaixo:

QUADRO 8: Respostas das entrevistadas referente ao entendimento sobre formação continuada

EC-AR: <i>“É de grande importância para o professor porque aprende mais sobre sua profissão e também para as crianças, pois, é por meio da escola os pequenos desenvolvem habilidades motoras e aprendem a se relacionar com pessoas da mesma idade”.</i>
EI-AR: <i>“É essencial pois nos ajudam e auxiliam nas maneiras e métodos corretos a serem trabalhados na sala de aula com as crianças. Precisamos e necessitamos dessas formações constantemente”.</i>
EC-LP: <i>“Essa preparação, que acontece através das formações, é muito importante, pois o professor precisa estar preparado para trabalhar com o público infantil. Mas, eu gostaria que fosse criados maneiras de estender os conhecimentos as mães também, pois, muitas vezes, eles não conhecem como é o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, e nos julgam ou ficam desconfiados, olhando pelas brechas da janela. Aí eu sempre digo pra elas (mães) entrarem e ficarem um pouco na sala para acompanhar o trabalho e as atividades que estão sendo desenvolvidas. Isso acontece muito no início do ano! Então, eu entendo que a formação continuada é muito importante para o desenvolvimento do trabalho do professor com as crianças, pois nos fazem aprender sobre diversos temas voltados para o desenvolvimento das crianças e aplicá-los com as crianças, mas estender o entendimento aos pais sobre as práticas na Educação Infantil também seria importante”.</i>
EI-LP: <i>“De extrema importância, por que através da formação docente houve uma aprendizagem mais consolidada que me permitiu identificar as necessidades de cada criança para poder trabalhar nos avanços de cada criança. Com a formação a gente consegue identificar as dificuldades e reconhecer as habilidades de cada educando.”</i>

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Diante do explicitado nas falas das educadoras, foi possível perceber que todas entendem a formação continuada como um processo importante para o desenvolvimento das práticas educativas, uma vez que auxiliam na preparação do professor ao desempenhar suas funções e contribuindo de maneira favorável no desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas e bem pequenas, pois ajuda o educador a identificar nas crianças, suas habilidades, potencialidades, assim como suas dificuldades, fazendo assim com que o educador através de seus conhecimentos teóricos e práticos construídos ao longo de sua caminhada profissional, estimule as habilidades consolidadas e busque estratégias para desenvolver na criança os entendimentos que ainda não estão plenamente consolidados.

Portanto, através do processo de formação continuada, o educador inevitavelmente “entenderá a criança não como um ser passivo, alienado, mas como protagonista, capaz de pensar, criar e recriar novas possibilidades em suas experiências” (ROSA; LOPES, 2012, p.57). Assim, a partir deste entendimento sobre a função da formação continuada e a relevância que esses momentos de aprendizado trazem para o educador, à medida que geram reflexões sobre sua prática e permitem uma significativa troca de experiências, certamente estará contribuindo com o desenvolvimento das crianças bem pequenas e pequenas.

Outro fator que chamou a nossa atenção, foi o posicionamento da EC-LP ao sugerir que esse processo de construção de novos conhecimentos se estendesse às mães dos alunos, no intuito de esclarecer sobre o trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil e, assim estabelecer vínculos de confiança.

Percebemos que durante a fala da educadora, há uma demonstração de angústia, porém, consegue administrar a situação através de um diálogo franco e esclarecedor sobre o desenvolvimento do seu trabalho e também ao abrir a porta do ambiente educativo para que as mães que, à medida que se interessam, possam acompanhar seu trabalho e estabelecer uma relação de confiança entre a família e o trabalho desenvolvido pela educadora, afinal, é compreensível que neste momento inicial em que a criança pela primeira vez se separa das suas referências familiares, sobretudo da mãe, se sinta amedrontada, chore e isso gere nela uma sensação também de medo e insegurança. Deste modo, o RCNEI (1998) estabelece que as instituições devem estabelecer uma relação de parceria e diálogo com as famílias e ressalta que:

entrar todos os dias até a sala onde sua criança está, trocar algumas palavras com o professor pode ser um fator de tranquilidade para muitos pais. Quanto menor a criança, mais importante essa troca de informações. (BRASIL, 1988, p.78)

Corroborando com o supracitado no RCNEI (1998), a BNCC (2017) reforça que a parceria com as famílias é importante para o desenvolvimento infantil e para a construção de novos aprendizados compreendidos pela criança, haja vista que estes-desenvolvimento e aprendizado- estão vinculados às vivências da criança no ambiente familiar e, com esta atitude de parceria e abertura das instituições

educativas para o acolhimento e escuta ativa das famílias, representadas na maioria das vezes pelas mães ou avós. É possível, “potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais”. (BRASIL, 2017, p.33)

Neste sentido, reiteramos que a postura segura e acolhedora da educadora, no momento inicial de retorno das atividades presenciais, ao permitir que as mães tivessem esse momento de visitação e presença no ambiente educativo dos filhos, é um fator que poderá contribuir para o desenvolvimento das crianças e estabelecer uma relação de respeito e segurança tanto por parte das mães, como por parte da educadora.

Dando continuidade à entrevista acerca da formação continuada, buscamos conhecer a opinião das entrevistadas para o seguinte questionamento: “*Na sua opinião, as formações continuadas contribuem com o desenvolvimento infantil?*” Como respostas obtivemos posições diversas conforme apresentamos no quadro abaixo:

QUADRO 9: Respostas das entrevistadas sobre as contribuições das formações continuadas para o desenvolvimento infantil

<p>EC-AR: “São importantes, pois através das formações adquirimos mais conhecimentos para trabalhar com as crianças, na sala de aula e em todos os ambientes da creche pois, as crianças conseguem aprender em todos os espaços, basta serem estimuladas, por nós professores da maneira correta! E são esses aprendizados que construímos nas formações continuadas”.</p>
<p>EI-AR: “São fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois através das formações continuadas, adquirimos novos conhecimentos para trabalharmos com nossas crianças dentro da sala de aula e fora dela aproveitando todos os espaços da creche”.</p>
<p>EC-LP: “São fundamentais, pois nos proporciona um conhecimento que nos transmite confiança para lidar com situações de aprendizagens do nosso dia a dia por exemplo: como inovar na contação de histórias, buscando novas formas para fazer a contação de histórias, como fazer uma acolhida diferente... são situações que parecem ser besteira, mas fazem muita diferença para as crianças, e com as formações voltadas para a nossa prática do cotidiano, baseada no que vivemos na escola é melhor para nós. Acredito que as crianças só tem a ganhar no seu desenvolvimento. Pra mim, não adianta formação que não tenham relação com a nossa realidade, com aquilo que vivemos no nosso dia a dia e com as crianças”.</p>
<p>EI-LP: “ São de extrema importância, por que através da formação continuada há uma aprendizagem docente mais consolidada que me permite identificar as necessidades de cada criança, para poder continuar estimulando nos avanços por elas alcançados e trabalhar de maneira mais pontual nas dificuldades apresentadas por elas. Com as formações a gente consegue identificar as dificuldades e reconhecer as habilidades conquistadas por cada educando”.</p>

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Diante das respostas apresentadas, verificamos que as educadoras consideram que as formações continuadas contribuem de maneira fundamental para o desenvolvimento infantil, uma vez que através delas é possível conceber outros conhecimentos para desenvolver um trabalho adequado para com as crianças bem pequenas e pequenas, porque através do processo contínuo pela busca de outros saberes, é possível identificar as dificuldades apresentadas pelas crianças e trabalhar de maneira focal para que estas dificuldades sejam superadas e as crianças avancem no seu processo de desenvolvimento.

Diante disso, é possível inferir que o educador possui um papel significativo em todo o processo de construção do conhecimento da criança, visto que é o educador que vivencia diariamente as trocas de experiências, a socialização e a interação das crianças com seus pares e também com os adultos à sua volta, e nessa direção, o educador tem

Um papel fundamental na formação da criança, servindo como guia nesse processo-um parceiro mais experiente. Muito mais que falar, seu papel é ouvir e observar as estratégias que os pequenos utilizam, qualificando, dessa forma, as experiências vividas por eles. (ROSA; LOPES, 2012, p.57).

Entretanto, para que esse papel de guia ou um parceiro mais experiente das nossas crianças se desenvolva é necessário que o educador se prepare e se qualifique para o desempenho de tais ações, entretanto é necessário insistir que o processo formativo deve ser concebido como algo constante, que vise o preparo docente cujo objetivo principal seja o desenvolvimento das crianças.

É necessário considerar demandas e necessidades apresentadas no contexto e ambiente educativo, uma vez que, conforme foi citado pela entrevistada EC-LP é importante que as formações estejam alinhadas à realidade de cada local específico e também com às experiências vividas e experimentadas em cada cotidiano. Portanto, é significativo considerar as demandas apresentadas, sobretudo pelos educadores, pois são eles que conhecem de fato as crianças que educam e cuidam, podendo identificar o que precisa ser enfatizado nos momentos de formações e aprimorado para o melhor desenvolvimento das crianças.

Sobre esta consideração Tardiff (2013) aborda que:

Os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras,

o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais. (p.228)

É imprescindível, portanto, dar voz àquilo que o educador sugere como tema para estudo e, sobretudo, ouvi-lo, afinal é muito mais significativo agregar temas e discussões que envolvam os reais interesses dos educadores sobre sua prática educativa diária, interesses esses que também devem estar atrelados ao desenvolvimento infantil. De nada adianta se concentrar em temas descontextualizados que não possuem nenhuma relação com o cotidiano das Instituições Educativas e tão pouco com o fazer e o saber docente.

Outro fator interessante que merece destaque está no fato das participantes da pesquisa, EC-AR e EI-AR compreenderem que as crianças são capazes de aprender em todos os espaços das Instituições educativas para a infância e não apenas no ambiente de sala de atividades, afinal, “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia” (FARIA, 2003, p.70). Contudo, para que esse entendimento seja construído e consolidado nas práticas pedagógicas das educadoras, são fundamentais os diálogos reflexivos e as aprendizagens construídas nos momentos formativos. Afinal, a organização dos espaços diz muito sobre o que almejamos desenvolver e construir junto a nossas crianças: quais valores, regras, sentimentos queremos estimular e construir nas nossas crianças quando os utilizamos nas propostas de atividades para as crianças no ambiente educativo?

É importante entender que os espaços nos ambientes infantis, e com especificidade nas Instituições que seguem o padrão PROINFÂNCIA, são ricos em estímulos que, inevitavelmente irão favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Fochi (2019, p.228) destaca que os espaços são fundamentais para a organização do contexto educativo das crianças e, portanto, considera que:

O espaço é, em suas características físicas, expressivas e simbólicas, recurso pedagógico e aspecto fundamental para a qualidade da organização do contexto educativo, sobretudo para aquelas instituições que acolhem o universo da brincadeira dos meninos e meninas como eixo central da prática pedagógica na Educação Infantil e que assumem que a escola pode ser um espaço privilegiado para a aprendizagem.

Face às reflexões suscitadas pelas educadoras entrevistadas, percebe-se a essência da formação continuada: construir novas concepções na mentalidade do educador e desenvolver uma mudança de prática, na qual o desenvolvimento integral da criança é primordial em todo esse processo de construção de práticas e saberes.

Continuamos os questionamentos a fim de deixarmos ainda mais evidenciado o entendimento das educadoras acerca da categoria formação continuada, e para tanto elaboramos a seguinte questão: *“Na sua opinião, a formação continuada contribui para a qualidade da Educação infantil?”*

Como respostas tivemos um entendimento majoritariamente positivo, e conforme podemos conferir diante das respostas das entrevistas no quadro abaixo, constatamos que:

QUADRO 10- Resposta das entrevistadas acerca das contribuições das formações continuadas para a qualidade da Educação Infantil CONTINUA

<p>EC-AR: <i>“Sim pois são através das formações continuadas que melhoramos e buscamos aperfeiçoar nossa prática pedagógica. Nos aperfeiçoamos de maneira significativa. E quando nos aperfeiçoamos e colocamos em prática o que aprendemos para nossas crianças, a qualidade do ensino é notória pois as crianças aprendem com mais facilidade”.</i></p>
<p>EI-AR: <i>“Sim, pois contribui com mais esclarecimentos e exposição de novas ideias que transformam a nossa prática com nossas crianças. Quando passo por uma nova formação sinto que aprendi algo novo e já quero aplicar com as crianças, mas, espero a data do novo planejamento para incluir e organizar o que eu tenho que fazer. E então percebo que com as formações que eu participo, sempre tem algo novo e esse novo eu levo para as crianças e assim, acredito que a qualidade da educação infantil vai se construindo e se fortalecendo, apesar de ver que muito ainda tem que melhorar”.</i></p>
<p>EC-LP: <i>“Sim, apesar de que através das formações continuadas recebemos conhecimentos teóricos que nos são transmitidos por profissionais preparados, sinto ainda falta de formações práticas que possam nos auxiliar a construir na prática alguns recursos, a nos auxiliar a diversificar a contação de histórias: construção de personagens para a contação de história e assim chamar mais ainda atenção da criança para este momento que é mágico. Falo muito da contação de história porque é um momento que as crianças gostam muito, então aprender mais sobre este assunto nunca é demais! Então, para mim, investir em formação que seja teórica e prática é algo que vai favorecer mais ainda a qualidade do ensino das crianças”.</i></p>
<p>EI-LP: <i>“Sim, porque quanto mais conhecimentos na área a gente adquirir mais facilidade em utilizar os recursos didáticos termos, por que não adianta ter uma sala cheia de jogos, brinquedos e outros recursos se o professor não sabe usar e qual o objetivo a ser alcançado com o uso de cada recurso,</i></p>

se não se planeja direito para utilizar os recursos, fica difícil alcançar nossos objetivos com as atividades pensadas. Então eu vejo que a Educação infantil é isso: as crianças devem sim brincar, mas o professor precisa promover essas brincadeiras com um sentido para que elas possam aprender e se desenvolver, por que senão não adianta o ensino na escola. E eu vejo que as formações servem também para isso, para nos orientar em como promover esse ensino em que a criança brinque, aprenda e se desenvolva. Assim, eu vejo que se as formações forem pra nós, mas pensadas nas crianças realmente, são sim um meio de promover a qualidade do ensino das nossas crianças”.

Fonte: Dados da pesquisadora (2022)

Para as entrevistadas EC-AR e EI -AR, a formação continuada é um fator que influencia de maneira positiva na qualidade da Educação Infantil pois envolve fatores como: aperfeiçoamento da prática docente, aquisição de novos conhecimentos teóricos e práticos e orientação sobre o uso dos recursos a serem utilizados com as crianças.

Entretanto, frente ao posicionamento das educadoras EC-LP e EI-LP, destacamos o fator voltado a intencionalidade no uso dos recursos para com as crianças e conforme destaca a participante da pesquisa EI-LP “*os objetivos do uso de cada recurso no momento da realização das atividades precisam estar bem definidos, haja vista que o educador infantil precisa saber utiliza-los de maneira adequada, intencional e os objetivos que almeja alcançar com determinada atividade proposta bem definidos no seu planejamento*”. Portanto, é fundamental que o educador compreenda o verdadeiro sentido dos objetivos elencados no seu planejamento para que haja intenção pedagógica e a contextualização das ações propostas a serem desenvolvidas.

Quando nos referimos à contextualização das ações, estamos considerando os espaços educativos que podem ser nos ambientes internos ou externos das Creches e pré-escolas, haja vista que muitas Instituições para as crianças possuem no seu entorno ambientes ricos que podem ser utilizados como locais de aprendizagens e outras descobertas inerentes à cultura local, familiar dessas crianças e, por vezes, não são valorizados adequadamente pelos educadores e demais profissionais envolvidos no processo educativo das crianças bem pequenas e pequenas e, assim, deixam passar oportunidades significativas de construção de aprendizado concreto para os pequenos.

Fochi (2019, p. 240) reafirma esta assertiva quando nos diz que “planejar é criar situações significativas de aprendizagem que contribuam para as crianças atribuírem

significado para as suas experiências no mundo”. Desta maneira, as situações de aprendizagens quando contextualizadas geram um aprendizado muito mais real para nossas crianças e o educador que tem a oportunidade de receber formações que possibilitam discutir temas voltados para a concretização e contextualização das ações educativas das crianças, tende-se a desenvolver um trabalho mais dinâmico e enriquecido para as crianças.

Outro fator relevante observado na resposta da educadora EPE-LP está relacionado ao planejamento da concretização das formações: a associação da teoria com a prática durante as formações como forma de munir o educador não somente de conhecimentos teóricos, mas também de conhecimentos práticos que devem ser concebidos como indissociáveis, afinal,

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIFF, 2013, p.230)

Para que a prática do educador de crianças bem pequenas e pequenas se realize de modo eficaz, é necessário que o saber teórico esteja em consonância com os saberes práticos e, portanto, os formadores precisam repensar em temáticas de estudos e debates que priorize essa demanda formativa dos educadores, ou seja, é imprescindível dar voz e ouvidos aos educadores das Instituições pesquisadas e aos educadores de maneira geral, a fim de que a associação da teoria e da prática tenha significado para esses sujeitos que fazem a educação brasileira possuir sentido. Assim, solicitar temas de formações às educadoras que são do interesse delas obtivemos as seguintes informações:

FIGURA 28: Sugestões das educadoras sobre temas para formação



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A imagem acima aponta para os temas de interesse das educadoras a serem discutidos em momentos de formações continuadas. Percebemos que são temas relevantes, pois fazem parte do cotidiano pedagógico e estão voltados para o processo educativo das crianças.

Em continuidade com a pesquisa, adentramos a partir deste momento na categoria PROINFANCIA. Cabe enfatizar que essa pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada de educadores. A presente etapa atrela o objeto de estudo à categoria PROINFANCIA, uma vez que o *lócus* da pesquisa são instituições educativas para a infância que seguem o padrão do Programa.

Assim, continuamos os questionamentos com as investigadas indagando sobre “o que você sabia sobre o PROINFANCIA antes de trabalhar em uma creche que segue esse padrão”? Como respostas a este questionário, tivemos:

QUADRO 11- Respostas das entrevistadas sobre o que sabiam sobre o PROINFÂNCIA

EC-AR: <i>“Só tinha noção de como funcionava, mas experiência em trabalhar em uma creche em tempo integral não tinha nenhuma. Mas, aos poucos, no dia a dia fui aprendendo”.</i>
EPE-AR: <i>“Não sabia muito, a princípio fiquei assustada, porém com o passar do tempo adquiri os conhecimentos apropriados para o segmento”.</i>
EC-LP: <i>“Quando fazia o curso de Pedagogia no Mato Grosso, eu estagiei em uma creche do PROINFANCIA, em uma turma de creche de 3 anos e depois com crianças de 5 anos. Depois do estágio, escrevi minha monografia falando sobre a minha experiência nessa creche”!</i>
EPE-LP: <i>“Eu nunca tinha ouvido falar nesse programa. Já ouvi esse nome assim por alto, sem me aprofundar ao significado ou aos detalhes”.</i>

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Constatamos, mediante as respostas das entrevistadas, com exceção da entrevistada EC-LP que já havia desfrutado da experiência em uma creche padrão do programa durante seu processo de formação inicial, enquanto a maioria delas não sabiam ou tinham apenas noção sobre o Proinfância, sem informações muito aprofundadas acerca do *PROINFANCIA*.³³

Diante do reconhecimento das entrevistadas em assumirem a falta de conhecimento sobre o que é o *PROINFÂNCIA*, trouxemos algumas explicações a partir de algumas Dissertações e Teses sobre o Programa. Diante disto, Lopes (2018) considera que:

Esse programa é considerado a principal ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE) no campo da infraestrutura educacional e foi criado para prestar assistência técnica e transferir recursos

³³ O Projeto diretrizes em ação, que contou com o apoio do Ministério da Educação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), vinte Secretarias Municipais de Educação do Estado do Maranhão e com o Instituto Formação de São Luís- MA. Este Projeto foi concebido no ano de 2011 com o intuito de apoiar os profissionais de educação, instituições educativas e equipes técnicas na fundamentação e organização das propostas de Educação Infantil em alguns municípios maranhenses. Foi dividido em duas etapas, a primeira no ano de 2011, que contou com a participação de 09 (nove) municípios da baixada maranhenses: São Bento (município Polo), Arari, Cajari, Matinha, Olinda Nova do Maranhão, Palmerândia, Penalva, São João Batista, São Vicente de Ferrer. A segunda etapa aconteceu em 2013 e teve Arari como cidade-polo da Baixada Maranhense. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/programas/programa-diretrizes-em-acao/>

financeiros a municípios e ao Distrito Federal para a construção de creches e pré-escolas e para a aquisição de equipamentos e mobiliários para essas escolas. (p.133)

Portanto, é possível compreender que o PROINFÂNCIA se constitui em uma ação de grande relevância para as crianças brasileiras, haja vista que é possível perceber a presença do binômio cuidar e educar fortemente atrelados, sobretudo quando vivenciamos o dia a dia das creches e Instituições Educativas que seguem este padrão.

Já discutimos em outros momentos deste trabalho, que a trajetória das crianças no Brasil e no mundo para que possam ser concebidas como um sujeito de direito, foram árduas e marcadas por abandono, dor e mortalidade infantil, portanto, as lutas da sociedade através dos movimentos sociais em prol das crianças bem pequenas e pequenas foram árduas e hoje temos Políticas Públicas voltadas para a infância e para a educação das crianças brasileiras, nesta perspectiva, o “Proinfância busca responder às reivindicações em prol de uma identidade de escola para a infância”. (SILVA, 2020, p. 63)

Diante desta concepção inicial sobre o PROINFÂNCIA, foi necessário retomarmos o panorama sobre o Programa, uma vez que muitos educadores do nosso Estado não sabem o que este significa e parcamente compreendem que:

as escolhas das cores seguem um padrão de qualidade estética que leva em conta a combinação de formas, cores, uso de materiais e textura. A dimensão do mobiliário de creches e de pré-escolas é considerada importante para a segurança, a saúde e o bem-estar das crianças e das pessoas que as atendem no ambiente escolar. A projeção ergonômica dos móveis deve permitir o uso conforme a idade, capacidade física, tamanho, força física, conforto e mobilidade dos estudantes. (BRASIL, 2017, p.09)

Deste modo, explicitamos nosso entendimento que o educador da infância que atua nas Instituições Educativas que seguem o padrão PROINFÂNCIA deve conhecer as especificidades do local onde atua, compreender que toda a arquitetura segue um padrão que envolve além da estética, mobiliários e equipamentos adequados, envolve também o espaço físico e se configura como “um dos componentes educativos, e este ambiente deve incentivar o desenvolvimento integral das crianças”. (BRASIL, 2016, p.136)

Continuamos nossos questionamentos investigando o seguinte: “Você recebeu alguma formação específica para trabalhar na creche do Proinfância”? As respostas estão descritas no quadro abaixo e evidenciam que nenhuma das educadoras recebeu formação específica para trabalhar nas Creches e Instituição educativas que seguem o padrão do Proinfância.

QUADRO 12- Resposta das entrevistadas a respeito das formações para trabalhar na creche do PROINFÂNCIA

<i>EC-AR: NÃO</i>
<i>EPE-AR: NÃO</i>
<i>EC-LP: Não! O que aprendi foi por causa do estágio que fiz quando estudava no curso de Pedagogia!</i>
<i>EPE-LAP: Não recebi nenhum treinamento específico para trabalhar na creche PROINFÂNCIA.</i>

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

As respostas acima demonstram que as educadoras não tiveram formações específicas e voltadas para o trabalho nas Instituições que seguem o padrão do PROINFÂNCIA, o que confirma o motivo pelo qual a maioria das entrevistadas responderem na questão anterior não conhecer o Programa.

No que se refere ao trabalho nas instituições educativas para a infância que seguem o padrão PROINFÂNCIA, sobretudo quando vinculadas ao tempo integral, é fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho que os educadores tenham o conhecimento adequado para o direcionamento do trabalho, uma vez que envolve uma estrutura física e nutricional e, toda a equipe que faz parte deste ambiente, isto é, docentes, gestores e operacionais necessitam conhecer como o trabalho se desenvolve de maneira teórica para ganhar forças de se sustentar na prática. Sendo assim, é realmente necessário combater infelizes discursos recorrentes a exemplo do citado por Araújo (2015, p 42) quando nos diz que a frase:

“oferecer escola pobre para os pobres” deve ser veementemente combatida, caso contrário a precarização da formação dos profissionais para atuar no tempo integral estaria contribuindo com a própria precariedade do atendimento nesse nível de ensino.

Portanto, é imprescindível investimentos por parte do poder público ao propor formações de caráter mais participativo e amplo sobre o trabalho em tempo integral, sobretudo para os educadores da infância que atuam em Instituições de creches e pré-escolas, avançando em busca de formação adequada para os profissionais que atuam nas instituições educativas para/da a primeira infância.

Finalizamos os questionamentos com as educadoras fazendo a seguinte indagação: “Como é para você trabalhar em uma Instituição educativa que segue o padrão Proinfância? Você sentiu alguma diferença em relação às outras Instituições

de Educação Infantil que já trabalhou”? Como respostas obtivemos as seguintes considerações expressadas no quadro abaixo:

QUADRO 13- Resposta das entrevistadas sobre o trabalho em uma Instituição educativa que segue o padrão PROINFÂNCIA

<i>EC-AR: “Completamente diferente e desafiador para mim, pois não tinha experiência em trabalhar em uma escola que as crianças passam o dia todo; e também em realizar momentos com as crianças como por exemplo: dar banho, alimentação, promover o descanso delas, trocar as roupas e outras atividades complementares que a escola Proinfância oferece”</i>
<i>EPE-AR: Gratificante e ainda cheio de desafios! É diferente por que percebi que nessa escola que além de educar as crianças, cuidamos também, quando damos o banho, o almoço, a merenda, trocamos a roupa, penteamos os cabelos, orientamos na hora de escovar os dentes, incentivamos a tirar uma soneca ou apenas para descansar o almoço (por que muitas crianças não querem dormir depois do almoço). É uma escola que nos faz aprender com o trabalho em si e com as crianças todos os dias, por que ficamos com elas todos os dias, de segunda a sexta das 8h as 16h.</i>
<i>EC-LP: Eu acho muito bom, por que é uma creche diferenciada em relação as outras escolas de crianças que já trabalhei. Eu senti muita diferença em relação aos outros lugares que já trabalhei, porque essa daqui que trabalho agora propõe um outro padrão de acolhimento para as crianças, outros ambientes para as crianças aprenderem, outros espaços para brincarem e correrem, serem elas sabe?</i>
<i>EPE-LAP: Trabalhar em uma creche que segue esse padrão é gratificante, pois a estrutura me permite propor diversos tipos de atividades com as crianças, tanto na área da sala de aula quanto em outros espaços da instituição de ensino. Senti uma diferença enorme entre esta e as outras escolas que já trabalhei, pois nas outras não tinham espaços como esta creche possui: pátio amplo, biblioteca, sala de brinquedos, parquinhos,etc.</i>

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Diante das respostas das educadoras, podemos constatar que os principais adjetivos utilizados para descrever a opinião de cada uma sobre o trabalho nessa instituição educativa são:

FIGURA 9: O que as educadoras pensam sobre trabalhar na Instituição Proinfância.



Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2022)

Podemos perceber que as ideias das educadoras EC-AR e EP-AR são similares, por considerarem o trabalho desafiador, e as falas evidenciam a rotina da creche em tempo integral, onde o binômio cuidar e educar é fortemente visualizado. Não se trata do fato da creche que funciona de modo parcial desenvolver ou não o cuidar e educar com as crianças bem pequenas e pequenas, mas o que estamos afirmando e, face às observações feitas nas duas instituições investigadas, é que as rotinas são diferentes sendo corroborado mais adiante como forma de facilitar o entendimento acerca do que está sendo explicado.

É relevante enfatizar que o binômio cuidar e educar é bem nítido nas Instituições educativas investigadas, uma vez que as educadoras educam e estimulam o desenvolvimento integral das crianças através dos cuidados demonstrados durante toda a rotina diária das crianças, o quanto as crianças aprendem enquanto são cuidadas, o que confirma que este binômio deve realmente ser concebido como indissociável ao contexto educativo das crianças pequenas e bem pequenas. Diante disso, Amorim (2005) destaca que

Isso significa, em outras palavras, que **cuidar** inclui também preocupar-se com a organização do Centro Infantil, de seus horários, de seus espaços e dos materiais. Isto é, que seja um ambiente acolhedor e agradável, seguro e alegre, que possa oferecer experiências ricas e adequadas para as crianças que ali convivem diariamente. O ambiente e os momentos podem ser planejados de modo que oportunizem autonomia nas rotinas, como vestir-se e despir-se, proceder à higiene das mãos e da boca, alimentar-se, etc. Cabe ao educador identificar em cada uma dessas ações de cuidados as inúmeras possibilidades educativas. Por exemplo, nessas ações que citamos, as crianças estarão experim entando a consistência dos materiais de higiene, a leveza das roupas e a espessura dos panos, as cores e os sabores dos alimentos. (p. 53; **grifo da autora**)

Em Arari- MA, as crianças chegam no ambiente educativo a partir das 08h00 mediados pela educadora que planeja as atividades para o dia; lancham às 09h30, brincam por 15 minutos e após voltam para a sala de atividades. Às 11h00, as educadoras começam a organização para o banho, troca de vestimentas e higienização das crianças. Tudo deve ser muito bem-organizado e planejado para até o meio dia estarem todas prontas para o almoço. Por volta das 12h:30m, as crianças voltam para as salas de aprendizagem, fazem sua higiene bucal e lavam as mãos. Em seguida, as educadoras põem para tocar uma música suave e ajustam as cortinas

das portas de vidros com o intuito de diminuir a claridade e proporcionar às crianças um momento maior de relaxamento.

FIGURA 10: Rotina das Crianças na Creche Monsenhor Brandt



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Em Lago da Pedra - MA, a rotina segue algumas modificações, pois as crianças entram às 08h:00min, iniciando a rotina de atividades planejadas; às 09h:30min vão para o lanche e brincam cerca de 15 minutos, em seguida, voltam para a sala de atividades dando continuidade às atividades propostas. Às 11h00 voltam para casa. No período da tarde, a rotina de atividades inicia-se às 14h00, com pausa para o lanche às 15h:30min, brincam por 15 minutos e após esse período, voltam para a sala de atividades. Às 17h00, as crianças retornam para o lar.

FIGURA 11 Rotina das crianças no CMEI Marcos da Silva Ramos



Fonte: Arquivo Pessoal da pesquisadora (2022)

Constatamos que as duas instituições investigadas apresentam o ensino voltado para a escolarização ao observar que as crianças desde a etapa de creche são estimuladas à leitura-escrita a partir da pré-escola, o que nos remete à consideração de Espírito Santo (2012) quando diz que “lamentavelmente, a pré-escola, que deveria investir no sentido profundo do lúdico e do brincar, preocupa-se antes da hora- com a alfabetização e com outros conteúdos inoportunos para aquele que busca o encantamento da vida” (p.53).

Partimos desse pressuposto de que a primeira etapa da Educação Básica é uma etapa que deve ser encarada pelos seus educadores como uma fase processual em que as crianças gradualmente irão se descobrindo, se desenvolvendo à medida que as suas potencialidades vão se evidenciando, deste modo, se apresenta como uma etapa que deve priorizar as interações e brincadeiras.

Portanto, fazer uso maçante dos recursos e dos materiais didáticos sem abertura para a possibilidade do brincar como ferramenta também de aprendizagem, anula, de algum modo, as vivências e a realidade em que cada uma dessas crianças vive e que influencia na sua forma de ver o mundo e de conviver nele.

Assim, o livro didático, as atividades impressas, o uso de parlendas, jornais, recursos áudio visuais (músicas, vídeos, filmes) são recursos bastante utilizados no

contexto educativo das Instituições Educativas investigadas em todas as etapas da Educação Infantil.

FIGURA 12 - Livros da Creche e Pré-escola 1 (CMEI Marcos da Silva Ramos/Lago da Pedra-MA)



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2022)

FIGURA 13- Livros da Creche e Pré-escola 1 (Creche Monsenhor Brandh/Arari-MA)



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2022)

As educadoras participantes desta pesquisa consideram que trabalhar em Instituições como estas que seguem o padrão PROINFÂNCIA é uma experiência gratificante, pois aprendem diariamente com as rotinas que envolvem maior dinâmica e tão diferente comparado aos outros espaços educativos de crianças bem pequenas e pequenas que já trabalharam.

Desta maneira, os espaços precisam ser otimizados como forma de assegurar as ações do bem conviver, explorar, brincar, participar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017), o que significa pensar que as crianças se desenvolverão em todos os seus aspectos nos espaços das creches e das Instituições educativas para a infância. Afinal, conforme descreve Faria (2003)

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediante nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento. (p.69)

Portanto, valorizar a forma de utilizar os espaços educativos das creches e Instituições educativas é estimular na criança, independentemente de sua classe social, seu desenvolvimento nos aspectos cognitivos, culturais e fisiológicos. E esse construtor de ideias e reflexões deve passar por um processo de formação continuada frequente, que valorize e priorize a criança como o protagonista de direito dentro do contexto da educação, pois as experiências oriundas da cultura familiar são pilares que irão nortear o início de todo o trabalho pedagógico a se realizar junto às crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade.

A seguir, continuaremos com os dados e análises referentes à nova categoria de sujeitos desta investigação: Os gestores administrativos, pedagógicos da Creche Monsenhor Brandt e do Centro de Educação Infantil Marcos da Silva Ramos e as Coordenadoras da Educação Infantil dos Municípios de Arari - MA e Lago da Pedra - MA.

6.2 Formação Continuada *versus* PROINFÂNCIA: O que dizem os profissionais que fazem parte da equipe gestora dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA?

Nesta sessão, apresentamos as análises acerca das concepções referentes à formação continuada e PROINFÂNCIA, agora, partindo do olhar de novos sujeitos das

pesquisas: gestores, supervisoras ³⁴ da Creche Monsenhor Brandt e do CMEI Marcos da Silva Ramos, e das Coordenadoras da Educação Infantil dos municípios de Arari - MA e Lago da Pedra - MA.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como objeto de estudo a formação continuada de educadores da infância, explicitarei algumas informações relevantes sobre a formação continuada dos profissionais da educação municipal que fizeram parte desta investigação, afinal pensar em educação continuada pressupõe que o indivíduo possua conhecimento mínimo pautado na Educação Básica até chegar a uma Universidade, Faculdade ou Instituições de Ensino Superior.

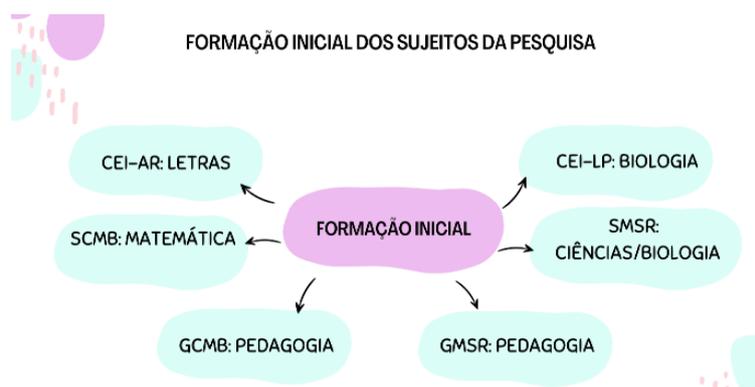
Diante destas explicações, apresentamos os sujeitos que farão parte desta etapa da investigação. Assim, aspectos referentes à formação inicial e formação continuada dos entrevistados serão demonstrados através das imagens produzidas abaixo.

Com o intuito de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, utilizamos as seguintes siglas quando nos referirmos aos entrevistados nesta etapa da pesquisa:

- ✓ CEI-AR: Coordenadora da Educação Infantil de Arari-MA;
- ✓ CEI-LP: Coordenadora da Educação Infantil de Lago da Pedra-MA
- ✓ SCMB: Supervisora da Creche Monsenhor Brandt
- ✓ SMSR: Supervisora do CMEI Marcos da Silva Ramos
- ✓ GCMB: Gestor Creche Monsenhor Brandt
- ✓ GMSR: Gestora CMEI Marcos da Silva Ramos

³⁴ O termo supervisor é utilizado nos dois municípios para denominar os profissionais de educação responsáveis por coordenar o trabalho pedagógico nas Instituições Educativas dos municípios de Arari e Lago da Pedra-MA. São os responsáveis pelo acompanhamento do Planejamento, formações no ambiente educativo, relacionamento entre as Instituições Educativas e família dentre outras funções relevantes ao desenvolvimento do trabalho.

FIGURA 14 Resumo da formação continuada dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

FIGURA 15 - Resumo da formação continuada dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

As imagens dos infográficos apontam que assim como a maioria dos educadores investigados nesta pesquisa, todos os gestores (administrativos, pedagógicos e gestoras gerais da Educação Infantil) dos municípios em foco são graduados em Curso de Licenciatura e possuem curso de Pós-graduação também voltado para a área de educação. Sobre esta característica, os sujeitos da pesquisa se enquadram ao que a legislação preconiza para o trabalho na Educação Básica, além disso, os arcabouços legais que regem a educação brasileira a exemplo da LDB nº 9394/96 estabelece em Parágrafo único que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o

conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (BRASIL, 1996, p. 42)

Nesta perspectiva é preciso conceber que os profissionais de educação necessitam de uma formação coesa e firmada por conhecimentos teóricos, técnicos e práticos que sustentem as atividades desenvolvidas no contexto da Educação Infantil. Desta maneira, Ibernón (2011, p. 68) destaca que “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”, portanto, os gestores investigados apresentam essa formação inicial e se consolida com a formação continuada a nível de Pós-Graduação que permite a estes profissionais avaliar, propor estratégias de ensino, planejamento de ações macro no âmbito municipal e no seio das Instituições Educativas, como forma de atingir a qualidade do ensino para as crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade.

6.2.1 O posicionamento das Coordenadoras da Educação Infantil sobre a oferta de Formação Continuada para os educadores da Infância.

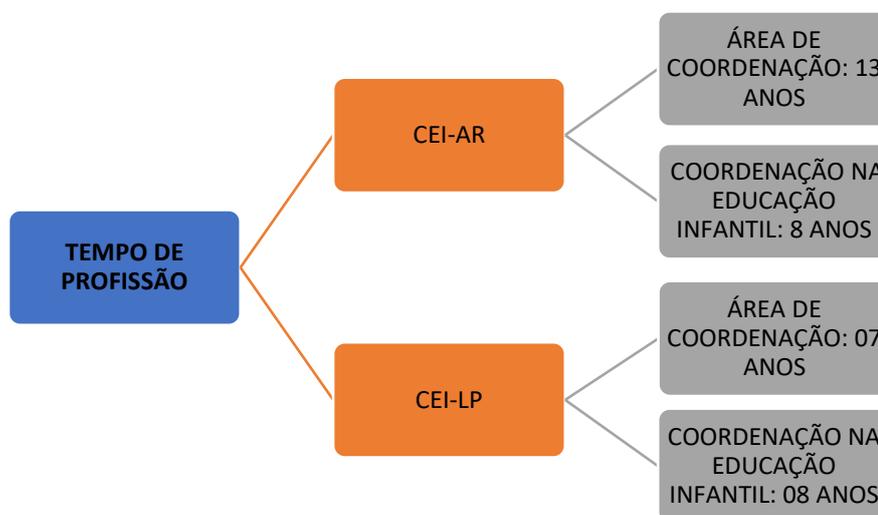
Nesta etapa da pesquisa, iremos desenvolver as análises das entrevistas realizadas com as Supervisoras da Creche Monsenhor Brandt e CMEI Marcos da Silva Ramos e com as Coordenadoras da Educação Infantil dos Municípios de Arari - MA e Lago da Pedra-MA.

As categorias analisadas serão a Formação Continuada e PROINFÂNCIA e as respostas serão distribuídas e divididas por blocos de acordo com as respostas das entrevistadas.

Propomos, em dados momentos, questões distintas para cada categoria de sujeitos, mas são questões que se complementam e nos auxiliam sobre o entendimento acerca da temática e do objeto de estudo.

Entretanto, é importante frisar que os Coordenadores da Educação Infantil entrevistados possuem larga experiência na área da Coordenação municipal, conforme podemos observar no infográfico abaixo:

FIGURA 16- Infográfico descritivo sobre o tempo de atuação profissional das Coordenadoras da Educação Infantil dos municípios de Arari-Ma e Lago da Pedra-MA.



Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2022)

O infográfico acima demonstra que a entrevistada CEI-AR possui uma experiência que se iniciou como, ela mesma explicita em suas palavras iniciais, “em 2009, quando participei, como professora, de um programa de formação continuada denominado Escola que Vale³⁵, então, saí do Ensino Fundamental onde era professora e passei a ser formadora, uma multiplicadora do que aprendi durante o tempo que o programa esteve implantado aqui em Arari, para os meus colegas de profissão. Em seguida, passei a compor a Coordenação de Educação do Município, mas com os outros segmentos juntos, ou seja, Fundamental menor e maior, mas por ser uma Coordenação só pra toda a educação municipal ficava tudo muito atribulado. E só então no ano de 2014, após 05 anos que cada segmento de ensino ganhou sua Coordenação própria, específica! Então eu fiquei responsável pela Coordenação da Educação Infantil e as outras 02 colegas, ficou cada uma responsável pelos outros

³⁵ A Escola que Vale é um programa de Formação oferecido pela Companhia Vale do Rio Doce em parcerias de trabalho com as secretarias de educação e com os profissionais das redes públicas de ensino dos municípios selecionados. A principal ação do Escola que Vale será voltada para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores envolvidos, que deverá ter como efeito beneficiar a aprendizagem dos alunos – tanto no que diz respeito aos conteúdos escolares como ao convívio democrático e ao conhecimento do mundo em que vivem. Para maiores informações acesse: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000086.pdf>

segmentos do Ensino Fundamental. Desde então estamos desenvolvendo este trabalho aqui em Arari!”

A trajetória profissional da entrevistada CEI-LP, conforme ela descreve de maneira breve e, ao mesmo tempo pontual, também teve início “como professora de Ciências das séries finais do Ensino Fundamental e após alguns anos exercendo minha profissão de professora, fui convidada, para ser Supervisora de uma escola de Lago da Pedra. Passei dois anos nessa função e após esse tempo, em 2015 fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação; e no ano de 2021 assumi a Coordenação da Educação Infantil municipal”.

Diante da auto descrição das entrevistadas é possível inferir que ambas possuem uma trajetória que se inicia no bojo da escola pública dos municípios em que habitam e essa característica é crucial para o desempenho da função de Coordenação da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, afinal o Coordenador precisa conhecer a realidade educativa das escolas e dos profissionais que estão sob sua coordenação.

Diante deste início de apresentação da trajetória das Coordenadoras municipais de Educação Infantil, continuou-se entrevista sob o seguinte questionamento: “*De que maneira o município incentiva os educadores no processo de Formação Continuada?*”

QUADRO 14-Respostas das entrevistadas sobre os incentivos municipais em formações continuadas

CONTINUA

CEI-AR	<p><i>“O município já disponibiliza alguns cursos. Existe um polo da UAB no município e dentro deste polo são oferecidos cursos de graduação e pós graduação da UEMA; UEMA NET; UFMA³⁶ e agora este ano também serão oferecidos cursos de graduação do IFMA, com os cursos de Educação Física, História, Filosofia. Já houveram turmas formadas em matemática, química, Letras, Filosofia... Outra parceria também, é realizada com as faculdades particulares, uma vez que o município sede o prédio, as instalações, ou seja, toda a logística predial, e são gratuitos, o município oferece bolsas aos professores para que as aulas aconteçam de maneira semanal, quinzenal ou mensal. Também temos a questão do incentivo financeiro funcionando assim: temos o plano de cargos e carreiras do município que funciona através do plano de cargos e salário do município. Assim, o primeiro investimento é a questão mesmo da formação, pois o município de Arari é um dos pouco município que oferta de 06 (seis) a 08 (oito) formação por ano nos seguimentos da Educação infantil e fundamental, anos iniciais e finais, esse é um ponto padrão que é a formação seguidas por todos os seguimentos.</i></p>
--------	---

³⁶ Os cursos oferecidos pela UFMA, citados pelos entrevistados, são através do PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores).

	<i>E o professor que atinge 75% dessa carga horária por ano, no ano subsequente recebe 5% a mais em cima do salário base como incentivo financeiro”.</i> ³⁷
CEI-LP	<i>Através das formações continuadas que o município oferece aos profissionais que atuam na Educação Infantil. Atualmente estamos com parceria com a Universidade Federal do Maranhão, com cursos de graduação, na área de licenciatura através do PARFOR. É uma oportunidade daquele profissional que está em sala de aula trabalhando nas escolas do município, se qualificar e se formar em uma Graduação, que é gratuita e melhorar sua condição de trabalho. Desse jeito, todos ganham: ganham as crianças e os alunos, ganha o profissional e o município também.</i>

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Um dos pontos de destaque quanto às considerações da entrevistada CEI-AR está na valorização financeira atrelada à participação docente nas formações oferecidas pelo município, uma vez que ao atingir o teto da carga horária estabelecida, o profissional recebe uma bonificação ao alcançar 75% da frequência durante os encontros de formação. O Plano Municipal de Educação (PME) de Arari estabelece a meta 17 como sendo responsável pela valorização dos (as) profissionais do magistério da rede pública de Educação Básica a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente até o fim da vigência do Plano.

Diante do exposto, é possível perceber que os incentivos municipais são significativos no que diz respeito aos investimentos com formação dos educadores. Os relatos das entrevistadas demonstram que ambos possuem convênios significativos com Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de formação inicial e, por conseguinte, formação continuada aos seus docentes.

Dadas estas declarações feitas pelas entrevistadas no que se refere à Política de Formação dos Profissionais da Educação, de modo que garantam o acesso a programas de formação inicial e Continuada, os municípios em foco estabelecem através dos seus respectivos Planos Municipais de Educação de Arari e Lago da Pedra garantias formativas aos profissionais de educação, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 15- Descrição dos PME de Arari e Lago da Pedra-MA CONTINUA

MUNICÍPIO	LEI	DESCRIÇÃO	VIGÊNCIA
ARARI	LEI 014/2015	Aprova o Plano Municipal de Educação-PME do Município de Arari e dá outras providências	2015-2024

³⁷ Esta informação nos foi repassada pelo Secretário de Educação de Arari, o Senhor Marcelo Sousa Santana, que gentilmente nos concedeu esse dado.

LAGO PEDRA	DA	LEI 343/2015	N.º	Cria o Plano Municipal de Educação do Município de Lago da Pedra – MA e dá outras providências.	2015-2024
METAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE					
ARARI					
META 12: Intensificar a relação entre o município de Arari e as Universidades, visando a atender às demandas da sociedade arariense referentes à Educação Superior, instalando campus avançados, para que sejam implantados cursos de graduação que contribuam com o desenvolvimento sócio econômico da localidade					
Meta 14: Garantir, em regime de colaboração entre com IES, a instalação de campus avançados, para que sejam ofertadas matrículas em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização) e <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), até o final da vigência deste PME.					
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, até o final da vigência deste Plano, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.					
Meta 16: Formar, através de parcerias, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.					
METAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE					
LAGO DA PEDRA					
META 13: Apoiar, em regime de colaboração, oportunidades de qualificação dos profissionais de educação do município em nível de formação <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado).					
META 14: Elevar, em Regime de Colaboração entre as Instituições de Ensino Superiores e o município de Lago da Pedra, o número de matrículas na pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização) e <i>stricto sensu</i> (mestrado e doutorado), até o final da vigência deste PME.					
META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União e o Estado no prazo de vigência deste Plano Municipal de Educação, política de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da Educação Básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.					
META 16: Apoiar a formação, em nível de pós-graduação, no mínimo 40% dos professores da educação infantil e fundamental, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos esses profissionais acesso à formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.					

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Arari- MA e Lago da Pedra-MA.

O plano (PME) dos Municípios de Arari e Lago da Pedra, permitem inferir que cada um dos municípios estudados apresenta suas especificidades e pontos em comum no que se refere à formação do educador.

Em Arari, o fortalecimento das parcerias com Instituições de nível superior para oferta de Curso de Graduação busca atender às demandas da população local. Os

dois municípios de Arari e Lago da Pedra, estabelecem a meta de formar parcerias com Universidades e Institutos de Educação Superior para que os profissionais de educação tenham a oportunidade de fazerem curso de Especialização, Mestrado ou Doutorado aumentando, assim a oferta de profissionais com sólida formação profissional.

Entretanto, no que se refere à meta 16 do PME/Lago da Pedra, apresentada para os educadores que trabalham em creches e pré-escolas e do Ensino fundamental, é específica quanto ao tipo de profissionais que receberão apoio voltado para formação continuada cujo percentual de oferta (40%), contudo, não define com clareza a categoria dos cursos a serem ofertados, ou seja, se serão cursos de curta ou longa duração. Enquanto que a meta 16 do PME/Arari é mais abrangente por considerar que os profissionais da Educação Básica devem receber este apoio para a formação continuada que será em nível de Pós-Graduação contemplado por um percentual de 50% dos docentes.

Este panorama da oferta sobre a formação docente nos dois municípios, evidencia que planos e metas são bastante semelhantes e que estão voltados para o desenvolvimento profissional dos docentes municipais. Porém, vale o questionamento que me intrigou: como se dá a oferta de formações continuadas na prática e ofertadas pelos municípios aos seus educadores? Neste caso, refiro-me às formações de curta duração tais como seminários, webinários, palestras entre configurações de construção do saber. Como respostas obtivemos que:

QUADRO 16 - Respostas das entrevistadas sobre a oferta de formações continuadas de curta duração aos educadores

CEI-AR: “Os temas abordados nas formações até o momento foram: os espaços e tempos na Educação Infantil, Avaliação na Educação Infantil, Plano de ação na escola da infância, Modalidades organizativas na Educação Infantil, A rotina na Educação Infantil como garantia da linguagem escrita, os diferentes papéis na rede de ensino e a formação sistêmica, brincadeiras como percussor da aprendizagem das crianças. Todos os temas discutidos são oriundos das demandas apresentadas pelos professores nas escolas, então colocamos na pauta de discussões. Por exemplo: achamos interessantes discutir os espaços e temos porque alguns professores relataram que ainda tem dificuldades em controlar o tempo e aproveitar melhor os espaços das salas. O tema sobre as modalidades se deu em função de dispararmos o projeto didático e as sequências de atividades intercaladas com as atividades habituais. O tema brincadeiras, que virou um projeto que está sendo trabalhado em todas as escolas da rede, surgiu de uma conversa com os professores que observaram que depois da pandemia, as crianças estavam muito dependentes de celulares. É importante dizer que o município aderiu ao Pacto pela Aprendizagem do Governo do Estado, mas procuramos fazer nossas formações levando em consideração as nossas demandas locais.”

CEI-LP: “O município aderiu ao Pacto pela Aprendizagem e a maioria das nossas formações seguem esse direcionamento. Então logo no início do ano, mobilizamos todos os professores de Educação Infantil para que participasse do Webnário que foi voltado para as crianças. De modo geral as formações oferecidas estão seguindo a oferta do Pacto e acontecem quinzenalmente. Mas, não significa não tratamos de temas que surgem de acordo com as necessidades dos professores . Por exemplo, a acolhida das crianças, é um tema que gera muita controversa, outros temas que são muito discutido, que parte da nossa realidade e os professores pedem muito para que seja abordado é sobre a incusão, ou como lidar com crianças autistas, hierativas, com déficit de atenção, então fazemos parceria com a equipe que coordena a Educação Especial no município para que sejam compartilhados conhecimentos sobre esses temas. Discutivos também sobre a utilização dos espaços nas escolas de Educação Infantil municipal; desenvolvimento da leitura e da escrita na Educação Infantil. Então esses são alguns temas que dialogamos com os supervisores das creches e pré-escolas e eles discutem com os professores nas próprias escolas”.

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Apesar dos municípios terem aderido ao Pacto pela Aprendizagem e participarem das atividades formativas e dos momentos de discussões propostos pelo Pacto, as demandas formativas apresentadas pelos educadores são consideradas pelas entrevistadas CEI-AR e CEI-LP, afinal, para que o processo educativo se desenvolva à contento, é preciso comprometimento com a escuta das vozes dos educadores, tendo em vista que o formador de professores, conforme destaca Altet (2003): “deve ser capaz, antes de mais nada, de ligar a formação à prática cotidiana analisada, aos problemas encontrados” (p. 64), portanto, ouvir e dialogar com os profissionais que estão diariamente no ambiente educacional, vivenciando e enfrentando na prática as necessidades e dificuldades,, é um dever que o formador tem para o trabalho educativo e com o profissional docente.

Diante da pergunta: Você considera que o processo formativo de educadores é importante para a qualidade da Educação Infantil? As entrevistadas parecem compreender como fator importante, conforme enfatizam no quadro abaixo:

QUADRO 17 - Respostas das entrevistadas sobre

CEI-AR: “Com toda certeza! Entendo que a qualidade da educação está revestida de diversos fatores, na contratação de professores auxiliares para acompanhar o trabalho juntamente com o professor titular de sala de aula, pois nos casos de turmas que possuem crianças com deficiência ou acima de 15 crianças já disponibilizamos o professor auxiliar, nos recursos destinados ao trabalho do professor a exemplo dos E.V.A, lápis de cores, papéis cartão, giz de cera, tintas, pincéis, tudo para que o professor possa utilizar no contexto da sala de aula e construir seus próprios recursos para que sejam utilizados com as crianças, no investimento com formações continuadas quer sejam as formações comuns a todos ou as específicas como é o caso das formações voltadas para a área de educação especial, inclusive para o professor auxiliar trabalhar em salas que tem crianças com deficiência é preciso que ele preciso que ele participe das formações específicas, então vejo que todos esses investimentos refletem na qualidade do ensino das nossas crianças”.

CEI-LP: “Sim. Muito importante para ajudar os professores a renovar e ampliar o seu compromisso enquanto docente. É uma maneira se manter com novos conhecimentos, novas ideias, novas práticas que vão beneficiar o desenvolvimento das crianças; assim, quando as crianças desenvolvem suas potencialidades de maneira adequada, dentro do padrão de cada faixa etária é também um indicativo da qualidade da educação infantil. É um indício que o trabalho está dando certo”.

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

As respostas das entrevistadas evidenciam que a formação de educadores é um indicador favorável para a qualidade do ensino infantil, pois incentiva o profissional pela busca de outros aprendizados que sustentam a sua prática docente em sala de aula.

Para Tardiff (2013), “os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Afinal, [...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente” (p.38-39). Inferimos que os saberes docentes são também constitutivos da educação de qualidade, porque tais saberes são edificados a partir de árduos momentos de estudos e reflexões que gerem mudanças das práticas e estratégias de ensino.

Não obstante, é nítido que os municípios que investem na qualificação dos seus profissionais elevam os seus índices ocupando lugar de destaque. Por prova, refletiu-se no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que apresentou resultado referente ao ano de 2021, e o Município de Arari pontuando nota 6 no índice, em uma escala de pontuação de zero a 10 pontos o que conferiu ao município, o 3º lugar no *ranking* dos municípios maranhenses e Lago da Pedra teve índice de 4,7 ficando em 45º lugar no *ranking* estadual.

Fazendo uma projeção das quatro últimas avaliações sobre os índices municipais, o município de Arari no ano de 2015 ao 2021 demonstrou um aumento expressivo no índice do IDEB, enquanto que Lago da Pedra manteve-se com nota constante durante esses anos de avaliação conforme demonstra os dados abaixo:

TABELA 3: Resultado IDEB referente aos anos 2015/2017/2019/2021

IDEB/ANO	ARARI	LAGO DA PEDRA
2015	4.9	4.5
2017	5.2	4.5
2019	5.6	4.5
2021	6.0	4.7

Fonte: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb\(2022\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb(2022))

Frente ao exposto, constatamos que os investimentos em formação continuada nos dois municípios são reais e se concretizam na prática, contudo, em Arari a participação dos docentes é reconhecida e retorna ao profissional como forma de incentivo financeiro.

Diante desse contexto em que abordamos sobre o desenvolvimento das formações continuadas de acordo com o entendimento das Coordenadoras Municipais de Educação Infantil dos Municípios de Arari e Lago da Pedra, finalizamos a entrevista trazendo um questionamento sobre a categoria PROINFÂNCIA propondo o seguinte questionamento: *“Na sua opinião, você considera que as creches que seguem o padrão PROINFÂNCIA possuem um diferencial para o desenvolvimento das crianças pequenas e bem pequenas?”*. Unanimemente, a resposta foi positiva justificando da seguinte maneira:

QUADRO 18 - Respostas das entrevistadas sobre o Proinfância e o desenvolvimento das crianças pequenas e bem pequenas

CEI-AR: Sim! Pela questão do espaço, todas elas são projetadas, então já vem com espaço para parquinho, para biblioteca, são bem amais amplas do que as outras escolas que temos aqui, principalmente das outras terem que dividir esses espaços com os outros segmentos, pois, só temos duas como já foi falado, e vemos a diferença em relação aos espaços, o próprio corpo docente está voltado para atender as especificidades das crianças, tudo que planejamos é pensado em atender este público. É muito diferente quando temos juntos nos mesmos espaços Educação Infantil e series iniciais ou finais; então às vezes se planeja uma atividade e não tem como desenvolver devido ao barulho, os outros professores que não conhecem reclamam dizendo “ah, mas esses meninos brincam demais!”, pois desconhecem que os eixos principais da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, então é muito complicado para planejar situações didáticas em que estas crianças tem que ir para o pátio, ou então são salas muito próximas, que dividem o mesmo espaço, pois em algumas escolas pela manhã funciona a Educação Infantil e a tarde o fundamental; então temos os móveis pequenos e ao redor da sala os móveis dos alunos maiores, então o espaço fica muito limitado; o barulho também acaba atrapalhando. Então além do conforto, sem sombra de dúvidas, elas beneficiam muito o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

CEI-LP: Sim, pois, as crianças sentem-se bem acolhidas e as famílias encontram estrutura para deixá-las em segurança, pois é um ambiente onde a equipe é preparada para recebe-los, os espaços são amplos e voltados para o bem estar das criança já que são possuem praticamente a mesma idade, não vai ter o risco de uma criança das séries maiores machucar os menos, porque o espaço é todo destinado para as crianças de dois até os seis anos de idade. Então elas acabam aprendendo umas coma as outras.

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

As entrevistadas consideraram que as creches e Instituições Educativas que seguem o padrão PROINFÂNCIA são um diferencial, uma vez que a estrutura oferece segurança às crianças e prioriza os espaços como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil e se configura como um dispositivo que proporciona novas e inúmeras formas de aprendizagem, uma vez que “o espaço físico concebido como um ambiente de aprendizagem tem um papel fundamental no processo educativo. É nele que as crianças interagem entre si e com os adultos e, a depender de como esteja organizado, pode possibilitar desafios compatíveis com suas possibilidades de construção do conhecimento”. (MARANHÃO, 2019, p.61)

Fica cada vez mais evidente que os espaços das creches e pré-escolas precisam ser utilizados, sobretudo, quando nos referimos ao PROINFÂNCIA, haja vista que todo o seu arcabouço constitutivo foi planejado para que as crianças tivessem a garantia de que, no ambiente educativo, possam brincar, correr, sorrir, gritar de maneira livre sem o pré-julgamento dos adultos com dificuldades de

compreender que na primeira infância, a criança faz tudo por necessidade básica do seu desenvolvimento biológico, afetivo, cultural, social. Diante desta consideração:

A organização dos espaços e dos materiais são importantes mediadores da aprendizagem, devendo, em primeiro lugar, atender às necessidades infantis (afetivas, cognitivas, fisiológicas, relacionadas à construção da autonomia e à socialização) e propiciar desafios, descobertas e possibilidades para que as crianças estabeleçam variadas interações. (HORN, 2013, p.7)

Então, precisamos utilizar os espaços educativos de maneira que favoreçam o desenvolvimento infantil, quer seja com intencionalidade pedagógica ou de maneira livre em que a criança usufruirá reformulando suas ideias, reconstruindo seus pensamentos de maneira natural, pois faz parte da constituição social, cultural e histórica das crianças.

Na sessão seguinte, continuaremos as discussões sobre os dados da pesquisa apresentando o objeto de estudo pela ótica de uma nova categoria de sujeitos: a Supervisora da Creche Monsenhor Brandt e do CMEI Marcos da Silva Ramos.

6.2.2 O fazer pedagógico na Creche Monsenhor Brandt e no CMEI Marcos da Silva Ramos: Supervisoras em ação!

Essa seção traz apresenta a discussão sobre a Formação Continuada dos educadores da infância através da compreensão das supervisoras da Creche e do CMEI investigados.

Antes de adentrarmos nos questionamentos que subsidiaram e serviram de insumos para a presente sessão, cabe informar que com o intuito de preservar o anonimato das entrevistadas, iremos utilizar as siglas SCMB e SMSR, que significam respectivamente Supervisora da Creche Monsenhor Brandt e Supervisora do CMEI Marcos da Silva Ramos.

Partindo do princípio de que as informações sobre a formação inicial e continuada de todos os sujeitos da pesquisa já foram apresentadas no início desta seção, iniciamos esta entrevista questionando quais os desafios a serem enfrentados para a formação de uma supervisora em Instituições educativas que seguem o padrão Proinfância.

QUADRO 19 Respostas das entrevistadas sobre os desafios de ser supervisora

SCMB: *“Os desafios são muitos e todos os dias nos deparamos eles. Mas é muito gratificante ver a alegria das crianças todas as vezes que elas chegam, ver esse pátio agora cheio de crianças, por que os anos anteriores foi muito triste para nós, ver nossa escola recém inaugurada e fechada por conta da pandemia. Mas, mesmo assim, nós, as meninas vinham pra cá gravar os vídeos pra enviar para as crianças fazerem em casa com os pais. Então tudo isso foi muito desafiador pra todos nós. Agora o principal desafio que estamos encontrando é em aprender mais sobre o modelo integral. Nós todos tivemos que estudar muito pra entender como funciona e ainda estudamos até hoje pra que tudo venha a dar certo todos os dias”.*

SMSR: *“O principal desafio pra mim é o fato de ser nova na função de supervisora. Comecei aqui no começo do ano de 2021 e noto que muito do que falo as professoras não querem ouvir e colocar em prática. Por exemplo, a semana da acolhida, orientei no planejamento o que era pra fazermos e mesmo assim, percebi que cada uma queria fazer uma coisa diferente do que foi proposto no planejamento. Como se não tivesse adiantado toda a discussão e organização que tivemos antes”.*

Fonte: Dados da pesquisadora (2022)

De acordo com o posicionamento das entrevistadas, percebemos que há um esforço coletivo de superação das barreiras dos desafios face à educação das crianças bem pequenas e pequenas.

Entretanto, percebi que a SCMB passou por dois momentos significativos: oportunizar e adaptar a educação das crianças da creche no tempo da pandemia e, a mais recente que consistiu em desenvolver o trabalho na creche de tempo integral, sem dispor de tanta expertise, porém, engajou-se na busca e no aprimoramento dos conhecimentos elucidativos de todo o processo.

O desafio enfrentado por SMSR decorre de uma concepção particular ao considerar-se com pouca idade, entretanto, deve-se considerar primeiro que a “prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certas “experiências, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência.” (TARDIFF, 2013, p. 53), assim, as experiências adquiridas no cerne do contexto educativo devem ser valorizadas e servir de sustentação para a formulação de novos saberes.

Seguimos a entrevista a partir da indagação reflexiva sobre formações continuadas que contribuem para o processo de cuidar e educar das crianças bem pequenas e pequenas. Como resposta, obtivemos as seguintes compreensões:

QUADRO 20 - Respostas das entrevistadas sobre a contribuição das formações continuadas para o cuidar e educar das crianças pequenas e bem pequenas

SCMB: “O cuidar e o educar estão presentes no cotidiano da sala de aula, pois aprendemos o conceito de infância, criança e colocamos em prática no chão da sala de aula. Aqui na creche os cuidados com a higiene da criança, como: banhar, orientar como lava as mãos, escova os dentes, troca a roupa, calça os sapatos, tudo isso é transformado em educação para as crianças porque elas aprendem muito mais com essas práticas do que de outras formas mais distantes do entendimento delas. E nas formações, pelo menos aqui de Arari estudamos bastante essas orientações”.

SMSR: “Sim, pois a partir do momento que as crianças entram aqui na escola já são voltados para ela o cuidado e a educação. O cuidado que todos nós adultos temos por exemplo ao acompanhá-las ao banheiro e orienta-las com relação aos hábitos de higiene, os cuidado na hora do lanche e assim vamos passando pra elas esses aprendizados básicos. Mas, isso só acontece da maneira correta se o professor souber o que diz os documentos orientadores, por que senão a criança entra e sai do banheiro, por exemplo, sem saber nem que é preciso lavar as mãos ao sair do banheiro”.

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Percebemos que as entrevistadas consideram o binômio cuidar e educar como estruturas interligadas, e que as crianças aprendem enquanto são cuidadas através de ações do cotidiano. Seguindo esse direcionamento, a BNCC (2017) discorre que:

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

Assim, é importante para o trabalho educativo e significativo para criança que o educador aproveite os momentos de contato mais individual com os pequenos para propor aprendizagens que se construam através das ações de educação e cuidado.

Continuamos a entrevista com as Supervisoras e questionamos o seguinte: As atividades desenvolvidas pelos educadores valorizam os espaços da Creche e CMEI priorizam o desenvolvimento das crianças?

QUADRO 21 Respostas das entrevistadas sobre a valorização dos espaços das Instituições investigadas

SCMB: *“Sim, bastante! Todos os espaços destinados para as crianças da nossa creche são utilizados, isso inclusive é colocado no planejamento, ou seja, especificamos o local onde a atividade vai se desenvolver, pois entendemos a importância dos espaços para o desenvolvimento infantil. Sabemos que os eixos estruturantes da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, e onde as crianças vão brincar e interagir se não for nos espaços? Então é por isso que colocamos o espaço como um elemento crucial para as aprendizagens das crianças”.*

SMSR: *“Sim, valorizam; porém percebo que as professoras ainda não conseguem extrair o educar das crianças por meio das brincadeiras, que podem e devem ser realizadas nos espaços da escola que são bem amplos e ventilados. Às vezes por acharem que é mais trabalhoso e que a criança não aprende como quando está fazendo tarefa escrita na sala”.*

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Para SCMB os espaços da Creche onde trabalha são todos explorados e registrados no planejamento, pois são nos espaços da Creche que os eixos estruturantes da Educação infantil se desenvolvem. Para ela, os espaços são valorizados pelas educadoras, mesmo havendo limitações com relação ao uso deles. Diante destas considerações, Faria (2003, p.70) diz que:

O espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo as exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis.

Deste modo, é significativo para as crianças se utilizarem dos espaços físicos das instituições educativas e fora delas para que se desenvolvam e socializem nos grupos com os seus pares e também com os adultos. É uma forma da criança vivenciar outras experiências e estabelecer contato com outras culturas, afinal, não podemos tolher as crianças quanto às novas descobertas e outras formas de conhecer e conceber o mundo.

Finalizamos esta seção de entrevistas com as Supervisoras das instituições investigadas com o seguinte questionamento: Na sua opinião, qual a importância das formações continuadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas e pequenas?

QUADRO 22- Respostas das entrevistadas sobre a importância da Formação continuada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

SCMB: *“Entendo que a formação continuada é uma grande aliada das educadoras uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho docente. Favorece a criação de novos ambientes de aprendizagens, dando novo significado às práticas do professor”.*

SMSR: *“São muito importantes, por que oportuniza ao professor novas formas de aprender e repensar na sua prática de sala de aula, porém, percebo dificuldades de aliar teoria e prática à realidade da escola, por que não está sendo fácil fazer um trabalho em consonância com o que trazem os documentos oficiais norteadores da educação infantil a exemplo da BNCC, o DCTMA e compreendê-los de fato para coloca-los na nossa prática aqui na escola”.*

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Para a entrevistada SCMB, as Formações continuadas são aliadas dos educadores porque contribuem para a evolução do trabalho docente, corroborando com o que já foi enfatizado pela entrevistada anterior. SMSR afirma serem importantes, contudo, mais eficazes se forem associadas com o que preconizam as orientações dos documentos oficiais. Diante das falas das entrevistadas, inferimos que as formações devem ser concebidas como condições para o trabalho docente de qualquer etapa da Educação Básica, por outro lado, quando pensamos em bebês, crianças bem pequenas e pequenas partimos do pressuposto de que o profissional docente que atua nesta etapa deve estar muito mais preparado para contribuir com o desenvolvimento bio-psico-social das crianças.

As Supervisoras das Instituições educativas pesquisadas parecem possuir saberes que lhes são próprios e foram construídos ao longo de sua trajetória profissional, afinal, elas demonstram “possuir saberes que lhes são próprios em virtude de sua experiência de vida pessoal. Esses saberes, que chamaremos de “culturais e pessoais, desempenham um papel da prática docente”. (GAUTHIER, 2013, P.344)

A seguir apresentaremos o posicionamento dos gestores sobre a infraestrutura das instituições investigadas.

6.2.3 A Creche Monsenhor Brandt & O CMEI Marcos da Silva Ramos: a infraestrutura sob o olhar dos Gestores.

Nesta seção, apresentamos a estrutura da Creche Monsenhor Brandt e do CMEI Marcos da Silva Ramos baseado nas especificidades dos locais investigados.

Serão abordados aspectos quanto à estrutura dos locais, os mobiliários, o funcionamento da creche integral e parcial. As discussões tomarão por base a categoria PROINFÂNCIA e, compreendem como sujeitos, os gestores das instituições educativas - foco desta pesquisa. A fim de preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, assim o representamos: GCMB e GMSR - respectivamente Gestor da Creche Monsenhor Brandt e Gestora do CMEI Marcos da Silva Ramos.

Nesta etapa de apresentação dos resultados, o foco é mostrar os dados referentes aos ambientes que compõem as instituições investigadas, estabelecendo um paralelo com as orientações do Programa. Deste modo, aplicamos o questionário com os gestores referente à infraestrutura das creches para que melhor possam nortear esta etapa da pesquisa. Os dados obtidos serão demonstrados através de tabelas, quadro de respostas e gráficos.

Como forma de melhor situar o contexto das instituições investigadas, explicitamos que segundo o GCMB, a Creche Monsenhor Brandt fica localizada em um bairro pequeno, ainda muito novo, pacato e em fase de construção. Segundo a GMSR, o CEMEI Marcos da Silva Ramos está situado em um bairro no centro de Lago da Pedra, no seu entorno estão localizadas diversas lojas, restaurantes, hotéis, praças e o estádio de futebol da cidade.

Foi solicitado aos gestores informações referentes às quantidades de dependências dos locais investigados e detectamos que a Creche Monsenhor Brandt possui 41e, o CMEI Marcos da Silva Ramos, conta com 28 espaços divididos conforme demonstra a tabela abaixo:

TABELA 4- Dependências da Creches Monsenhor Brandt e CMEI Marcos da Silva Ramos

	SALA DE APRENDIZAGEM	BRINQUEDOTECA	PÁTIO	HALL DE ENTRADA	REFEITÓRIO	CANTINA	ANFITEATRO	SALA DE PROFESSORES	ALMOXARIFADO	DEPOSITO	BANHEIROS	SALA DE MÚSICA	SALA DE LEITURA	LAVANDERIA	DIRETORIA	ROUPARIA	VESTIÁRIOS	ESTACIONAMENTO	TOTAL
CRECHE MONSE- NHOR BRANDT	10	1	1	1	1	1	-	1	1	4	12	1	1	1	1	1	2	1	41

CMEI MARCOS DA SILVA RAMOS	08	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	-	-	-	1	-	-	1	2
																				8

Fonte: Elaboração da Pesquisadora (2022)

Diante do panorama apresentado, nas instituições investigadas a maioria dos espaços são comuns às duas instituições, contudo, a Creche Monsenhor Brandt apresenta espaços a exemplo de vestiários e rouparia que o CMEI Marcos da Silva Ramos, por sua vez, não possui; entretanto, o anfiteatro que é um espaço muito significativo para as crianças, não foi construído na Creche Monsenhor Brandt.

Continuamos a investigação questionando sobre a iluminação, ventilação, segurança e proteção nas instituições investigadas. Como respostas, os gestores afirmaram que:

QUADRO 23 - Respostas dos gestores sobre a infraestrutura da Creche Monsenhor Brandt e CMEI Marcos da Silva Ramos

GCMB: *“Temos iluminação adequada, pois todas as salas possuem vidraças que dão acesso ao solário o que permite a entrada de muita luz natural. A creche, de modo geral é bem ventilada, porém mandei instalar ar condicionado em todas as salas por que aqui em Arari, no verão é muito quente, então fica muito difícil para as crianças e professores aguentarem esse calor todo e os ventiladores não dão conta de baixar o calor. E sobre a segurança e proteção temos extintores de incendio em pontos visíveis e estratégicos na creche e dois bombeiros civis que estão aqui todos os dias para reforçar a segurança de todos em caso de algum acidente”.*

GMSR: *“Com relação a iluminação usamos muito a luz natural por que as paredes das salas são de vidro e dá acesso para a área externa. Os ambientes externos são muito ventilados e todas as salas possuem ar condicionado porque aqui é muito quente. E com relação a segurança, temos extintores de incêndio aqui na escola”.*

Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Diante do apresentado pelos gestores, há uma preocupação geral com o bem-estar das crianças dada a natureza do clima destes municípios por serem muito quentes, principalmente nos meses de agosto a dezembro quando ocorre a estiagem das chuvas. A falta de ar-condicionado nas salas, sem dúvida, tornaria inviável o trabalho educativo em decorrência do forte calor.

Sobre essas considerações realizadas pelos gestores, o Memorial Descritivo Tipo B (Brasil, 2013) descreve que o projeto de climatização visa o atendimento às condições de conforto em ambientes que não recebem ventilação natural - de caráter fundamental para o conforto dos usuários e estabelece que os aparelhos de ar-

condicionado sejam instalados nas salas multiuso, de reunião de professores e sala da diretoria e, que os demais ambientes façam uso dos ventiladores.

Esta é uma proposição bastante controversa visto que o mesmo documento faz referência às considerações das realidades dos locais e regionais do Brasil quando diz que “foram levadas em consideração as grandes diversidades que temos no país, fundamentalmente em aspectos ambientais, geográficos e climáticos, em relação às densidades demográficas, os recursos socioeconômicos e os contextos culturais de cada região[...]” (BRASIL/FNDE, 2013, p.6)

Outro item observado foi com relação ao acesso aos ambientes internos tanto da Creche Monsenhor Brandt, quanto do CEMEI Marcos da Silva Ramos, tendo em vista que ambos apresentam barreiras de acesso nos ambientes internos das instituições investigadas.

No caso do CEMEI Marcos da Silva Ramos, identificamos o desnivelamento do piso que se estende ao pátio até à sala de atividades e as áreas de lazer para as crianças.

FIGURA 17: Crianças brincando no pátio/ desnivelamento do piso de acesso da área de refeição ao espaço de brincadeiras



Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Relacionado à Creche Monsenhor Brandt, a barreira arquitetônica está localizada entre a área interna e a área externa onde as educadoras realizam atividades que envolvem o contato com os elementos concretos da natureza, como demonstra a imagem abaixo:

FIGURA 18 - Crianças e educadora em momento de atividade em espaço de difícil acesso para crianças com deficiência ou mobilidade reduzida



Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Sobre esses aspectos observados nos dois contextos, evidencia-se parca acuidade e preocupação mais rigorosa com a supressão desses obstáculos no momento da construção das Instituições investigadas, torando, assim, excludente e que, portanto, diminui a participação de uma criança portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida face às atividades propostas do contrário de haver esforços coletivos de todos da equipe para que a criança seja inclusa no processo.

Também não foram observadas sinalizações visuais e táteis nos ambientes internos dos locais da pesquisa.

Ainda no contexto da acessibilidade e adequação de equipamentos, observamos que os banheiros das salas de aprendizagens da Creche Monsenhor Brandt não possuem barras de apoio, enquanto que nos banheiros do CMEI Marcos da Silva Ramos há barras de apoio próximos aos sanitários, contudo, nenhuma das instituições investigadas possuem banheiros acessíveis para as crianças.

FIGURA 19 Banheiro infantil CMEI Marcos da Silva Ramos



Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

FIGURA 20 - Banheiro Infantil Creche Monsenhor Brandt



Fonte: Dados da Pesquisadora (2022)

Sobre essas observações, o memorial descritivo considera que a

acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, prevê além dos espaços com dimensionamentos adequados, todos os equipamentos de acordo com o especificado na norma, tais como: barras de apoio, equipamentos sanitários, sinalizações visuais e táteis. (BRASIL, 2013, p.11)

De face das considerações doo memorial, é preciso diligência quanto aos detalhes durante a edificação junto aos acabamentos das instituições que deverão cuidar e educar as crianças bem pequenas e pequenas contemplando o cuidado com a inclusão de todos independentemente de haver ou não pessoas com deficiência matriculadas.

Também observamos que no CMEI Marcos da Silva Ramos, o mobiliário utilizado para a realização das refeições não segue o padrão estabelecido pelo Programa, lembrando que os aspectos referentes aos mobiliários e equipamentos devem obedecer ao estabelecido pelo Manual de Orientações Técnicas- Volume 07 (2017).

FIGURA 21- Conjunto para refeitório utilizado para as refeições das crianças no CMEI Marcos da Silva Ramos



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2022)

FIGURA 22 Crianças no CMEI Marcos da Silva Ramos no momento do lanche



Fonte: Arquivo da Pesquisadora (2022)

FIGURA 23: Modelo de Conjunto para refeitório descrito no Manual de Orientações Técnicas- Vol.07



Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br> .(2022)

A figura 21 apresenta o conjunto de refeitório utilizado pelas crianças no CMEI Marcos da Silva Ramos, a figura 22 é o modelo padrão sugerido pelo Manual de Orientações Técnicas-Volume 7. Percebemos que estes mobiliários não coadunam com as orientações do Manual, bem como a mudança das cores que devem ser vivas e mais alegres próprias dos ambientes infantis.

Deste modo, o planejamento de todos os ambientes é muito importante para o desenvolvimento infantil e para a qualidade do ensino das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade, uma vez que se evidencia o binômio cuidar e educar na medida em que as aprendizagens acontecem em todos os espaços das instituições. O momento das refeições permite que as crianças troquem experiências, aprendam com o meio, com seus pares e com os adultos. A mobília adequada significa também a valorização das crianças e do zelo aos seus direitos historicamente conquistados, assim, a “qualidade técnica, ergonômica e estética do mobiliário e equipamento deve ser considerada no aparelhamento de unidades da educação infantil que abrigam crianças com até cinco anos de idade”. (BRASIL, 2017, p. 09)

Diante de todas as constatações construídas no decorrer desta investigação, percebemos um esforço coletivo para que as formações continuadas se configurem como um elemento constituinte do cotidiano educativo e se apresente como um agente fortalecedor do fazer docente, capaz de fornecer aos profissionais da Educação Infantil um suporte teórico de alavancagem da prática educativa de cada profissional e sujeito desta pesquisa.

Estas considerações, nos convoca à reflexão de que formações continuadas são um diferencial no cotidiano profissional dos educadores destes municípios. Além

disso, depreendemos que as Instituições educativas investigadas são espaços que favorecem o desenvolvimento infantil e contribuem com as aprendizagens conquistadas diariamente através de novas experiências adquiridas com seus pares e o meio educativo em que estão inseridos. Contudo, aspectos referentes à infraestrutura precisam ser observados na construção desses espaços, sobretudo, no que se refere à acessibilidade das crianças nos espaços educativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Peço licença para terminar soletrando a canção de rebeldia que existe nos fonemas da alegria: canção de amor geral que eu vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler. (Thiago de Mello, 1964)

A partir de agora, peço-lhes licença para me despedir dessa jornada que se iniciou efetivamente no dia 16 de março de 2020 com a aula inaugural da 5ª turma do Mestrado Profissional Gestão da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

E, embora tenha inicialmente sido suspensa em decorrência da doença do COVID 19 responsável por colocar fim à vida de milhões de pessoas no Brasil e mundo à fora, sobrevivemos. O trabalho foi árduo; após profícuos deslocamentos cheios de desafios aos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA, trouxe comigo na bagagem muito aprendizado e trocas de saberes com aqueles que me acolheram de uma maneira muito afetuosa.

Diante deste breve relato, ressalto que esta pesquisa abordou sobre a Formação continuada de educadores(as) de crianças pequenas: um estudo exploratório nas creches do PROINFÂNCIA dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA e evidenciou que, de fato este é um tema inesgotável, visto que pensar em educação, sobretudo de crianças pequenas e bem pequenas, requer dos educadores e de todos aqueles que fazem parte do processo educativo, uma formação contínua, afinal, o processo educativo é algo dinâmico, portanto, com muita frequência, novos temas de interesses surgem e o educador experiente e preocupado com o processo de cuidar e educar das crianças sai em busca da aquisição de novos conhecimentos.

Nossa pesquisa constatou que a formação continuada de educadores é um processo que está cada vez mais presente no cotidiano dos educadores da infância, pois os direitos das crianças a uma educação de qualidade funcionam como pauta das agendas dos governos Federal, Estadual e Municipal. E como evidenciamos, através das falas dos sujeitos dessa pesquisa, a formação de educadores da infância é um elemento constituinte da qualidade da Educação Infantil.

Evidenciamos ainda que os municípios de Arari e Lago da Pedra investem em uma agenda de formação continuada para os educadores da Educação Básica de maneira frequente com temas que partem das demandas apresentadas pelos educadores a partir de suas vivências no contexto educativo. Tais demandas são ouvidas e discutidas em momentos formativos favoráveis, afinal, é o educador que está vivenciando e experimentando diariamente os erros e acertos comuns à prática de todo profissional de educação. Portanto, ouvir atentamente aos anseios e angústias do educador é uma atitude do gestor consciente, que sabe que a realização de um trabalho que prime pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças é considerar ao que o educador declara em busca da melhoria da sua prática.

Deste modo, ao retomar o objetivo geral desta pesquisa que é analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação Infantil das creches do PROINFÂNCIA nos municípios de Arari e Lago da Pedra – MA visando a elaboração de um Caderno de Formação Continuada contendo informações acerca da formação continuada dos educadores da infância, foi possível perceber que este objetivo foi alcançado à medida que após as análises dos dados oriundos da observação participante, dos questionários, das entrevistas semiestruturadas e do levantamento bibliográfico realizados, foram demonstrados que os sujeitos desta pesquisa são profissionais que buscam engajamento intelectual através das formações continuadas que acaba por refletir positivamente no processo educativo das crianças bem pequenas e pequenas dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra-MA.

Constatamos que tal engajamento se dá de duas maneiras: devido ao direcionamento municipal no que se refere à formação continuada dos educadores, visto que de acordo com o demonstrado, os municípios investigados possuem, cada um à sua maneira, propostas de Formação Continuada e de valorização docente e, associado a este, o empenho dos educadores em participar das formações continuadas ofertadas pela educação municipal.

A partir deste objetivo, podemos perceber que o desenvolvimento das crianças e o reconhecimento destas enquanto sujeitos de direitos foram, durante toda a pesquisa, evidenciados com os sujeitos da pesquisa, ao passo em que o educador constrói em si uma gama de conhecimentos sólidos e coesos capazes de favorecer

as aprendizagens das crianças de modo significativo que florescem as potencialidades e capacidades que cada criança tem dentro de si mesma.

Diante disso, não podemos negar e reconhecer a formação continuada de educadores como um processo capaz de contribuir com o desenvolvimento infantil, já que o educador constrói em si conhecimentos teóricos e práticos que refletem no processo de cuidar e educar do pequeno estudante que está em formação e, que necessita de atenção e preparo adequados para conduzi-lo no início da sua trajetória educativa.

Entretanto, ao analisar as respostas obtidas através dos instrumentos de coleta de dados e dos documentos que abordam sobre o PROINFÂNCIA, explicitados na segunda seção desta dissertação, percebemos que os sujeitos desta pesquisa tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre o PROINFÂNCIA e sobre creches no formato integral, uma vez que a maioria dos entrevistados apontou que nunca ouviram falar sobre o que era o Programa e qual sua abrangência, mas que achavam diferentes das outras instituições de Educação Infantil onde já haviam atuado, sobretudo, devido aos espaços oferecidos nas instituições educativas que seguem o padrão PROINFÂNCIA. Frente a esta demanda apresentada pelos sujeitos investigados, cumpriu-se o segundo objetivo que foi realizar momentos formativos com as educadoras das creches PROINFÂNCIA, priorizando temáticas que promovam o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 05 anos de idade e, dentre estas abordagens formativas, incluiu-se a temática PROINFÂNCIA e creche integral.

Constatamos que no município de Lago da Pedra, as educadoras utilizam de maneira reduzida os espaços ofertados no CMEI Marcos da Silva Ramos para a transformação das aprendizagens das crianças mais concretas e diversificadas, portanto, é importante o uso desses espaços para favorecer as aprendizagens dos pequenos educandos, pois as crianças aprendem de maneira mais significativa quando assumem um significado real para elas.

Assim, como o CMEI Marcos da Silva Ramos, a Creche Monsenhor Brandt apresenta alguns pontos que dificultam a acessibilidade das crianças em alguns espaços da creche, o que evidencia a ausência de um profissional/técnico na área de educação que oriente sobre a relação dos critérios de inclusão e espaços acessíveis nas instituições educativas que seguem o padrão PROINFÂNCIA, uma vez que os

documentos que orientam sobre as normas técnicas são categóricos no que diz respeito à acessibilidade e aos espaços educativos de modo geral.

É preciso enfatizar que a pesquisa do estado da arte realizada nos anos de 2016 a 2021 demonstrou que o número de publicações que envolve os descritores sobre a formação continuada, PROINFÂNCIA e Creches, foram relativamente baixo, o que evidencia que esta é uma temática que não se pretende esgotar, pois carece de mais estudos acerca desse assunto que se mostra relevante para a educação Básica e, sobretudo para o entendimento da educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade que deve ser entendida como pauta de estudos e debates no meio acadêmico e das políticas públicas educacionais.

Frente a estas considerações, esperamos que esta pesquisa contribua com prática educativa dos docentes da Educação Infantil, com a formação individual e coletiva dos educadores dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA e, conseqüentemente para o desenvolvimento das crianças bem pequenas e pequenas dos municípios alvo desta pesquisa.

E, assim, após finalizar esta pesquisa que culminou nesta dissertação que tem como objeto de estudo a Formação Continuada de Educadores das Creches do PROINFÂNCIA, foi possível depreender que é preciso continuar buscando outros saberes, outras práticas docentes debruçados sobre os documentos que norteiam a Educação Infantil para que, deste modo, possamos contribuir com a educação das crianças bem pequenas e pequenas do Brasil e do Estado do Maranhão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete et. al. **Pesquisas em Políticas Públicas na Educação Infantil**. Anped, GT 7 – Educação Infantil, 2002.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Riezo Silva. Política pública e educação infantil: um estudo sobre a implantação do Programa PROINFÂNCIA em Brasília. 2018. 216 f., il. **Tese** (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32799> Acesso em: 15 set. 2022.

ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AMORIM, Elizabeth. **Organização do tempo e do espaço**. In: Cotidiano no Centro de Educação Infantil. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005. 94 p. – (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: Cadernos Pedagógicos; 4)

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1999.

ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2ªed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. O “tempo integral” na Educação infantil: uma análise de suas concepções práticas. In: **Educação infantil em jornada de tempo integral** [recurso eletrônico: dilemas e perspectivas / Vania Carvalho de Araújo (org.); Manuel Jacinto Sarmiento ... [et al.]. - Dados eletrônicos. [Brasília, DF] : Ministério da Educação ; Vitória : EDUFES, 2015

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed.- [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

AZEVEDO, Rousilene Muniz Azevedo; CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Formação docente e Educação Infantil: articulação de saberes em busca da qualidade. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena Costa (Orgs.) **(Re)visitando as práticas das professoras da Educação Infantil na Ilha do Maranhão**. Vol. 1. São Luís: EDUFMA, 2015.

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo. (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas histórias**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 105-112.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Saberes docentes no contexto da Educação Infantil: a prática pedagógica em foco**. Campinas: PUC, 2015. 248p.

BATISTA, Larissa Teresa Amorim. **Educação e Elites na São Luís da Segunda Metade do Século XIX**. São Luís: UEMA, 2005, p.52.

BARBOSA, A. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. 2011 208 f. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral?. Educação em Revista, v. 31, p. 95-119, 2015.

BENTO, Maksilane Eudilane. **“Ela aprende através do brincar”**: um estudo sobre a organização dos espaços de brincadeira em um Centro Municipal de Educação Infantil de Diamantina, Minas Gerais. 2019. 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2019. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2415>

BESSET, Vera Lopes; COUTINHO, L. G; COHEN, R. H. P. Pesquisa-intervenção com adolescentes: contribuições da psicanálise. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de. e KUHLMANN Jr., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais nahistória da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. (p.11-60)

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp Acesso em: 5 fev. 2021.

BRASIL, Maria Ghislény de Paiva. **Espaço(s) na Educação Infantil: entre políticas e práticas**. 2016. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10409> Acesso em: 15 set. 2022.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 abril 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº9.394, de 30 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixaas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficialda União, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 182. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Promulga a Convenção sobre os direitos da Criança**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm Acesso em: 01 set.2021

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 EscolarPública de Educação Infantil (Proinfância). Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.494 de 30 de julho de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Resenha/06_junho-2008.htm.Acesso em: 1 out. 2021.

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 out. 2021.

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

BRASIL. **Manual técnico de arquitetura e engenharia de orientação para elaboração de projetos de construção de centros de educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/130-proinfancia?download=63:cartilha-proinfancia-projetos-proprios&start=549> Acesso em: 09 set. 2021

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. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação Geral de Infra-Estrutura – CGEST. **MEMORIAL DESCRITIVO. PROJETO PROINFÂNCIA - TIPO 1 (2018)**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquitetonicos-para-construcao/item/6412-proinfancia-tipo-1>. Acesso em: 09 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Proinfância. Projeto Tipo 2. (2017)** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquitetonicos-para-construcao/item/6413-proinfancia-tipo-2> Acesso em: 09 set. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação Geral de Infra-Estrutura – CGEST. **MEMORIAL DESCRITIVO. PROJETO PROINFÂNCIA - PROJETO PROINFÂNCIA - TIPO 3**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquitetonicos-para-construcao/item/6412-proinfancia-tipo-3> Acesso em: 09 set. 2021

BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em:

BRASIL. Ministério do Planejamento. **Programa de Aceleração do Crescimento**. Disponível em: <http://www.pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana/saneamento>. Acesso em: 09 set. 2021

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sobre o Proinfância**. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfancia>. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021

BRASIL. **Manual de Orientações Técnicas Manual de Orientações Técnicas. Volume 07. Mobiliário e Equipamento Escolar- Educação Infantil**, 2017. (Especificações técnicas para mobiliário e equipamentos – 2017) Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/mobiliario-e-equipamentos>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **PARECER CFE Nº 346/72 – CESU EM 06-04-72**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. **Funcionamento do Programa Proinfância**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/Proinfancia/Proinfancia-funcionamento>. Acesso em: 22 de set. de 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Programa Proinfância**. Projetos arquitetônicos para construção. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/Proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticospara-construcao>. Acesso em: out. de 2021.

CÂMARA DE VEREADORES DE LAGO DA PEDRA. LAGO DA PEDRA-MA. DISPONÍVEL EM: <https://portal.cmlagodapedra.ma.gov.br/lago-da-pedra/>

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; PALMEN, Sueli Helena de Camargo. Movimentos sociais e a luta pela educação infantil. *In: Infância e movimentos sociais / GEPEDISC -Linha Culturas Infantis, vários/as autores/as.* - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 196 p.

CARDOSO, Beatriz; PEREIRA, Maria Cristina G. Ribeiro; SOARES, Maria Tereza Perez. **Programa Escola que Vale**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000086.pdf#:~:text=O%20Programa%20Escola%20que%20Vale%20define%20a%20escola%20como%20uma,escolar%20e%20os%20demais%20saberes>. Acesso em: 10 set 2022

CARNEIRO, Moacir Alves. **BNCC fácil: decifra-me ou te devoro**, 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementações da BNCC. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24ed. revista, atualizada e ampliada.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CARNEIRO, Alan; LOPES, Raimundo Helio. **Biografia Benedito Leite.** Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LEITE,%20Benedito.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2021

CARTA DE PORTO ALEGRE. <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2008-Carta-de-Porto-Alegre.pdf>

CARTA DE SÃO LUÍS. <https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/MIEIB-Encontro-Nacional-2007-Carta-de-Sa%CC%83o-Lui%CC%81s.pdf>

CARVALHO, D. A. J. **Educação infantil: análise das políticas públicas no município de Caiapônia (2013-2016).** 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7862> Acesso em: 15 set. 2022.

CARVALHO, Leila Lôbo de. **Da estrutura à organização pedagógica: o potencial transformador do Proinfância.** 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/06/LEILA-L%C3%94BO-DE-CARVALHO.pdf> Acesso em: 15 set. 2022.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?** São Carlos: UFSCAr, 2008. 557f.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de aninha.** São Paulo: Global Editora, 1997.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIDONET, Vital. Creche a que veio...para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v.18, n. 73, jul. 2001. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033> Acesso em: 03 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto n. 10**, 10 abr. 1835, RJ. DECRETO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA NORMAL 1835 – nº. 10. Disponível em http://www.infoiepic.xpg.com.br/hist_ato10.htm. Acesso em: 03 out. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932.** Regula a formação técnica de professores primários, secundários e especializados para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga escola normal e estabelecimentos anexos. Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do

Jornal do Brasil, Av. Rio Branco, 113, 1932. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/referencias_documentais/Dayse%20Martin%20Hora%20-%20ref_doc.htm. Acesso em: 25 out.2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2008:** níveis de Ensino. v.1, Brasília-DF: Inep, 2009. Acesso ao CD 2ed, Editora UFG, Autêntica.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. **Desafios na formação do educador.** 4ª ed. revista. São Paulo: Ágora: 2012.

ESTADO DO MARANHÃO. Prefeitura Municipal de Arari. LEI MUNICIPAL Nº 014/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Arari e dá outras providências.

ESTADO DO MARANHÃO. Prefeitura Municipal de Lago da Pedra. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- PME (2015-2024) do Município de Lago da Pedra.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Mariana (orgs). **Educação infantil pós - LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003, p.067-100.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 15 set. 2022.

FOCHI, Paulo Sergio. A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. **Tese** (Doutorado (Doutorado -Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas0 Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da infância no Brasil.** 9.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Maria Martha de Luna, LEONY, Vinicius da Silva. **A caridade científica:** Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899- 1930). História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, supl. 1, dez. 2011, p.199-225. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/pMzXR6Xv9xBJgG9gyc4ZrZv/?lang=pt>. Acesso em: 20ago 2021.

FUSSINGER, Natana. **Saberes da Docência:** especificidades identitárias das professoras de crianças bem pequenas de escolas infantis do Proinfância de Frederico Westphalen e região. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada – URI,

Campus de Frederico Westphalen - RS, 2021. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237bacccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente147/arq_1636140156.pdf Acesso em: 15 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2).

GADOTTI, Moacir. ECA- avanços e desafios. In: VIEIRA, Ana Luísa; PINI, Francisca; Abreu, Janaina (Orgs). **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1.ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

GANZELI, Pedro. Plano Nacional de Educação: implicações para a Educação Infantil. **Revista Exitus**. Volume 02, nº 02, Jul./Dez. 2012.

GAUTIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GEPEID. Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância e Docência. **Portal do GEPEID**. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://geeidufma.wixsite.com/gepeidufma> . Acesso em: 16 out. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **Eccos – Revista Científica**, v.II, nº1, jan-jun. 2009. p. 23-38,

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Tradução: Ivanise Monfredini. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil**. Brasília, 2013. Disponível em: http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/educ_infantil_organizacao_espaco_inter_no_proinfancia_produto02.pdf Acesso em: 16 out. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **ARARI-MA**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/arari/panorama> Acesso em: 16 out. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **LAGO DA PEDRA-MA**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/arari/panorama> Acesso em: 16 out. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

INSTITUTO BUTATAN. **Qual a diferença entre SARS-CoV-2 e Covid-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?** Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso em: 10 dez.2021

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. Ed; 6. reimp: Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOPES, Thaís Andrea Carvalho de Figueirêdo. **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) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122018-173451/pt-br.php> Acesso em: 15 set. 2022.

MARANHÃO, Poder Legislativo. **Collecção das Leis do Estado do Maranhão de 1896-1897**. Arquivo Público do Estado do Maranhão, São Luís, 1897.

MARANHÃO. Poder Legislativo. **Regulamento da Escola Normal, dos institutos que lhe são juridiccionados e da Escola Modelo Benedicto Leite e curso anexo**. Decreto n.55 de 27 de junho de 1905. Maranhão: Typ Frias, 1905.

MARANHÃO. Poder Legislativo. **Regulamento da Escola Normal, creada pelo Decretonº. 21 de 15 de abril de 1890**. São Luis, 1894.

MARANHÃO, **Diário Oficial**. 1945, 1946, 1957, 1958, 1959.

MARANHÃO. Poder Legislativo. **Regulamento da Escola Normal, dos institutos que lhe são juridiccionados e da Escola Modelo Benedicto Leite e curso anexo**. Decreto n.55 de 27 de junho de 1905. Maranhão: Typ Frias, 1905.

MARANHÃO. **Collecção das leis e decretos do Estado do Maranhão**. Arquivo Público do Estado do Maranhão, São Luís, 1892-1896.

MARANHÃO. **Collecção das leis e decretos do Estado do Maranhão**. Arquivo Público do Estado do Maranhão, São Luís, 1930.

MARANHÃO. **Decreto-Lei nº 186**. Diário Oficial. (1939).

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da infância no Brasil**. 9.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINS, Claudia Miranda; BARRETO, Maria de Lourdes Mattos. **Políticas públicas de educação infantil no Brasil: a implementação do Proinfância**. Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais V.6, N.1, p.170-194, Jan./Jul., 2017.

MELO, José Carlos de. A extensão na Educação Infantil: a experiência na Universidade Federal do Maranhão. In: MELO, José Carlos de (Org.). **A formação continuada de professores da educação infantil**: distintas abordagens. São Luís: EDUFMA, 2015.

MELO, José Carlos de. **O projeto casulo e a assistência a criança pequena e seus reflexos na educação infantil contemporânea**. In: Revista Humanidades e Inovação: Infância, Artes e Patrimônios Educativos I v.8, n.32. Fevereiro de 2021.

MELO, Sandra Maria Barros Alves. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: O Instituto de Educação do Maranhão (1939-1973). InterEspaço Grajaú/MA v. 1, n. 1 p. 126-141 jan./jun. 2015. Disponível em: <http://oaji.net/articles/2015/2390-1445913757.pdf>

MELLO, Thiago. **Canção para fonemas da alegria**. In: Faz escuro mas eu canto por que a manhã vai chegar. 1. ed digital. São Paulo: Global, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, Jacimara Martins Siqueira de. Base Nacional Curricular e a Educação Infantil. In: CAMARGO, Janira Siqueira; COSTA, Leila Pessôa da. (Org.). **O lúdico na Educação Infantil: o papel mediador do educador**. Curitiba: CRV, 2021.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 set. 2021

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. **Infância, Pobreza e Assistencialismo em São Luís nas Primeiras Décadas do Século XX**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2007.

OLIVEIRA, Adriana de Medeiros. **Cooperação federativa e desigualdades educacionais**: uma análise do Proinfância no Estado de Minas Gerais. 2020. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12547> Acesso em: 24 de setembro de 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Mores Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. 7.ed. São Paulo :Cortez, 2011.

PALMER, Joe. A. **50 grandes educadores**. São Paulo: Contexto, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores** - Saberes da docência e identidade do professor. R. Fac.Educ., São Paulo, v.22, n. 2, p.72-89, jul./dez 1996

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas de método da cartografia: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade.**Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERDIGÃO, Dulce Mantella. et al. (Coord.). **Teoria e Prática da Pesquisa Aplicada.** Riode Janeiro: Elsevier, 2011. 475 p.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação.** Salvador: Eduneb, 2019.159 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores-** Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: R. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n 2, p. 72-89, jul-dez, 1996

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Estatuto da Criança e do Adolescente, 25 anos de História. In: Vieira, Ana Luísa; Pini, Francisca; Abreu, Janaina (Orgs). **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1.ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

PIRES, A. M. B. **O Proinfância como política de acesso á educação infantil nas cidades do sudeste goiano.** 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7861> Acesso em: 15 set. 2022.

PIZZANI, Luciana. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php Acesso em: 02 de setembro de 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalhocientífico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REZENDE, L. M. **Monitoramento e avaliação do Programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil – Proinfância: uma proposta metodológica.** 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, 2006. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view>. Acesso em: 02 de setembro de 2022.

ROSA Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. In: **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Luciana Esmeralda Osteto (org). 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Ilma de Jesus Rabelo. **A mulher no magistério: representações da identidade docente no Maranhão republicano (1890-1940)**. – São Luís, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V.14. n.40. jan/abril, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. **O marquês de pombal e a reforma da educação brasileira**. Coleção "Navegando pela História da Educação Brasileira" - 2006 Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira> Acesso em: 20 out.2021

SILVA, Marylucia Cavalcante; MARTINS, Maria de Fátima Duarte. **Maranhão e São Paulo, Dois Estados Entrelaçados em um Único Objetivo: saberes elementares aritméticos identificados nos documentos oficiais para o ensino público primário, 1890- 1895 (contributos para a história em educação matemática)**. Anais do XV Seminário Temático [...]. Universidade de Pelotas- Rio Grande do Sul, 29 de abril a 01 de maio de 2017. Disponível em: https://xvseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2017/03/SILVA_MARTINS-T3-pdf.pdf .Acesso em: 09 set. 2021

SILVA, Nelcir Francisca da. **Repercussões da formação de professor/as no contexto de uma creche do programa PROINFÂNCIA no município de São José de Ribamar** / Nelcir Francisca da Silva. - 2020. 130f.

SOUSA, Débora da Silva; OLIVEIRA, Iranilson Buriti. De estrela a sementeira: o pediatra e sua pena prescrevendo as representações da infância no I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL ESCRITAS DA HISTÓRIA: VER – SENTIR – NARRAR**, 6, Teresina, 2012. Anais[...]. Uberlândia: GT Nacional de História Cultural, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, mai-ago, 2000. p.61-68.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. O papel da Educação Infantil na formação da criança. In: **A formação continuada de professores da educação infantil: distintas abordagens**. José Carlos de Melo (Org.). São Luís: EDUFMA, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva. 2009.

TRANSPARÊNCIA PÚBLICA - OBRAS FNDE. Creche Monsenhor Brandt. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/painelObras/dadosobra.php?obra=1006073> Acesso em: 05 out. 2022

TRANSPARÊNCIA PÚBLICA - OBRAS FNDE. **Terreno localizado na Av. Maura Jorge** Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/painelObras/dadosobra.php?obra=25733> Acesso em: 05 out. 2022

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: apesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROPIA, Patrícia. Introdução. In: **Infância e movimentos sociais** / GEPEDISC - Linha Culturas Infantis, vários/as autores/as. - Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

TUTTMAN, Malvina Tania; Aguiar, Márcia Angela da Silva. A construção da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma visão crítica. In: **BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Processos e demandas no CNE. (Org.)** IVAN CLÁUDIO PEREIRA SIQUEIRA. São Paulo: FUNDAÇÃO SANTILLANA, 2019

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 02 set. 2021

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Instrução normativa nº 04/2020/PGEEB/UFMA**: Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo Coronavírus (Sars-cov-2/covid-19). 2020.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Portaria GR nº 190/2020-MR**. Dispõe sobre ações a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em virtude da situação decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2), sob orientação do Comitê Operativo de Emergência de Crise-COE/ UFMA

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal Necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). In: FREITAS, Marcos César de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9.ed. ver e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1988

APÊNDICES

APÊNDICE A – Produto Educacional



JOSÉLIA DE JESUS ARAUJO BRAGA DE OLIVEIRA

♥ PENSAR E FAZER ♥ A EDUCAÇÃO INFANTIL:

orientações formativas sobre a
educação das crianças pequenas



PPGEEB

São Luís
2022



JOSÉLIA DE JESUS ARAUJO BRAGA DE OLIVEIRA

♥ PENSAR E FAZER ♥ A EDUCAÇÃO INFANTIL:

orientações formativas sobre a
educação das crianças pequenas



PPGEEB

São Luís
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Professor. Dr. Natalino Salgado Filho (Reitor)

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Prof. Dr. Antônio Fernando de Carvalho Silva

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
Prof. Dra. Lindalva Martins Maia Maciel

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Prof. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
(Coordenadora)
Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes
(Vice-Coodenador)

MESTRANDA:

Josélia De Jesus Araujo Braga De Oliveira

ORIENTADOR:

Prof. Dr. José Carlos de Melo

FOTOGRAFIAS:

Acesso da Pesquisa, 2022.

EDIÇÃO DE ARTE E DIAGRAMAÇÃO:

Mariceia Ribeiro Lima



São Luís
2022

Maranhão, 21 de novembro de 2022

Caríssimas e queridas Docentes/educadoras da infância,

É com muita gratidão que lhes apresento este caderno formativo como um afetivo ato de partilha e colaboração, envolto em um laço que nos une para pensar a educação de nossas crianças pequenas e bem pequenas.

O que se segue é fruto das inquietações compartilhadas entre nós durante a realização da pesquisa realizada durante minha formação em nível de mestrado que originou a dissertação intitulada: "FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES(AS) DE CRIANÇAS PEQUENAS: um estudo exploratório nas creches do PROINFÂNCIA dos municípios de Arari-MA e Lago da Pedra-MA".

Pensamos esse produto do mestrado profissional a partir de uma linguagem acessível, objetiva e clara, principalmente dinâmica e com um momento de descomplicar os academicismos dos textos científicos. Entretanto, ainda assim nos propomos a manter o aprofundamento e as bases teóricas necessárias, nos ancorando em autores e pesquisas que também fazem parte da dissertação.

Este caderno é acima de tudo uma forma de expressar minha gratidão pela participação das educadoras de creches e pré-escolas dessas cidades que me acolheram tão bem, demonstraram interesse pela pesquisa e acima de tudo tem um compromisso social muito bem firmado com nossas crianças maranhenses.

Sou muito grata pela oportunidade de acompanhar de perto os feitos dessas mulheres/profissionais que cotidianamente lutam por uma educação da infância de qualidade, e, portanto, deixo aqui o meu **MUITO OBRIGADA** por todo o aprendizado construído ao longo desta pesquisa.

Na esperança de continuarmos construindo coletivamente lindos caminhos para nossas lindas crianças,

Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira.

SUMÁRIO

	Introdução	6
1	Pensar a infância: bases teóricas da Educação Infantil	9
2	A educação integral para a infância em tempo integral: adaptações e estratégias	23
3	Infância e tecnologia: meios digitais e multimídias para crianças	35
	Para além desse caderno: algumas provocações finais	46
	Referências	48
	Sobre a autora	49
	Conhecendo o orientador	50





INTRODUÇÃO

Pensar e fazer a Educação Infantil é um desafio cotidiano nas creches e pré-escolas. O presente Caderno de Formação traz questões sobre a educação das crianças pequenas de Arari e Lago da Pedra - MA a partir da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB intitulada **"FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES (AS) DE CRIANÇAS PEQUENAS: um estudo exploratório nas creches do PROINFÂNCIA dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA"**. A pesquisa integra o conjunto de investigações realizadas pelo Grupo de Estudos Pesquisas, Educação, Infância & Docência - GEPEID e foi orientada pelo Prof. Dr. José Carlos de Melo.

Esta pesquisa foi desenvolvida em torno do seguinte objetivo geral: Analisar a formação continuada dos docentes da Educação Infantil das creches do PROINFÂNCIA nos municípios de Arari e Lago da Pedra - MA visando a elaboração de um caderno de formação continuada.

Este caderno origina-se do seguinte objetivo específico da pesquisa: Analisar o processo de formação continuada dos docentes da Educação Infantil das creches do PROINFÂNCIA nos municípios de Arari e Lago da Pedra - MA visando a elaboração de um Caderno de Formação Continuada para os educadores da infância e comunidade educativa de modo geral.

O Caderno de Formação Continuada tem por finalidade contribuir com a introdução de temas importantes para os momentos de formação continuada, servindo como suporte e inspiração para a autoinstrução das educadoras da Educação Infantil. É direcionado principalmente para as docentes da infância devido as necessidades percebidas ao longo da pesquisa.

Os passos propostos para a trilha formativa que compõe esse caderno são algumas das principais inquietações elencadas pelas educadoras ao longo da pesquisa como temas de interesse propostos para serem discutidos em momentos de formações continuadas. Percebemos que são temas relevantes, pois fazem parte do cotidiano pedagógico e estão voltados para o processo educativo das crianças.



Ao longo de cada parte desse caderno você encontrará curiosidades através do item “Você sabia?”; inspirações de atividades que podem ser realizadas com nossas crianças no item “Inspire-se”; atividades do tipo “Quiz” para testar seus conhecimentos aprendidos ao longo da sessão e um “Case” onde encontramos casos simulados para refletirmos juntos situações e alternativas do cotidiano escolar.

Apesar do foco em pensar a educação para a infância nos municípios de Arari e Lago da Pedra, o caderno pode ser utilizado em outros contextos, pois o conteúdo é voltado para pensar o processo educativo de crianças bem pequenas e pequenas a partir de bases teóricas e orientações pedagógicas.

Assim, iniciamos com um breve panorama de questões teóricas sobre a infância e a Educação Infantil, em seguida traremos para nossa trilha formativa a educação integral e estratégias de adaptação, acolhimento e rotina nas creches e pré-escolas, e, por fim, buscaremos compreender as questões atuais sobre a infância diante da sociedade tecnológica em que vivemos.





1 - PENSAR A INFÂNCIA:

Bases Teóricas da Educação Infantil

“O potencial de aprender está em cada um de nós”

(Máxia Montessori, p.23, 2017)

Pensar a educação infantil, requer que recorramos a fundamentos teóricos sólidos. A história da educação nos mostra como esta etapa é um campo com diversas contribuições. A seguir faremos um breve panorama de grandes marcos referenciais teóricos que contribuíram com o delineamento do que pensamos sobre a educação das crianças pequenas.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

O filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778) foi essencial na maneira de repensar sobre como a criança era vista e tratada na sociedade. Haja vista que foi somente a partir do século XVIII as crianças foram consideradas indivíduos que necessitavam de tratamento educativo formalizado, tendo suas características diferenciadas do mundo adulto, pois até então as crianças eram concebidas apenas como adultos imperfeitos ou pequenos adultos. Segundo ele, havia de se buscar no homem o homem e na criança a criança, diferenciando a psicologia infantil da psicologia adulta.



FONTE: GOOGLE IMAGENS (2022)

Para este teórico francês, a educação para as crianças deveria ser voltada para o ensino de valores e moral, não levando em conta as funções atribuídas aos adultos. Rousseau afirmava que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha importantíssimo e fundamental valor no processo de construção social e educacional da criança. Por isso, ele propôs que a educação tivesse como base a liberdade e o ritmo da natureza, enfatizando que cada criança era um indivíduo com ritmo natural de aquisição de conhecimento e aprendizagem.

VOCÊ SABIA?

Além de contribuir com os campos da filosofia e da política, Rousseau se tornou um dos primeiros teóricos a defender uma educação baseada na autonomia e criatividade, que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que a criança teria permissão para saber, mas o que ela era capaz de saber.



1- O texto apresentado traz considerações de Rousseau a respeito das crianças e infância! Marque a opção que caracteriza a infância para Rousseau:

- a) a infância era considerada apenas uma via de acesso e preparação para a vida adulta. Tinha um importantíssimo e fundamental valor no processo de construção social e educacional da criança.
- b) a infância não era apenas um período de preparação para a vida adulta, mas tinha importantíssimo e fundamental valor no processo de construção social e educacional dos adultos.
- c) a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha importantíssimo e fundamental valor no processo de construção social e educacional da criança.

FRIEDRICH FRÖEBEL

Friedrich Fröebel (1782-1852) foi um pedagogo e pedagogista alemão com muitas influências do pensamento educacional de Pestalozzi, outro grande marco teórico da educação. Com base na filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade, criou em 1837 um Kindergarten (jardim-de-infância) onde crianças e adolescentes - pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento - estariam livres para aprender sobre si mesmo e sobre o mundo.



FONTE: GOOGLE IMAGENS (2022)

O jardim de infância incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Fröebel atribuía ao jogo à construção de conhecimento e a aquisição do aprendizado ligado ao cognitivismo, ao desenvolvimento da criatividade e autonomia.

A criança de acordo com a perspectiva de Fröebel é dotada de autoatividade, por meio da ação expressa suas intenções e deve ser compreendida de acordo com sua natureza, tratada com justiça e posta no livre exercício de suas forças. Assim, a prática pedagógica deve valorizar a expressão corporal, o gesto, o desenho, o brinquedo, o canto e a linguagem e as atividades espontâneas.

VOCÊ SABIA?

Fröebel enfatizou o lúdico e a musicalização, através da elaboração de canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria; propôs ainda que as atividades educacionais incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças. O modelo de funcionamento de sua proposta educacional ainda reverbera até os dias atuais.





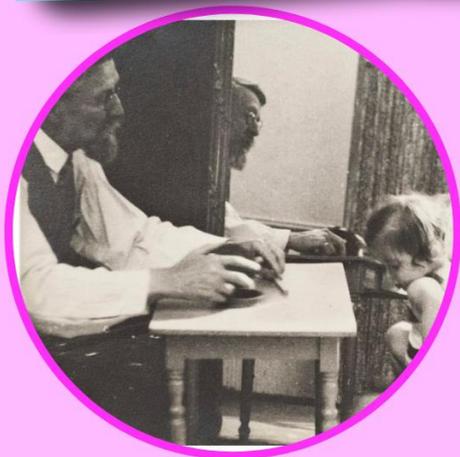
H O R A

DE VERIFICAR A COMPREENSÃO!

De acordo com o apresentado, de acordo com a perspectiva de Froebel, a criança é dotada de autoatividade, por meio da ação expressa suas intenções e deve ser compreendida de acordo com sua natureza, tratada com justiça e posta no livre exercício de suas forças. De acordo com o fragmento do texto, para Froebel a prática pedagógica deve valorizar quais dos aspectos abaixo:

- a) A expressão corporal, desenho, brinquedos, corridas, escrita, canto e atividades físicas
- b) A expressão corporal, o gesto, o desenho, o brinquedo, o canto e a linguagem e as atividades espontâneas.
- c) A expressão corporal, o gesto, o desenho, o brinquedo, a escrita, a fala e as atividades espontâneas.

JEAN-OVIDE DECROLY



FONTE: GOOGLE IMAGENS (2022)

O médico e educador belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932) defendia a idéia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo. Decroly defendia uma escola centrada no aluno, e não no professor, e que preparasse as crianças para viver em sociedade, em vez de simplesmente fornecer a elas conhecimentos destinados a sua formação profissional.

Segundo Dubreucq (2010) Decroly foi um dos precursores dos métodos ativos, fundamentados na [JCdM1] possibilidade de o aluno conduzir o próprio aprendizado e, assim, aprender a aprender. Decroly atribuía às necessidades básicas a determinação da vida intelectual. Para ele, as quatro necessidades humanas principais são comer, abrigar-se, defender-se e produzir. Os métodos e as atividades propostos pelo educador têm por objetivo, fundamentalmente, desenvolver três atributos: a observação, a associação e a expressão.

- observação é compreendida como uma atitude constante no processo educativo;
- associação permite que o conhecimento adquirido pela observação seja entendido em termos de tempo e de espaço;
- expressão faz com que a criança externe e compartilhe o que aprendeu.

FIQUE POR DENTRO

A marca principal da escola decroliana são os centros de interesse, nos quais os alunos escolhem o que querem aprender. São eles também que constroem o próprio currículo, segundo sua curiosidade e sem a separação tradicional entre as disciplinas.



De acordo com os métodos e atividades propostos por Decroly, associe as informações de maneira adequada:

- | | | |
|----------------|--------------------------|---|
| (1) Observação | <input type="checkbox"/> | faz com que a criança
externa e compartilhe o
que aprendeu. |
| (2) Associação | <input type="checkbox"/> | é compreendida como
uma atitude constante no
processo educativo. |
| (3) Expressão | <input type="checkbox"/> | permite que o
conhecimento adquirido
pela observação seja
entendido em termos de
tempo e de espaço. |

MARIA TECLA ARTEMÍSIA MONTESSORI



FONTE: GOOGLE IMAGENS (2022)

A italiana Maria Montessori (1870-1952) é associada aos estudos da individualidade, atividade e liberdade que são as bases de sua teoria, com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino. Criou a sua filosofia e o seu método com o objetivo de desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o à vontade de aprender que existe em cada um de nós.

Especialmente voltado para a educação pré-escolar, o método Montessori tem como principais objetivos as atividades motoras e sensoriais da criança, num trabalho individual que abrange também o aspecto da socialização. Partindo do concreto para o abstrato, está baseado no facto de que as crianças aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta do que pela imposição do conhecimento.

Quanto ao desenvolvimento infantil, Montessori enfatizou a necessidade da utilização de materiais pedagógicos diversificados com intuito de contemplar a exploração sensorial das crianças, tendo como objetivo desenvolver as funções psicológicas.

Entre os materiais desenvolvidos por Montessori, estão: letras móveis, letras recortadas em cartões lixas, contadores como o ábaco. Também enfatizou a necessidade de diminuir o mobiliário para a Educação Infantil e dos objetos domésticos para serem utilizados pelas crianças para brincar de casinha. Assim, o ambiente para crianças pequenas deveria ser adequado, com recursos que pudessem estimular o desenvolvimento da criança. Aqui a escola não é apenas um lugar de instrução, mas também de educação, de vida e de educação para a vida.

VOCÊ SABIA?

Montessori também foi a inventora do Material Douzado, inicialmente denominado "Material de Contas Douzadas". Esse recurso composto de peças de unidades de cubos e paralelepípedos permite a criança desenvolver atividades de lógica e ideias de quantidade.



De acordo com o apresentado no texto explicativo, marque a opção que definem corretamente os aspectos relevantes do método Montessori:

- A) O método Montessori tem como principais objetivos as atividades motoras e afetivas da criança, num trabalho coletivo que abrange também o aspecto da socialização. Parte do abstrato para o concreto, está baseado no facto de que as crianças aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta, assim como pela imposição do conhecimento.
- B) O método Montessori tem como principais objetivos as atividades motoras e sensoriais da criança, num trabalho individual que abrange também o aspecto da socialização. Parte do concreto para o abstrato, está baseado no facto de que as crianças aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta do que pela imposição do conhecimento[JCdM1] .
[JCdM1]Lugar para marcar

CÉLESTIN FREINET



FONTE: GOOGLE IMAGENS (2022)

Célestin Freinet (1896-1966) compreendia em seus estudos que a educação que os espaços educativos davam às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aprendizagem e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social. A seu ver, as atividades manuais e intelectuais permitem a formação de uma disciplina pessoal e a criação do trabalho-jogo, que associa atividade e prazer e é por ele encarado como eixo de uma escola popular (FREINET, 1973)

A pedagogia de Freinet organiza-se ao redor de uma série de técnicas ou atividades, entre elas as aulas-passeio, o desenho livre, o texto livre, o jornal escolar, a correspondência inter-escolar, o livro da vida.

Para Freinet, a Educação Infantil deve ser organizada em período de pré-ensino, do nascimento até por volta dos dois anos; jardim de infância, dos 2 aos 4 anos; escola maternal, dos 4 aos 7 anos. Ele propõe que a prática educativa desses espaços seja desenvolvida em classes cooperativas e multisseriadas com momentos coletivos de planejamento, conversa, atividades em grupo, comunicação dos trabalhos realizados nas oficinas e avaliação.

VOCÊ SABIA?



Apesar de Freinet não ter trabalhado diretamente com crianças pequenas, sua experiência teve influência sobre as práticas didáticas em creches e pré-escolas em vários países, inclusive no Brasil.





Baseado no texto, Célestin Freinet (1896-1966) “compreendia em seus estudos que a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social”.

Diante desta citação e de acordo com sua vivência, esta compreensão é observada nas Creches e pré-escolas atualmente? De que maneira e em quais momentos? Justifique sua resposta:

LORIS MALAGUZZI



FONTE: GOOGLE IMAGENS (2022)

Loris Malaguzzi (1920-1994) é o responsável pelo desenvolvimento da metodologia educacional das escolas da cidade Reggio Emilia na Itália. Para este estudioso, as Instituições educativas devem deixar de ser uma experiência obrigatória para alcançar certos estágios e se tornar uma aprendizagem significativa, aumentando as possibilidades de a criança inventar e descobrir

Para este teórico as crianças representam suas teorias por meio de diferentes sentidos; e graças a estas representações tão bem concretizadas através dos pequenos, as teorias de Malaguzzi se tornaram mais conhecidas, compreendidas, enriquecidas e redefinidas. Assim é possível que as ideias imaginárias e intuitivas das crianças tomem forma por meio de suas ações, emoções, expressões, representações de naturezas icônicas e simbólicas e por meio das cem, mil, linguagens que elas usam para narrar e explicar o mundo a si mesmas (EDWARDS et al, 2015)

Para Malaguzzi a criança é autônoma, capaz de estabelecer conversações, ideias, interrogações e devem ser consideradas como sujeitos que têm conhecimento e possibilidade de expressá-lo em uma situação de parceria com os adultos. O foco de sua contribuição está nas linguagens que a criança utiliza.

VOCÊ SABIA?



Para Malaguzzi, a organização do espaço, a construção do ambiente e o tempo são essenciais para permitir a inventividade infantil.





Loris Malaguzzi (1920-1994) considera a criança como um ser autônomo, capaz de estabelecer conversações, ideias, interrogações e devem ser consideradas como sujeitos que têm conhecimento e possibilidade de expressá-lo em uma situação de parceria com os adultos. Diante desta consideração, reflita de maneira individual e com seus pares e em seguida responda: Enquanto educador, em qual ou quais momentos é possível estimular as crianças para desenvolverem sua autonomia e expressar suas ideias no ambiente educativo?

QUIZ

Com base nos teóricos apresentados, responda as perguntas e complete o jogo de Cruzadinha dos Teóricos.

1 - Considerado o criador do jardim de infância

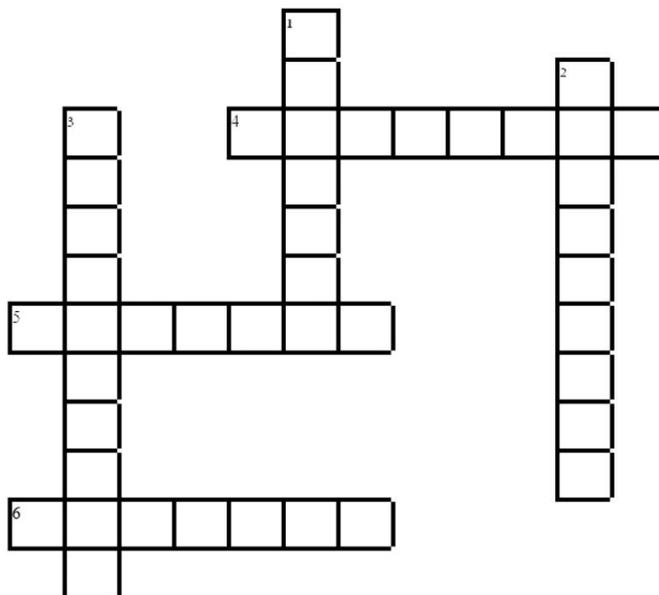
2 - Explorou em seus escritos as linguagens da infância

3 - Desenvolveu um método baseado em atividades motoras e sensoriais

4 - Um dos primeiros teóricos a defender a educação infantil baseada na autonomia e criatividade

5 - Tem como principal característica de seu método os centros de interesse da criança

6 - Propõe como atividades as aulas passeio, o desenho livre e o livro da vida.





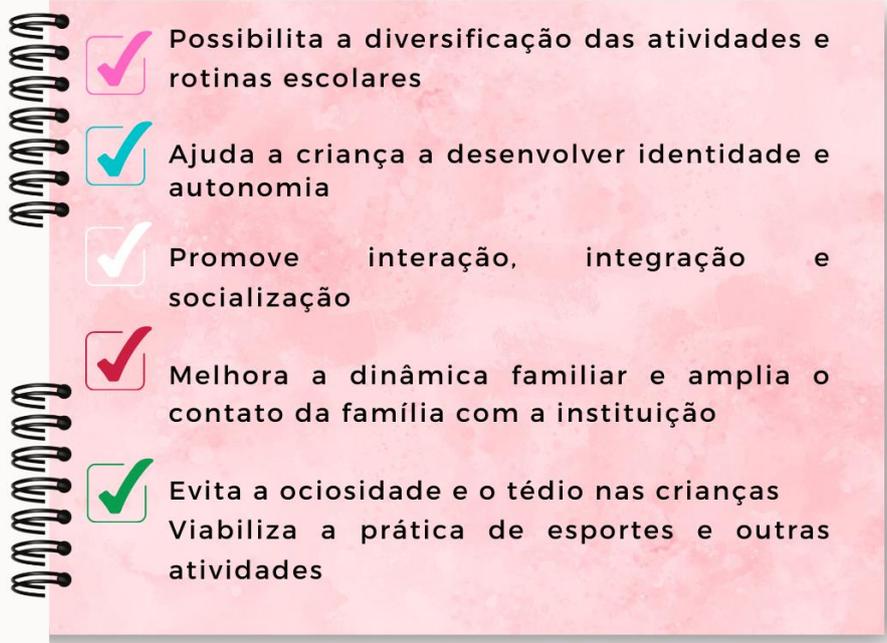
2 – A EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A INFÂNCIA EM TEMPO INTEGRAL: adaptações e estratégias

Reivindicar para a Educação Infantil a responsabilidade de uma educação integral que considere, no encontro entre adultos, bebês e crianças pequenas, as dimensões responsáveis de compartilhar, partilhar e autorizar a inserção no mundo comum exige um esforço de imaginação. (BARBOSA et al, 2015, p. 114)

No Brasil, a educação das crianças de 0 a cinco anos e onze meses de idade é configurada segundo formatos específicos de oferta. Nos últimos anos o atendimento em tempo integral passa a fazer parte da realidade de algumas creches e pré-escolas, por diversos fatores socioeconômicos e políticos.

Mas será que a simples oferta em turnos estendidos garante de fato uma educação integral, isto é, uma educação que desenvolva nossas crianças em todos os aspectos e assegure o alcance de todos os direitos de aprendizagem? Como os tempos e espaços da infância podem ser utilizados em todo o potencial favorecendo o pleno desenvolvimento das crianças?

Partindo inicialmente apenas do pressuposto do aumento de tempo para o atendimento escolar, a educação integral em si já traz muitas potencialidades para o trabalho docente junto as crianças, dentre elas:

- 
- Possibilita a diversificação das atividades e rotinas escolares
 - Ajuda a criança a desenvolver identidade e autonomia
 - Promove interação, integração e socialização
 - Melhora a dinâmica familiar e amplia o contato da família com a instituição
 - Evita a ociosidade e o tédio nas crianças
Viabiliza a prática de esportes e outras atividades

No entanto precisamos ir além da questão do tempo ampliado. A oferta da educação infantil em jornada de tempo integral deve estar fundamentada em uma proposta de educação integral. Para Maurício (2015, p. 98)[JCdM1] ambos estão relacionados, uma vez que

Não entendemos a extensão do tempo escolar sem que, a ele, agreguem-se condições de expandi-lo qualitativa e integradamente, na perspectiva da ampliação crítica dos conhecimentos sociohistoricamente constituídos; da reflexão sobre as culturas - locais e universais - e, ainda, da compreensão afetiva que envolve o ser humano.

A educação em tempo integral vai além da ideia de manter o aluno por mais horas dentro da instituição. Ela precisa promover a socialização, a integração e estimular a aprendizagem no ambiente educativo. Por isso, professores e gestores precisam aprender a desenvolver novas atividades na instituição de educação infantil e atender às necessidades de cada faixa etária. Para isso é necessário repensar o currículo e as rotinas dentro das creches e pré-escolas.





O Plano Nacional de Educação (PNE), instituiu o aumento progressivo na jornada da educação. A intenção é estimular que os alunos permaneçam pelo menos sete horas no ambiente educacional. Contudo, é necessário compreender que não basta apenas aumentar o tempo de permanência na instituição. É fundamental investir em atividades que ampliem o desenvolvimento dos alunos.

Logo, a educação em tempo integral demanda de um investimento em mudanças estruturais e culturais de educadores e gestores. É necessário avaliar o currículo da instituição, identificar os recursos educativos existentes, ampliar as ofertas das práticas relacionadas ao desenvolvimento motor dos alunos, bem como do aprendizado sobre cultura, música e expressão.

As instituições também devem contemplar outras áreas fundamentais para o convívio social, como:

- ✓ interação entre crianças e educadores;
- ✓ consciência ambiental;
- ✓ uso de tecnologias;
- ✓ alimentação saudável; e
- ✓ cuidados e higiene.



ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE

Outra estratégia importante para adotar o ensino integral na instituição de educação infantil é buscar a participação dos familiares e da comunidade. É dessa maneira que o gestor poderá conhecer a realidade dos alunos e suas dificuldades, além de identificar novas abordagens que podem ser trabalhadas na educação infantil.

Além disso, os pais podem ser convidados para reuniões e atividades para que possam compreender melhor o universo das crianças, os projetos desenvolvidos em sala de aula e os objetivos de cada proposta. Essa é uma maneira de integrar a família ao ambiente escolar, promover uma aproximação dos pais com os filhos e melhorar a qualidade da educação.



INSPIRE-SE

Para que a instituição de educação infantil integral não tenha apenas tarefas e atividades mecânicas com o intuito de “ocupar o tempo”. As crianças bem pequenas e pequenas precisam experimentar uma diversidade de atividades e aprender e desenvolver novas habilidades durante esse período. Confira algumas sugestões do que podemos fazer:



- ✓ utilizar a tecnologia para educar;
- ✓ estimular o uso de jogos para desenvolver a coordenação motora e o raciocínio;
- ✓ encorajar a higiene pessoal;
- ✓ promover jogos e brincadeiras entre as crianças para estimular a integração social;
- ✓ incentivar o desenvolvimento da fala com atividades lúdicas;
- ✓ ler histórias para ampliar o vocabulário e desenvolver o imaginário infantil;
- ✓ promover trabalhos musicais para a criança desenvolver ritmo e coordenação motora;
- ✓ buscar parcerias para viabilizar atividades de educação ambiental e cuidados básicos no dia a dia;
- ✓ fazer atividades teatrais para desenvolver a imaginação e a comunicação;
- ✓ criar um jardim sensorial para as crianças identificarem objetos, formas e texturas, etc.





ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: acolhimento e rotina

Uma das questões colocadas pelas educadoras ao longo da pesquisa incide na dificuldade de realizar a adaptação das crianças e das famílias ao processo educativo, principalmente nesse formato em tempo integral. Quanto a esse aspecto, precisamos partir do pressuposto de que o começo da ambientação da criança ao ensino formal pode ser muito difícil por ser uma das primeiras interrupções bruscas na rotina e ao afastamento efetivo dos familiares.

O processo de adaptação é profundamente sensível e demanda atenção, paciência e cuidados específicos, pois é uma fase regada de transições com diversas situações que envolvem o desafio de enfrentamento e amadurecimento do novo, tanto para as crianças quanto para os familiares e educadores.

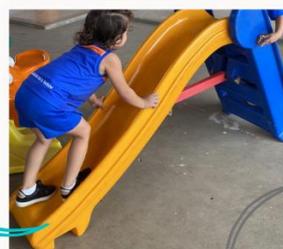
De acordo com Rapoport e Piccinini (2001, p. 93),

A adaptação à creche é um processo gradual em que cada criança precisa de um período de tempo diferente para se adaptar, sendo importante respeitar o ritmo da própria criança e não impor um período pré-determinado para a adaptação. O período de adaptação pode ser mais longo para bebês recebendo cuidados alternativos de má qualidade ou vindo de famílias com problemas. Além disso, faltas frequentes ou irregularidades nos horários de entrada e saída dificultam a adaptação, que pode se estender por mais tempo.



Para que a adaptação escolar seja tranquila e satisfatória torna-se essencial organizar o ambiente educativo de forma confortável e atrativa. Além disso, é preciso atentar-se para o planejamento das atividades para os pequenos; uma solução é aplicar questionários aos familiares mapeando as preferências e a rotina da criança em casa. É fundamental estar em concordância com a realidade vivida pelas crianças que farão parte da instituição.

O educador pode realizar diversas estratégias didáticas para ajudar as crianças a lidarem com a adaptação, como, por exemplo: atividades lúdicas com tintas e massinha, brincadeiras diversas, rodas de música, teatro, além das tarefas de rotina, como alimentar-se, vestir-se, escolher os brinquedos, levar brinquedos ou itens de casa para a instituição, entre outras. Estas são algumas ações que promovem a criança vivenciar conhecimentos e sentir-se especial dentro de um novo espaço e a compreender aquele espaço como dela também.



CASE

Eloá é uma criança de 4 anos e 2 meses, está em sua segunda semana na educação infantil em uma pré-escola pública de tempo integral. A instituição possui toda a estrutura e recursos necessários para o funcionamento das 8:00h da manhã até as 16:00h.

Eloá está apresentando um comportamento agressivo com os demais colegas de sala e com a educadora e demais profissionais da instituição. Em diversos momentos agride fisicamente as pessoas e atira objetos que estiverem ao seu alcance. Há também o comportamento de irritação e insatisfação com muitos momentos de choro, se nega a comer o lanche oferecido pela instituição e aparenta desinteresse na maior parte da manhã se recusando a participar das atividades.

Em conversa com os pais as educadoras identificaram que a alteração mais significativa em sua rotina se deve ao período de sono, pois antes do início formal da aprendizagem, Eloá dormia a manhã toda devido ao fato de dormir tarde à noite, onde passava o início da madrugada vendo desenhos animados na TV.

- Com base nesta situação discuta com seus colegas possíveis alternativas para este caso, quanto:

- a) De que forma a família pode ser orientada para contribuir com esse processo de adaptação?
- b) Quais modificações na rotina da turma podem ser feitas para incluir a Eloá de forma menos estressante para ela?
- c) Elabore 2 atividades que podem ser feitas para a turma de Eloá que explorem tanto o respeito aos colegas quanto reforcem a nova rotina durante o período de permanência na instituição.



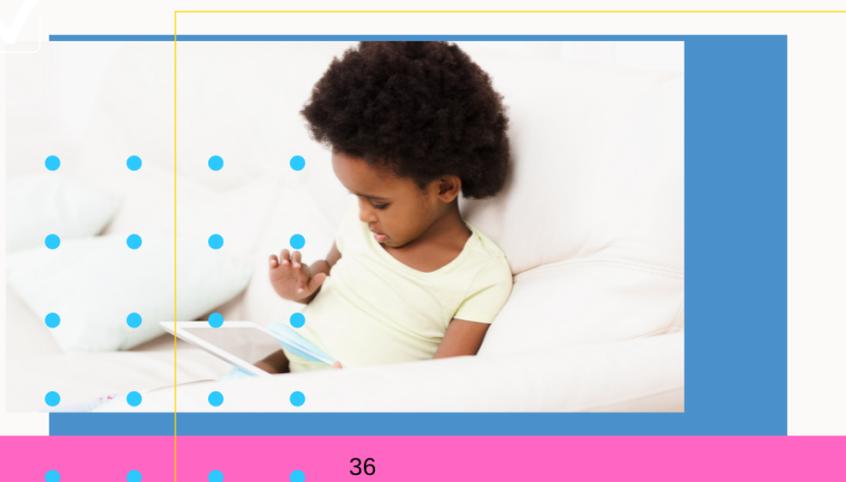
3 - INFÂNCIA E TECNOLOGIA: meios digitais e multimídias para crianças

Reivindicar para a Educação Infantil a responsabilidade de uma educação integral que considere, no encontro entre adultos, bebês e crianças pequenas, as dimensões responsáveis de compartilhar, partilhar e autorizar a inserção no mundo comum exige um esforço de imaginação. (BARBOSA et al, 2015, p. 114)

Possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança perpassa por oportunizar experiências de interações com nossa cultura. Atualmente, vivemos em uma sociedade onde as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano e interferem diretamente nas formas de nos comunicar e interagir. De que forma a Educação Infantil pode possibilitar, de forma intencional, a interação das crianças com as mídias digitais?

Um primeiro momento incide em mapear quais tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano da instituição e da vida da criança, e compreender o mecanismo de funcionamento dessas tecnologias. Muito comumente trata-se sobre a necessidade de inserir o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação, porém devemos partir do que já existe de digital ao nosso redor.

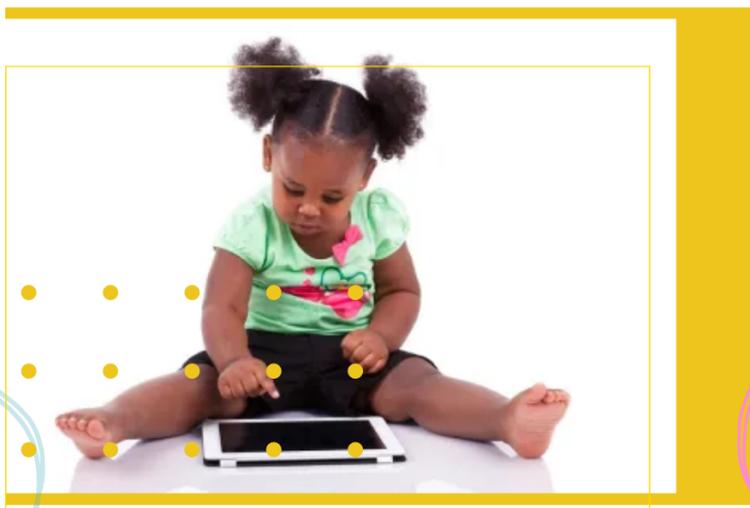
A partir desse mapeamento conseguimos organizar o trabalho pedagógico de forma a explorar essas ferramentas do cotidiano e aos poucos introduzir novos mecanismos, como o uso da internet, por exemplo



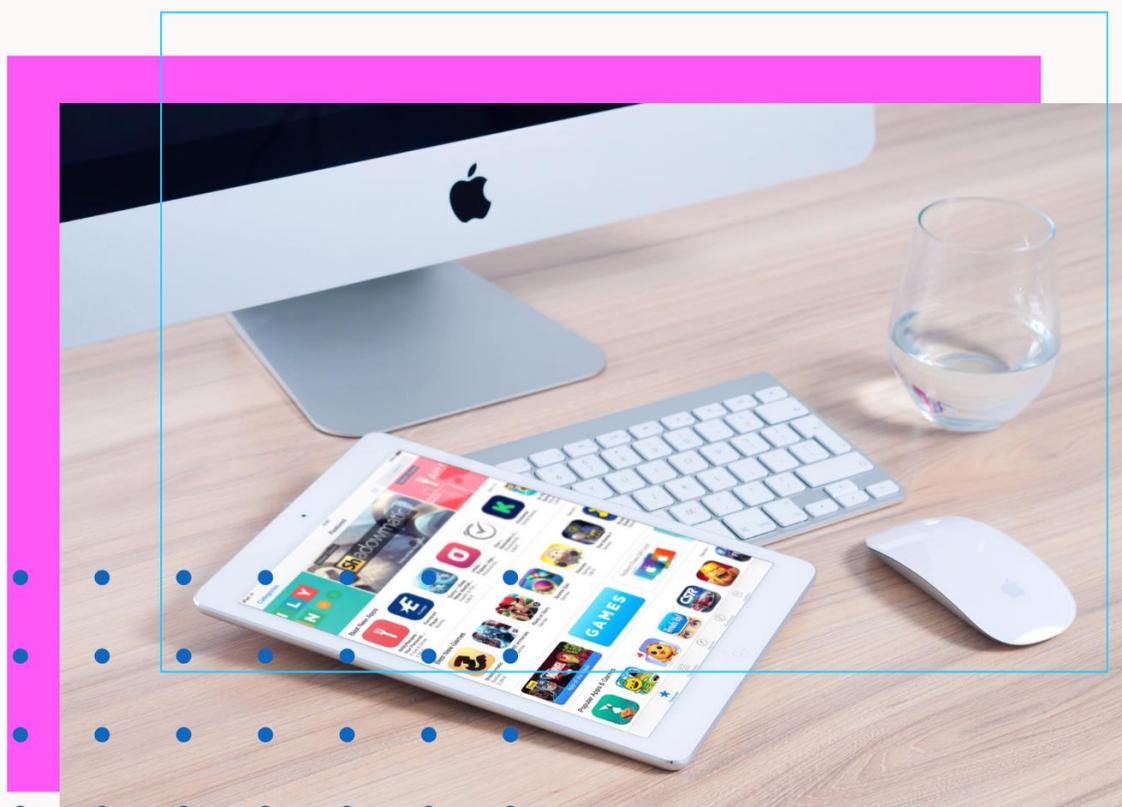


EDUCAÇÃO INFÂNCIA E TECNOLOGIA

Precisamos compreender que a tecnologia em si pode ser um recurso que modernize e facilite os processos interação com os diferentes campos de aprendizagem. Hoje a internet pode proporcionar uma variedade de atividades com facilidade, por exemplo através do fácil acesso a vídeos, jogos virtuais, textos, livros. Com grande facilidade os educadores podem organizar momentos de interação ou mesmo encontrar recursos que podem ser utilizados em sala de aula.



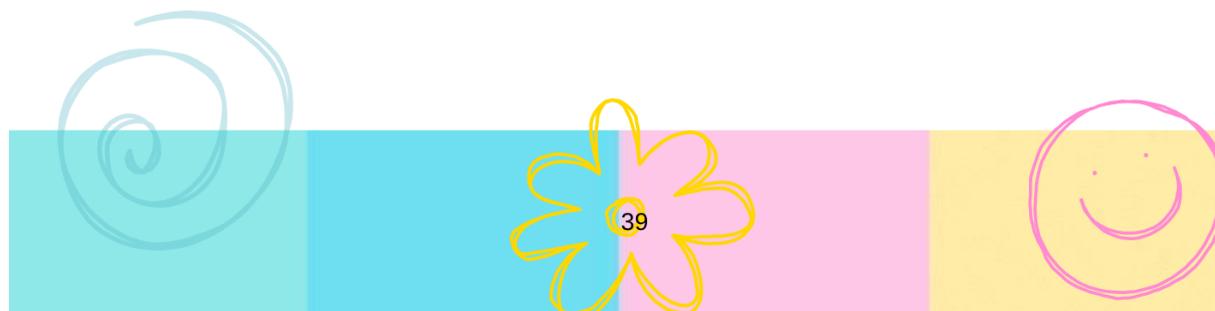
Utilizar a internet para encontrar recursos, como atividades a serem impressas, ou textos, imagens e vídeos já é uma realidade comum no planejamento pedagógico. Mas práticas pedagógicas devem também estimular os usos da tecnologia e recursos digitais pelas crianças para a construção de aprendizados significativos. A interação com a tecnologia, mediada pelo educador, proporciona às crianças uma apropriação dos usos e potencialidades dessas ferramentas.

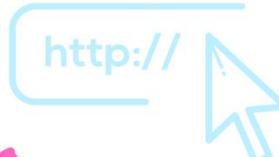
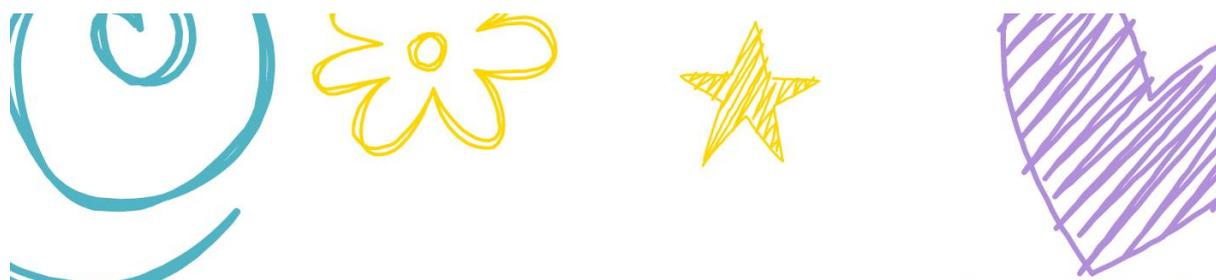




Mesmo com a histórica precariedade de investimentos e as dificuldades em relação a estrutura e disponibilidade do uso dos recursos tecnológicos na educação infantil, o uso dos dispositivos digitais implica em propiciar as crianças momentos de construção de conhecimentos pautados na interação com pares e com adultos, elementos que devem estar presentes na organização das práticas na Educação Infantil.

A estruturação e investimento em recursos pedagógicas é apenas uma face desse processo. Aprender a utilizar esses recursos e incluir com criatividade na prática pedagógica também é essencial.

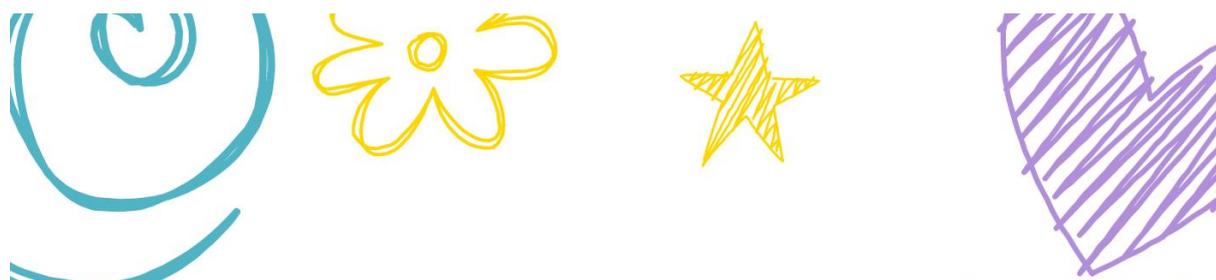




SITES, APLICATIVOS E OUTROS RECURSOS

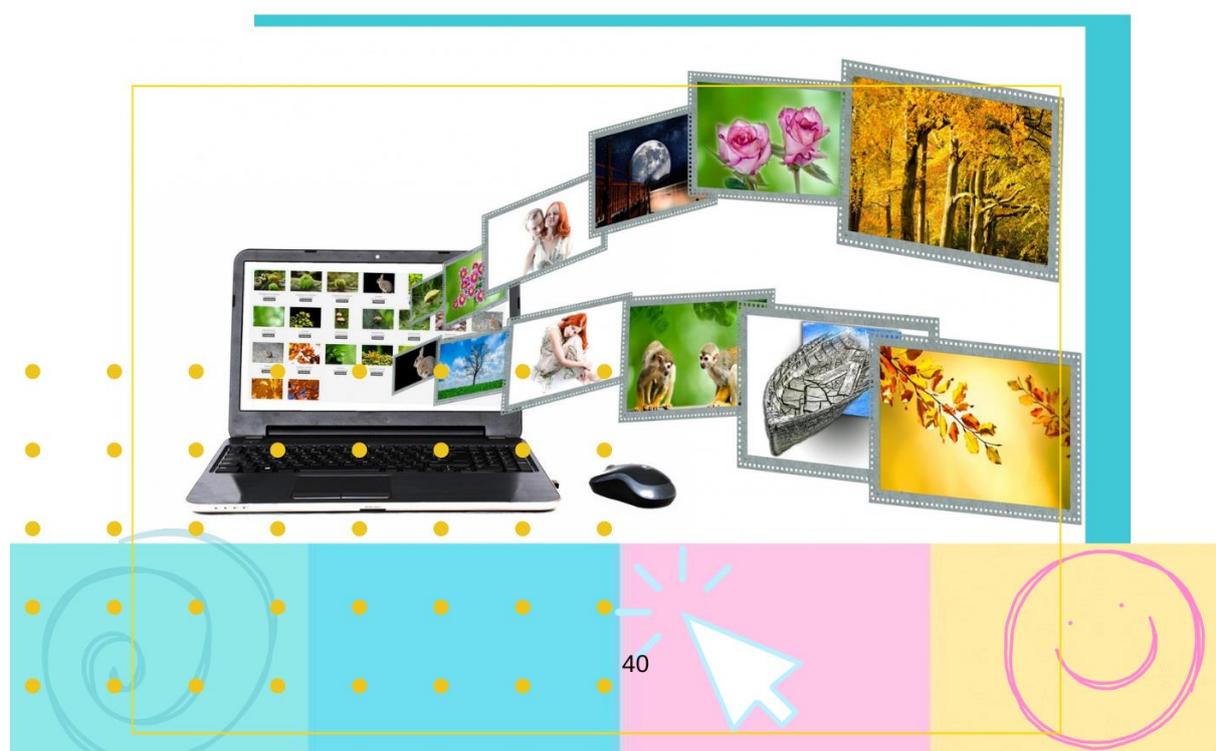
Alguns recursos podem nos ajudar a compreender como as tecnologias digitais são aliadas no processo de desenvolvimento infantil. A seguir estão alguns sites e aplicativos que servem de referência para essa jornada pelo mundo da tecnologia.





SITES, APLICATIVOS E OUTROS RECURSOS

Alguns recursos podem nos ajudar a compreender como as tecnologias digitais são aliadas no processo de desenvolvimento infantil. A seguir estão alguns sites e aplicativos que servem de referência para essa jornada pelo mundo da tecnologia.



KineMaster:

(https://play.google.com/store/apps/details?id=com.nexstreaming.app.kinemasterfree&hl=pt_BR&gl=US)



Outra opção de aplicativo de vídeo é o KineMaster que te dá total controle na criação do seu conteúdo de vídeo. Você elabora vídeos profissionais em minutos com uma enorme biblioteca de modelos para todos os tipos de função. Mais uma vez, o educador pode incluir a criança na construção dos vídeos, tornando-a protagonista nesse processo, através inserção da imagem da criança (sempre mediante autorização dos pais/responsáveis legais pelas crianças) no cenário do vídeo!

Playkids

(https://play.google.com/store/apps/details?id=com.movile.playkids&hl=pt_BR&gl=US)



Desenvolvido por especialistas, PlayKids é uma plataforma premiada que promove o desenvolvimento infantil pelo mundo, para crianças de 0 a 6 anos de idade. Mais de 5.000 desenhos, livros, jogos educativos e atividades interativas. A experiência é voltada ao desenvolvimento infantil de forma integral. O design, assim como a distribuição de atividades, permite um ambiente convidativo e criativo, na qual a criança é a protagonista de suas descobertas. As atividades são selecionadas em três eixos: intrapessoal, interpessoal e cognitivo, pois assim a criança consegue ser estimulada e se desenvolver de maneira ampla.

Plataforma Liveworksheets (<https://www.liveworksheets.com/>)



O Liveworksheets permite que você transforme suas planilhas imprimíveis tradicionais (doc, pdf, jpg...) em exercícios interativos de autocorreção, que chamamos de "planilhas interativas". Você pode usar o Liveworksheets para criar suas próprias planilhas interativas ou pode usar as que outros professores compartilharam. Na plataforma existe uma coleção de milhares de planilhas interativas abrangendo vários idiomas e assuntos, porém o ideal é que o educador desenvolva a sua levando em consideração a realidade vivenciada por ele e por cada criança. Como é uma plataforma de fácil acesso e manuseio, é possível que o educador coloque a criança nesse universo, através da inserção de fotos do contexto em que a criança está inserida, proporcionando o reconhecimento da identidade de cada criança, do seu ambiente familiar e educativo.



Inspire-se

Além dos diversos recursos citados, listamos abaixo algumas atividades e experiências que podem ser significativas ao aliarmos ferramentas digitais e educação.



Uso de jogos para aprendizados específicos



Leituras visuais online



Exibição e produção de vídeos e filmes



Explorar músicas e outras sonoridades



Audiolivros e e-books interativos



Uso de fotografias e imagens



Desenhos virtuais



Elaboração de Mural virtual



Exploração de museus virtuais e interativos

CASE

Flor é uma educadora de uma creche pública em um município do Maranhão. Em sua trajetória formativa tem buscado compreender cada vez mais os usos da tecnologia na Educação Infantil.

Sabendo que a instituição não possui recursos variados para diversificação das atividades com uso de tecnologias digitais, Flor e outras educadoras de sua instituição se juntaram em um movimento coletivo para solicitação de recursos a SEMED local.

Com base nesse caso responda:

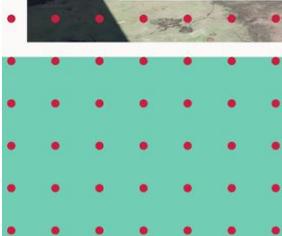
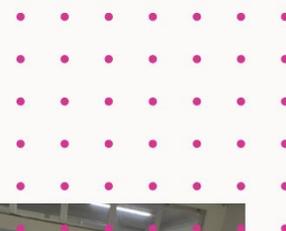
- a) Elabore uma lista de recursos e melhorias que podem ser solicitadas por Flor e as outras educadoras.
- b) Cite 3 atividades que podem ser relacionadas a necessidade de aquisição de novos recursos para a instituição de Flor.



PARA ALÉM DESSE CADERNO: provocações finais

Após realizado esse percurso pelo panorama de abordagens e posicionamentos teóricos, refletimos e nos aprofundamos diante de questões mais específicas do cotidiano da Educação Infantil, levantadas pelas educadoras de creches e pré-escolas de Arari e Lago da Pedra. Onde pudemos discutir a educação integral em tempo integral e as estratégias de adaptação, acolhimento e rotina nas creches e pré-escolas, e, por fim, compreendemos as questões atuais sobre a infância diante da sociedade tecnológica que vivemos.

Para além desse caderno, ressaltamos que a trilha formativa precisa ser percorrida coletivamente. Entre os educadores e educadoras que fazem a Educação Infantil, trabalhar de forma colaborativa para encontrar alternativas criativas e diversificar as atividades garantindo o pleno desenvolvimento de nossas crianças. Compartilhar angustias, saberes, possibilidades e experiências, bem sucedidas ou não, é essencial para o enriquecimento da formação de todos nós.





REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar!** Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. Revista Brasileira de Educação, p. 107-120, 2002.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Trad.: Carlos Alberto Vieira Coelho. Recife-PE: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**-vol. 2. Penso Editora, 2015.

FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

FRÖBEL, Friedrich **A educação do homem**. Trad.: de Maria Helena C. Bastos. Passo Fundo, RS: EdUPF. 2001

MAURÍCIO, Lucia Veloso. **Educação Integral e(m) tempo integral na educação infantil, possibilidade de um olhar inovador**. IN: ARAÚJO, Verônica de Carvalho. Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Vitória: EDUFES, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1415/1/Educacao%20infantil%20em%20jornada%20de%20tempo%20integral%20%3A%20dilemas%20e%20perspectivas.pdf> Acesso em: 19 de outubro de 2022.

MONTESSORI, Maria. **A Descoberta da Criança**: Pedagogia Científica. Kíron, 2017.

RAPOPORT, A. PICCININI, C. **O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche**: alguns aspectos críticos. Psicologia, Reflexão e Crítica, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Trad.: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOBRE A AUTORA

Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira



Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-Graduada em Docência da Educação Infantil, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas, Educação, Infância & Docência-GEPEID/ UFMA. Atualmente é Professora Revisora de Braille vinculada a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC- MA) e professora da Educação Infantil do município de São Luís- MA, vinculada a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em caráter efetivo. Possui experiência na área da Deficiência visual e Educação Infantil.

CONHECENDO O ORIENTADOR

Prof. Dr. José Carlos de Melo

Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Montréal - UQAM - Canadá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá - RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT,



É Docente Associado II do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA - NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência - GEPEID. Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Membro do corpo editorial da Editora Científica Digital.

APÊNDICE B – Roteiro de Caracterização da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
 INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – AGEUFMA
 CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 (PPGEEB)



ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

1-PERFIL DOS DOCENTES:

Nome: _____ IDADE: _____
 Formação Inicial: _____ ANO: _____
 Formação Continuada: _____ ANO: _____
 Tempo de atuação como docente na Educação Infantil: _____
 Tempo de atuação como docente na Educação Básica: _____
 Possui Graduação em outra área do conhecimento? () Não () Sim, Qual área?

2-TIPO DE PÓS-GRADUAÇÃO:

Especialização () não () sim

Mestrado () não () sim

Doutorado () não () sim

Caso o professor possua Pós- Graduação, qual curso?

3 SOBRE AS FORMAÇÕES

3.1 Como se deu a formação inicial e como forma os caminhos para sua formação continuada continuada?

3.2 Qual o seu entendimneto sobre formação continuada e como esta pode contribuir para o desenvolvimento das criança bem pequenas e pequenas?

3.3 Na sua opinião, as formações continuadas contribuem para o desenvolvimento infantil?

3.4 Na sua opinião, a formação continuada contribui para a qualidade do desenvolvimento infantil?

3.5 Quais temáticas de formações do seu interesse individual e coletivo vc gostaria de sugerir?

3.6 O que você sabia sobre o PROINFÂNCIA antes de trabalhar em uma creche que segue este padrão?

3.7 Você recebeu alguma formação específica para trabalhar na creche do PROINFÂNCIA?

3.8 Como é trabalhar em uma creche que segue o padrão PROINFÂNCIA? Você sentiu alguma diferença em relação as outras Instituições de Educação Infantil que já trabalhou?

APÊNDICE C – Roteiro de Caracterização da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
 AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS
 GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 –AGEUFMA



CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 (PPGEEB)

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica, cujo título é: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES (AS) DE CRIANÇAS PEQUENAS**: um estudo exploratório nas creches do PROINFÂNCIA dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA. Com o intuito de conhecer o perfil dos (as) professores (as), gestores(as), supervisores(as) e coordenadores (as) sujeitos da pesquisa, o questionário foi dividido em blocos com questões abertas e fechadas com o propósito de traçar o perfil profissional e as práticas pedagógicas dos educadores envolvidos. Desta forma, agradecemos antecipadamente a participação de todos.

1- DADOS GERAIS DA ENTREVISTADA:

- 1.1 Nome: _____ 1.2 IDADE: _____
 1.3 Formação Inicial: _____ ANO: _____ Pós
 Graduação: _____ 1.4 Formação Continuada: _____
 1.5 Tempo de atuação na área de Coordenação: _____
 1.6 Tempo de atuação como Coordenadora da
 Educação Infantil? _____

3. Sobre as formações docentes no município:

2 Informações gerais sobre a Educação Infantil no município:

2.1 Quantas Instituições de Educação Infantil com o padrão PROINFANCIA o município possui?

2.2 O município ainda tem planos para implantação de mais creches com o padrão PROINFANCIA? () Sim () Não. Em caso afirmativo, de qual maneira? _____

2.3 Qual a quantidade total de Instituições de Educação Infantil o município possui?

2.4 Qual a quantidade de docentes que trabalham na Educação Infantil do município?

2.5 Qual a quantidade de crianças de zero a cinco anos matriculadas na Educação Infantil?

3.1: De que maneira o município incentiva os educadores no processo de formação inicial e continuada? _____

3.2 Você considera que o processo formativo de educadores é importante para a qualidade da Educação Infantil? Justifique sua resposta:

3.1 Na sua opinião a formação continuada favorece a prática educativa para o trabalho com crianças pequenas e bem pequenas? Justifique sua resposta:

3.2 Na sua opinião você considera as creches que seguem o padrão PROINFANCIA um diferencial para o desenvolvimento das crianças pequenas e bem pequenas? Justifique sua resposta: bem pequenas? Justifique sua resposta:

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com a educadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica, cujo título é: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES (AS) DE CRIANÇAS PEQUENAS**: um estudo exploratório nas creches do PROINFÂNCIA dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA. Com o intuito de conhecer o perfil dos (as) supervisores(as), sujeitos da pesquisa, o questionário foi dividido em blocos com questões abertas e fechadas com o propósito de traçar o perfil profissional e as práticas pedagógicas dos educadores envolvidos. Desta forma, agradecemos antecipadamente a participação de todos.

1 DADOS DO SUPERVISOR

Nome: _____ IDADE: _____

Formação Inicial: _____ ANO: _____

Formação Continuada: _____ ANO: _____

Tempo de atuação na área da área da Supervisão:

Tempo de atuação como supervisor(a) escolar na Educação Infantil: _____

2 Sobre as Formações**2.1** Quais os desafios de ser supervisora de uma Instituição educativa que segue o Padrão PROINFÂNCIA?

2.2 Na sua opinião qual a importância das formações continuadas contribuem com o processo de cuidar e educar das crianças bem pequenas e pequenas?

2.3 As atividades desenvolvidas pelos educadores valorizam os espaços da Creche e do CMEI e priorizam o desenvolvimento infantil?

2.4 Na sua opinião, qual a importância das formações continuadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas e pequenas?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com a Educadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INOVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



O presente questionário faz parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica, cujo título é: **FORMAÇÃO INICIAL & CONTINUADA DE EDUCADORES (AS) DE CRIANÇAS PEQUENAS**: um estudo exploratório nas creches do PROINFÂNCIA dos municípios de Arari- MA e Lago da Pedra- MA. Com o intuito de conhecer o perfil dos (as) educadores (as), sujeitos da pesquisa, o questionário foi dividido em blocos com questões abertas e fechadas com o propósito de traçar o perfil profissional e as práticas pedagógicas dos educadores envolvidos. Desta forma, agradecemos antecipadamente a participação de todos.

1 DADOS DO GESTOR

Nome: _____ IDADE: _____
 Formação Inicial: _____ ANO: _____
 Formação Continuada: _____ ANO: _____
 Tempo de atuação na área da gestão: _____
 Tempo de atuação como gestor(a) escolar na Educação Infantil: _____
 Tempo de atuação como gestor(a) escolar na Educação Básica: _____
 Profissionais que fazem parte da equipe gestora:

2- IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

2.1 Nome da creche: _____
 2.2 Endereço: _____
 2.3 Histórico: Dados de Fundação (Anexar)
 2.4 Contexto: Realidade do bairro/Realidade da Escola:

2.5 Horário de Funcionamento:

() Manhã _____
 () Tarde _____

2.6 Quantitativos de turmas:

BERÇÁRIO	
CRECHE	
CRECHE	

INFANTIL 1	
INFANTIL 1	
INFANTIL 2	
INFANTIL 2	

2.7 PROFISSIONAIS QUE COMPÕEM A EQUIPE ESCOLAR:

PROFESSORES(AS): _____

TITULARES: _____

AUXILIARES: _____

TURNO MATUTINO: _____

TURNO VESPERTINO: _____

ETAPAS: _____

BERÇARIO _____

CRECHE _____

INFANTIL 1 _____

INFANTIL 2 _____

MONITORES: _____

3. Estrutura Física da creche:

3.1 Aspectos administrativos/ Caracterização da Instituição/Infraestrutura da escola

3.2 Números de dependências

3.3 Instalações hidráulicas e sanitárias

3.4 Iluminação/ventilação/segurança e proteção

3.5 Mobiliários e equipamentos adequados à faixa etária

3.6 Espaço físico para as atividade envolvendo jogos, brinquedos e brincadeiras

3.7 Merenda adequada à faixa etária

3.8 Matrículas no ano letivo de 2022

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação para Concessão de Pesquisa de Campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE
PESQUISA DE CAMPO**

Prezado(a) Senhora(a) _____

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante

JOSÉLIA DE JESUS ARAUJO BRAGA DE OLIVEIRA, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE CRIANÇAS PEQUENAS: um estudo exploratório nas creches do PROINFÂNCIA dos município de Arari e Lago da Pedra-MA.**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís-MA, 22/08/2022

Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, -
_____ da _____, concordo em conceder entrevista **para a *mestranda* Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira** para a **pesquisa** intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE CRIANÇAS PEQUENAS: um estudo exploratório nas creches do PROINFÂNCIA dos municípios de Arari e Lago da Pedra- MA.**

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Lago da Pedra-MA, ____/____/____

Assinatura do entrevistado(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, -
da _____, concordo em conceder entrevista **para a *mestranda* Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira** para a **pesquisa** intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE CRIANÇAS PEQUENAS: um estudo exploratório nas creches do PROINFÂNCIA dos municípios de Arari e Lago da Pedra-MA.**

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Arari-MA, ____/____/____

Assinatura do entrevistado(a)