



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA

JOSÉ RIVALDO VIRGULINO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA CIDADE DE ARARA/PB**

JOÃO PESSOA - PB
2020

JOSÉ RIVALDO VIRGULINO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA CIDADE DE ARARA/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito institucional para obtenção do título de
Licenciado(a) em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Áurea Augusta Rodrigues
da Mata

JOÃO PESSOA - PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

V817p Virgulino, José Rivaldo.

Política de formação continuada dos professores da
educação infantil da cidade de Arara/PB / José Rivaldo
Virgulino. - João Pessoa, 2020.

48 f.

Orientação: Áurea Augusta Rodrigues da Mata.
TCC (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Formação continuada. 3.
Ordenamento legal. I. Mata, Áurea Augusta Rodrigues da.
II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-051(043.2)

JOSÉ RIVALDO VIRGULINO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA CIDADE DE ARARA/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena
em Pedagogia na Modalidade a Distância, do
Centro de Educação da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito institucional para
obtenção do título de Licenciado(a) em
Pedagogia.

Aprovado em: 02/12/2020.

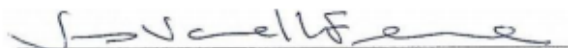
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Áurea Augusta Rodrigues da Mata
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Departamento de Habilitações Pedagógicas



Prof.^a Dra. Thais Thalyta da Silva
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Departamento de Educação Básica



Prof.^o Dr. Vinícius Varella Ferreira
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Departamento de Metodologia da Educação

Sou grato a Deus, que me ajudou em cada etapa desse trabalho e não me deixou fraquejar, a minha família, que não mediram esforços para me ajudar nessa etapa tão importante da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me deu a força e a sabedoria para concluir todo esse trabalho. Agradeço aos meus pais que me incentivaram todos os anos que estive na faculdade.

A minha esposa e filha, que me apoio incondicionalmente e contribuiu para que esse trabalho se realizasse.

A minha Orientadora, Prof. Dr^a. Áurea Augusta Rodrigues da Mata pela paciência e compreensão. Enfim, agradeço a todas as pessoas que fizeram parte dessa etapa decisiva da minha vida.

“A persistência é o caminho do êxito.”
(*Charles Chaplin*)

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar a política de formação continuada dos professores da Educação Infantil no Município de Arara/PB, a partir do seu ordenamento legal. Podemos afirmar que o processo que constituiu a Educação Infantil como nível de ensino no Brasil levou um longo período de tempo para se consolidar e envolveu/envolve muitos debates de concepção acerca da educação, da sociedade e de homem. Nas últimas décadas, o campo de estudos sobre a Educação Infantil vem se ampliando e conseguindo repercutir na constituição dos ordenamentos legais, contudo, essa questão parece ainda estar distante do que se almeja ao longo de décadas. Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Tomamos como referencial teórico autores como Libâneo (2004), Nóvoa (1999), Nóbrega (2016), Paulo Freire (1997), Faria e Palhares (2007), Saviani (2009), entre outros. Do ponto de vista metodológico, utilizamo-nos do método de pesquisa bibliográfico e documental, enquanto instrumento de pesquisa utilizamos questionários que foram aplicados junto a Coordenadora da Educação Infantil nas creches e ao Secretário Municipal de Educação do referido município. Os sujeitos da pesquisa ficaram restritos aos gestores em virtude da pandemia da COVID-19, mas pretendemos continuar este estudo no futuro e ampliar a análise da Política de Formação Continuada dos Professores/as da Educação Infantil do município de Arara/PB tendo como sujeitos da pesquisa as/os professoras/es. As análises dos questionários foram fundamentais para concluirmos a pesquisa sobre a política de formação continuada dos professores da educação infantil e para refletirmos sobre o Plano Municipal de Educação (PME), legislação vigente que rege a Educação Infantil no município. A partir da pesquisa, foi possível percebermos que a cidade de Arara/PB está avançando nesta fase da educação básica nos últimos anos. Houve ampliação nas vagas das creches e da pré-escola de forma a ampliar o atendimento para as crianças de até 3 (três) anos e de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Sobre a meta 1 do PME, ressaltamos o avanço na qualidade das estruturas das creches e a nova creche municipal nos padrões do programa pró-infância. Sobre a formação continuada dos professores da educação infantil de Araras/PB, consta no PME, que apenas 22,6% dos professores da educação básica tinham especialização, desta forma precisava avançar em 27,4% para atingir a meta até o término do plano em 2025. Diante as respostas do secretário, percebemos que o município tem parcerias com a Secretaria Estadual de Educação nessa perspectiva da formação continuada, o que avaliamos como muito positivo. Além dessa parceria, destacamos os encontros pedagógicos e planejamentos que acontecem promovidos pela secretaria municipal, bem como, as parcerias com a UFPB e UEPB. Contudo, ressaltamos que o município necessita disponibilizar outros meios de incentivo a formação continuada.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Formação Continuada. Ordenamento legal.

ABSTRACT

The present work had as general objective to analyze the policy of continuing education of teachers of Early Childhood Education in the Municipality of Arara / PB, from its legal order. We can affirm that the process that constituted Early Childhood Education as a level of education in Brazil took a long period of time to consolidate and involved / involves many conception debates about education, society and man. In the last decades, the field of studies on Early Childhood Education has been expanding and managing to have repercussions on the constitution of legal systems, however, this issue still seems to be far from what is being sought for decades. Early childhood education is of paramount importance for child development and for the teaching and learning process of children. We take as a theoretical reference authors like Libâneo (2004), Nóvoa (1999), Nóbrega (2016), Paulo Freire (1997), Faria and Palhares (2007), Saviani (2009), among others. From a methodological point of view, we used the bibliographic and documentary research method, as a research instrument we used questionnaires that were applied to the Child Education Coordinator in daycare centers and to the Municipal Secretary of Education of that municipality. The research subjects were restricted to managers due to the pandemic of COVID-19, but we intend to continue this study in the future and expand the analysis of the Continuing Education Policy for Teachers of Early Childhood Education in the city of Arara / PB having as subjects of researches the teachers. The analysis of the questionnaires was essential to conclude the research on the policy of continuing education for teachers of early childhood education and to reflect on the Municipal Education Plan (PME), current legislation that governs Early Childhood Education in the municipality. From the research, it was possible to notice that the city of Arara / PB is advancing in this phase of basic education in recent years. There was an increase in daycare centers and pre-school spaces in order to expand the attendance for children up to 3 (three) years old and from 4 (four) to 5 (five) years old. Regarding goal 1 of the PME, we highlight the progress in the quality of the daycare structures and the new municipal daycare in the standards of the pro-childhood program. Regarding the continuing education of early childhood teachers in Araras / PB, it is stated in the PME, that only 22.6% of basic education teachers had specialization, so it was necessary to advance by 27.4% to reach the goal by the end of the plan in 2025. In view of the secretary's responses, we realized that the municipality has partnerships with the State Department of Education in this perspective of continuing education, which we consider to be very positive. In addition to this partnership, we highlight the pedagogical meetings and planning that take place promoted by the municipal secretariat, as well as partnerships with UFPB and UEPB. However, we emphasize that the municipality needs to provide other means of encouraging continuing education.

Keywords: Early Childhood Education. Continuing Education. Legal order.

SUMÁRIO

1. Introdução -----	11
2. Educação Infantil e ordenamento legal: um breve histórico-----	15
3. Formação de Professores da Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação-----	22
3.1 Plano Nacional de Educação: Formação continuada dos professores-----	25
4. O Plano Municipal de Educação do município de Araras/PB-----	31
4.1 Análise dos Dados dos Questionário-----	34
Considerações Finais-----	40
Referências-----	43
Apêndice-----	46

1. INTRODUÇÃO

O processo que constituiu a Educação Infantil como nível de ensino no Brasil levou um longo período de tempo para se consolidar e envolveu/envolve muitos debates de concepção acerca da educação, da sociedade e de homem. Nas últimas décadas, o campo de estudos sobre a Educação Infantil vem se ampliando e conseguindo repercutir na constituição dos ordenamentos legais, contudo, essa questão parece ainda estar distante do que se almeja ao longo de décadas.

Os princípios gerais que regem a educação brasileira, de forma geral, estão dispostos no texto da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. O art. 205 da Constituição de 1988 destaca que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e, que a mesma será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Da mesma forma podemos constatar na LDB n. 9394/96, a mesma traz no seu escopo que é dever do Estado garantir a educação escolar pública. Especificamente, no que se refere a Educação Infantil, a Lei nº 12.796 de 2013 faz uma alteração na referida LDB e constituiu como obrigação do Estado também, garantir educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. De acordo com a referida lei, a finalidade principal da educação infantil é possibilitar a criança uma educação integral, ou seja, criar condições para que a criança possa se desenvolver em todas as dimensões do ser humano, a saber: físico, psicológico, intelectual e social, e, dessa forma, a escola completa a ação da família e da comunidade.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, inicialmente abrangia a faixa etária de zero a seis anos de idade, subdividida em duas fases: a) creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a seis anos). Com a alteração feita pela Lei n.º 11.274/2006, passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos de idade, uma vez que o último ano da pré-escola foi para o ensino fundamental, ampliando de oito para nove anos de duração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 9394/96, traz também, a necessidade de rever o perfil do profissional que atende as crianças de 0 a 5 anos e, consequentemente, a formação que deve ser oferecida aos mesmos. No art. 62 é apontado que a União, o Distrito Federal, os estados e municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério. Em resposta a essa demanda, as instâncias federal, estaduais e municipais devem se ocupar de

promover, em algumas situações, a formação inicial dos educadores e, de forma geral, a formação continuada.

Assim destacamos que a formação continuada é assegurada por lei, sendo dever do Estado implantar e implementar políticas de formação continuada em favor de todos os profissionais da educação em todas as etapas de ensino. A formação de professores é um espaço de construção, de descoberta, de mudança, de transformação, de trocas de experiências. Para Libâneo (2004, p.189), “[...] a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completado por estágios”. Tomando como referência Nóvoa (1992, p.25), a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação participada.

Podemos reforçar a importância da formação dos professores nas palavras de Nóbrega (2016), o autor afirma que é na formação de professores que os profissionais da educação constroem a sua identidade profissional, os seus saberes docentes para a condução da docência de forma que os conhecimentos teóricos e práticos são os alicerces para o desenvolvimento da sua profissionalização. É relevante ressaltarmos a necessidade de que a interação entre o campo de ação e estudos sobre a Educação Infantil e suas discussões educacionais mais amplas, propiciem a atualização de todos os profissionais da educação envolvidos nesse processo, não só dos professores.

A tarefa de ensinante e aprendente exige seriedade e preparo/conhecimento científico, para Paulo Freire (1997),

ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, criticidade, pesquisa, estética e ética, risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer discriminação, reflexão sobre a prática, reconhecimento e ascensão à identidade cultural, segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, autoridade, tomada de consciência de decisão, disponibilidade para o diálogo, curiosidade, alegria, esperança, convicção que a mudança é possível e, entre outras coisas, querer bem aos alunos (p. 37).

Conciliar o conhecimento científico e a seriedade da profissão é um grande desafio. Concordamos com Freire (1996, p.95), quando afirma que sem a curiosidade, não aprendemos, nem ensinamos e, que exercer a curiosidade é um direito que todos temos; o autor vai mais além, “não há educação sem engajamento político, sem compromisso ético, sem rebeldia, sem respeito às diferenças, sem amor pelos educandos” (FREIRE, 1997, p 35).

Os estudos de Nóvoa (1999) defendem que a formação docente é um processo interativo, por meio do qual se tornam um espaço de formação mútua, de afirmação de valores

da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que unindo a prática a discussões teóricas, gera novos conceitos. As trajetórias da escola, bem como do papel do professor, sofrem com as mudanças das transições da sociedade, incitadas pelos modelos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estamos inseridos (NOVOA, 1999).

Nóvoa (1999) defende, uma formação continuada, não mais como reciclagem, mas uma qualificação para as novas funções da escola e do professor. Dessa maneira, a formação precisa trabalhar com ideias autônomas em um processo de constante desenvolvimento profissional. Acrescenta-se ainda que é importante a formação continuada oportunizar o aprofundamento de conhecimentos e o acesso a novos conceitos, que amplie a situação de análise do ensino e venha a contribuir com o desenvolvimento do profissional e da instituição em que este se encontra inserido.

Compreendemos que a formação continuada é uma necessidade para os educadores e deve fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional e organizacional. A formação continuada pode ocorrer de diversas formas, tais como: palestras e cursos, mas também, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção contínua de uma identidade profissional coletiva.

Nessa perspectiva, justificamos a importância de nos debruçarmos sobre a temática da formação continuada dos professores da educação básica, especificamente, dos professores da Educação Infantil. Diante tais questões, apontamos como **objetivo geral**, analisar a política de formação continuada dos professores da Educação Infantil no Município de Arara/PB, a partir do seu ordenamento legal.

Como **objetivos específicos** apontamos:

- ✓ Apresentar um breve histórico da constituição da Educação Infantil no Brasil;
- ✓ Analisar o Plano Nacional de Educação, tendo como foco as metas e estratégias que tratam da formação continuada dos professores, especificamente, da educação infantil;
- ✓ Analisar o Plano Municipal de Educação do município de Arara/PB, estabelecendo relações com a política de formação continuada na esfera federal.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, utilizamo-nos do método de pesquisa bibliográfico e documental. Segundo Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, a

diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. No segundo momento, nos utilizamos de questionários que foram aplicados junto a Coordenadora da Educação Infantil das creches e ao Secretário Municipal de Educação do referido município.

Tínhamos o interesse de ir à campo e ampliar os sujeitos da pesquisa envolvendo as/os professoras/es da Educação Infantil do município de Araras/PB, contudo, devido a pandemia da COVID-19 em que as escolas foram todas fechadas, não tivemos condições de ir à campo. Mas pretendemos dá continuidade a este estudo no futuro e ampliar a análise da Política de Formação Continuada dos Professores/as da Educação Infantil do município de Arara/PB tendo como sujeitos da pesquisa as/os professoras/es, pois, ainda há muito que aperfeiçoar na pesquisa para que haja uma contribuição efetiva na Política de Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil Município de Arara – PB. As análises não ficariam restritas aos depoimentos dos gestores, o que gerou um conhecimento muito pontual.

A exposição da pesquisa divide-se em três capítulos, além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo apresentamos um breve histórico da Educação Infantil, bem como, contextualizamos e apresentamos a problemática da pesquisa. No segundo capítulo, realizamos uma revisão sobre a área de estudo a nível nacional do conhecimento do processo de formação inicial e continuada dos professores da educação infantil presente no Plano Nacional de Educação (PNE) e em outros ordenamentos legais. No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa juntamente com a análise do Plano Municipal de Educação do município de Araras/PB. E, por fim, apresentamos nossas considerações finais e apontamos os pontos relevantes do nosso estudo sobre a formação continuada dos professores e os avanços da Educação Infantil no município de Araras/PB.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E ORDENAMENTO LEGAL: UM BREVE HISTÓRICO

Nosso estudo tem como propósito dialogar sobre a formação dos professores da Educação Infantil, especificamente, a formação continuada, mas antes de adentrarmos nessa esfera, vamos fazer um breve histórico dessa referida etapa de ensino a partir do ordenamento legal que a regem. Os estudos e debates sobre a Educação Infantil vem se ampliando nos últimos anos. Na década de 20 pensava-se na defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais (KRAMER, 1995, p. 55). Neste período, as instituições de educação infantil possuíam caráter unicamente filantrópico.

A trajetória da educação infantil no Brasil antes da Constituição Federal de 1988 era totalmente assistencialista, a partir de então, a visão sobre educação infantil, como questão exclusiva de assistência à criança pobre, começou a ser superada e ganhou lugar no debate mais amplo sobre a educação brasileira. Essa mudança de concepção acerca da educação infantil passou pela criação de várias leis e passou a ganhar maior visibilidade e cunho pedagógico com a Constituição Federal de 1988. No seu art. 208, inciso IV, prevê “o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade como dever do Estado/Poder Público, para com a educação”. Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, havia também uma diferença sociocultural entre a creche e a pré-escola, Campos (1995) esclarece essa diferença da seguinte forma,

[...] pode-se considerar que, na faixa de 0 a 6 anos de idade, consolidaram-se dois tipos de atendimento paralelos: o que se convencionou chamar de creche, de cunho mais assistencial e de cuidado, e a pré-escola, ligada ao sistema educacional e refletindo suas prioridades de caráter institucional (p.104).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as crianças de zero a seis anos de idade foram colocadas pela primeira vez na história do país como sujeito de direitos e não como objeto de tutela, desse modo, iniciou-se um processo de repensar o papel das instituições voltadas ao atendimento em creches e pré-escolas, com o objetivo de superar as concepções assistencialistas e garantir os direitos constitucionais. Em 13 de julho de 1990 foi criada a Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, aqui pioneiramente, é estabelecida a diferença entre criança e adolescente: crianças seriam de zero a doze anos e adolescentes de doze a dezoito anos, consolidando assim, a importância de dividir a educação de acordo com a faixa etária. Além disso, firmou-se a responsabilidade dos municípios por esta etapa da educação básica, através de Conselhos Municipais, Tutelares e Fundo

Municipal.

No ano de 1996, foi constituída novas diretrizes para educação que já traz essa compreensão de crianças e adolescentes no seu bojo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9394/96, assegura como direito de crianças de zero a seis anos uma educação direcionada a sua idade. No ano de 2013 aconteceu reformulação na referida lei, a partir da Lei n. 12.796 e redefiniu a idade das crianças nessa etapa da educação, passando a ser compreendida as crianças de zero a cinco anos.

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

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 2013).

Em 1998, o Ministério da Educação elaborou e distribuiu para as escolas de todo o país o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), seu objetivo era subsidiar as instituições de modo a promover a qualidade de vida e o exercício da cidadania para as crianças de zero a seis anos. No referido documento os objetivos da Educação Infantil são apresentados da seguinte forma:

- ✓ Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- ✓ Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- ✓ Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- ✓ Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- ✓ Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- ✓ Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- ✓ Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- ✓ Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p.63).

Estes objetivos buscam contribuir para a superação do entendimento da educação infantil enquanto prática pedagógica assistencialista construída historicamente, e passa a perceber as crianças enquanto sujeito, valorizando suas experiências de vida para a construção

cidadã, autônoma e solidária.

Segundo Rocha (1999),

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (p. 62).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil deve ser entendido como uma proposta que era aberta, flexível e não obrigatória, e visava a estruturação de propostas educacionais adequadas a especificidade de cada região do país. O documento apontava a especificação legal da Educação Infantil e sua importância ao ser reconhecida e apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o que por si só, já é uma grande vitória, mas a qualidade da ação é ainda um caminho muito difícil a conquistar.

Segundo o RCNEI, o educar na educação infantil se dá através de situações que envolvam o cuidado, brincadeiras, aprendizagens. Logo, todo processo educativo requer o cuidar e o educar, porém, de maneira integradora, enfatizando a relevância do lúdico na educação infantil.

Assim, de acordo com Faria e Palhares (2007, p. 9 e 10),

[...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo aquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à educação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para crianças idealizada, ele nos afasta da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriores sistematizados e divulgados. Nossa realidade é ainda um tanto distante. Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam de creche como um equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor.

No ano de 1999 foi instituído a partir da Resolução n. 01/1999 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Segundo Amorim e Dias (2012), as DCNEI de 1999 vieram para “corrigir a rota” equivocada que os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (1998) havia postulado, pois a intenção era dar subsídios para que as próprias instituições de Educação Infantil pudessem criar suas propostas pedagógicas e,

erroneamente, os RCNEI se estabeleceram como currículo nacional, desconsiderando as especificidades de cada escola, cada região.

Para nós, o que vinha se esboçando em matéria de currículo indicava a necessidade do MEC dar apoio para que os sistemas de ensino e as instituições educacionais elaborassem suas propostas pedagógicas e curriculares, mais voltadas para a suas especificidades locais e capazes de reconhecer o direito de crianças e educadoras a uma prática educativa que as considerassem como sujeitos de direitos e produtores de cultura. E não a necessidade do MEC definir centralmente um currículo único a ser seguido pelas instituições (AMORIM e DIAS, 2012, p.130).

Uma década depois, foi aprovada a Emenda Constitucional n.º 59/2009, que dentre outras questões, amplia o direito a educação pública e gratuita, de forma que a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. A ampliação da idade, como fase de obrigatoriedade escolar, que dos 6 aos 14 anos, passou para 4 aos 17 anos, conforme o disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988, o qual dispõe que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), deveria ser implementada progressivamente até 2016, com apoio técnico e financeiro da união, conforme os termos do Plano Nacional de Educação (PNE).

Sobre o aspecto pedagógico da referida emenda, destacamos: para a ampliação da obrigatoriedade do ensino foi necessário adaptações legais, sobretudo na LDB, e uniformidade normativa, especialmente, na educação infantil e no acesso ao ensino fundamental, para isso, o MEC constituiu um grupo de trabalho com União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e outros, a fim de consensuar as mudanças necessárias.

A primeira delas foi a revisão das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (Resolução n. 01/1999), e sobre este ponto discutiu-se a pertinência de exigibilidade de frequência das crianças da pré-escola, uma vez que essa sub etapa tornou-se obrigatória. A proposta apresentada pelo MIEIB foi de estipular o percentual de 60% para a frequência das crianças entre 4 e 5 anos de idade, dentro dos parâmetros dos 200 dias letivos e das 800 horas de trabalho pedagógico (para as demais etapas permanecem os 75% de presença mínima). No que tange à avaliação discente, manteve-se o princípio do art. 31 da LDB, que prevê o acompanhamento da criança, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Mostrando um avanço na direção de colocar a criança no foco, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) foram revisadas e instituídas na perspectiva de reforçar a importância do acesso ao conhecimento cultural e científico, assim como, o contato com a natureza preservando o modo que a criança se situa no mundo. Seu propósito era promover e garantir a existência de um currículo que rompesse com o assistencialismo, distanciasse da escolarização e que fosse promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo. As DCNEI colocam o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. Outro ponto a ser observado é o marco conceitual da relação entre o cuidar e o educar.

Em relação ao currículo, as referidas diretrizes estabelecem a seguinte compreensão,

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009a).

A homologação das DCNEI foi um modo encontrado de normatizar as orientações curriculares. Conforme apontam Aquino e Vasconcellos (2012), o conceito de currículo expresso nas diretrizes não é pautado no conhecimento disciplinar e escolar, pois é considerado como um conjunto de práticas que possibilita que os docentes elaborem, de modo autônomo, os seus planejamentos a partir das experiências e dos interesses das crianças, tendo em vista as relações, as brincadeiras e a promoção das culturas infantis.

Em linhas gerais, as DCNEI (2009) abordam as diversas possibilidades ativas das crianças e para que essas possibilidades sejam desenvolvidas, faz-se necessário que as crianças sejam educadas e cuidadas em ambientes que lhes possibilitem desenvolver suas potencialidades. Para isso, várias questões precisam estar envolvidas: conhecimento do

desenvolvimento infantil, conhecimento dessas potencialidades das crianças, espaços e materiais adequados, profissionais com a formação necessária para planejar e desenvolver um trabalho que tenha como foco o desenvolvimento integral das crianças.

Após as referidas diretrizes, no ano de 2015 iniciou-se os debates para constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, a primeira versão foi disponibilizada no mesmo ano. A segunda versão foi disponibilizada em 2016, acompanhada de 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas, promovidos pelo CONSED e UNDIME. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo a mesma homologada em 20 de dezembro de 2017.

Com a homologação das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, redes e sistemas de ensino se mobilizaram para reelaboração de seus currículos e em formar os professores para levar esses documentos para as salas de aula. Segundo o próprio texto da BNCC, ela seria “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Tratam-se de orientações sobre o que seria indispensável na educação de toda criança/adolescente brasileiro e uma forma de nortear as propostas curriculares de escolas públicas e privadas.

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz alusão ao pacto federativo definidor da República Brasileira, às profundas desigualdades sociais e à acentuada diversidade do país para afirmar que a busca por equidade na educação exige currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. “Daí a importância da articulação entre a BNCC e os currículos e de um intenso regime de colaboração entre todos os atores educacionais” (BRASIL, 2017, p. 11).

A BNCC reforçou a ideia de currículo integrado via competências, contextualização e interdisciplinaridade. A competência é definida como a mobilização de conhecimento entendido como conceitos e procedimentos; habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais; atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Esse conceito de competência foi explicitado, entre outros autores, por Perrenoud (1999, p. 30), o mesmo afirma que "competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos

(saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

A referida base trouxe para a educação infantil uma série de competências reunidas que os alunos da creche e da pré-escola devem ter ao finalizar essas respectivas etapas, estas mudanças, tem como perspectiva, tornar uniforme o ensino público e privado e buscar uma maior qualidade no compartilhamento do conhecimento na educação infantil, ou seja, estas mudanças no ensino infantil buscam deixar a educação mais igualitária para que todos os alunos possam estar no mesmo nível básico de ensino. Contudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda gera dúvidas e preocupações para os professores brasileiros, pois, os desafios de implementação são imensos e alguns permanecerão por um longo período, tais como: construção de currículos municipais e estaduais, formação de professores e reformulação de materiais didáticos, dentre outros.

Com a BNCC da Educação Básica, a divisão da faixa etária e a nomenclatura usada para os segmentos da Educação Infantil foram alterados, levando em consideração as especificidades necessárias a cada um dos grupos etários que constituem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desta etapa. Assim, a divisão etária ficou estruturada da seguinte forma: creche e pré-escola, sendo bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). De forma geral, essa nomenclatura se constituiu com o propósito de estabelecer um dinamismo mais objetivo na educação infantil, porém na própria BNCC já está posto que esses grupos etários não devem ser considerados de forma rígida, visto que, há diferenças no ritmo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que devem ser levados em conta.

3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Nesse capítulo dialogaremos sobre como vem se constituindo ao longo dos anos a formação de professores da educação infantil inicial e continuada, bem como, faremos alguns apontamentos relacionados ao Plano Nacional de Educação (2014) com o foco nas metas que tratam diretamente da formação de professores. Importante ressaltarmos que, atualmente, a importância da formação inicial e continuada dos professores pode ser percebida nos mais diversos espaços da sociedade, nos debates políticos, discursos do estado, em pesquisas realizadas nas universidades e, principalmente, no meio educacional.

A formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’ em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, estas correspondiam à época, ao nível secundário e, posteriormente, a partir de meados do século XX, ao ensino médio. De acordo com o autor Pimenta (1992, p. 38), “a formação do professor primário no Brasil pelas escolas normais data do século passado, quando em 1833 foi criada a Escola Normal de Niterói-RJ, seguida da criação de várias outras escolas formadoras até o final do século”.

Nas décadas seguintes, perceberemos que a denominação da formação de professores aparecerá como Habilitação no Magistério, incluída na Lei nº 5.692/71 da reforma do 2º grau como um todo, no qual o aluno após cursar as disciplinas para a formação, estava preparado para o mercado de trabalho. Além disso, outra característica relevante da reforma de ensino de 1º e 2º graus foi a regulamentação das licenciaturas curtas, evidenciada no capítulo V, art. 29 e 30 da mesma lei, este dispositivo legal tratava especificamente da formação dos professores e especialistas para ministrarem aulas no 1º e 2º graus, definindo as exigências para a docência do seguinte modo:

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:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) 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;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere à letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

As novas demandas educacionais dos anos setenta interferiram na formação dos professores habilitados a lecionar nas primeiras séries do ensino fundamental, os docentes, que até então eram habilitados por meio do curso normal, passaram a realizar sua formação a nível de 2º grau em curso profissionalizante que ficou popularmente conhecido como magistério. Este curso integrou as diferentes habilitações ofertadas anteriormente pelo curso normal, adotando de forma inédita um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores (TANURI, 2000).

Com a LDB nº. 9.394 de 1996, postula-se a formação dos docentes para atuar na educação básica em nível superior, a referida lei no seu art. 62 e o Decreto nº.3.276, de 6 de dezembro de 1999, estabeleceram que a formação de docentes para atuar na Educação Básica era necessária ser feita em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação. Em relação aos docentes da educação infantil, a formação mínima atualmente, é a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Lei n. 13.415/2017).

A LDB n.9.394/96 estipulou um prazo de cinco anos para que os professores leigos obtivessem a habilitação necessária ao exercício das atividades docentes e ampliou os recursos para a capacitação mínima dos mesmos, além disso, previu que até dezembro de 2006 somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, o que na prática não funcionou, embora muitos professores em exercício tenham buscado essa formação a fim de não perder o emprego, o que contribuiu para a grande procura pelos cursos de licenciaturas no país.

Para Saviani (2009), haviam dois aspectos que se contrapunham em relação à elevação do nível para a formação de professores da educação básica no país. Para ele,

[...] por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o

que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental. (SAVIANI, 2009, p. 150).

Ainda tomando como referência o mesmo autor, no Brasil, “as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação de professores revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas.” (idem, p. 148). O autor afirma que a precariedade das políticas formativas, mesmo com contínuas mudanças, não conseguiu “estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Segundo o RCNEI muitos dos professores que trabalham no nível de ensino da educação infantil ainda não possuem formação adequada, recebem baixa remuneração e trabalham em precárias condições.

No ano de 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia – licenciatura, atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como, para o ensino médio na modalidade normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

Os professores da educação infantil lidam com conhecimentos de diversas áreas, o que exige também, uma ampla formação em serviço, demandando que eles se tornem aprendizes também, professores reflexivos que observam e repensam sua prática cotidiana. Pode-se constatar a necessidade de profissionais qualificados, que tenham uma competência polivalente, para atuarem nesse nível de ensino, uma vez que não basta somente uma formação superior, mas também, é necessário formação contínua, que propicie a reflexão sobre a prática pedagógica, para que esses profissionais tenha a oportunidade de trocarem saberes entre si, enriquecendo sua didática e fazeres pedagógicos do dia-a-dia, atentando para as diferentes formas que as crianças têm de se manifestar, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

A profissionalização e valorização docente no Brasil é referendada desde o ano 1990 pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), como movimento do coletivo dos profissionais da educação que historicamente articula as lutas junto às esferas do Estado pela garantia de políticas públicas educacionais pautadas pela valorização, profissionalização e reformulação dos cursos de formação do educador. A ANFOPE defende uma discussão política global de formação dos profissionais da educação,

contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada.

Com relação a formação continuada dos professores da educação infantil, ressaltamos que está previsto na LDB no art. 62 § 1º como responsabilidade em regime de colaboração da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios promover a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de construção dos saberes necessários à atividade dos educadores. É importante entendermos a importância que a formação continuada tem, por ser um processo a ser vivenciado por toda a carreira docente, que vai sendo aos poucos construída e reconstruída, com o propósito de melhoria da prática docente e, por consequência, uma melhora da educação.

Nóvoa (1999), defende uma formação continuada, não mais como reciclagem, mas uma qualificação para as novas funções da escola e do professor. Dessa maneira, a formação precisa trabalhar com ideias autônomas em um processo de constante desenvolvimento profissional. Acrescenta-se ainda que é importante a formação continuada oportunizar o aprofundamento de conhecimentos e o acesso a novos conceitos, que amplie a situação de análise do ensino e venha a contribuir com o desenvolvimento do profissional e da instituição em que este se encontra inserido. Nos documentos e bibliografias visitados percebemos que os mesmos trazem princípios e diretrizes comuns no tocante à formação continuada do professor, sobretudo, no que se refere ao fortalecimento de um discurso da melhoria da qualidade do ensino como decorrência de um intenso processo de qualificação docente.

3.1 Plano Nacional de Educação: Formação continuada dos professores

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 26 de junho de 2014 e tem vigência até o ano de 2024. Esse plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as políticas educacionais no nosso país, desta forma, todos os estados e municípios precisaram elaborar seus respectivos planos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos, considerando a situação, as demandas e as necessidades locais.

O documento foi construído a partir de diversos momentos de discussões por vários segmentos da área educacional, tais como: movimentos sociais, entidades representativas dos gestores, setor privado da educação, entidades científicas, entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional, parlamentares, dentre outros. Percebemos, portanto,

que o resultado do PNE é fruto dos atores sociais que constituem a educação como um todo, desde a esfera pública à privada (BRASIL, 2014).

Desde a Emenda Constitucional n. 59/2009 que o PNE passou a ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal, ou seja, os planos plurianuais devem toma-lo como referência, anteriormente, era tido como uma disposição transitória da LDB nº 9.394/96. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento, portanto, o PNE é a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.

De acordo com o art. 214 da Constituição Federal de 1988, o PNE tem o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O Plano é composto por 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, garantindo foco em questões especialmente importantes, como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores, além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse imenso projeto.

No que diz respeito à educação infantil, o Plano Nacional previa que, até 2016, todas as crianças com idade entre 4 a 5 anos deveriam estar matriculadas na pré-escola, além disso, o plano estabelecia que a oferta de vagas em creches fosse ampliada de forma a atender no mínimo 50% das crianças menores de 3 anos e 11 meses, até 2024. A meta era alfabetizar todas as crianças do país até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esta previsão para 2016 ainda não foi alcançada, contudo, o número de crianças entre 4 e 5 anos

que frequentam creches aumentou e se a tendência de crescimento for mantida, a meta poderá ser alcançada até o final de 2020, segundo relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

De acordo com Araújo; Silveira; Cotrim (2013), a obrigatoriedade da matrícula da criança de quatro e cinco anos na pré-escola provocou reações diversas dos profissionais e estudiosos da educação infantil e dos dirigentes da educação, pois a desejada universalização da pré-escola não deve ser alcançada com a imposição da matrícula à família, mas com a ampliação da oferta, a fim de atender à demanda reprimida durante décadas por falta de vagas. É importante frisar que a obrigatoriedade escolar estendida à pré-escola não deve representar uma imposição às famílias, mas se transformar em conquista de experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças brasileiras, na faixa etária de quatro e cinco anos (VIEIRA, 2011); além disso, essa conquista não pode significar a redução da oferta de vagas para as crianças de zero a três anos, que estão fora da faixa etária obrigatória e que vêm sendo mais penalizadas historicamente no Brasil, tanto no que se refere aos aspectos quantitativos, quanto aos modelos de atendimento.

O grande desafio das políticas públicas empreendidas pelos municípios brasileiros atualmente é investir fortemente na educação infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de 0 a 5 anos, o que demanda um esforço articulado do poder público nas três esferas, a fim de quitar a dívida que vem se acumulando historicamente no que se refere à educação das crianças pequenas, no país. Nos últimos cinco anos, o número de matrículas na educação infantil aumentou em 12,6%. De acordo com o Censo Escolar 2019, realizado pelo INEP, no ano passado eram 8.972.778 em creches e pré-escolas.

Sobre a formação de professores, que é nosso objeto de estudo, o Plano Nacional de Educação garante uma parceria entre a União, os estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, com a perspectiva que todos os professores da educação básica possuam curso superior. Além disso, espera-se que todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuam formação superior na área em que lecionam.

Essas questões estão postas na meta 15 e 16. A Meta 15 tem como propósito "[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...]", tal como previsto na Lei nº 9.394 de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior,

obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Na meta 16, pretende formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE e, ao mesmo tempo, garantir a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, ou seja, o princípio da meta 16 é a formação continuada, sendo esta oferta pública e gratuita e deve ser observado para ambas as formações previstas nesta meta, sobretudo para os profissionais que atuam na Rede Pública de Ensino.

Objetivo da meta 15 era criar uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação até 2015, objetivo foi atingido. O propósito é até 2024, garantir que todos os professores da Educação Básica possuam Educação Superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que lecionam. O resultado parcial em 2017, apontava que 47,3% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental possuíam formação superior na área em que trabalham, já no Ensino Médio esse número era de 55,6%.

De acordo com a meta 16, o objetivo até 2024, é garantir que todos os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, formação continuada, em sua área de atuação. Resultado parcial até 2017, apenas 35,1% dos professores da Educação Básica tinham acesso à formação continuada. Contudo, como dito anteriormente, os profissionais da educação básica devem ter assegurados enquanto direito, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A meta 17 trata da valorização dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE. De acordo com o proposto, no corrente ano de 2020, o país deveria valorizar os professores das redes públicas da Educação Básica, de modo a igualar o rendimento médio destes com o dos demais profissionais com a mesma escolaridade, infelizmente esta meta possivelmente não será cumprida em 2020. Enquanto salário e carreira não forem atraentes, o número de jovens dispostos a seguir a carreira do magistério continuará sendo baixo. Elevar os salários do magistério implica em mudar prioridades e passar a enxergar a Educação como a principal fonte sustentável de desenvolvimento econômico e social de um país.

Já a meta 18 fixa o prazo de dois anos para a implantação de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e para o

plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, em conformidade com os termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal e da Lei 11.738/2008, conhecida como a Lei do piso. Embora o Brasil ainda não possua um plano de carreira nacional para os docentes, as esferas estaduais e municipais, já tem iniciativas nestes parâmetros. Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública.

Em relação a formação continuada, o desafio é oferecer formação de qualidade e que supra as demandas e desafios enfrentados por cada professor, de forma a suprir as lacunas da formação inicial, ao mesmo tempo em que o mantém em constante aperfeiçoamento no trabalho. Tratando especificamente da formação continuada dos professores da educação infantil, os autores Araújo; Silveira; Cotrim (2013), apontam que essa formação precisa estar atrelada à necessidade de assegurar condições de trabalho que possibilitem a realização de estudos, discussões teórico-práticas sobre sua atuação pedagógica, bem como, sua participação efetiva na equipe da instituição educacional, com a responsabilidade de formular, implementar, avaliar e modificar o seu projeto educativo.

Mais do que nunca, o educador deve se manter-se atualizado e bem informado não apenas em relação aos fatos e acontecimentos, mas, principalmente, em relação à evolução das práticas pedagógicas e às novas tendências educacionais. A formação continuada tem muito a contribuir nesse processo, uma vez que permite que o educador agregue conhecimento capaz de gerar transformação e impacto nos contextos profissional e escolar.

Para além do PNE, como já assinalado no capítulo anterior, a educação no país tem como aporte legal, a Base Nacional Comum Curricular que é compreendida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p.7). A BNCC coloca a formação continuada dos professores como pauta obrigatória nas escolas, o que torna essa formação ainda mais importante para as instituições.

De acordo com a proposta, a formação de docentes deverá sustentar-se nos seguintes princípios: visão sistêmica da formação de professores, que deve articular formação inicial,

continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de educação básica; formação com foco na prática de sala de aula; importância do conhecimento pedagógico do conteúdo; e formação integral do professor – competências, habilidades e valores (BRASIL, 2018b). Nesse processo de reflexão, a formação inicial e continuada dos professores é, também, fator decisivo no processo de transformação da educação. Uma formação que oportunize a reflexão sobre as concepções e práticas educativas pode levar o professor a ressignificar sua ação pedagógica e tornar-se ele próprio fomentador engajado na proposta de transformação educacional e social.

Quando o docente busca se aprimorar, ele abre espaço para novas práticas educacionais e com isso dá um novo significado ao espaço escolar. O educador que busca a evolução constante das suas competências desenvolve, entre outras:

- Didáticas de aulas mais dinâmicas na transmissão do conteúdo das disciplinas;
- Maior engajamento dos alunos em atividades de aprendizagem;
- Detecção mais fácil das dificuldades de aprendizagem e construção de novas estratégias para contorná-las.

Assim, as práticas de aulas desatualizadas, caracterizadas por uma linguagem diferente daquela dos alunos, serão repensadas. Com isso, a dinâmica de aula melhora, bem como o engajamento dos alunos e a motivação destes com o processo de aprendizagem.

4. O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ARARAS/PB

Neste capítulo apresentaremos a nossa análise do Plano Municipal de Educação do município de Araras, com foco na formação continuada dos professores da educação infantil, a partir dos dados identificados na nossa pesquisa. Antes de iniciarmos a discussão acerca dos dados coletados, traremos um pouco da caracterização do município, local no qual a pesquisa foi realizada.

O município de Araras está localizado na divisa entre o Brejo paraibano e Curimataú, a cidade tem uma referência religiosa, pois, em 1872 o Padre Ibiapina fundava a Casa de Saúde Santa Fé em terreno doado pelo Major Antônio José da Cunha, cidadão que muito contribuiu para o desenvolvimento da cidade, hoje esta casa de caridade virou um santuário que vem muitas pessoas (romeiros) de outras cidades para evangelizar. Foi também o Padre Ibiapina que iniciou a construção da atual igreja de Arara. O primeiro nome da cidade foi Baraúna das Araras em virtude do grande número de aves desta espécie que aqui existia, como também do número de árvores Baraúnas um uma espécie típica nordestino, por volta do ano de 1860. Estas árvores serviam de abrigo aos viajantes, os antigos tropeiros, que demandavam o Brejo da região do Curimataú onde faziam suas compras de farinha de mandioca e rapadura, alimentos de primeira necessidade disponível naquela área. Mas infelizmente, no município não há mais nenhuma árvore deste espécime.

O município está localizado na Mesorregião do Agreste Paraibano e na Microrregião do Curimataú Ocidental, tem como coordenadas geográficas: 06°49'40" de latitude sul e 35°45'28" de longitude oeste, segundo o meridiano de Greenwich. Sua emancipação política foi conseguida através da Lei nº 2.602 de 1º de dezembro de 1961. muitas árvores da família das Baraúnas existiam primitivamente. Hoje a sede municipal encontra-se em uma altitude média de 467 metros, acima do nível do mar. A cidade encontra-se distante 155 quilômetros da capital do estado, João Pessoa por via asfáltica, e 103 quilômetros em linha reta. Sua área total é de 99,112 km², essa área total do município representa 0.1574% do estado, 0.0057% da região Nordeste e 0.001% de todo território brasileiro.

Por ser localizada em uma região serrana a uma altitude de 467 metros acima do nível do mar no alto do Planalto da Borborema, a cidade apresenta temperaturas mais amenas do que no litoral. A temperatura média anual oscila em torno de 22 °C, sendo as menores temperaturas registradas em agosto (média mínima em torno dos 16 °C) e as mais altas em janeiro (média máxima próxima de 29 °C). Os municípios que fazem limites são Solânea (norte), Areia (sul), Serraria e Pilões (leste), Casserengue e Algodão de Jandaíra (oeste). O

município está incluído na área geográfica de abrangência do semiárido brasileiro, definida pelo Ministério da Integração Nacional em 2005¹.

No âmbito da educação, o município de Arara conta com uma rede de ensino formada por doze escolas municipais, duas escolas estaduais e duas creches municipais que juntos oferecem a educação infantil, o ensino fundamental e médio. Tem ainda duas escolas estaduais que oferecem o ensino fundamental e médio, além do EJA, segundo segmento e EJA médio. Há também três escolas privadas que atendem alunos da educação infantil e fundamental.

O quadro dos profissionais da educação, de forma geral, é formado por professores, supervisores e orientadores educacionais, além de diretores escolares. De acordo com o PME (2015) eram 105 professores efetivos, sendo 17 com formação em nível médio, 16 com formação em nível superior e 72 pós graduados. Tinha ainda 02 orientadores educacionais e 05 supervisores escolares, todos com pós graduação. Todos estes profissionais são regulamentados pela Lei Complementar 05/2011, que instituiu o PCCR do magistério em consonância com a Lei 11.738/2008.

Após essas informações, trataremos um pouco do que é o PME e sua importância. O Plano Municipal de Educação (PME), atende aos princípios da gestão democrática e da autonomia e colaboração, constitui-se uma peça de planejamento previsto para cumprir o desenvolvimento da educação local ao traçar as diretrizes e finalidades do Sistema Municipal de Educação. A Constituição Federal de 1988, art. 214, determina a elaboração de Plano Nacional de Educação, ratificada no art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O PME origina-se a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), Lei n. 13.005/2014, e emerge da necessidade de União, Estados, Distrito Federal e Municípios pensarem e planejarem a Educação para os próximos dez anos. Plano de Estado que abrange em sua produção o diagnóstico da realidade educacional do Município elaborado à luz das metas do PNE e consolida-se como parâmetro para a formulação das metas e estratégias municipais. O atual PME foi elaborado a partir da decisão da administração do Município de Arara em construir um Plano de Educação de forma científica, estratégica e participativa, seguindo a determinação do Plano Nacional de Educação (PNE) em que todos

¹ Informações retiradas do site da cidade (<http://www.arara.pb.gov.br/a-cidade/historia.html> acesso em 05/09/2020).

os municípios do país deveriam estar com seus respectivos planos municipais aprovados. Caso contrário, poderiam sofrer cortes em repasses de verbas federais.

O Plano Municipal de Educação é importante para desenvolver uma educação de qualidade, apresentando metas que contribuam para o desenvolvimento da educação básica. O mesmo atende aos princípios da gestão democrática e da autonomia e colaboração, e constituiu-se de um planejamento previsto para atender ao desenvolvimento da educação local a partir das diretrizes e finalidades do Sistema Municipal de Educação em consonância ao Plano Nacional. O PME de Arara foi elaborado no ano de 2015, sob a condução do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação, respeitando o art. 8º da Lei nº 13.005/2014 o qual determina que os municípios deveriam constituir seus planos com vista a acompanhar as definições do PNE.

A cidade de Arara, de acordo com o censo do IBGE de 2017, tem uma população de 13.538 habitantes, e em 2018 possuía 2.508 alunos nas escolas públicas, levando em consideração todos os seguimentos das redes Estadual e Municipal. Deste total, 318 são alunos matriculados na educação infantil. A rede municipal de ensino é formada por 12 escolas e duas creches. Abrangendo assim, a educação infantil, o ensino fundamental e EJA primeiro segmento. Destas, 5 escolas e as duas creches estão localizadas na zona urbana, as demais são escolas localizadas na zona rural.

Voltando ao PME, o mesmo tem o propósito de estabelecer metas específicas de acordo com o nacional, a serem concretamente alcançadas a curto, médio e longo prazo pelo município, garantindo a sua identidade e autonomia. Das 17 metas do plano traçadas para o ensino municipal, duas metas têm relação mais direta com os o objetivo do nosso estudo e, portanto, daremos destaque a elas.

Metodologicamente, nossa pesquisa foi dividida em duas etapas, primeira documental e a segunda utilizamos questionários para a realização de coleta dos dados necessários para o entendimento do nosso objeto de estudo, a mesma teve o objetivo de analisar a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

O foco do nosso estudo é a formação continuada dos professores da cidade de Arara como já foi destacado nos capítulos anteriores, com intuito de enriquecer o nosso estudo, foram aplicados questionários com o Secretário de Educação do município e a Coordenadora das Creches.

Os questionários tiveram por base o Plano Municipal de Educação e foram aplicados em uma única fase para os sujeitos da pesquisa. Um questionário teve 14 questões e foi

direcionado a coordenadora das creches, o qual abordava temas relevantes a estrutura física das creches e da parte pedagógica. O outro questionário foi direcionado ao Secretário de Educação o qual abordava a educação infantil do município e a formação continuada dos professores. O Secretário Municipal de Educação de Arara possui curso superior em Licenciatura Plena em Filosofia, cursado na Universidade Federal da Paraíba, ele atua como secretário há 3 anos e 8 meses. A coordenadora das creches possui formação acadêmica em pedagogia, já atua na educação básica a 22 anos, sendo grande parte como professora da educação infantil; no cargo de coordenadora está há um ano.

Na sequência desse capítulo apresentaremos as nossas análises referentes às respostas dos questionários aplicados, confrontando com as referências teóricas que trouxemos nos capítulos anteriores. A partir dessa pesquisa levantamos dados referentes a formação continuada dos professores da educação infantil e a realidade do município em relação a essa questão, bem como, refletimos sobre a mesma diante dos documentos que regulamentam a Educação Infantil no município, ou seja, o Plano Municipal de Educação.

4.1 Análise dos Dados dos Questionário

Ao realizarmos a pesquisa com o secretário, percebemos que ele tem um grande orgulho de estar à frente da secretaria de educação e percebe que há muitos desafios na sua gestão. Na sua fala ele exalta o seu trabalho “É uma honra muito grande, poder contribuir com o desenvolvimento da educação do nosso município”, e reconhece a necessidade de melhorias estruturais nas escolas e de valorização “Mesmo com o nosso empenho na melhoria da infraestrutura das escolas, algumas foram construídas nas décadas de 70 e 80, ainda temos muito para melhorar. Outro ponto acredito, seja o desafio em buscar que todos valorize a educação”.

Quando indagamos o gestor sobre as propostas do município de Arara em relação à Educação Infantil e se as mesmas seguem as propostas existentes nos documentos que regem a Educação Infantil, o gestor faz referência ao empenho que a equipe da secretaria responsável pela Educação Infantil faz para alcançar os alunos dessa modalidade de ensino, de acordo com o secretário “a secretaria vem desenvolvendo ações voltada em conquistar o máximo de alunos nesta modalidade”.

Ainda sobre o tema educação infantil, foi perguntado ao secretário sobre o cumprimento da meta 1 do PME (2015), que é voltada para a universalização da Educação

Infantil. Ele falou sobre a nova creche Severino Pereira da Silva, que possibilitou o aumento das vagas nesta modalidade, além da melhoria do espaço da creche Padre Lambert. De acordo com o secretário, “Esta ampliação e melhorias da qualidade de ensino infantil, vem valorizar a educação pública no município e adequa ao PME”. Para além disso, ele disse que vem procurando fortalecer a Educação Infantil nas demais escolas municipais. A perspectiva da secretaria é garantir que tenha vaga para todas as crianças na idade de pré-escola, o gestor afirma que “Procuramos atender todas as crianças que procura se matricular”.

A meta 1 do PME trata da universalização da Educação Infantil até 2016 na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e da ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PME. Sobre esta meta 1 do PME, podemos ressaltar que o município teve um avanço, de acordo com o secretário de educação o município ampliou as vagas com a abertura de uma nova creche municipal além da melhoria do espaço da creche já existente.

De acordo com a coordenadora, a creche Severino Pereira da Silva, tem o padrão Pró Infância, atende atualmente 97 alunos do berçário ao pré II, para tanto, por ser do Modelo Pró infância² ela “[...] tem uma estrutura física bem ampla, com espaços propícios para as atividades tanto no pátio como nas salas”. Enquanto a Creche Padre Lambert de Groot atende atualmente 36 crianças do berçário ao pré I, a referida creche “[...] tem padrões antigos e seu espaço é bem menor, porém a quantidade de alunos é adequada ao seu espaço. As duas possuem refeitório e são espaços seguros”.

É possível percebermos nas respostas da coordenadora que existe uma preocupação com a questão pedagógica e de aprendizado nas creches, percebam nessa fala, “É importante afirmar que estamos sempre buscando melhorias para atender nossas crianças da melhor forma possível e proporcionar um ambiente desafiador e de muito aprendizado”. Outro ponto a ser destacado é em relação ao Projeto Político Pedagógico, em uma das creches tem e na outra está em construção. Importante ressaltarmos que o PPP é um documento que defini diretrizes, metas e métodos para que a instituição de ensino consiga atingir os objetivos a que se propõe. Sendo importante para instituição, pois são construídos com a participação de toda comunidade escolar.

² Pró Infância - O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Pro infância), instituído pela [Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007](#).

É importante ressaltarmos que o acesso à educação infantil precisa ser pensado também em termos pedagógico, o que repercute na qualificação dos professores. Como foi colocado no nosso estudo, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Sobre a formação inicial e continuada dos professores, que está presente na meta 1 do PME – nas seguintes estratégias, “1.3. Estimular a oferta da formação inicial e a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil”, e a “1.13 Promover programa de formação inicial e continuada, inclusive na área de educação especial, para os profissionais da educação infantil e montar uma equipe pedagógica para acompanhar especificamente estes docentes”.

Ressaltamos a importância dos professores terem garantido a formação inicial, pois a mesma propõe diversas situações de aprendizagem, na qual podemos incluir os estudo teórico, as pesquisas atuais voltadas para o âmbito escolar, políticas públicas, entre outras. Segundo o artigo 62 da LDB: os docentes que atuam na educação básica precisam ter formação inicial em curso de licenciatura como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil. Essa exigência veio a partir de 2007 quando foi determinado que só seriam admitidos na educação básica, professores habilitados em nível superior.

Uma boa formação dos profissionais do magistério da educação básica é apenas uma parte da tarefa. É preciso que seja garantida aos docentes a continuidade de seu processo de formação ou seja a formação continuada. De um lado, há de se repensar a própria formação, tendo em vista os desafios presentes e as novas exigências no campo da educação, que demandam profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior. Segundo a coordenadora o quadro das creches é formado por 12 professores, e a maioria tem formação superior em Pedagogia, mas não diz a quantidade que possui a formação inicial em pedagogia.

A segunda meta que focamos no nosso estudo é a Meta 13 do PME, a qual trata da Formação Continuada, esta meta traz por objetivo formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. De acordo com o PME, em Arara, em

2015, apenas 22,6% dos professores da educação básica tinham especialização, ou seja, precisava avançar em 27,4% para atingir a meta até o término do plano em 2025.

O município de Arara estava abaixo dos índices estadual, regional e nacional referente a quantidade de professores formados em nível de pós-graduação, e se propunha na Estratégia 13.2 “Implantar política municipal de formação, em nível de pós-graduação, de docentes da educação básica [...]”, sobre esse ponto, o secretário disse que “Já temos muitos professores com cursos de pós-graduação”, mas não trouxe dados estatísticos.

Em relação a formação continuada que não é em nível de pós-graduação, o secretário fez a seguinte declaração “A gestão procura estimular os cursos de formação continuada, através dos programas de formação que são ofertados pela Secretaria Estadual de Educação”. Podemos perceber que há uma parceria entre o município e o estado nessa perspectiva da formação continuada, o que avaliamos como muito positivo. Para além dessa parceria, ele fez referência aos encontros pedagógicos e planejamentos que acontecem promovidos pela secretaria municipal, bem como, as parcerias com a UFPB e UEPB, que de acordo com o gestor, “sempre que são ofertados seminários e cursos, os profissionais da educação são convidados para participar”. Já a coordenadora quando questionada se existe encontros pedagógicos e/ou espaços de formação continuada específicos para os professores que atuam na Educação Infantil, ela responde que existe e que se reúnem quinzenalmente.

A formação continuada de professores tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos, a mesma está assegurada como um direito dos profissionais da educação na LDB 9394/96 que trouxe alguns avanços no que diz respeito a valorização dos profissionais do magistério. Contudo, sabemos também, da dificuldade dos estados e municípios concretizarem esse direito dos professores a formação continuada, por isso, ressaltamos a importância da secretaria de educação do município de Araras/PB em se preocupar com essa questão.

Incentivar e apoiar a formação em nível de pós-graduação aos professores e professoras da Educação Básica é importante para a melhoria da educação infantil, segundo o secretário sua gestão sempre incentiva e segue o PME, e estimula todos os profissionais da Educação Básica a buscar formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino.

Como podemos perceber, o Plano Municipal de Educação (PME), estabeleceu diretrizes, metas e estratégias relativas à melhoria da educação, seja no tocante aos espaços físicos, à gestão, à infraestrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, ao uso de novas tecnologias educacionais, e no que diz respeito à formação dos profissionais do magistério da educação básica, a qual se constitui num fator de extrema relevância para o aperfeiçoamento do desempenho desses profissionais.

De forma objetiva, percebemos alguns avanços nas metas do PME para educação infantil no município pois, a cidade de Arara ampliou as vagas na educação infantil com a construção de uma nova creche nos padrões da Pro-Infância, além das melhorias na antiga creche que já existia. Assim o município tem duas creches com estruturas físicas dentro dos padrões e normas atuais.

Segundo a coordenadora, as creches possuem material didático para auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem, tais como: computador, impressora, TV, caixa de som, jogos e um pequeno acervo literário. Outra ressalva feita por ela é que sempre que os professores necessitam de algum material que não tenha nas creches, é solicitado a Secretaria Municipal da Educação. Estes apoios de infraestruturas são muito importantes para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores, bem como, para o bom desenvolvimento do aprendizado das crianças.

O município pesquisado, assim como diversos outros da região, tem dificuldades, uma dificuldade citada pela coordenadora é fazer com que alguns professores realizem práticas inovadoras de ensino em salas de aula e também a falta de parceria afinada entre o professor e o chamado cuidador (auxiliar de sala). Questionamos a coordenadora sobre as suas experiências bem sucedida na prática cotidiana junto aos professores, a mesma relatou três: elaboração e desenvolvimento dos projetos juntamente com toda a equipe; ela consegue estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando sempre auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem; e a organização das reuniões, as quais tem sempre o foco na aprendizagem na perspectiva de promover boas situações formativas. Sabemos que a prática docente é envolta de inúmeros saberes, concepções e atitudes, por isso, é necessário a troca de experiências através das reuniões e projetos que envolva toda a equipe escolar.

Frente a uma sociedade cada vez mais complexa, o professor está sendo desafiado a desenvolver novas habilidades e saberes para exercer a docência e melhor responder às atuais exigências de uma sociedade em constante mudança. Sobre a função social das creches, a

coordenadora falou sobre o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança e que se faz necessário que a creche trabalhe em conjunto com os pais e toda comunidade escolar.

Segundo a coordenadora para a creche cumprir sua função social, ela deve trabalhar com a linguagem familiar e corporal dos bebês e crianças, socializar, dedicar afeto, procurar ver cada criança sob seu ponto de vista, disponibilizar espaços para que elas possam usar a criatividade, com jogos e atividades que as deixem livres para escolher, interagir com o ambiente e aprender. Sempre trabalhando em parceria com a família, para que juntos, possam atender às reais necessidades da criança. Analisando as suas respostas, percebe-se a articulação entre as creches e o conhecimento compartilhado dos professores através das ações da coordenação, podemos concluir, que as experiências tem sido positivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral, analisar a política de formação continuada dos professores da Educação Infantil no Município de Arara/PB, a partir do seu ordenamento legal, especificamente, analisamos o Plano Municipal de Educação. O levantamento de dados partiu da construção de um estudo bibliográfico e da aplicação de questionários. Tivemos como sujeitos da pesquisa o Secretário de Educação do referido município e a Coordenação da Educação Infantil.

Na fase inicial da pesquisa, durante o levantamento dos dados, apresentamos um breve histórico da Educação Infantil no Brasil. Sabemos que educação infantil é uma etapa educacional muito importante, pois, é nela que as crianças começam a dar os primeiros passos para o processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, compreendemos que os profissionais que trabalham nessa área precisam ter formação continuada que contribuam para qualificar suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Na sequência, analisamos os Planos Nacional de Educação e o Municipal, tendo como foco as metas e estratégias que tratam da Educação Infantil e da formação continuada dos professores.

De acordo com os dados levantados no nosso estudo, a Educação Infantil no município de Araras/PB teve um avanço significativo, pois houve ampliação nas vagas das creches e da pré-escola de forma a ampliar o atendimento para as crianças de até 3 (três) anos e de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Sobre esta meta 1 do PME, ressaltamos o avanço na qualidade das estruturas das creches e a nova creche municipal nos padrões do programa pró-infância. Além disso, conta com material didático para auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem, tais como: computador, impressora, TV, caixa de som, jogos e um pequeno acervo literário.

Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. A partir da pesquisa, foi possível percebermos que a cidade de Arara/PB está avançando nesta fase da educação básica nos últimos anos.

Sobre a formação continuada dos professores do município o Plano Municipal de Educação (PME), estabelece na Meta 13, o objetivo de formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores, mas apenas 22,6% dos professores da educação básica tinham especialização no ano de 2015, ou seja, o município precisava avançar em 27,4% para atingir a meta até o término do plano em 2025. Quando indagado sobre pós-graduação para os professores da Educação Infantil do município, o secretário não falou em

metas diretamente, falou das parcerias e disse procurar estimular os cursos de formação continuada, através dos programas de formação que são ofertados pela Secretaria Estadual de Educação.

Sabemos que a formação continuada deve ser encarada como um processo permanente e constante de ampliação dos conhecimentos necessários à atividade dos educadores, contudo, o desafio é ultrapassar o discurso expresso nos textos legais e colocá-lo efetivamente em prática. A formação continuada visa agregar conceitos que possam chegar à comunidade escolar.

Em relação à formação continuada ofertada pela secretaria, o secretário fez referência aos encontros pedagógicos e planejamentos que acontecem promovidos pela secretaria municipal, bem como, as parcerias com a UFPB e UEPB. A coordenadora falou da existência de encontros pedagógicos de formação continuada específicos para os professores que atuam na Educação Infantil, de acordo com ela, estas formações acontecem quinzenalmente.

De forma geral, concluímos que a meta do PME que trata da universalização da Educação Infantil em creches e pré-escola de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos e de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos até o final da vigência do PME teve um avanço, pois, de acordo com o nosso estudo, o município ampliou as vagas com a abertura de uma nova creche municipal além da melhoria do espaço da creche já existente. Sabemos que o investimento em infraestrutura nas creches é importantíssimo para assegurar a qualidade de ensino. Além disso com mais ferramentas, os professores podem trabalhar além da teoria, utilizando a prática, alcançando, assim, melhores desempenhos.

Como já dito anteriormente, consta na parte do PME sobre a formação continuada dos professores da educação infantil de Arara, que apenas 22,6% dos professores da educação básica tinham especialização, desta forma precisava avançar em 27,4% para atingir a meta até o término do plano em 2025. Diante as respostas do secretário, percebemos que o município tem parcerias com a Secretaria Estadual de Educação nessa perspectiva da formação continuada, o que avaliamos como muito positivo. Além dessa parceria, destacamos os encontros pedagógicos e planejamentos que acontecem promovidos pela secretaria municipal, bem como, as parcerias com a UFPB e UEPB, que de acordo com o gestor, “sempre que são ofertados seminários e cursos, os profissionais da educação são convidados para participar”. Contudo, ressaltamos que o município necessita disponibilizar outros meios de incentivo a formação continuada.

A formação docente torna-se cada vez mais uma discussão pertinente, nossa pesquisa analisou partes importantes do debate sobre formação continuada das/os professoras/es presentes no ordenamento legal e nas respostas dos gestores ao questionário aplicado por nós, contudo, devido a pandemia do COVID-19, não conseguimos ampliar os sujeitos da pesquisa para envolver as/os professoras/es. Nos colocamos com o compromisso de futuramente darmos continuidade ao estudo e ampliar a análise da Política de Formação Continuada dos Professores/as da Educação Infantil do município de Arara/PB tendo como sujeitos da pesquisa as/os professoras/es.

Para além desses pontos, queremos ressaltar que essa experiência de estudo foi muito importante, pois adquirimos conhecimentos através das pesquisas e análises desenvolvidas e, dessa forma, podemos afirmar que nosso estudo contribuiu para a nossa formação profissional e, conseqüentemente, para refletirmos e analisarmos nossas próprias ações enquanto educadores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva; SILVEIRA, Jennifer Martins; COTRIM, Nevione. **Políticas Públicas para a Educação Infantil**. In: TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes (Orgs.). Práticas Educativas e Políticas de Educação Básica. Goiânia: FUNAPE/DEPECAD, 2013, p. 145-165.

ANFOPE. I - 1998 - **A trajetória da ANFOPE**. 1998. <http://www.anfope.org.br/> Acesso em: 25 de junho de 2019.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 25 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em 25 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> acesso em 26 de agosto de 2019.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168p. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 20 de junho de 2019.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90**. Brasília, DF; Congresso Nacional, 1990. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf acesso em 21 de junho de 2019.

BRASIL. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em 20 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em 20 de junho de 2019.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: **altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm acesso em 15 de abril de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014, 25 de junho). **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, seção 1. L13005 (planalto.gov.br) acesso em 15 de abril de 2020.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. **Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de julho de 2015. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192 acesso em 14 de março de 2020.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. n.106, p117-127, 1999.

CAMPOS, M. M., Rosemberg, F. & Ferreira, M. I. (1995). **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez.

Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm (acesso em 20 de junho de 2020).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Mariana Silveira. **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6.ed.Campinas. Autores Associados, 2007.

FÁVERO, Osmar (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: política, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. E ampl. Goiania: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M; FARIAS, I. M. S. de; SILVA, Silvina Pimentel. **Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação**. São Luiz: EDUFMA, 2017, p.142-170.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, 1999.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l: s.ed.], 1992.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1 a 4 série do 1º Grau**. Série Idéias n. 3. São Paulo: FDE, 1992, páginas 35 a 44.

ROCHA, Eloisa A C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. UFSC/CDE/NUP, Florianópolis, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SOUZA, Regina Célia de; BORGES, Maria Fernanda Tognozzi. **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento projeto e ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico**. Cadernos Pedagógicos do Libertad. 22 ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VIEIRA Livia Maria Fraga. **A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da CONAE 2010**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
PESQUISADOR: JOSÉ RIVALDO VIRGULINO
ORIENTADORA: PROF.ª DR.ª ÁUREA AUGUSTA RODRIGUES DA MATA

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ARARA/PB

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Formação Acadêmica: _____

Função/cargo: _____

Tempo de atuação na referida função/cargo: _____

QUESTÕES

1. Como é estar à frente da Secretaria de Educação do município? Quais os desafios enfrentados?
2. Como a Secretaria vê as políticas da Educação básica voltadas para a Educação Infantil?
3. O município conseguiu cumprir a meta 1 do PME (2015), que é voltada para a universalização da Educação Infantil? Caso sim, quais foram os procedimentos utilizados? Caso não, quais motivos?
4. As Estratégias 1.3 e a 1.13 da Meta 1 do PME (2015) tem relação direta com a formação inicial e continuada dos professores - “1.3. Estimular a oferta da formação inicial e a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil”, e a “1.13 Promover programa de formação inicial e continuada, inclusive na área de educação especial, para os profissionais da educação infantil e montar uma equipe pedagógica para acompanhar especificamente estes docentes”, diante as

referidas estratégias, questionamos: Em relação a formação inicial, a Secretaria tem estimulado a sua oferta? Se sim, como acontece? Se não, por quais motivos?

5. Referente as Estratégias citadas na questão 8: Em relação a formação continuada: A secretaria oferece encontros pedagógicos e/ou espaços de formação continuada específicos para os professores que atuam na Educação Infantil? Se sim, como acontecem? Se não, por quais motivos?
6. Ainda referente as Estratégias citadas na questão 8: Existe algum setor específico ou uma equipe pedagógica específica na Secretaria que se ocupe da Educação Infantil? Se sim, qual e como ele é estruturado? Caso não, porque?
7. De acordo com o PME (2015), na Meta 12, o município tinha 105 professores efetivos. Destes apenas 17 não possuíam formação em nível superior. Qual a realidade atual do município em relação a quantidade e a formação inicial dos professores, especificamente, da Educação Infantil?
8. De acordo com a Meta 13, que trata da formação continuada dos professores, o município de Arara estava abaixo dos índices estadual, regional e nacional referente a quantidade de professores formados em nível de pós-graduação, e se propunha na Estratégia 13.2 “Implantar política municipal de formação, em nível de pós-graduação [...]”diante tal questão: A Secretaria conseguiu desenvolver e implementar a referida política? Se sim, como está estruturada e como é efetivada? Se não, quais motivos?
9. No município existe algum ordenamento legal (lei, resolução, decreto, portaria e/ou documento oficial) que seja específico para orientar a atuação na Educação Infantil? Se sim, quais? Caso não, porque?
10. Como estão organizadas, de forma estrutural e pedagógica, as creches/escolas que trabalham com a Educação Infantil no município?
11. Existem projetos e/ou programas específicos voltados para a Educação Infantil? Se sim, quais? Caso não, porque?
12. Na sua compreensão, qual a função social das creches/escolas que trabalham com a Educação Infantil?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
PESQUISADOR: JOSÉ RIVALDO VIRGULINO
ORIENTADORA: PROF.ª DR.ª ÁUREA AUGUSTA RODRIGUES DA MATA

**ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO A SER APLICADO A COORDENAÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARARA/PB**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Formação Acadêmica: _____

Função/cargo: _____

Tempo de atuação na referida função/cargo: _____

Tempo de atuação na educação básica: _____

Tempo de atuação na educação infantil: _____

QUESTÕES

Estrutura:

1. Quantas creches/escolas que trabalham com Educação Infantil possui o município de Arara?
2. As creches/escolas possuem recursos didáticos pedagógicos de apoio aos professores (livros, computador, projetor, etc.)? Se sim, quais? Se não, por quais motivos?
3. Como é a estrutura física das creches/escolas?
4. Cada creche/escola atende em média a quantos alunos?

Pedagógico:

1. Qual seu papel enquanto coordenador da Educação Infantil?
2. Quais profissionais formam a coordenação da Educação Infantil?
3. Quantos professores fazem parte do quadro da Educação Infantil?

4. No geral, qual a formação acadêmica dos docentes que atuam na Educação Infantil no município?
5. Existem encontros pedagógicos e/ou espaços de formação continuada específicos para os professores que atuam na Educação Infantil? Se sim, como acontecem? Se não, por quais motivos?
6. As creches/escolas de Educação Infantil possuem projetos político-pedagógicos específicos que sejam adequados às reais necessidades dos alunos? Se sim, como eles foram construídos?
7. Quais são as principais dificuldades encontradas no seu trabalho?
8. Quais experiências você considera bem sucedida em sua prática junto aos professores?
9. Quais experiências você considera mal sucedida em sua prática junto aos professores?
10. Na sua compreensão, qual a função social das creches/escolas que trabalham com a Educação Infantil?