



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA FERREIRA ALVES

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

JOÃO PESSOA

2023

MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA FERREIRA ALVES

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito para defesa de mestrado.

Linha de Pesquisa: Políticas
Eduacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Adelaide
Alves Dias.

JOÃO PESSOA
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A474p Alves, Maria da Conceição Pereira Ferreira.
Políticas de formação continuada das professoras de
educação infantil do município de João Pessoa e suas
implicações para a prática docente / Maria da Conceição
Pereira Ferreira Alves. - João Pessoa, 2023.
150 f. : il.

Orientação: Adelaide Alves Dias.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Políticas educacionais. 2. Formação continuada.
3. Formação docente. 4. Educação infantil. I. Dias,
Adelaide Alves. II. Título.

UFPB/BC CDU 37.014.5(043)

MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA FERREIRA ALVES

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA E
SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

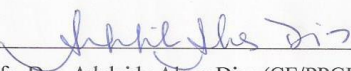
Dissertação apresentada ao Programa de
Pós- Graduação em Educação da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito para defesa de Mestrado.

Linha de Pesquisa: Políticas
Eduacionais

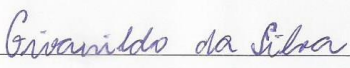
Orientadora: Profa. Dra. Adelaide
Alves Dias

João Pessoa, 13 de outubro de 2023.

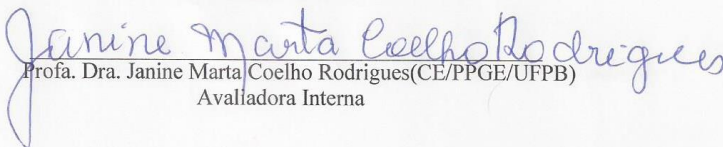
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Adelaide Alves Dias (CE/PPGE/UFPB)
(Orientadora)



Prof. Dr. Givanildo da Silva (CEDU/PPGE/UFAL)
Avaliador Externo



Profa. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues (CE/PPGE/UFPB)
Avaliadora Interna

*[...]Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz.
(Sater e Oliveira)*

*Dedico esta Dissertação aos meus
pais Pedro Miguel Ferreira (in
memoriam) e Arminda Pereira
Ferreira (in memoriam). A eles a
minha eterna gratidão.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me acompanhar em todos os momentos da vida, dando-me força para não desistir, mesmo nos momentos difíceis.

Aos meus estimados pais, Pedro Miguel Pereira Ferreira (*in memoriam*) e Arminda Pereira Ferreira (*in memoriam*), pelo apoio incondicional, me conduzindo no caminho da verdade, da honestidade e do respeito.

Aos meus irmãos e irmãs, Lúcio (*in memoriam*), José, Graças, Rita, Socorro, Do Carmo, Pedro, Francisco, Maria e Domingos. Juntos formamos uma família linda. Somos uma teia que foi tecida por dois grandes heróis, nossos eternos pais.

Ao meu esposo, Ronaldo Alves Jerônimo, pelo carinho, amor, acolhimento e compreensão. Você é um grande parceiro.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, especialmente Julliana Rodrigues, Ezequiel Pedro e Cláudio Jullyo. Vocês são minhas fontes de inspiração.

Aos meus cunhados e cunhadas pelo apoio, em especial a minha cunhada Maria das Neves Rodrigues Ferreira, que acompanhou essa trajetória.

As minhas professoras do primário, Neuza Marques (*in memoriam*), Rosália Lacerda, Francinete Formiga e Diana Tôrres, que, com poucos recursos, me ajudaram a dar os primeiros passos, no grupo Escolar São Vicente de Paula e Escola Estadual de Malta/PB. Seus ensinamentos ainda ecoam na minha mente.

À Profa. Dra. Adelaide Alves Dias, querida orientadora, conhecedora das políticas públicas da educação, com quem aprendi muito durante a caminhada acadêmica. Grata pela acolhida, por todo o zelo, competência, escuta e acompanhamento respeitoso deste trabalho.

À Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa – SEDEC/PMJP.

Às colegas de trabalho da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/RME/JP, pelo tempo de convivência, testemunhas da minha dedicação às crianças da primeira infância, defensora árdua de seus direitos, especialmente a amiga Maria Auxiliadora Di Lourenzo (*in memoriam*).

A equipe do Departamento de Educação Infantil/DEI, por fazer parte da minha história acadêmica e profissional.

À equipe da Divisão de Educação Especial: Vanessa Camelo de Brito Rocha, Sinvaldo Luna Freire Filho, Jerfferson Andrade e Elisângela Martinez, pelo carinho.

À Profa. Dra. Rejane Maria de Araújo Lira, chefe de Divisão da Educação Especial, pela confiança, zelo, carinho, respeito e orientações.

Às coordenadoras e professoras formadoras do Curso de Formação da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

Às gestoras dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), pela disponibilidade, acolhimento, carinho. Saibam que vocês foram fundamentais na consolidação deste estudo.

Às professoras da Educação Infantil das Escolas e CMEIs que participaram do processo formativo e que me acolheram e me apoiaram no decorrer dos encontros formativos.

Às professoras dos CMEIs que participaram das entrevistas, pela disponibilidade e confiança. Vocês são exemplos de coragem, pois cuidam e educam das crianças em fase de desenvolvimento.

À Coordenação e Equipe Técnica do Programa de Pós-Graduação da Educação/PPGE/UFPB, pelo apoio.

Aos professores do Mestrado do Programa do PPGE/UFPB, pelos ensinamentos potentes.

Aos colegas da turma do mestrado, pelas trocas de experiências e amizades construídas.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudos da Criança /NUPEC – espaço de estudos e socialização de experiências.

À Profa. Dra. Norma Maria de Lima, pelo acolhimento no estágio de docência.

Às Professoras, Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues, Dra. Lenilda Cordeiro de Macedo e Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão, que participaram da Banca de Qualificação, apontando contribuições que serviram como apoio para ampliação deste estudo.

À Banca avaliadora desta pesquisa, por ter aceitado o convite e pelas contribuições apresentadas.

Às amigas Mayam Andrade, Roberta Melo, Fernanda Mendes, Cristiane Sousa, Maria Conceição Silva, Luciene França, Patrícia Teotônio, Sayonara Gomes, Conceição Bastos, Mariana Goes e Nilma Correia, testemunhas da minha luta na defesa dos direitos da criança. A Rogerio Cezar Monteiro Coelho, pela presteza e apoio ao longo deste estudo.

A Dona Maria Zélia de Andrade Bezerra, um ser humano incrível e de um coração imenso.

Às Dras. Lúcia Araújo, Maria Amélia Rangel, Ana Angélica Lima, Myllena Bione, Larissa Catão e Caroline Escorel, que, de forma carinhosa, me acolheram e me deram os cuidados necessários.

À Profa. Joseli Silva, revisora deste trabalho, pelo carinho e palavras de ânimo.

A todas as pessoas com quem convivi ao longo desses dois anos, compartilhando minhas alegrias, tristezas, dificuldades, decepções; preferi não citá-las para não cometer injustiças. Saibam que todas têm um lugar especial no meu coração. A vocês o meu reconhecimento.

RESUMO

Esta dissertação discorre sobre políticas de formação continuada das professoras de Educação Infantil no município de João Pessoa e tem como principal objetivo investigar a incidência das atuais políticas de formação continuada em nível nacional e local, das professoras de Educação Infantil, e a reverberação destas nas suas práticas docentes, no município de João Pessoa-PB. Para tanto, os objetivos específicos foram: analisar como as políticas públicas nacionais que norteiam os processos de formação continuada na esfera pública da Educação Infantil se articulam com as políticas locais; compreender como tais políticas orientam a organização e o funcionamento das propostas de formação continuada na Educação Infantil promovidas pela Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (RME/JP) e refletir sobre os desdobramentos dessas políticas nos contextos pedagógicos de atuação das professoras. Para atingir esses objetivos, elegemos como recorte temporal o período de 2016 a 2022. A pesquisa foi de natureza qualitativa, desenvolvida em três momentos: 1) revisão sistemática sobre a temática formação continuada para professoras da Educação Infantil; 2) análise documental, a partir das propostas das políticas nacional e local; 3) pesquisa de campo, por meio de observação dos processos formativos do ano de 2022 na RME/JP, e entrevista semiestruturadas com dez (10) professoras que atuam em 04 (quatro) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), atendendo crianças de seis meses a cinco anos e onze meses. O método adotado para esta investigação foi sustentado na Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva vygotskyana, considerando as contribuições de Vygotsky no campo da formação docente. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, com base em Bardin, com vistas a responder às questões desta pesquisa. Os processos formativos foram desenvolvidos por fundação, instituições privadas de nível superior, que passaram por processos licitatórios, parcerias com o governo federal, parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), todos apresentando fragilidades. Os resultados indicam que há incidência das políticas nacional e local, com pouca articulação entre elas.

Palavras-chave: Políticas públicas; formação continuada; educação infantil.

ABSTRACT

This dissertation discusses about continuing education policies for Early Childhood Education teachers in the city of João Pessoa and its main objective is to investigate the incidence of current continuing education policies at national and local level, for Early Childhood Education teachers, and the impact of these on their teaching practices, in the municipality of João Pessoa-PB. Therefore, the specific objectives were: to analyze how national public policies that guide continuing education processes in the public sphere of Early Childhood Education are articulated with local policies; to understand how these policies guide the organization and functioning of continuing training proposals in Early Childhood Education promoted by the João Pessoa Municipal Education Network (RME/JP) and reflect on the consequences of these policies in the pedagogical contexts in which teachers work. To achieve these objectives, we chose the period from 2016 to 2022 as the time frame. The research was qualitative, and it was developed in three moments: 1) systematic review on the topic of continuing education for Early Childhood Education teachers; 2) documentary analysis, based on national and local policy proposals; 3) field research, through observation of the training processes of the year 2022 at RME/JP, and semi-structured interviews with ten (10) teachers who work in 04 (four) Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs), serving children from six months to five years and eleven months. The method adopted for this investigation was based on Historical-Cultural Theory, from a Vygotskian perspective, considering Vygotsky's contributions in the field of teacher training. For data analysis, we used the Content Analysis technique, based on Bardin, to answer the questions of this research. The training processes were developed by foundations, private higher education institutions, which went through bidding processes, partnership with the federal government, partnership with the Federal University of Paraíba (UFPB), all of them presented weaknesses. The results indicate that there is an incidence of national and local policies, with little articulation between them.

Keywords: Public politics; continuing training; child education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Levantamento dos Artigos por Descritores e por Critérios de inclusão e exclusão	20
Quadro 02	Artigos selecionados e analisados que versam sobre a temática desta pesquisa	21
Quadro 03	Organização dos agrupamentos etários	32
Quadro 04	CMEIs por faixa etária	33
Quadro 05	CMEIs – Quantitativos de professoras e crianças	34
Quadro 06	Quantitativos de crianças, professoras, monitoras, berçaristas por agrupamentos – CMEI B	36
Quadro 07	Profissionais do CMEI B	37
Quadro 08	Dependências do CMEI B	38
Quadro 09	Quantitativos de crianças, professoras, monitoras, berçaristas por agrupamentos – CMEI D.....	40
Quadro 10	Profissionais do CMEI D	41
Quadro 11	Dependências do CMEI D.....	41
Quadro 12	Quantitativos de crianças, professoras, monitoras, berçaristas por agrupamentos – CMEI F	44
Quadro 13	Profissionais do CMEI F	44
Quadro 14	Dependências do CMEI F	45
Quadro 15	Organização dos Agrupamentos na Etapa de Creche no CMEI G	48
Quadro 16	Quantitativos de crianças, professoras, monitoras e berçaristas por agrupamentos CMEI G	49
Quadro 17	Profissionais do CMEI G	49
Quadro 18	Dependências do CMEI G	50
Quadro 19	CMEIs e quantitativos de professoras que atenderam aos critérios da pesquisa	52
Quadro 20	Número de professoras na formação 2022	54
Quadro 21	Formadoras por modalidade de atendimento	54
Quadro 22	Codificação utilizada utilizada no decorrer das análises, para se fazer referências às formadoras	55
Quadro 23	Código para identificação das 10 professoras participantes da pesquisa	56
Quadro 24	Políticas Públicas da Rede Municipal de João Pessoa-PB	78
Quadro 25	Processos Formativos de 2016 a 2022	83
Quadro 26	Quantitativo de turmas por faixa etária e quantitativo de participantes na Formação de 2022	88
Quadro 27	Matrículas da Educação Infantil de 2016 a 2021	92
Quadro 28	Observação da Formação Continuada das Professoras da RME/JP..	97
Quadro 29	Perfil Acadêmico das Professoras dos CMEIs	98
Quadro 30	Perfil Profissional das Professoras dos CMEIs	99

Quadro 31	Categoria: Percepção das professoras sobre as formações	101
Quadro 32	Categoria: Temáticas estudadas nas formações	104
Quadro 33	Categoria: Metodologias trabalhadas nas formações	109
Quadro 34	Categoria: Teorias discutidas nas formações	113
Quadro 35	Categoria: Documentos citados nas formações	115
Quadro 36	Categoria: Contribuições da formação para a prática docente	117
Quadro 37	Categoria: Vivências ocorridas na formação	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Localização do Conjunto Esplanada	35
Figura 02	Localização do Centro de João Pessoa	39
Figura 03	Localização do Distrito Industrial	43
Figura 04	Localização do Conjunto Colinas do Sul	46
Figura 05	Gráfico com percentual de docência da Educação Infantil – formação superior	68

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Pessoal de Ensino Superior
CECAPRO	Centro de Capacitação de Professores
CF	Constituição Federal
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREIs	Centros de Referência em Educação Infantil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGC	Diretoria de Gestão Curricular
DEGEF	Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação
DEF	Departamento de Escola de Formação
DEI	Departamento de Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
F	Formadora
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBRADES	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Humano Social
JOFEM	Jornada de Formação de Educadores Municipais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
P	Professora
PCEPB	Proposta Curricular do Estado da Paraíba
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PME	Plano Municipal de Educação
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PS	Prestador de Serviços
RME/JP	Rede Municipal de Ensino de João Pessoa
SEDEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
SETRAPS	Secretaria de Trabalho e Promoção Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNEPI	União de Ensino Integrado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	29
2.1	Tipo de pesquisa	30
2.2	Campo e sujeitos da pesquisa	31
2.3	Caracterização dos CMEIs pesquisados	35
2.3.1	Centro Municipal de Educação Infantil B	35
2.3.2	Centro Municipal de Educação Infantil D	39
2.3.3	Centro Municipal de Educação Infantil F	42
2.3.4	Centro Municipal de Educação Infantil G	46
2.4	Instrumentos de produção/construção dos dados	52
2.4.1	Do processo de observação	52
2.4.2	Do processo de entrevista	55
2.4.3	Do Diário de campo	57
2.5	Procedimentos de análise dos dados.....	57
3	FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DOS MARCOS LEGAIS – 1988 A 2022	59
3.1	Políticas de formação continuada na educação infantil em âmbito nacional	59
3.2	Políticas de formação continuada na educação infantil na RME/JP	78
3.2.1	O processo de transição das creches para CMEIs na RME/JP: da assistência a educação	89
4	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA RME/JP: OS ACHADOS DA PESQUISA	94
4.1	O projeto de formação continuada da RME/JP de 2022.	94
4.2	Sobre os dados das observações e entrevistas realizadas	96
4.3	Análises das observações e entrevistas realizadas à luz das políticas nacional e local	100
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICES	139
	ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar as políticas de formação das professoras¹ na Educação Infantil, originou-se das observações realizadas quando da minha atuação na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, nas funções de professora, assessora pedagógica, formadora de professoras, quando pude perceber, por meio dos relatos informais de docentes da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (RME-JP), especificamente da Educação Infantil, que os modelos de formação continuada têm sido insuficientes para dar conta das lacunas deixadas pela formação inicial, bem como das demandas do cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs²), repercutindo, conseqüentemente, na qualidade das práticas educativas, relacionadas à própria estrutura organizacional e pedagógica bem como ao atendimento às especificidades das crianças.

Como resultado dessas observações, destaco: a) em muitas situações, a formação inicial recebida pelas professoras ocorreu de forma aligeirada e em cursos permeados de falhas no tocante à sua qualidade b) algumas professoras que cursaram a licenciatura havia muito tempo apresentavam resistência às mudanças, o que leva à necessidade de rever o processo de políticas públicas de formação da Educação Infantil junto às professoras e; c) parte das professoras atuantes na área apresenta dificuldades em trabalhar com crianças, por desconhecerem conceitos básicos como os de: criança, infância, desenvolvimento infantil, ludicidade, cuidar, educar e brincar.

Com essa realidade percebida, justifica-se a importância e necessidade de mais investimentos em processos formativos, que garantam às professoras condições adequadas ao seu bom desempenho, com vistas à oferta da Educação Infantil com equidade e de qualidade.

Parte-se do pressuposto de que as políticas de formação, com todas as suas especificidades, requerem dos municípios e Estados o compromisso com as "[...] atividades de formação de seus profissionais [...]" (Freitas, 2014, p. 441). São, portanto, imprescindíveis políticas que garantam processos formativos, tendo como base os contextos nos quais as professoras estão inseridas e que possam contribuir para a ampliação dos conhecimentos teórico-práticos capazes de provocar mudanças significativas, conduzindo os aprendizados

¹ O termo *professora* aqui aplicado diz respeito às profissionais/professoras da Educação Infantil da RME/JP, sem qualquer inferência preconceituosa. Trata-se, especialmente, de forma de homenagear/prestigiar as mulheres da Rede, que sempre foram maioria na Educação Infantil.

² Os Centros de Referências de Educação Infantil/CREIs foram substituído por Centros Municipal de Educação Infantil/CMEIs na gestão do então prefeito Cícero de Lucena Filho, por meio da Medida Provisória nº 27, de 17 de outubro de 2022.

socializados para suas práticas docentes. Neste sentido, a hipótese desta pesquisa é de que as políticas de formação continuada da RME/JP são residuais/pontuais e, em sua maioria, foram desenvolvidas por empresas privadas, resultando em poucos impactos nas práticas pedagógicas das referidas professoras. Ressaltamos que as formações de 2021 e 2022 não foram realizadas pela iniciativa privada, mas em um processo de parceria com a UFPB, , além do curto tempo destinado à formação, tratou de temáticas pontuais, deixando de fora outras urgentes e necessárias, como a educação inclusiva e a diversidade (crianças negras, indígenas, quilombolas, venezuelanas, crianças nativas digitais entre outras).

Para dar sustentação a essa hipótese, ancoramo-nos no entendimento de que a formação continuada de professores tem um papel primordial para a profissionalização e a melhoria da qualidade da Educação, tendo em vista que esse tipo de formação é um processo de aprendizagem constante, ocorrendo ao longo da vida, além do que "[...] a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e por isso é práxis [...]" (Brzezinski, 2008, p. 1141).

A formação de professores necessita ocorrer, a partir das reflexões desses sujeitos, as quais se constroem no coletivo com seus pares, buscando possibilidades para "[...] uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto [...]" (Imbernón, 2005, p.15).

Segundo Tardif (2012), os saberes docentes são elementos fundamentais para as práticas pedagógicas. Esses conhecimentos, no entanto, não se limitam, necessariamente, ao repasse de informações, porquanto agregam uma variedade de aspectos que contribuem para sua formação e socialização com os(as) educandos(as). Neste sentido: "[...] Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]" (Tardif, 2012, p. 36).

No tocante à Educação Infantil, Kramer (2003) destaca a importância da formação docente para a atuação com crianças pequenas, apontando que as teorias e as práticas são indissociáveis e constituem elementos centrais na formação profissional do professor, cabendo a esses profissionais compreenderem essa dinâmica, evitando práticas descontextualizadas.

A esse respeito, Barbosa e Afonso (2011, p. 34) reforçam que a formação docente é "[...] a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do/a professor/a [...] produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontradas nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significado ao fazer educativo".

É imprescindível, portanto, adquirir conhecimentos para o exercício de uma prática

reflexiva, criativa e contextualizada, o que reverbera diretamente na promoção do desenvolvimento integral da criança, visto que subsidiarão as docentes que atuam na Educação Infantil, ampliando a relação teoria e prática.

Esses pontos são essenciais na formação das professoras que atuam na Educação Infantil e nortearam a investigação. Segundo Angotti (2010), a ausência dos conhecimentos básicos contribui para que os professores reproduzam práticas pedagógicas inconsistentes e descontextualizadas. Práticas que contrastam com os documentos oficiais e com os estudos que se agregam às políticas públicas de formação.

Todas essas considerações contribuíram para duas questões básicas desta pesquisa: 1) *Como as atuais políticas públicas de formação continuada da Educação Infantil se efetivam na RME/JP?* 2) *Quais as implicações dessas políticas na prática das professoras da Educação Infantil?*

A partir destas questões propostas, elegemos como objetivo geral: **Investigar a incidência das atuais políticas de formação continuada em nível nacional e local, das professoras de Educação Infantil e a reverberação destas nas suas práticas docentes no município de João Pessoa-PB.** E, como objetivos específicos: i) analisar como as políticas públicas nacionais que norteiam os processos de formação continuada na esfera pública da Educação Infantil, se articulam com as políticas locais; ii) compreender como tais políticas orientam a organização e o funcionamento das propostas de formação continuada na Educação Infantil promovidas pela Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (RME/JP); e iii) refletir sobre os desdobramentos dessas políticas nos contextos pedagógicos de atuação das professoras, para cujo propósito elegemos o período de 2016 a 2022, como recorte temporal.

A pesquisa utilizou como método interpretativo a Teoria Histórico-Cultural, numa perspectiva vygotskyana, por compreendermos que as contribuições de Vigotsky elegem um campo teórico fértil no que concerne à compreensão da criança enquanto ser social que se desenvolve a partir das experiências culturais que adquirem no seu cotidiano e não necessariamente apenas no espaço escolar, além de também entendermos que o professor é o mediador/facilitador da aprendizagem.

Para Vigotsky (2007, p. 94), “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia [...]”. O autor enfatiza ainda que aprendizagem e desenvolvimento estão presentes na vida da criança desde o seu nascimento bem como a relevância da interação da criança com o adulto, evocando que: “[...] a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu

desenvolvimento mental do que consegue fazer sozinha”.

Nessa compreensão, fica demarcado que a criança, sujeito social que tem sua cultura, vive em territórios distintos, possui um conjunto significativo de conhecimentos e deve receber o professor como mediador/facilitador da aprendizagem. Essas reflexões foram iniciadas nos processos formativos das professoras da RME/JP que trabalham com crianças dos 6 (seis) meses aos 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses.

No que concerne aos aspectos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida em três momentos: 1) revisão sistemática sobre o objeto de pesquisa Formação continuada para professoras da Educação Infantil; 2) análise documental, a partir de propostas nacional e local; 3) pesquisa de campo, por meio de observação dos processos formativos do ano de 2022 na RME/JP e; 4) entrevista semiestruturada com 10 (dez) professoras que atuam em 04 (quatro) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) atendendo crianças de seis meses a cinco anos e onze meses.

Inicialmente foi realizada a revisão sistemática nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), com a finalidade de buscar estudos e resultados de outras pesquisas relacionadas à formação continuada na área da Educação Infantil, tendo como descritores: Políticas de Formação, Políticas de Formação Continuada, Educação Infantil e Diretrizes da Formação.

A pesquisa de campo foi realizada em:

- 1) CMEIs que atendem crianças de seis meses a cinco anos e onze meses;
- 2) CMEIs que dispõem de Projeto Político-Pedagógicos (PPP) atualizado;
- 3) CMEIs com professoras que participaram da formação continuada da RME/JP no período de 2016 a 2021 da Educação Infantil;
- 4) CMEIs com professoras que estavam participando da formação continuada no ano de 2022.

Ressalte-se, ainda que, durante o processo de observação e visitas às unidades, foi utilizado um Diário de campo para registros dos achados durante o percurso de coleta de dados. Os dados da pesquisa foram analisados, tendo-se como referência a Análise de Conteúdo de Bardin (2006), procurando responder às questões lançadas para esta pesquisa, mediante uma Análise Temática Categorical, processo que compreendeu as seguintes fases: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que envolve inferências e interpretação” (BARDIN, 2006, p. 89).

Para a revisão sistemática, buscamos identificar pesquisas que versam acerca das políticas de formação continuada das professoras de Educação Infantil, objeto deste estudo, ao

realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, uma vez que esse tipo de pesquisa, quando bem organizada, apresenta contribuições para dinamização de pesquisas, possibilitando a ampliação de acervo acerca da temática posta, bem como evita a repetitividade e permite atualizações e ampliações.

Para Sampaio e Mancini, (2007), a revisão sistemática “[...] é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema [...]”. Os autores destacam ainda que:

[...] esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada [...] (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84).

Foi com esse olhar que buscamos entender que:

A construção prévia do arcabouço metodológico colabora para que a pesquisa tenha a confiabilidade aumentada, reduzindo a ocorrência de vieses. Além disso, a falta de critérios bem definidos configura-se como um dos principais entraves para o desenvolvimento deste tipo de estudo, uma vez que a repetibilidade e reprodutibilidade são valorizadas, assim como em outros tipos de pesquisa (Caminha, 2014, p. 402).

A revisão sistemática ocorreu nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizada durante o mês de janeiro de 2022, utilizando descritores contemplados no estudo: Políticas de Formação, Políticas de Formação Continuada, Educação Infantil, Diretrizes da Formação. Também utilizamos ainda critérios de inclusão e exclusão. Para inclusão, trabalhos que versavam sobre a política de formação continuada na Educação Infantil, excluindo todos aqueles que trabalhavam com outras modalidades de ensino (fundamental, médio e superior), descartamos temáticas que apresentavam outro vieses no campo de discussão, não condizente com o foco estabelecido na pesquisa. Após o levantamento dos artigos, foram realizadas leituras minuciosas dos resumos e a sistematização das informações, as quais estão detalhadas no Quadro 1.

Quadro 1

Levantamento dos Artigos por Descritores e por Critérios de inclusão e exclusão

Descritores	Número de artigos encontrados
Políticas de Formação	55.466
Políticas de Formação e Políticas de Formação Continuada	5.796
Políticas de Formação e Políticas de Formação	1.287

Continuada e Educação Infantil	
Políticas de Formação e Políticas de Formação Continuada e Educação Infantil e Diretrizes da Formação	791
Artigos escritos em português e revisados por pares	293
Levantamento dos artigos, após leitura e uso dos critérios de exclusão	33
Resultado das leituras dos 33 artigos completos, verificando suas pertinências para este estudo	18

Fonte: Dados da CAPES (2022).

Após esse levantamento, foram tabulados 33 (trinta e três) artigos que, a princípio, tinham foco na temática deste estudo. Destes, apenas 18 (dezoito) apresentavam discussões pertinentes e, portanto, serviram como fontes de ampliação para esta pesquisa. O Quadro 2 apresenta a sistematização desses 18 (dezoito) artigos selecionados e, posteriormente, analisados, dispondo do ano de publicação, título, autor/es e seu respectivo resumo.

Quadro 2

Artigos selecionados e analisados que versam sobre a temática desta pesquisa

Ano de Publicação	Título dos artigos	Autor/es	Resumo
2021	Formação docente e trabalho educativo na educação infantil: algumas reflexões	Ilaine Inês Both Michelle de Freitas Bissoli	O artigo é oriundo de uma pesquisa de doutorado, que adotou a observação participativa em uma das turmas frequentadas por vinte crianças de 4 e 5 anos de idade; o Grupo Focal correspondeu a três professoras da pré-escola, como participantes principais da pesquisa de campo. O estudo demonstrou que o trabalho educativo, categoria central da pesquisa realizada, foi predominantemente caracterizado pelo pragmatismo e espontaneísmo, o que contribuiu para a manutenção do acentuado estado de desumanização de professores e crianças. As autoras apontam a unidade dialética entre a teoria e a prática na formação docente como uma das possibilidades para a necessária e desafiadora busca do aprimoramento do trabalho educativo na Educação Infantil.
2021	Como nós e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da Covid-19 - 2020	Natália Francisquetti Silva Marta Regina Paula da Silva	Neste artigo, as autoras apresentaram a ação educativa não presencial subsidiada pela abordagem da documentação pedagógica, desenvolvida no período da Covid 19. O <i>locus</i> da pesquisa foi em uma creche da Rede Municipal de Santo André-SP e teve como público-alvo uma turma de crianças de 2-3 anos. Como metodologia, as autoras criaram um grupo de WhatsApp composto pelas professoras da turma e os/as

			familiares das crianças com o intuito de possibilitar a manutenção dos vínculos e da identidade coletiva bem como dar continuidade à algumas vivências que integravam o cotidiano na instituição. A experiência demonstrou que a documentação pedagógica possibilita a ação reflexiva docente e a comunicação do processo educativo, viabilizando a relação de parceria entre professoras, crianças e familiares, tornando visíveis os saberes e fazeres dos meninos e meninas e a intencionalidade do trabalho pedagógico na creche.
2020	O cenário da Educação Infantil após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos	Cintia Cristina Escudeiro Biazan Maria Aparecida Guedes Monção	O trabalho objetivou analisar o cenário da educação infantil em um município paulista. Os sujeitos da pesquisa foram professoras e gestoras. Os dados coletados apontaram que, com a ampliação do ensino para nove anos, o foco foi dado à alfabetização, diminuindo, expressivamente, a presença de jogos e brincadeiras na rotina, configurando um cenário marcado por atividades com foco nesse ensino. Os resultados apontaram, ainda, a preocupação com as avaliações externas que potencializam as atividades diárias, objetivando direcionar as práticas cotidianas com foco para a entrada no ensino fundamental.
2019	Interdisciplinaridade na Gestão da Saúde e Educação: A Sensibilização dos Professores da Primeira Infância para o Daltonismo	Katia Maria Thomazetti Csorgo Henriques Lígia de Carvalho Abões Vercelli	As autoras adotaram como objetivo o de sensibilizar os professores para que pudessem entender as dificuldades enfrentadas por crianças daltônicas. O campo da pesquisa foi composto por um Centro de Educação Infantil (CEI), que atende crianças de zero a três anos e 11 meses, e uma Escola de Educação Infantil (Emei), que recebe crianças de quatro a cinco anos e 11 meses, ambas localizadas no município de São Paulo. Os sujeitos do estudo foram 22 professoras, 2 coordenadoras pedagógicas, 2 diretoras, 2 agentes de apoio e 2 Auxiliares Técnicos de Educação (ATE). A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, do tipo intervenção pautada na pesquisa-ação, e os instrumentos de coleta de dados foram: observações das vivências durante o uso dos brinquedos, depoimento escrito e entrevista. Os resultados indicam as lacunas enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa para planejar um trabalho pedagógico inclusivo, que atendesse a uma criança daltônica em sala.
2018	A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais	Tarcia Regina da Silva Adelaide Alves Dias	O objetivo do trabalho foi de analisar as práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Recife-PE, as quais demarcam a valorização da diversidade étnico-racial, tendo como sujeitos a gestora, a coordenadora, uma professora e duas auxiliares de desenvolvimento infantil. As autoras utilizaram a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. As análises demonstraram que as práticas desenvolvidas no CMEI partem do princípio da

			incorporação do outro como verdadeiramente outro.
2017	Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990	Loudes Rafaela Santos Lia Machado Fiuza Nadja Rinelle Oliveira de Almeida	O trabalho objetivou analisar as atuais concepções sobre a formação docente brasileira, tendo como mote as reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990, as quais se acredita que foram abalizadas por organismos internacionais. No estudo, foram explorados orientações contidas em documentos publicados pelos organismos multilaterais, em particular, os que se dedicam à Educação, e também a legislação educacional vigente. Os resultados sugerem que as atuais políticas educacionais voltadas para a formação de professores no Brasil, atendem, em muito, às recomendações constatadas nas orientações dos organismos internacionais, destacando ainda que muitas ações e normatizações do sistema educacional brasileiro, incluindo a formação dos profissionais da educação, notadamente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em certa medida, de seus sucessores presidenciais, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), tratam de uma continuidade no alinhamento ao projeto neoliberal de construção de um molde genérico e abstrato de Educação para os países periféricos.
2017	Educação Infantil e políticas educacionais: do passado ao presente na busca do futuro	Elisangela Aparecida de Castro Michele Aparecida de Sá Pedro Luiz Teixeira de Camargo	Para a realização do trabalho em tela, os autores objetivaram apresentar uma explanação histórica da educação no país e discutir as políticas que regem a Educação Infantil entre os anos de 1988 a 2013. A metodologia utilizada foi a documental e bibliográfica. Os autores concluíram que há um distanciamento entre a prática realizada e aquela disposta em lei. Apontaram a questão do acesso à educação formal como um dos maiores desafios para o cumprimento da Emenda de Lei nº 12.796, ao demonstrarem que, cerca de 56% das crianças brasileiras, com idade para frequentar a primeira etapa de ensino, ainda estão fora do ambiente escolar. Para a superação dessa fragilidade, os resultados sugerem um sistema educacional que prossiga com as políticas públicas educacionais já estabelecidas.
2017	Novos Letramentos e Docência na Educação a Distância	Marta Fernandes Garcia Marcelo El Khouri Buzato Cássio Ricardo Fares Riedo	No artigo em tela, os autores problematizam os diferentes modelos de letramento vigentes nos estudos da linguagem para se pensar as práticas sociais na educação superior a distância no Brasil, apontando o modelo teórico dos transletramentos como uma referência útil à reflexão sobre a ação de apropriação tecnológica crítica do aparato tecnológico da EAD online. Os autores também destacam que o modelo dos transletramentos favorece o desenvolvimento dos atores educacionais envolvidos na docência em EaD, em uma outra lógica, mais progressista e crítica,

		Dirceu da Silva	voltada para qualificar o processo formativo a distância, e para romper com programas de formação com viés puramente mercadológico.
2017	A educação política, ética e histórica: possibilidades de compreensão da formação de professores	Daniella Ribeiro do Vale da Silva Vieira Sônia Aparecida Siquelli Armando Quillici Neto	O trabalho teve por objetivos compreender, sob o olhar de categorias de Arendt (1989, 1993, 2000, 2014), o conceito e o papel do professor diante de sua própria constituição histórica e o retorno à tradição para o enfrentamento de uma possível crise na formação ética e política, e analisar o problema da formação docente. Os autores utilizaram a análise qualitativa e, como resultado, apontam uma reflexão histórico-filosófica sobre as circunstâncias em que se encontra a formação dos educadores e as consequências prováveis dessa formação, as quais conduzem ao empobrecimento dos saberes essenciais da formação ética e política.
2016	Práticas de Educação Infantil: contribuições de estudos científicos (1999-2009) e os desafios à formação do professor	Daniele Ramos de Oliveira Célia Maria Guimarães	As autoras tiveram como objetivo examinar os principais temas, questões propostas e resultados veiculados nos artigos de periódicos nacionais da área de educação e nos textos das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, publicados entre 1999 e 2009, sobre o trabalho do professor e o currículo na educação infantil. Os estudos por elas analisados apontaram aspectos que compõem desafios à formação do professor de educação infantil, entre eles o projetos e currículos de formação inicial e continuada de professores para educação infantil. As autoras dizem não ser possível desconsiderar que os aspectos destacados nos estudos investigados demonstram as fragilidades da formação inicial, além das tensões e necessidades enfrentadas pelos profissionais que se encontram cotidianamente com as crianças, nas creches e pré-escolas brasileiras.
2016	Formação continuada na educação infantil : interfaces com o brincar	Letícia Cavassana Soares Valdete Côco Silvana Ventrone	As autoras apresentaram um estudo bibliográfico que analisou produções acadêmicas sobre as temáticas da formação continuada e do brincar, situadas na primeira etapa da educação básica, com a finalidade de compreender como se configuram as pesquisas que associam a tríade referente à formação continuada, ao brincar e à Educação Infantil, selecionando trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos Grupos de trabalho 07 e 08 da ANPEd e no banco da SciELO. As análises apontam a necessidade de investimento em ações de formação continuada que tematizem o brincar na interface com o trabalho educativo com as crianças, com a finalidade de culminar em práticas pedagógicas pautadas na brincadeira.
2015	Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a formação inicial	Roberta Stangherlin Ligia de Carvalho	O estudo teve como base a pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica, tendo como objetivo verificar a adequação do curso às diretrizes contidas no PNE, quanto à construção de estratégias de formação inicial de professores,

	para a docência na educação infantil: análise exploratória de um curso de pedagogia de uma universidade pública paulista	Abões Vercelli Eduardo Santos	para esse segmento do ensino. Os resultados destacaram referências legais e conceituais sobre a temática bem como análise da proposta político-pedagógica curricular de um curso de pedagogia, considerando os conteúdos consignados em seus documentos e nos depoimentos de docentes, discentes e egressas do curso. Segundo o estudo, pode-se afirmar que o curso pesquisado tem contribuído para a formação inicial das futuras pedagogas, cujos conhecimentos foram ampliados nas disciplinas ofertadas, no estágio supervisionado e nas atividades de iniciação científica. O resultado também diz que ainda há um difícil caminho a percorrer, para se ajustarem as práticas do cotidiano aos desafios de formação postos pelos diplomas legais e pelo PNE.
2015	O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil	Valdete Cocô Marcela Lemos Leal Reis Maria Nilceia de Andrade Vieira Renata Rocha Grola Valéria Menassa Zucolott	As autoras apresentam o artigo intitulado <i>O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil, no contexto do direito a educação</i> , explorando as temáticas relativas à oferta educacional, às políticas de formação e valorização do trabalho docente, à gestão democrática e aos processos de avaliação. Após análises, os dados evidenciaram diferentes demandas para o fortalecimento da sua institucionalidade nos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica.
2013	A parceria como ferramenta de ação empresarial na definição da política de formação continuada de professores	Liege Goulart Dornelas André Silva Martins	O artigo teve como objetivo problematizar a existência do fenômeno e elucidar suas implicações sobre a configuração da política de formação docente, concluindo-se que a articulação política proposta pela Fundação Vale às Secretarias de Educação implica a definição das bases da política de formação de professores.
2012	Projetos Pedagógicos para a Formação de Professores: um estudo comparado das estratégias e práticas em três universidades da região sudeste do Brasil	Célia Maria Haas Regina Magno Bonifácio de Araújo	O artigo é fruto do Projeto de Pesquisa intitulado <i>O significado de ser pedagogo para os alunos do novo curso de Pedagogia-Licenciatura</i> , que fez um estudo referente à compreensão acerca de construção dos respectivos projetos pedagógicos, a partir das exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 1/200. Os resultados demarcam que o cuidado com a legislação fica explicitado de forma diferente em cada projeto pedagógico analisado, dependendo, fundamentalmente, dos propositores.

2009	A função tutorial na formação docente	Daniela Melaré Vieira Barros Verônica Lima dos Reis	O estudo teve por objetivo discutir as atribuições e competências necessárias para o exercício da função tutorial, com base em estudo qualitativo e uma pesquisa-ação, a partir do trabalho em desenvolvimento de educação a distância na formação continuada de docentes. Para as autoras, os estudos contribuíram com as reflexões sobre a temática e destacaram especificamente algumas competências e habilidades de grande valor para o trabalho tutorial.
2005	Concepções de professor e de aluno: significações na LDB atual e em seu processo legiferante	Haroldo de Resende	O trabalho traz as concepções de professor e de aluno presentes no processo legiferante da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), indicando que as concepções que permeiam os textos legiferantes não se dissipam com a aprovação do texto final, mas acabam se amalgamando nas concepções destes, nas práticas educacionais reais.
2004	A formação continuada de professores – novas tendências e novos caminhos.	Nadja Maria de Lima Costa	O estudo buscou discutir as atuais mudanças na formação continuada de professores, a quem caberá um importante papel nesta dinâmica, e como poderá ser articulado a um modelo de formação contínua que valorize o espaço escolar e o permanente exercício da ação-reflexão-ação como um elemento intrínseco à formação docente. Foi um ensaio que visou contribuir com as novas perspectivas da formação continuada de docentes, na busca de uma significativa atuação profissional, no qual ficou demarcada a existência de dois grandes modelos teóricos de formação e suas formas multifacetadas de existência, quais sejam, as denominadas por alguns autores como i) estruturantes ou clássicas e ii) construtivista ou interativo-reflexivo. Os resultados apresentam a preocupação de se traçarem as necessidades para a formação do professor reflexivo, mapeando as novas tendências na formação continuada, em contraponto com o modelo clássico, e ainda apontam alguns caminhos a se percorrer baseados nessas sistematizações.

Fonte: Dados da CAPES (2022).

Identificados, demarcados e analisados, esses artigos dispostos no Quadro 2 balizaram também esta pesquisa dissertativa, considerando que trouxeram informações relevantes para o fortalecimento deste estudo bem como apontaram caminhos para que pudéssemos avançar com a temática da formação docente na Educação Infantil.

Com a finalidade de identificarmos os marcos legais que norteiam a formação continuada, realizamos também uma pesquisa documental, a partir dos documentos oficiais em nível nacional e local, uma vez que esse tipo de pesquisa apresenta elementos relevantes, contribuindo para objeto desta pesquisa. Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244), "[...]

a pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos”.

Os documentos pesquisados que estão dispostos na seção 3 desta pesquisa serviram como subsídios para fundamentar o estudo em tela, apontando possibilidades, ampliando os conhecimentos acerca do objeto estudado, ao compartilharmos da ideia de que, “[...] a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno [...]” (Kripka, Scheller, Bonotto, 2015, p. 244).

A pesquisa documental ocorreu com dois vieses, sendo um de maneira ampla, contemplando documentos oficiais que trataram da formação continuada, em nível nacional, (Leis, Decretos, Resoluções, Emendas, Planos, entre outros) e documentos locais, com foco nos processos formativos da RME/JP.

Para a pesquisa em nível nacional, fizemos um levantamento dos documentos oficiais junto ao portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), revisitamos os documentos de domínio público disponibilizados nos sites da Presidência da República, com a finalidade de identificarmos como esses documentos discorrem acerca das políticas de formação em nível nacional.

Quanto ao levantamento dos documentos em nível local, do município de João Pessoa-PB, buscamos informações acerca daqueles que trataram dos processos formativos ocorridos no período de 2016 a 2022, por ser esse o período do recorte temporal desta pesquisa. Para ter acesso aos documentos da RME/JP, fizemos Solicitação de Informações sobre os Processos Formativos - via e-mail (Apêndice A), ao Departamento de Escola de Formação (DEF), buscando informações acerca das formações continuadas ocorridas anos de 2016 a 2022, as quais deveriam contemplar os seguintes dados: projeto da formação, número de professoras da Educação Infantil de creche e pré-escola que participaram das formações e as instituições formadoras. Solicitamos ainda informações, à Diretoria de Gestão e Escola de formação (DEGEF), ao Departamento de Escola de Formação (DEF) e ao Departamento de Educação Infantil (DEI), da Secretária de Educação e Cultura (SEDEC), da Prefeitura Municipal de Ensino de João Pessoa (PMJP). Também houve a necessidade de irmos pessoalmente à DEGEF/DEF/DEI, para esclarecermos o objetivo da pesquisa e, então, termos acesso aos documentos.

Justificamos a ausência de maiores informações acerca dos processos formativos ocorridos de 2016 a 2021, uma vez que o DEF não dispunha de um banco de dados sistematizado que atendessem à solicitação feita (projetos das formações, número de professoras

da Educação Infantil de creche e pré-escola que participaram das formações e as instituições formadoras). Tal fato pode ser justificado pelo período de transição entre gestões municipais. Os processos formativos apresentados nos anos de 2016 e 2017 foram desenvolvidos por empresas privadas, via processos licitatórios. Os processos formativos ocorridos de 2018 e 2020 ocorreram de forma *on-line*, conduzidos pela Empresa Telefônica Vivo. Uma excepcionalidade ocorreu nos anos de 2017 e 2018, quando a formação para a pré-escola foi desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), vinculado ao Programa do governo federal, (DEF/DEGEF/SEDEC/2021). No ano de 2022, a formação foi conduzida pela Universidade Federal da Paraíba (DEI/DEGEF/SEDEC/2021). Para analisar os documentos, usamos, como âncoras, as discussões acerca das políticas nacionais e locais, fomentadas por autores que se debruçaram sobre a Política de Formação Continuada, entre eles, Dourado (2016); Ciavatta e Ramos (2022); Pochmann (2017); Mariano (2017); Imbernón (2005); Farias e Sales (2012); Cintra e Costa (2020).

Para fins metodológicos, este trabalho está organizado em quatro seções, sendo a primeira destinada à **Introdução**, na qual buscamos situar a pesquisa, com a problematização do objeto de estudo, objetivos geral e específicos, questões de pesquisa e a hipótese. Na segunda seção, intitulada **Aspectos metodológicos da pesquisa**, são apresentados o tipo de estudo, método, campo de pesquisa, sujeitos, instrumentos de coleta de dados, procedimentos para coleta de dados e análise dos dados.

Na terceira seção, **Formação docente à luz dos marcos legais 1988-2022**, apresentamos as políticas de formação continuada na Educação Infantil em âmbito nacional e local (João Pessoa), trazendo autores que discorrem sobre a temática, estrutura da formação continuada no ano de 2022 da RME/JP e o processo de transição das Creches para os CMEIs da RME/JP: da assistência à educação.

Na quarta seção, **Políticas de formação continuada da RME/JP: os achados da pesquisa**, analisamos o projeto de formação de 2022, tratamos do percurso das observações e entrevistas e análise das observações e entrevistas realizadas à luz das políticas nacional e local os quais embora reconhecendo a temporalidade dos dados, estes poderão servir de subsídios para estudos futuros, em seguida, apresentamos as **Considerações finais**, compreendendo que esse estudo subsidiará a RME/JP no que concerne a políticas públicas de formação docente.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A construção da metodologia de pesquisa exige compreensão e conhecimentos acerca dos diferentes métodos de pesquisa para, então, se definir aquele que melhor atende aos objetivos definidos, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho científico de qualidade, de modo que atenda às expectativas propostas e para o que envolvemos "[...] de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e expressamos uma ontologia" (Gamboa, 2008, p. 50).

Enquanto pesquisadora no âmbito das Ciências Sociais, o compromisso se alarga no sentido de construir uma pesquisa pautada no zelo e na responsabilidade, fazendo dos sujeitos da pesquisa parte fundante e essencial do processo de investigação, reconhecendo, além disso, que os marcos teóricos são essenciais.

Cabe ressaltar, porém, que são as professoras que, nas relações construídas no decorrer desta pesquisa, ajudam a responder as nossas inquietações, pois estão nos diferentes ambientes, na convivência com as crianças, tendo as condições para desvelar as questões aqui propostas e, assim, podermos contribuir com mais um trabalho no âmbito educacional.

Salientamos que, para realizarmos a pesquisa de campo, realizamos os protocolos determinados pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB (CEP-CCS-UFPB), seguindo os trâmites necessários a sua realização. Foi protocolado um pedido para a realização da pesquisa via *1doc* pelo *site* da PMJP, com envio dos seguintes anexos: Projeto de Pesquisa, Certidão da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba/PPGE/UFPB, e a Declaração de matrícula no curso de mestrado da UFPB, além do requerimento de solicitação da pesquisa via carta de anuência. O pedido foi aceito ainda no mês de abril, ao tempo em que foi disponibilizado pela SEDEC/DGEF a carta de anuência. (Anexo1)

Providenciamos ainda o registro da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, por meio do Parecer nº 5.432.669, em 26 de maio de 2022. (Anexo 2)

Embora com autorização da SEDEC e com o Parecer de aprovação do CEP-CCS (Anexo 3), a pesquisa só teve início no mês de setembro.

2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa realizada possui natureza qualitativa e descritiva, uma vez que buscou compreender o fenômeno estudado em seu contexto. De acordo com Richardson (2010, p. 208): “[...] Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. Assim, a escolha por esta abordagem justifica-se por ser apropriada para a análise do objeto deste estudo.

Destarte, o estudo está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, considerando que esta apresenta elementos essenciais, na medida em que “[...] pressupõe identificar os nexos lógico-históricos da realidade em foco, explicando a essência da realidade concreta” (Bernardes, 2017, p.70).

Neste sentido, Grass (2017, p. 42) destaca:

O papel das pesquisas educacionais orientado à aplicação da teoria histórico-cultural deve estar atrelado à compreensão dos aspectos centrais que determinam a transformação do natural em cultural e em social. Elucidar com um olhar prospectivo,(sic) como,(si) e em função de quais processos e atividades acontece essa transformação constitui um dos desafios principais das pesquisas em educação.

Nessa abordagem, destacamos dois pontos essenciais que coadunam com a Educação Infantil, no que concerne à criança – ser social, que aprende nas interações – e ao papel do professor, atuando como mediador dos processos de desenvolvimento. Para Lima, Silva e Ribeiro (2010, p.17), a criança se desenvolve nas relações sociais como:

[...]cidadã, portadora de direitos, capaz, forte, hábil, rica em simbologias e em formas de expressão, com mil faces, curiosa, com desejo de relacionamentos e de comunicação com outras pessoas. Isto é, uma pessoa – embora pequena – participante, ativa na aprendizagem do conhecimento e das relações humanas.

Nessa perspectiva, o professor deixa de ser um “transmissor” de conhecimentos elaborados e prontos para ser mediador do processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor tem a função de mediação das ações educativas, compreendendo que, nas interações, a criança constrói suas histórias a partir dos conhecimentos adquiridos e

daqueles que vão se construindo ao longo da vida. Contribuindo com essa ideia, Gasparin (2022) diz que:

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo sua responsabilidade social na construção/reconstrução do conhecimento científico nas novas gerações, em função da transformação da realidade. O processo de aquisição do conhecimento científico realiza-se através da aprendizagem significativa. Essa envolve não apenas os processos cognitivos dos alunos,(sic) mas também suas relações subjetivas e objetivo-sociais de existência, no contexto em que vivem (p. 110).

Nessa lógica, os processos educativos, portanto, reverberam na transformação da educação, tendo em vista os grandes desafios postos pela sociedade. Assim sendo, um dos caminhos a ser trilhado é a busca constante de respostas para as nossas inquietações. Sobre esse processo, Grass (2017, p. 42) sugere a seguinte perspectiva:

Deduza-se que a condução das pesquisas educacionais na perspectiva histórico-cultural requer a determinação e desenvolvimento de métodos que sejam capazes de penetrar na essência dos processos e funções psíquicas com um olhar prospectivo sobre o objeto. Entenda-se aqui processos e funções que têm sua origem e se desenvolvem na interação com a cultura, que se transformam nela e ao mesmo têm impacto transformador sobre ela. Trata-se(sic) portanto, de um objeto que só existe em desenvolvimento e transformação.

É com esse foco que buscamos tercer o percurso metodológico desta pesquisa, pautando-nos em marcos teóricos que fundamentam esse método e nos contextos sociais nos quais as professoras e crianças estão inseridos, considerando que cada criança é um ser único, possui suas histórias, suas culturas e, destaque-se, aprende com seus pares, nas relações criança- criança, criança-adulto, adulto-criança.

2.2 Campo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em 4 (quatro) CMEIs da RME/JP, que atenderam aos critérios estabelecidos:

- 1) CMEIs que atendem crianças de seis meses a cinco anos e onze meses;
- 2) CMEIs que dispõem de Projeto Político-Pedagógicos (PPP) atualizado;

3) CMEIs com professoras que participaram da formação continuada da RME/JP no período de 2016 a 2021 da Educação Infantil;

4) CMEIs com professoras que estavam participando da formação continuada no ano de 2022.

Com base nesses critérios, buscamos a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), por meio da Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação (DEGEF) e Departamento de Educação Infantil (DEI), para acessar a relação dos CMEIs com seus respectivos endereços e contatos. Na oportunidade, existiam 91 (noventa e um) CMEIs funcionando em tempo integral e 1 (um) CMEI funcionando em tempo parcial, totalizando noventa e dois (92) CMEIs em 2022. Em 2023, foi inaugurado mais 1 (um) CMEI em tempo integral, totalizando 93 (noventa e três) unidades. Além disso, em 2022, existiam 56 (cinquenta e seis) escolas que atendem crianças da pré-escola. O Quadro 3 apresenta a organização dos agrupamentos etários.

Quadro 3

Organização dos agrupamentos etários

Agrupamentos	Faixa etária	Quantidades	Tipos de atendimento
Berçário I a Maternal I	6 meses a 2 anos e 11 meses	01	Integral
Berçário I a Maternal II	6 meses a 3 anos e 11 meses	10	Integral
Berçário I a Maternal II (misto)	6 meses a 3 anos e 11 meses	01	Integral
Berçário II a Maternal II	1 a 3 anos e 11 meses	07	Integral
Berçário I a Pré I	6 meses a 4 anos e 11 meses	05	Integral
Berçário I a Pré I (misto)	6 meses a 4 anos e 11 meses	02	Integral
Berçário I a Pré II	6 meses a 5 anos e 11 meses	08	Integral
Berçário I a Pré II (misto)	6 meses a 5 anos e 11 meses	01	Integral
Berçário II a Pré I	1 a 4 anos e 11 meses	11	Integral
Berçário II a Pré I (misto)	1 a 4 anos e 11 meses	02	Integral
Berçário II a Pré II	1 a 5 anos e 11 meses	01	Integral
Maternal I e II	2 a 3 anos e 11 meses	02	Integral
Maternal I a Pré I	2 a 4 anos e 11 meses	21	Integral
Maternal I a Pré II	2 a 5 anos e 11 meses	11	Integral

Maternal II a Pré II	3 a 5 anos e 11 meses	02	Integral
Pré I e Pré II	4 a 5 anos e 11 meses	06	Integral
Pré I e Pré II	4 a 5 anos e 11 meses	01	Parcial
Número de Unidades	92		

Fonte: Arquivos da SEDEC/DEGEF/DEI (2022).

O Quadro 3 apresenta 17 (dezessete) agrupamentos, com faixas etárias diversificadas, nos 92 (noventa e dois) CMEIs, fato que demarca a não existência de um padrão definido, ou seja, o atendimento ocorre de acordo com a estrutura de cada unidade. Os prédios, na sua maioria, não possuem estruturas definidas para o atendimento às crianças. Destacamos que, no ano de 2006, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Secretaria de Educação Básica criaram os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura de Educação Infantil, cujo texto diz: "A atual legislação brasileira dispõe de um conjunto de documentos que abordam ou orientam(sic) no sentido de definir critérios de qualidade para a infra-estrutura das unidades de Educação Infantil (Brasil, MEC, 2006, p. 36). Entre os documentos citados estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei de nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2009 e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001. Ainda que esses documentos sejam prescritivos, constata-se que, na RME/JP, ainda existem prédios funcionando com estruturas desatualizadas e contraditórias ao que dispõem essas orientações.

O Quadro 4 apresenta a organização dos CMEIs por faixa etária, definindo apenas apenas creche, pré-escola e creche e pré-escola juntas.

Quadro 4

CMEIs por faixa etária

Faixa etária CMEIs	Quantidades
6 meses a 3 anos e 11 meses (creche)	21
4 anos a 5 anos e 11 meses (Pré-Escola)	07
6 meses a 5 anos e 11 meses (Creche e Pré-Escola)	64
TOTAL	92

Fonte: Dados da SEDEC/DEGEF/DEI (2022).

O Quadro 4 aponta o número de CMEIs das crianças atendidas por faixa etária. Como pode ser observado, existem 21 (vinte e um) CMEIs com atendimento em creche, 7

(sete) somente com pré-escola e 64 (sessenta e quatro) CMEIs que atendem creche e pré-escola. Esse último dado apresentou informações para definição do segundo critério de escolha das unidades. Nem todas as unidades, no entanto, atendem todas as faixas etárias, necessitando filtrar as informações, considerando o primeiro critério: CMEIs que atendam crianças de seis meses a cinco anos e onze meses.

Ao analisarmos o quadro dos CMEIs apresentado pela SEDEC/DEGEF/DEI, identificamos que, dos 64 (sessenta e quatro), apenas 9 (nove) atendem ao primeiro critério. O Quadro 5 apresenta os CMEIs, os quais não serão identificados pelos nomes de suas unidades, mas sim por letras do alfabeto (A a I), preservando-se, assim, seu anonimato para fins desta pesquisa.

Quadro 5

CMEIs – Quantitativos de professoras e crianças

Unidades	Quantitativos de professoras	Quantitativos de crianças
CMEI A	10	253
CMEI B	08	220
CMEI C	08	172
CMEI D	06	134
CMEI E	08	208
CMEI F	06	132
CMEI G	13	305
CMEI H	08	216
CMEI I	08	140
TOTAL	75	1.780

Fonte: Dados da SEDEC/DEGEF/DEI/CMEI (2022).

Definidas os CMEIs que atenderam ao primeiro critério, buscamos aplicar o segundo critério: CMEIs que dispõem de PPP atualizado.

Para atender a esse critério, procuramos informações junto ao Conselho Municipal de Educação (CME), que é o órgão responsável pela autorização e o funcionamento das unidades de Educação Infantil no Município de João Pessoa-PB, inclusive os CMEIs. Segundo o CME, dos 9 (nove) CMEIs apresentados, apenas 4 (quatro) estavam com seus PPPs atualizados no momento da consulta, que ocorreu em agosto de 2022, conforme apresentado no Quadro 4. Os demais CMEIs, no entanto, estavam com esse documento

em processo de tramitação, o que não atendia a nossos interesses, embora já estivessem estavam autorizados a funcionar.

Com base nos critérios definidos, dos 9 (nove) CMEIs apresentados, apenas 4 (quatro) – CMEI B, D, F e G – foram selecionados para participarem como campo desta pesquisa, todos localizados na região sul da cidade de João Pessoa, compreendendo Conjunto Esplanada, Centro, Distrito Industrial e Colinas do Sul.

2.3 Caracterização dos CMEIs pesquisados

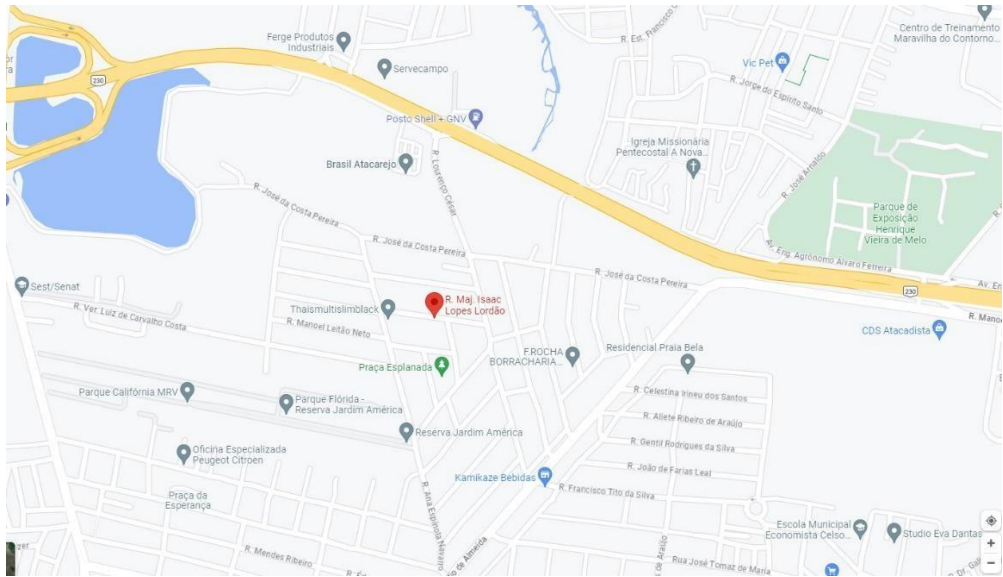
2.3.1 Centro Municipal de Educação Infantil B

Localizado na Zona Sul de João Pessoa-PB, o CMEI B está situado no Conjunto Esplanada, construído em 1980 pela Companhia Estadual de Habitação Popular do Estado da Paraíba (CEHAP), com a finalidade de atender aos servidores públicos, na sua maioria militares. O bairro possui escolas, igrejas, supermercados, mercadinhos, padarias, depósitos de bebidas, lanchonete e outros estabelecimentos comerciais e pontos de lazer. A unidade possui uma boa estrutura, com ambientes organizados para atendimentos da comunidade. As famílias sobrevivem de programas do governo, biscates³, empregos como o de empregada doméstica, faxineiro(a), zelador(a), trabalhadores autônomos ou do mercado informal (ambulantes); há também servidores públicos, comerciários etc.

Figura 1

Localização do Conjunto Esplanada

³ *Biscates* é o plural de *biscate*. O mesmo que: bicos, extras, galhos, ganchos, lambujens. Trabalho ou serviço extraordinário, ocasional, e de pouca monta. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/biscates/>. Acesso em: 04 out. 2023.



Fonte: Google Maps (2023).

Esse CMEI atende crianças em berçário misto (agrupamento de bebês de 6 (seis) meses a 1 (um) ano e 11 (onze) meses; agrupamentos de Maternal I, Maternal II, Pré-escolar I e II). São 7 (sete) agrupamentos, recebendo atendimento de segunda-feira a sexta-feira em tempo integral, totalizando 217 (duzentas e dezessete) crianças. Sua rotina diária é composta por acolhimento, alimentação, higienização, repouso, vivências pedagógicas. O Quadro 6, mais abaixo, apresenta o número de crianças por agrupamentos bem como o número de professoras, monitoras e berçaristas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) desse CMEI atende às exigências do Conselho Municipal de Educação (CME). Dentre suas ações, destacam-se as que têm foco no cuidar e no educar, aspectos essenciais na vida das crianças. O planejamento da unidade é construído quinzenalmente, com a participação da gestora, especialista e professoras, desenvolvido em parceria. O planejamento tem como norte as Diretrizes Pedagógicas do DEI. Quanto à formação continuada das docentes, esta é de responsabilidade da SEDEC/PMJP .

Quadro 6

Quantitativos de Crianças, Professoras, Monitoras, Berçaristas por agrupamentos CMEI B

Turmas	Quantidades			
	Crianças	Professoras	Berçaristas	Auxiliares de sala
Berçário (misto)	34	01	03	-
Maternal I	38	01	-	01
Maternal II -A	22	01	-	01

Maternal II -B	22	01	-	01
Pré I – A	29	01	-	01
Pré I – B	28	01	-	01
Pré II – A	22	01	-	-
Pré II – B	22	01	-	-
Total	217	08	03	05

O Quadro 6 apresenta informações acerca do número de crianças por agrupamentos, apontando situação bem preocupante, especialmente nas turmas de Berçário e Maternal I. As demais turmas estão bem mais equilibradas, porém podemos observar que nos dois Pré-escolar II não há monitoras. Percebemos ainda que o maior fluxo de crianças é nos agrupamentos de creche.

O CMEI conta com 35 (trinta e cinco) profissionais, conforme apresentado no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7

Profissionais do CMEI B

Cargo/Função	Quantidades	Turnos de Trabalho	Vínculo
Diretora	01	manhã e tarde	Comissionado
Especialista/Pedagoga	01	tarde	Prestadora de Serviços
Professoras	08	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Auxiliares de Sala	05	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Secretárias	02	manhã e tarde	Comissionado e Prestadoras de Serviços
Berçaristas	03	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Cozinheiras	02	manhã e tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda. ⁴)
Lactarista	01	manhã e tarde	Prestadora de Serviços
Lavadeira	01	manhã e tarde	Prestadora de Serviços
Auxiliares de Serviços	01	manhã e tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Cuidadoras ⁵	06	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços e Bolsistas Progama Cuidador Social Voluntário
Porteiros/vigilantes	04	manhã e tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Total	35		

Os profissionais possuem vínculos distintos (comissionados, prestadores de

⁴ A Exemplar Services Ltda. tem escritório na Rua dos Angelins, nº 53, Anatólia - João Pessoa/PB.

⁵ Há, nessa unidade, seis cuidadoras que acompanham crianças com deficiência

serviços da RME/JP e prestadores de serviços de uma empresa privada (Exemplar Service Ltda.), além de cuidadoras voluntárias, oriundas do processo seletivo interno da Rede Municipal.

As cuidadoras que são vinculadas ao Programa Cuidador Social Voluntário, instituído pela Lei Municipal 14.305/2021, desenvolvem suas atividades com crianças público-alvo da Educação Especial, com carga horária de 40 horas semanal (JOÃO PESSOA/2021).

O Quadro 8 apresenta as dependências da unidade, com observações que tratam de suas finalidades.

Quadro 8

Dependências do CMEI B

Ambientes	Quantidades	Descrição e finalidades
Diretoria Secretaria	01	Ambiente da gestora – recebimento das famílias e pessoas da comunidade
Sala das Professoras	01	Ambiente para planejamentos e reuniões
Salas de Referências	07	Destinada ao desenvolvimento de atividades com as crianças
Bercário	01	Com suporte para higienização
Cozinha	01	Espaço destinado à higienização e manipulação dos alimentos
Lactário	01	Espaço exclusivo para preparação dos alimentos dos bebês
Lavanderia	01	Equipada com estrutura para lavagem de roupas e organização de fardamentos, cama e banho
Dispensa	01	Destinada à guarda dos gêneros alimentícios
Rouparia	01	Destinado à guarda do fardamento e roupas de cama e banho
Almoxarifado	01	Destinado à guarda do material de higiene pessoal e de limpeza
Banheiros e Sanitários	02	Uso das Crianças
Banheiros Adulto	02	Diretoria e Funcionários
Banheiro	01	Portaria
Pátio livre e anfiteatro	01	Espaço amplo, destinado à recreação livre das crianças

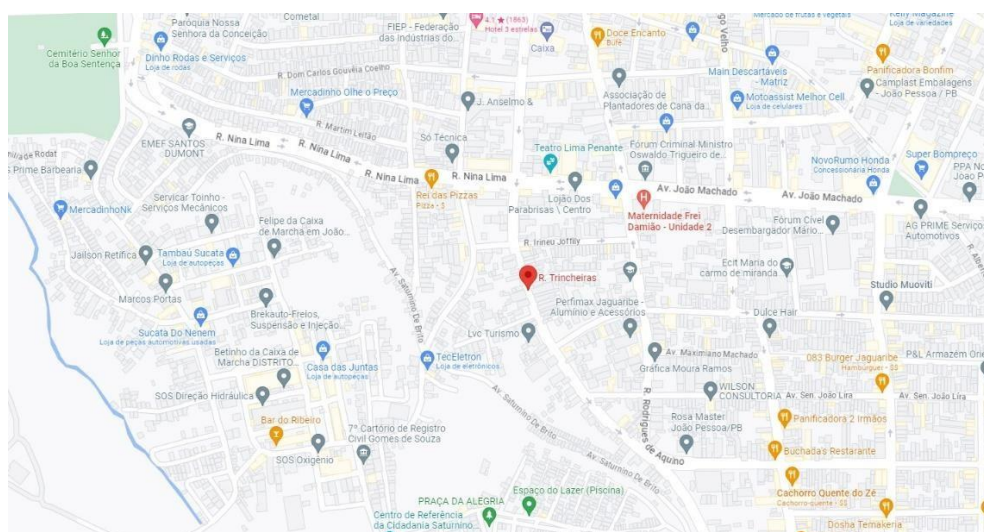
Conforme discriminado no Quadro 8 acima, a unidade dispõe de bom espaço físico, com estrutura adequada para atendimento às crianças.

2.3.2 Centro Municipal de Educação Infantil D

O CMEI D está localizado nas imediações do centro de João Pessoa, especificamente em Jaguaribe, bairro tradicional da capital, com residências e prédios antigos, igrejas, comércios, escolas públicas e privadas, creches; é também nesse bairro que se encontram o Centro Administrativo Estadual, hospitais, policlínicas, feiras livres, o Instituto Federal da Paraíba (IFPB)-Campus João Pessoa, praças, dentre outros.

Figura 2

Localização do Centro de João Pessoa



Fonte: Google Maps (2023).

A unidade foi municipalizada em 2013, por meio do Termo de Ajuste de Condutadado e Município. É um prédio antigo, porém possui boa estrutura para atendimento às crianças do bairro e das comunidades que ficam em seu entorno bem como de pais que trabalham no centro da cidade. As famílias atendidas sobrevivem dos programas do governo – em sua maioria são funcionários públicos, profissionais do comércio, domésticas, autônomos e pessoas que mantêm a si e suas famílias fazendo biscates.

O CMEI D atende 145 (cento e quarenta e cinco) crianças de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, em período integral, com uma jornada de dez (10) horas diárias, de segunda-feira a sexta-feira, no período das 7h às 17h, com tolerância de quinze minutos em caso de atraso das crianças. Possui uma rotina diária distribuída com momentos de acolhida, alimentação, atividades pedagógicas, hora do repouso e higienização. São cinco alimentações, incluindo três lanches, almoço e jantar. Todas as alimentações são

acompanhadas por nutricionistas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade encontra-se atualizado pelo CME, órgão responsável pela autorização de funcionamento. O planejamento é realizado quinzenalmente com a participação das professoras, do (a) representante da gestão e de um(a) especialista Pedagoga, seguindo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil. Segundo a gestora, nas Diretrizes constam os projetos que são priorizadas no planejamento e desenvolvidas no decorrer do ano letivo. A unidade se organiza para desenvolver o planejamento fazendo a escolha de um projeto⁶ a cada bimestre. Quanto à formação continuada para as docentes, é organizada pela SEDEC/PMJP.

O CMEI D atende atualmente a 6 (seis) agrupamentos, sendo Berçário misto, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré-escolar I e Pré-escolar II. O Quadro 9 apresenta o número de agrupamentos, com o número de profissionais em atuação.

Quadro 9

Quantitativos de crianças, professoras, monitoras e berçaristas por agrupamentos CMEI D

Agrupamentos	Quantidades			
	Crianças	Professoras	Berçaristas	Auxiliares de sala
Berçário Misto	28	01	03	-
Berçário II	20	01	02	-
Maternal I	31	01	-	01
Maternal II	26	01	-	01
Pré-I	35	01	-	01
Pré-II	15	01	-	01
Total	145	06	05	04

De acordo com as informações postas no Quadro 9, o Berçário II está com o número máximo de crianças (20) e o Pré-escolar II com um número abaixo do mínimo de crianças (15). Os demais agrupamentos estão com um número acima do máximo de crianças, de acordo com as Diretrizes PMJP//SEDEC/DGC/2020. Importante ressaltar que, embora a área onde essa unidade está localizada tenha outros CMEIs, o número é insuficiente para suprir as necessidades desse bairro.

O CMEI conta com 30 (trinta) profissionais, conforme apresentado no quadro 10.

⁶ Os projetos dizem respeito as seguintes temáticas: Crianças e explorações materiais e espaços; Criança, ciência, natureza humanidade, Crianças, memórias e histórias, Crianças e as Culturas do mundo, conforme Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil (PMJP/SEDEC/DEGEF/DEI, 2023).

Quadro 10*Profissionais do CMEI D*

Cargo/Função	Quantidade	Turnos de Trabalho	Vínculo
Diretora	01	Manhã e tarde	Comissionado
Especialista/Pedagoga	01	3 turnos por semana	Efetiva (divide carga horária com outra unidade)
Professoras	06	Manhã e Tarde	Prestadoras de Serviços
Auxiliares de Sala	04	Manhã e Tarde	Prestadoras de Serviços
Secretária	01	Manhã e Tarde	Comissionado
Berçaristas	05	Manhã e Tarde	Prestadoras de Serviços
Cozinheiras	02	Manhã e Tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Lactarista	01	Manhã e Tarde	Prestadora de Serviços
Lavadeira	01	Manhã e Tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Auxiliares de Serviços	03	Manhã e Tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Cuidadoras ⁷	03	Manhã e Tarde	Bolsistas Progamma Cuidador Social Voluntário
Porteiros/vigilantes	02	Noite	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Total	30		

Os profissionais possuem vínculos distintos (comissionados, prestadores de serviços da RME/JP e prestadores de serviços de empresa privada Exemplar Service Ltda.), além de cuidadoras voluntárias, selecionadas em processo interno da Rede Municipal. Destacamos ainda que a única servidora efetiva é a pedagoga/especialista que trabalha trinta (30) horas e divide sua carga horária com outro CMEI.

O Quadro 11 dispõe as dependências da unidade, com observações que tratam de suas finalidades.

Quadro 11*Dependências do CMEI D*

Ambientes	Quantidades	Descrição e finalidades
Diretoria	01	Ambiente da gestora – recebimento das famílias e pessoas da comunidade
Salas de Referências ⁸	04	Destinada ao desenvolvimento de atividades com as crianças
Bercários	02	Acolhimento a crianças, com suporte para higienização
Recepção	01	Ambiente de acolhida das famílias e comunidade

⁷ Há nessa unidade três cuidadoras que acompanham crianças com deficiência.

⁸ Corresponde às salas de referência das turmas e à instituição, definidas pela DCNEI 2009, terminologicamente conhecidas como sala de aula.

		em geral
Cozinha	01	Espaço destinado a higienização e manipulação dos alimentos
Lactário	01	Espaço exclusivo para preparação dos alimentos dos bebês
Lavanderia	01	Espaço equipado com estrutura para lavagem de roupas e organização de fardamentos, cama e banho
Depósitos	02	1 (uma) sala destinada à guarda dos gêneros alimentícios 1 (uma) sala destinado à guarda do material de higiene pessoal e de limpeza
Rouparia	02	Sala destinada à guarda de fardamentos e roupas de cama e banho
Brinquedoteca	01	om acervo de brinquedos e livros; destinado às atividades pedagógicas
Banheiros e Sanitários	06	Uso das crianças
Banheiros Adulto	02	Uso de funcionários
Refeitório	01	Ambiente onde as crianças fazem as refeições
Pátio coberto	01	Espaço amplo, destinado à recreação livre das crianças
Pátio aberto	01	Espaço amplo, destinado à recreação livre das crianças
Sala de Recursos Pedagógicos	01	Ambiente destinado a trabalhos pedagógicos

Conforme discriminado no Quadro 11, a unidade possui boa estrutura física, dispondo de diversos ambientes, adequados ao público-alvo – crianças de creche e pré-escolar –,destinados ao desenvolvimento das práticas do cuidar e do educar das crianças, conforme delineado no PPP da unidade.

2.3.3 Centro Municipal de Educação Infantil F

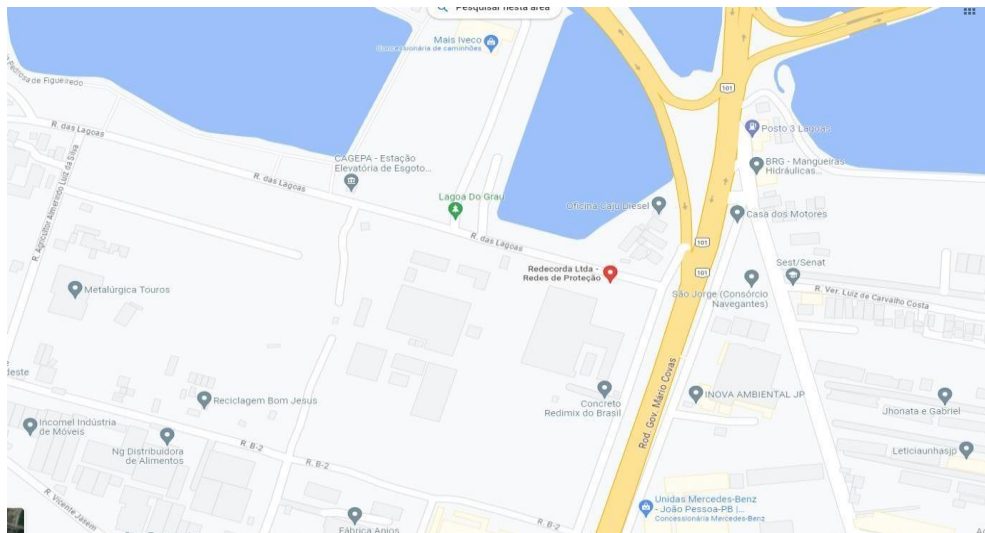
Assim como os centros municipais já descritos, este também está na Zona Sul de João Pessoa-PB, localizado no Distrito Industrial, conhecido por contemplar diversas indústrias do ramo alimentício, construção civil, vestuário, plásticos, entre outros. Está edificado nas margens da BR 230, com acesso aos estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte. As famílias atendidas sobrevivem do trabalho nas indústrias e no comércio, bem como dos programas do governo; muitos trabalham ainda em serviços públicos e fazem os biscates (ver nota de rodapé 3).

O CMEI F passou para a RME/JP no ano de 2013, a partir da homologação do TAC entre o Governo do Estado e o Governo Municipal. Embora seja um prédio antigo, possui espaços amplos, no entanto sua estrutura se encontra bastante deteriorada, necessitando de

reforma, com vistas a melhor atender ao seu público.

Figura 3

Localização do Distrito Industrial



Fonte: Google Maps (2023).

Presta atendimento a crianças de 6 (seis) meses a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, em tempo integral, numa jornada de 10 (dez) horas diárias de trabalho. As atividades começam às 7h e se encerram às 17h. As famílias têm tolerância de quinze minutos na entrada e na saída, para atendimento de atrasos. Nos dias de chuva, esse tempo se amplia para trinta minutos. Desde a sua criação, no entanto, essa unidade possui um horário diferenciado exclusivo para os pais e mães que trabalham nas indústrias, conforme posto no Regimento Interno dessa instituição.

O CMEI F atende 171 (cento e setenta e uma) crianças em tempo integral, que residem nas comunidades circunvizinhas. Sua rotina contempla acolhimento, alimentação, hora do sono, recreação, atividades pedagógicas e de higiene.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade encontra-se atualizado pelo CME, órgão responsável pela autorização do funcionamento, porém a equipe da unidade encontra-se fazendo as mudanças necessárias, como alterações nas ações pedagógicas, atualização do quadro dos servidores e demais demandas necessárias para o bom andamento da unidade. O planejamento ocorre quinzenalmente, envolvendo a equipe da unidade, tendo como referência as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil. Quanto à formação continuada para docentes é de responsabilidade da SEDEC/PMJP.

O Quadro 12 apresenta o número de agrupamentos, com o número de profissionais que

atende as crianças por faixa etária.

Quadro 12

Quantitativos de crianças, professoras, monitoras e berçaristas por agrupamentos CMEI F

Agrupamentos	Quantidades			
	Crianças	Professoras	Berçaristas	Auxiliares de sala
Bercário Misto	17	01	03	-
Bercário II	32	01	03	-
Maternal I	32	01	-	01
Maternal II	31	01	-	01
Pré- I A	28	01	-	01
Pré- II C	31	01	-	01
Total	171	06	06	04

De acordo com as informações acima, com exceção do Bercário misto, as demais turmas, apresentam número superior ao previsto nas Diretrizes 2020 (PMJP/SEDEC/DGC).

Quadro 13

Profissionais do CMEI F

Cargo/Função	Quantidade	Turnos de Trabalho	Vínculo
Diretora	01	manhã e tarde	Comissionado
Especialista/Pedagoga	01	3 turnos por semana	Prestadora de Serviços -(Divide a carga horária com outro CMEI)
Professoras	06	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Auxiliares de Sala	04	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Secretário	02	manhã e tarde	Comissionado
Berçaristas	06	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Cozinheiras	02	manhã e tarde	Empresa Privada (Exemplar Services Ltda.)
Lactaristas	02	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Lavadeiras	02	manhã e tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Auxiliares de serviços	03	manhã e tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Cuidadoras ⁹	03	manhã e tarde	01 prestadora de serviços ; 02 cuidadores do Programa <i>Cuidador Social Voluntário</i>
Porteiros/vigilantes	04	02 – turno diurno 02 – turno noturno	Empresa Privada (Exemplar)
Total	36		

⁹ Nessa unidade, há três cuidadoras que acompanham crianças com deficiência.

Conforme as informações do Quadro 13, o CMEI F possui 36 (trinta e seis) profissionais para o atendimento às crianças, os quais apresentam com vínculos distintos (comissionados, prestadores de serviços da RME/JP e prestadores de serviços vinculados a uma empresa privada (Exemplar Service Ltda.), além de cuidadoras voluntárias, oriundas do processo seletivo interno da Rede Municipal.

O Quadro 14 apresenta as dependências da unidade, com observações que tratam de suas finalidades.

Quadro 14

Dependências do CMEI F

Ambientes	Quantidades	Descrição e finalidades
Diretoria	01	Ambiente da gestora Recepção às famílias e pessoas da comunidade
Sala das professoras	01	Ambiente para os momentos de planejamento e reunião com a equipe pedagógica
Sala de Referência	04	Destinada ao desenvolvimento de atividades com as crianças
Bercário	02	O Berçário I dispõe de equipamentos para higienização No Berçário II, há apenas uma pia Ambos com solário
Recepção	01	Ambiente de acolhida às famílias e comunidade em geral.
Cozinha	01	Espaço destinado à higienização e manipulação dos alimentos
Lactário	01	Espaço exclusivo para preparação dos alimento dos bebês
Lavanderia	01	Equipada com estrutura para lavagem de roupas e organização de fardamentos, cama e banho
Dispensa	01	Guarda dos alimentos
Almoxarifado	03	Destinado à guarda do material de higiene pessoal e de limpeza Espaço 1– destinada à guarda dos gêneros alimentícios; Espaço 2 – destinado à guarda do fardamento e roupas de cama e banho; Espaço – Arquivo permanente
Depósito	01	Guarda de materiais inservíveis
Banheiros e Sanitários	01	Com suporte para higienização Constam quatro sanitários
Banheiros Adulto	03	Destinado aos profissionais
Guarita	01	Espaço destinado aos vigilantes
Pátio coberto	01	Espaço amplo, destinado a recreação livre das crianças
Refeitório	01	Ambiente onde as crianças fazem as refeições

Conforme discriminado no Quadro 14, a unidade dispõe de 4 (quatro) ambientes

como salas de referência; ambientes de exclusividade para os bebês (berçários), além do lactário; dispensas; almoxarifados; banheiros para crianças e para adultos; rouparia; lavanderia, recepção, pátio coberto e área com parque infantil.

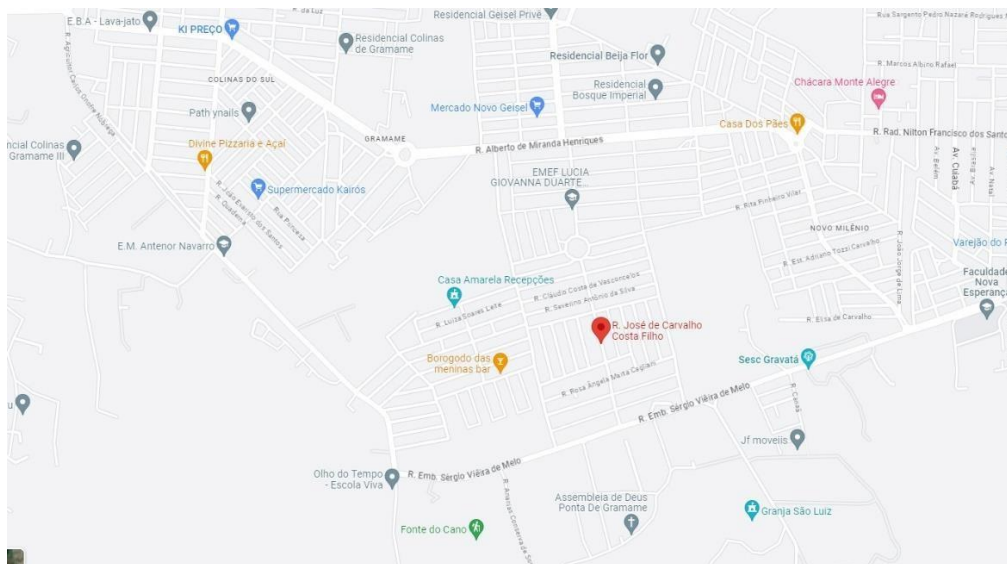
2.3.4 Centro Municipal de Educação Infantil G

O CMEI G situa-se no conjunto Colinas do Sul no bairro de Gramame, área da Zona Sul de João Pessoa, atendendo às comunidades de Vista Alegre, Irmã Dulce e Parque das Colinas. Devido à entrega de apartamentos pelo poder público e novas construções no seu entorno, a população tem crescido significativamente.

Além do CMEI G, o bairro dispõe de escolas públicas e privadas, farmácias, padarias, supermercados, igrejas, serviços de transportes públicos para acesso a outros bairros e ao centro da cidade. A maioria das famílias atendidas sobrevive de programas do governo federal, trabalha no comércio, na indústria, na construção civil; são servidores públicos ou trabalham fazendo biscates, atuando também como ajudantes de pedreiro, diaristas, babás, empregados(as) domésticos(as) ou no setor informal (ambulantes) etc.

Figura 4

Localização do Conjunto Colinas do Sul



Fonte: Google maps (2023).

Construído no ano de 2014, em parceria com o Governo Federal a partir do

Programa Proinfância¹⁰, o CMEI dispõe de infraestrutura padrão B, com capacidade para atendimento a 160 (cento e sessenta) crianças, com ambientes estruturados em quatro berçários, dois deles destinados a crianças de 6 (seis) meses a 11 (onze) meses, e outros 2 (dois) destinados às crianças de 1 (um) ano a 1 (um) ano e 11 (onze) meses; 1 (uma) turma de Maternal I, 1 (uma) turma de Maternal II, 01 (uma) turma de Pré-I e 1 (uma) turma de Pré- II. Conta ainda com outros ambientes, conforme detalhado no Quadro 25 mais adiante exposto.

Devido às necessidades da comunidade, a unidade passou por mudanças: desativaram a sala de multimídias e a de secretaria para adaptar duas novas salas de referências. Além dessas, 2 (duas) novas salas foram erguidas divisórias no espaço destinado ao pátio coberto, dando origem a mais 4 (quatro) Salas de Referência.

Com as mudanças nos ambientes, apesar de ter havido acolhimento de um número considerável de crianças (164 a mais), consideramos que a supressão de espaços coletivos de interações e brincadeiras, como o pátio coberto, representa uma perda importante para o desenvolvimento de atividades lúdicas. Salientamos que a unidade possui uma grande área livre onde ficam os brinquedos, espaço, porém, que não substitui o pátio coberto e a sala de multimídia, que tiveram outras finalidades para seu uso para além daquelas estruturadas e pensadas pela equipe da unidade.

Segundo a gestora, essa estratégia encontrada pela gestão pública visou atender às demandas da comunidade, informando que a secretaria sinalizou que essas mudanças nos ambientes seriam provisórias, comprometendo-se a realizar a construção de novas salas e devolver às crianças seus antigos ambientes.

O CMEI G atende 403 (quatrocentos e três) crianças em tempo integral, muitas deles residentes nas comunidades circunvizinhas. Observamos que a maioria das Salas de referências está com um número maior de crianças do que o previsto nas Diretrizes de 2020 (PMJP/SEDEC/DGC), superando o quantitativo de número mínimo e máximo de crianças por turmas, formando os agrupamentos definidos.

Interessante destacar a relevância da garantia na oferta de vagas para as crianças nas unidades, mas é preciso verificar até que ponto uma quantidade superior de crianças

¹⁰ Proinfância - Constituído pela Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007, tem a finalidade de prestar assistência financeira aos municípios e ao Distrito Federal no que se refere à “reestruturação e aquisição de equipamentos para atendimento a Rede Pública de Educação Infantil”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf. Acesso em: 25 out. de 2023.

nos agrupamentos permite que o desenvolvimento do trabalho não seja comprometido, considerando que sua qualidade é essencial para o processo de crescimento dessas crianças, o que exige muito mais esforço e compromisso das professoras na aplicação de práticas que promovam o desenvolvimento não só fisiológico mas também emocional, social, intelectual etc.

Neste sentido, enfatizamos que o crescimento do bairro não veio acompanhado das políticas públicas de modo a oferecer às famílias e as suas crianças condições seguras e eficazes de aprendizagem escolar, entre outros direitos, como preconizado na CF (1988) e na LDBEN (1996).

O Quadro 15 apresenta a organização dos agrupamentos, com o quantitativo mínimo e máximo de crianças, segundo o número atual de crianças atendidas no CMEI G.

Quadro 15

Organização dos Agrupamentos na Etapa de Creche no CMEI G

Agrupamentos	Número previsto de crianças por turma		Número real de crianças por agrupamento	
	Nº mínimo	Nº máximo	Nº mínimo	Nº máximo
6 m – 1a e 11 m	10	20	21	30
2 a – 3 a e 11 m	15	25	30	33

Fonte: Diretrizes da rede 2020, último dado a que tivemos acesso; informações da gestora.

No que concerne à ação pedagógica, a unidade prima pelo cuidar e pelo educar, enquanto elementos essenciais ao desenvolvimento integral da criança. O planejamento é desenvolvido quinzenalmente, com a participação da gestão, professoras e especialista (pedagoga), seguindo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil DEI/DEGEF/SEDEC (2023). Há no documento o projeto principal e suas ramificações, e a unidade organiza seu planejamento de acordo com suas necessidades.

O CMEI G segue uma rotina diária com atividades planejadas: 5 (cinco) refeições, banho, atividades pedagógicas desenvolvidas nos diversos espaços da unidade. A rotina inicia com acolhidas, alimentação, higienização e atividades pedagógicas. Todas essas ações são distribuídas nas 10 (dez) horas em que as crianças permanecem na unidade. Para entrada e saída da criança, há tolerância de 15 (quinze) minutos. Todas as orientações constam no Regimento Interno da unidade.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), com vigência até fevereiro de 2024. Neste não foram tratadas questões acerca do processo formativo das professoras, deixando-se de se enfatizar o que demanda

a LDBEN (1996) e as DCNEIs (2009), bem como documentos em nível local, como a Resolução Nº 009/2010. Segundo a gestora, as professoras tiveram formação continuada em 2022, com continuidade em 2023, a partir da parceria UFPB/PMJP, o que tem contribuído para a melhoria das ações educativas no CMEI G.

A unidade atende atualmente 14 (catorze) agrupamentos, sendo 3 (três) berçários, 3 (três) salas de Maternal I e 2 (duas) de Maternal II 3 (três) agrupamentos de Pré-escolar I e 3 (três) de Pré-escolar II. O Quadro 16 apresenta o número de agrupamentos, com o número de profissionais que atendem a cada um deles por faixa etária.

Quadro 16

Quantitativo de crianças, professoras, monitoras e berçaristas por agrupamentos (CMEI G)

Agrupamentos	Crianças	Professoras	Berçaristas	Auxiliares de sala
Bercário I	21	01	03	-
Bercário II A	30	01	03	-
Bercário II B	30	01	03	-
Maternal I A	30	01	-	01
Maternal I B	31	01	-	01
Maternal I C	31	01	-	01
Maternal II A	33	01	-	01
Maternal II B	33	01	-	01
Pré- I A	31	01	-	01
Pré- I B	33	01	-	01
Pré- I C	22	01	-	01
Pré- II A	25	01	-	01
Pré- II B	26	01	-	01
Pré- II C	27	01	-	01
Total	403	14	09	14

Todos os berçários possuem professoras e berçaristas, sendo uma professora e três berçarista por berçário; já, nos agrupamentos do Maternal I ao Pré-Escolar II, há uma professora e uma auxiliar de sala, por turma.

Para o atendimento às crianças, numa jornada diária de segunda-feira a sexta-feira, em tempo integral, iniciando às 7h e encerrando às 17h, a unidade tem 57 (cinquenta e sete) profissionais, distribuídos nas diferentes funções, conforme posto no Quadro 17.

Quadro 17

Profissionais do CMEI G

Cargo/Função	Quantidade	Turnos de Trabalho	Vínculo
Diretora	01	manhã e tarde	Comissionado

Especialista/Pedagoga	01	-	Prestadora de Serviços
Professoras	14	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Auxiliares de Sala	14	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Secretárias	02	Manhã e tarde	01 Prestadora de Serviços 01 Comissionado
Berçaristas	09	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Cozinheiras	02	manhã e tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Lacaristas	02	manhã e tarde	Prestadoras de Serviços
Lavadeiras	02	manhã e tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Auxiliares de Serviços	03	manhã e tarde	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Cuidadoras ¹¹	03	Manhã e tarde	02 Prestadoras de Serviços 01 bolsista do Programa Cuidador Social Voluntário
Porteiros/vigilantes	04	2 diurnos; 2 noturnos	Empresa Privada (Exemplar Service Ltda.)
Total	57		

Conforme pode ser observado no Quadro 17, a unidade possui 57 (cinquenta e sete) profissionais (comissionados, prestadores de serviços da PMJP e da empresa privada Exemplar Service Ltda., além de cuidadoras voluntárias, oriundas de processo seletivo interno da Rede Municipal.

As cuidadoras, que são vinculadas ao Programa Cuidador Social Voluntário, instituído pela Lei Municipal 14.305/2021, desenvolvem suas atividades com crianças público-alvo da Educação Especial, com carga horária de 40 horas semanal (JOÃO PESSOA/2021).

O Quadro 18 disponibiliza dados sobre as dependências da unidade, com observações que tratam de suas finalidades e as modificações.

Quadro 18

Dependências do CMEI G

Ambientes	Quantidades	Descrição e finalidades
Diretoria	01	Ambiente da gestora – recepção das famílias e pessoas da comunidade
Sala das Professoras	01	Ambiente para os momentos de planejamento, reunião com a equipe pedagógica
Salas de Referências	10	Destinada ao desenvolvimento de atividades com as crianças 4 (quatro) dessas salas foram improvisadas no pátio como anexo; 1 (uma) sala funciona na antiga multimídia e 1(uma) sala funciona na antiga secretaria. As salas contruídas para esse fim dispõem de solário
Bercários		1 (um) berçário foi transformado em Sala de referência;

¹¹ Há, na unidade, três cuidadoras que acompanham crianças com deficiência.

	04	Os berçários dispõem de fraldários e banheiros adaptados à faixa etária das crianças, além de solário
Recepção	01	Ambiente de acolhida das famílias e comunidade em geral.
Cozinha	01	Espaço destinado à higienização e manipulação dos alimentos
Lactário	01	Espaço exclusivo para preparação dos alimento dos bebês
Lavanderia	01	Equipada com estrutura para lavagem de roupas e organização de fardamentos, cama e banho
Dispensa	01	Destinada à guarda dos gêneros alimentícios
Rouparia	01	Sala destinada à guarda de fardamentos e roupas de cama e banho
Almoxarifado	02	Destinado à guarda do material de higiene pessoal e de limpeza
Banheiros e Sanitários	02	Com suporte para higienização
Banheiros Adulto	04	Destinado aos profissionais
Banheiros	02	Adaptados
Patio livre e anfiteatro	01	Espaço amplo, destinado a recreação livre das crianças
Sala de multimídia, secretaria		No momento estão desativadas e transformadas em salas e referência, portanto diferente do projeto da unidade

Como se vê no Quadro 18, a unidade possui boa estrutura física, dispondo de diversos ambientes adequados ao público-alvo – crianças de creche e pré-escolar –, salas com solários, denominadas de salas de referência; ambientes de exclusividade para os bebês (berçário, solário, banheiros, sanitários), além do lactário; banheiros adaptados; dispensas; almoxarifados; banheiros para crianças e para adultos; rouparia; lavanderia, recepção, diretoria bem como um amplo espaço livre, com anfiteatro e área com parque infantil. A sala de multimídia, secretaria e pátio coberto sofreram modificações, transformando-se em salas de referência.

Uma vez mapeados e caracterizados os 4 (quatro) CMEIs como campo da pesquisa, buscamos estabelecer os critérios para a escolha das professoras de cada um deles que seriam entrevistadas: professoras que participaram da formação continuada da RME/JP no período de 2016 a 2021 da Educação Infantil; e que estivessem participando da formação no ano de 2022. Para ter acesso ao quantitativo de professoras que atendiam a esses critérios, foram realizados contatos por telefone com as gestoras dos referidos CMEIs. De acordo com as gestoras, do quantitativo de professoras que estavam CMEIs e participaram das formações no período de 2016 a 2021 bem como estavam participando da formação de 2022, apenas 10 dez (dez) estavam dentro dos critérios, conforme disposto no Quadro 19 a seguir apresentado, sendo estas, portanto, as participantes desta pesquisa. Seus perfis profissionais e acadêmicos estão detalhadamente descritos na seção 4.

Quadro 19

CMEIs e quantitativos de professoras que atenderam aos critérios da pesquisa

Unidades	Total de professoras	Quantitativo de professoras informado pelas gestoras	Professoras que atenderam aos critérios da pesquisa
CMEI B	08	06	02
CMEI D	06	03	02
CMEI F	06	03	02
CMEI G	13	05	04
TOTAL	33	17	10

Fonte: Diálogo individual com as gestoras e as professoras.

2.4 Instrumentos de produção/construção dos dados

Apresentaremos a seguir os instrumentos utilizados para produzir/construir os dados.

2.4.1 Do processo de observação

A construção de dados ocorreu a partir da observação sistemática da Formação Continuada oferecida pela RME/JP em 2022, destinada às professoras da Educação Infantil em dias e horários disponibilizados pela SEDEC, instituição proponente, numa parceria com a UFPB. Importante destacar que em 2021 a RME/JP contou com Curso de Extensão promovido pela UFPB, com a participação de cerca de 300 (trezentas) professoras. O diálogo entre as duas instituições se estreitaram, firmando parcerias. O processo formativo foi coordenado e executado pelas docentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2021).

Quanto ao projeto formativo para o ano de 2022, se objetivou,

[...] realizar uma formação para os/as profissionais da Educação Infantil por meio de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Prefeitura Municipal de João Pessoa. Pretende-se assim integrar os/as docentes dessa universidades com os/as profissionais que trabalham com crianças bem pequenas, a fim de se construir um espaço de formação (UFPB, 2021, p. 4).

De acordo com Richardson, a observação “[...] é imprescindível em qualquer

processo de pesquisa científica, pois ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva”. A observação sistemática dar-se-á mediante o conhecimento do problema a ser investigado, sendo, portanto, organizada em “[...] categorias em função das quais se deseja possível estabelecer analisar a situação” (Richardson, 2010, p. 259-261).

A observação do processo formativo teve o Roteiro de Observação (Apêndice B): percepção dos processos formativos, temáticas, metodologias, teorias, documentos trabalhados, contribuições dos processos formativos para prática docente e exemplo prático. A participação nas formações ocorreram nas turmas de creche e pré escola, possibilitando acompanhamento das vivências e registros no Diário de campo.

A observação dos processos formativos do ano de 2022 ocorreu nos meses de setembro a dezembro de 2022. Foram observadas seis (6) turmas, sendo três (3) de creche e três (3) de pré-escola, bem como as atividades do encerramento da Formação do ano de 2022. Todos os encontros ocorreram durante a semana, em dias letivos (segunda -feira a sexta-feira). A distribuição das professoras nos dias e nas turmas organizados pela PMJP.

A Formação da RME/JP teve início com abertura no mês de maio e o primeiro encontro no mês de junho, porém, por questões internas da SEDEC, o acesso à Formação somente foi viabilizado no mês de setembro (Anexo 4), quando, já em andamento, havia ocorrido três encontros, embora tivéssemos seguido todos os protocolos e a pesquisa tivesse sido autorizada pelo Conselho de Ética CE/CCS/UFPB e pela SEDEC/PMJP.

A Formação 2022 deu-se em parceria PMJP e UFPB. Participaram professoras dos 92 (noventa e dois) CMEIs (creche e pré-escola) e as professoras das 56 (cinquenta e seis) escolas com Educação Infantil (pré-escola), contando com 762 (setecentas e sessenta e duas) professoras, conforme se vê no quadro 20. Conforme definido no projeto de formação, “O financiamento do projeto ‘Saberes e práticas na/da Educação Infantil’ é de responsabilidade da Secretaria de Educação de João Pessoa-SEDEC/JP, tendo a Coordenação Pedagógica e a Execução sob a responsabilidade da equipe da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2021, p. 16), portanto, duas instituições públicas que integraram/aproximaram docentes do Ensino Superior e professoras da Educação Educação Infantil da RME/JP.

Quadro 20

Número de professoras na formação 2022

Faixa etária	Formação	Professores
CRECHE	PARCERIA PMPJ - UFPB	381
PRÉ-ESCOLA		381
TOTAL		762

Fonte: Projeto de Formação (UFPB, 2021).

Os encontros formativos ocorreram uma vez ao mês, com duração de 4 (quatro) horas, nas salas do Centro de Educação (CE), salas do Programa de Pós-Graduação (PPGE) e Central de Aulas (CA), na UFPB. A média de participação na formação foi de 30 (trinta) professoras, por turma, de diferentes unidades. Cada formadora assumiu 2 (duas) turmas, num total de 12 (doze) formadoras (UFPB, 2021).

As professoras participavam das atividades em apenas um dos turnos oferecidos – pela manhã, das 7h às 11h e 30 min; à tarde, das 13h às 17 h e 30 min.

O Quadro 21 apresenta a organização das formadoras por modalidades. A distribuição das turmas possibilitou que as professoras pudessem compartilhar experiências de suas unidades em salas diferentes bem como atender à logística das unidades.

As professoras que trabalham dois horários na Rede, dedicam um horário à Formação e, no contraturno, assumem suas atividades nos seus respectivos Centros. A liberação em um dos turnos foi uma forma de garantir a participação, tendo em vista que, nos CMEIs, a maioria das professoras é prestadora de serviços e trabalha 40 horas semanalmente.

Quadro 21

Formadoras por modalidade de atendimento

FORMADORAS ¹²	MODALIDADES
CECÍLIA	CRECHE
BIANCA	CRECHE
ELVIRA	CRECHE
RUTE	CRECHE

¹² Os nomes aqui registrados são fictícios. Assim procedemos, a fim de manter a confidencialidade das participantes, condição indispensável para se manterem os princípios éticos em pesquisas com seres humanos (Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde).

SELENE	CRECHE
YRIS	CRECHE
KIARA	PRÉ-ESCOLA
MARINA	PRÉ-ESCOLA
FÁTIMA	PRÉ-ESCOLA
JÉSSICA	PRÉ-ESCOLA
LUANA	PRÉ-ESCOLA
GILDA	PRÉ-ESCOLA

Fonte: Projeto de Formação (UFPB, 2021).

O Quadro 22 a seguir apresenta os códigos de identificação utilizada no decurso da pesquisa.

Quadro 22

Codificação utilizada utilizada no decorrer das análises, para se fazer referências às formadoras

FORMADORAS	CÓDIGOS DE IDENTIFICAÇÃO (F = Formadora + Inicial do nome da formadora)
CECÍLIA	FC
BIANCA	FB
ELVIRA	FE
RUTE	FR
SELENE	FS
YRIS	FY
KIARA	FK
MARINA	FM
FÁTIMA	FF
JÉSSICA	FJ
LUANA	FL
GILDA	FG

Fonte: Projeto de Formação UFPB/2021.

2.4.2 Do processo de entrevista

Definidas as unidades campos da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas Roteiro das Entrevistas (Apêndice C) com as professoras que atuam nos 04 (quatro) CMEIs e atenderam aos critérios estabelecidos na pesquisa, após a conclusão do levantamento

exploratório. A escolha pela entrevista deu-se em função de “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses” (Triviños, 1987, p. 146), além de favorecer a espontaneidade e a liberdade de expressão do entrevistado e do entrevistador, enriquecem a investigação na busca de se identificarem os desdobramentos que incidem sobre práticas dos sujeitos participantes.

As entrevistas foram previamente agendadas com as gestoras das unidades (dias e horários), nas unidades em espaços por elas disponibilizados. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2006).

Quando fizemos o levantamento com as gestoras dos CMEIs, em agosto de 2022, 17 (dezessete) professoras, de início, atendiam aos critérios da pesquisa. No mês de fevereiro de 2023, agendamos visitas aos CMEIs, objetivando aplicar nosso instrumento de coleta de dados, a entrevista.

Antes da realização da entrevista, conversamos com as professoras e, na oportunidade, buscamos saber se elas tinham alguma experiência na Educação Infantil. Das 17 professoras presentes a esse encontro, identificamos que 10 (dez) delas estavam dentro dos critérios que estabelecemos, enquanto as 7 (sete) restantes tinham formação, porém no período demarcado da pesquisa participaram de processos formativos no ensino fundamental, onde atuavam. Para a realização das entrevistas, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice D). Todas as professoras fizeram a leitura desse termo, assinando-o, logo confirmando sua participação na pesquisa. As entrevistas foram realizadas nas unidades em local disponibilizado pelas gestoras.

Com a finalidade de manter o anonimato das professoras entrevistadas, utilizamos uma codificação, compreendendo a inicial do CMEI correspondente à sua vinculação profissional e seguida do número de ordem de atendimento das entrevistas.

Quadro 23

Código para identificação das 10 professoras participantes da pesquisa

CMEIs	Código de identificação das participantes da pesquisa
CMEI B	PB1 PB2
CMEI D	PD1 PD2
CMEI F	PF1 PF2
CMEI G	PG1 PG2 PG3 PG4

2.4.3 Do Diário de campo

Durante as observações dos processos formativos e nas visitas aos CMEIs para realização das entrevistas e levantamento de informações das unidades pesquisadas, utilizamos um Diário de campo, para registrar nossas impressões e os aspectos observados. Conforme Araújo:

[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e com o um esforço para compreendê-las. [...] O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto, ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término (Araújo *et al.*, 2013, p. 54).

Neste sentido, o Diário de campo foi mais um instrumento que nos auxiliou na investigação, pois foi utilizado em diferentes momentos, oportunizando a coleta de informações, as quais, se não registradas de imediato, podem sofrer algum prejuízo de conteúdo, muitas vezes por conta de esquecimento. Tivemos o cuidado de sistematizar os escritos com o intuito de trazer informações as mais fidedignas possíveis.

Sobre o Diário de campo, Oliveira (2014, p. 83) alerta para o fato de que: “[...] Sua utilização precisa ser ‘disciplinada’. Enquanto pesquisadores(as), não podemos deixar as anotações para serem feitas em uma temporalidade Cronos muito distante do fato/evento/entrevista/visita, etc. realizado no campo da pesquisa[...]”. Vale acrescentar que há situações em que necessitamos nos amparar em suportes que nos permitam registrar situações em tempo real – é o caso do nosso Diário de campo.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Para investigar a incidência das atuais políticas de Formação Continuada, em nível nacional e local, das professoras de Educação Infantil e a reverberação dessas políticas nas suas práticas docentes, no município de João Pessoa-PB, no que concerne à análise de dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2006). Para essa autora, a análise envolve “[...] um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade /de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2006, p. 37).

Desse modo, é possível trilharmos diferentes caminhos, possibilitando a pesquisa de cunho qualitativo, voltado às áreas das Ciências Sociais, destacando que o estudo em questão objetiva desvelar as informações que estão ocultas nos textos (Bardin, 2006, p. 27-38). A autora estabelece, ainda, que a análise de conteúdos [...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens".

Ao escolhermos a Análise de Conteúdo, compreendemos que há procedimentos distintos para a apreciação dos dados, tendo em vista que precisam ser sistematizados, para passarem pelo processo de análise e interpretação, potencializando práticas e compreensões determinadas na metodologia proposta.

Para proceder à nossas análises, utilizaremos, então, os elementos estruturais apresentados por Bardin (2006): "Organização da análise, a codificação, a categorização". Procurando nos ater a seu detalhamento, buscaremos responder às questões de pesquisa e seus objetivos, definindo, além de categorias, também subcategorias.

De um modo geral, fizemos uso da análise temática categorial, que abrange as fases: "pré-análise, a exploração do material e os tratamento dos resultados: inferências e interpretação", seguindo os referenciais de Bardin (2006, p. 89).

De acordo com seus estudos:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de «fala» a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento [...] (Bardin, 2006, p. 26).

Por não se constituir como um método fechado, temos condições de exceder esse conteúdo a partir das inferências, das interpretações das mensagens reverberadas nos dados coletados.

3 FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DOS MARCOS LEGAIS (1988-2022)

Ese capítulo discorre acerca das políticas públicas da formação docente em nível nacional e local. Dessa forma, trataremos dos marcos legais que permearam a formação a partir dos anos 1988, década em que a Educação no Brasil teve seu delineamento, iniciando com a Constituição Federal de 1988, seguida pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, dos Planos Nacionais da Educação (PNEs) de 2001 e de 2014, Leis, Pareceres, Diretrizes e Resoluções, entre outros documentos analisados e explorados no decorrer desta dissertação.

3.1 Políticas de formação continuada na educação infantil em âmbito nacional

Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro passou por grandes transformações, desde a garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado e da família, até a transversalidade de concepções que permeiam as ações políticas e sociais que estão implementadas na atualidade.

Fazendo um resgate nos documentos legais, vamos encontrar histórias de acirramentos e de conquistas de direitos, assim como outros relatos de desrespeitos aos direitos duramente conquistados, abonados pela falta de interesse dos poderes públicos, pela ausência de ações coletivas que promovam o desenvolvimento de políticas públicas capazes de ressoar em posturas que garantam a dignidade humana dos cidadãos (Oliveira, 2021; Mello e Subdrack, 2019; Didonet, 2001; Dourado, 2016).

A CF de 1988 alavancou políticas públicas no cenário nacional, a primeira delas o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) de 1990; a seguir a LDBEN nº 9.394/96; os PNEs de 2001 e 2014; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de 2015; a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015, que trata dos Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, de Professores para a Educação Básica, de 2002; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2019; a Resolução CNE/CP nº 01 de 2020 e a Lei nº 14.113 de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB),

ampliando o financiamento da educação para atender também à Educação Infantil e ao Ensino Médio.

Nesse percurso, houve mudanças no âmbito da formação docente com iniciativas oriundas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) de 2009; da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de 2006; do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) de 2005, além de programas pontuais de formação continuada, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) de 1997; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) de 2001; Referenciais para Formação de Professores de 2002; Programa de Formação Continuada de Professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental (PROLETRAMENTO) de 2006 e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012, entre outros de formação continuada.

Esses programas de formação continuada citados tinham desígnios específicos e tempo determinado para sua terminalidade, uma vez que se configuravam como políticas de governo, sem preocupação em se manter formação permanente para os professores. Todos foram propostos pelo governo federal e absorvidos pelos municípios. Dessa forma, o interesse por uma educação de qualidade é algo passageiro – registre-se: manifestado por aqueles/as que estão provisoriamente no poder, os quais, via de regra, adotam posturas incompatíveis com a gestão pública. Isso demarca que, no Brasil, existem variados e voláteis modelos de gestão governamental, aos quais a educação na maioria das vezes precisa se acomodar, tomando rumos diversos. São modelos de gestão que deixam de priorizar ou de manter direitos constitucionalmente garantidos a professores/as e crianças em idade escolar (Brasil, 1988).

As últimas três décadas trazem um pouco dos enfrentamentos, dos avanços e recuos, levando-nos a refletir como tem sido conduzida, historicamente, a formação de professores(as). São políticas públicas cercadas de conceitos empresariais, sendo pensadas e geridas para beneficiar empresas privadas, que visam, exclusivamente, ao lucro, para isso, criando “pacotes educacionais” deslocados da realidade da conjuntura brasileira.

Esses últimos 30 (trinta) anos estão marcados, sobretudo, pela CF de 1988, documento que representa um avanço na história da educação brasileira, sendo, portanto, um marco legal, relevante e de base para as demais leis, que foram se constituindo na busca de encontrar meios viáveis que possam assegurar aos cidadãos aquilo que lhes foi, de fato e constitucionalmente, garantido. Não se pode negar que, infelizmente, por ausência de políticas públicas, muitos dos direitos relacionados à educação são ignorados.

As leis que se originaram da Constituição Federal (1988) foram construídas, como reivindicação dos movimentos sociais e de educadores, a exemplo da LDBEN (1996), que trata e regula a educação brasileira, traz a formação inicial e continuada de professores/as bem como apresenta artigos dedicados à Educação Infantil, reconhecendo-a como a primeira etapa da educação básica, além de definições acerca do desenvolvimento das crianças.

No tocante à formação docente, a LDBEN (1996) determina, no seu artigo 62, a formação mínima para atuação na Educação Infantil e anos iniciais:

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

A proposta inicial da LDBEN (1996), que previa em seu art. 87 o prazo limite de dez (10) anos para se permitir o exercício do magistério nas turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental apenas com a formação inicial, sem exigência do nível superior, assim se mantém. O mesmo art. 62 foi referendado no ano de 2017, por meio da Lei nº 13.415, em que ainda coloca o ensino médio na modalidade normal/magistério como formação mínima para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mesmo no bojo das inúmeras mudanças ocorridas nesses anos, das limitações desse curso, que, ao longo do tempo, não atende às reais necessidades dos profissionais da educação.

Tal postura contribui para que aqueles que possuam apenas o ensino normal se acomodem e não busquem ampliar seus estudos por meio de cursos superiores. Na verdade, se o ensino em nível superior, mesmo com todas as suas especificidades e cuidados, ainda não consegue atender a todas as demandas da Educação Básica, não se pode esperar melhores resultados daqueles/as professores/as que não se veem na obrigatoriedade de avançar nos estudos, visando à sua qualificação e à valorização profissional, o que ainda se agrava pela dificuldade de acesso à universidade pública e gratuita. Some-se a isso o fato de estados e municípios serem desobrigados de oferecer o ensino superior ou de facilitar seu acesso aos profissionais vinculados a seu quadro funcional.

No que tange à formação, ainda no art. 62 destacam-se:

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

de 2009).

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

Pode-se perceber, portanto, que a formação inicial e continuada é um direito legal, devendo ser promovida pelos entes federados a todos/as os/as professores/as. Reduzir a formação inicial ao ensino médio, quando já tinha se estabelecido um tempo para que os professores pudessem ter o curso superior, constitui-se de retrocesso, em relação a todo o interesse da formação profissional docente, inclusive às mudanças apresentadas na LDBEN (1996), a partir da lei nº 13.415, de 2017.

Essa lei ainda traz mais estragos quando contempla, de forma exacerbada, as determinações impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 que apresenta propostas que vão de encontro aos interesses da sociedade, em especial da educação infantil, tratando de objetivos de aprendizagens e campos de experiências.

Na verdade, a formação deve atender aos interesses do povo brasileiro, considerando os contextos sociais nos quais crianças, adolescentes e jovens estão inseridos. Conforme o art. 62, parágrafo 8º, os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC (Brasil, 2017)¹³.

Por trás dessa lei está o ponto nevrálgico: as questões concernentes ao currículo proposto pela BNCC, com fins de atender a um grupo capitalista que busca manter sobre si o controle da educação, mantendo a sociedade a serviço de uma minoria elitizada, interessada em resultados (Dourado; Oliveira, 2018; Peroni; Adrião, 2018). A preocupação é no sentido de ter a participação dos grupos empresariais com propostas “mágicas”, com vistas a resolver os problemas educacionais que vem se apresentando ao longo dos anos, tentando a todo custo convencer que o seu produto é o que melhor atende as demandas. E com essa abertura, cria-se uma relação de dependência entre a gestão pública e as empresas que visam vender o seu produto.

Percebe-se que, estrategicamente, se aprovou a BNCC que não fora discutida pelos profissionais da educação, ao tempo em que se promulga a lei que favorece suas determinações, como uma das formas de manter o controle da educação, contribuindo dessa forma, para o retrocesso na educação brasileira. Embora as primeiras versões da BNCC tenham sido discutidas, o texto aprovado não teve apreciação da sociedade em geral, sendo

¹³ Texto incluído pela lei nº 13.415, de 2017.

motivo de rejeição por parte da sociedade, em especial, pelos profissionais da educação.

As mudanças não param por aí e uma delas também pode ser vista como mais um agravante: o comprometimento da formação dos cidadãos quando, na referida lei, ainda é posto o "notório saber", dando direito aos profissionais de outras áreas se inserirem na educação, conforme reza o art. 61 da LDBEN (1996):

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são

[...] IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 1996)¹⁴.

Com essa determinação, os profissionais formados em diferentes áreas terão abertura de, mesmo sem qualificação, atuar na educação em nome de uma preparação aligeirada, promovida por grupos que se dizem comprometidos com a educação, quando, na verdade, constituiu-se uma das formas de continuar manipulando os destinos da educação pública do Brasil.

No tocante ao PNE (2001), observam-se questões significativas referentes ao processo formativo, como a necessidade de se considerar a realidade dos docentes, trazendo a formação para perto dos professores por meio da Educação a Distância (EAD), bem como objetiva promover estudos que incitem discussões que resultem em ações, abrindo o leque de possibilidades de ações direcionadas à aquisição e aplicação de processos educativos de qualidade, além da melhoria na qualificação profissional.

Sobre essas ações, o PNE aprovado pela Lei nº 010172/ 2001 para a década 2001-2010 teve como objetivos:

Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001).

¹⁴ Texto incluído pela lei nº 13.415, de 2017.

No tocante à formação para a Educação Infantil, o PNE (2001) destacou a relevância dessa faixa etária, priorizando ações de formação inicial e continuada.

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (Brasil, 2001).

No âmbito da Educação Infantil, o PNE (2001) apresenta objetivos e metas pertinentes em relação à qualificação profissional, conforme descritos a seguir, atendendo ao que demanda a LDBEN (1996).

6. A partir da vigência deste plano, somente admitir novos profissionais na educação infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade normal, dando-se preferência à admissão de profissionais graduados em curso específico de nível superior.
7. No prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de Município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil,(sic) bem como para a formação do pessoal auxiliar.
24. Ampliar a oferta de cursos de formação de professores de educação infantil de nível superior, com conteúdos específicos, prioritariamente nas regiões onde o déficit de qualificação é maior, de modo a atingir a meta estabelecida pela LDB para a década da educação (Brasil, 2001).

As propostas trazidas no PNE (2001) foram pertinentes e necessárias ao bom funcionamento da educação, porém submissas a políticas públicas fragilizadas que comprometem ações consideradas prioritárias, especialmente no que concerne aos avanços, os quais, ainda que perceptíveis, não o são o suficiente para garantir o que o Plano determinou. Os problemas ainda estão presentes no atual contexto, quando a formação inicial e continuada ainda se mantém em deficit.

Continuando a descrição dos programas, citemos:

- PARFOR – criado em 2009, é um programa da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede

pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. O Parfor tem por objetivos:

I – fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço; II – oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; III – estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa (Brasil, 2021).

- UAB – instituída pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil, voltada para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, tem como finalidade expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Tem como objetivos:

I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
 II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
 III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
 IV – ampliar o acesso à educação superior pública;
 V – reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
 VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
 VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006).

- Criado em 2005, o PROINFANTIL para preparar os/as professores/as para atuar na Educação Infantil. Foi um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destinava-se aos profissionais que não tinham a formação específica para o magistério e atuavam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas municipais e estaduais bem como da rede privada sem fins lucrativos,. O curso tinha como objetivos valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que participava da rotina escolar da educação infantil (Brasil, 2005).

A Resolução CNE/CP/Nº1, de 2002, destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso

de licenciatura, de graduação plena:

[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2002, p. 1).

Ressalta, ainda, que a matriz curricular da formação terá como foco as práticas conforme destacam os seguintes parágrafos do art. 2º, a seguir transcritos:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (Brasil, 2002, p. 4).

A Resolução CNE/CP/Nº1/2002 acima apresentada tem sido motivo para críticas, por manter a dimensão prática, quando, na verdade, uma formação não deve se limitar a apenas aspectos práticos, mas contemplar também os aspectos teóricos, como elementos que se completam. A educação é um processo que perpassa fundamentos filosóficos, ideológicos e pedagógicos, não podendo se deter apenas em práticas, em especial quando se trata-se de uma determinação legal que atingirá toda a educação básica. Neste sentido, Ciavatta e Ramos (2012, p. 31) discorrem:

[...] As DCN, inauguradas no governo Fernando Henrique Cardoso, tornam-se instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação. Elas adquirem, assim, um caráter estratégico, pois confirmam a escola como aparelho privado de hegemonia. O caráter estratégico dessa disputa é, em certa medida, determinado por contradições surgidas com a reestruturação produtiva e a mudança da base técnico-científica da produção em direção à especialização flexível. Essas transformações têm uma dimensão tanto cínica quanto perversa que, contraditoriamente, aponta para a necessidade de ampliação da escolaridade e de requalificação dos trabalhadores (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 31).

Nesse contexto, situa-se o novo PNE, editado pela Lei 13.005/2014, com vigência até 2024. Tal Plano traz uma construção que contou, em parte, com a participação de integrantes dos movimentos sociais e de educadores em distintos estados brasileiros, apresentando (vinte) metas e suas estratégias para que, ao final do decênio, tenham sido efetivadas, algumas delas, com previsão de serem instauradas em 01 (um) ou 02 (dois)

anos, a contar do ano de início do plano. A maioria das metas previstas não foi realizada até o momento (Dourado, 2016).

Destaca-se que o PNE/2014-2024 surgiu 1 (um) ano antes da expedição e publicização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que tratou das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para Educação Básica, documento que, de certa forma, já trazia elementos favoráveis ao avanço desse Plano. Na contramão desse avanço, e, 2016, veio o inesperado: o *impeachment* da Presidenta Dilma Ruseff. Assume, então a presidência da República, seu Vice-Presidente, Michel Temer (2016-2018).

No que se refere à formação docente, o Plano Nacional de Educação aponta ações, garantindo aos profissionais do magistério a formação em nível superior e pós-graduação.

Essa garantia está expressa na meta 15, a qual descreve o seguinte:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil, 2014).

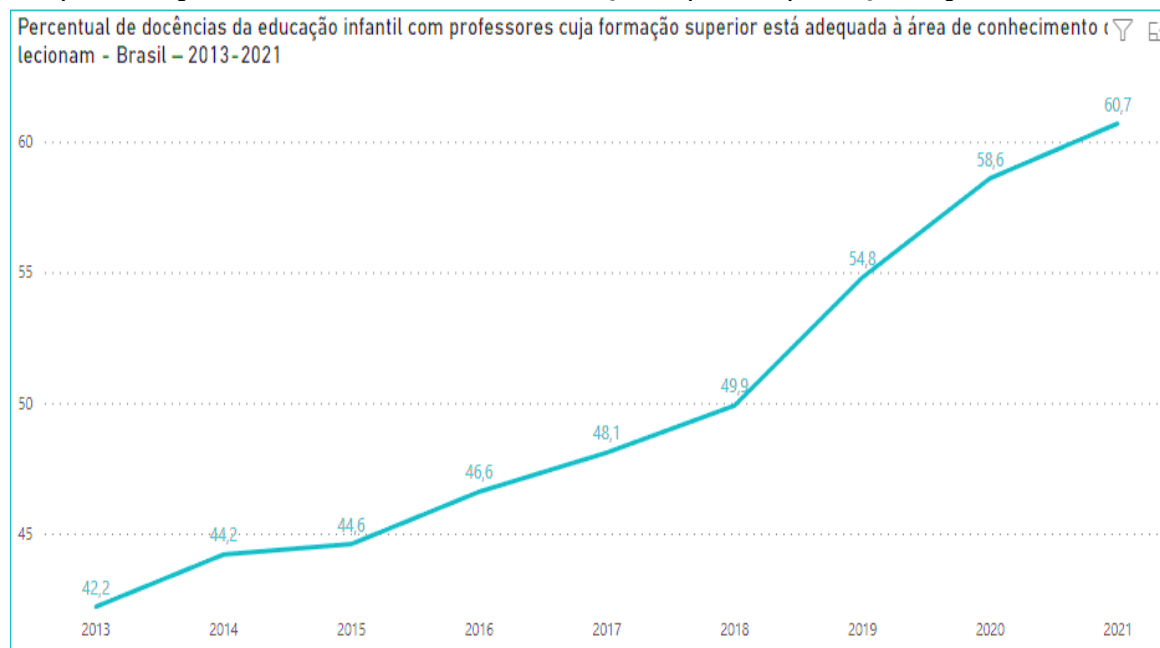
De fato, essa meta não foi atingida por seus propositores ou por quem a esse poder estava subordinado – as escolas em geral. Para que tal meta fosse alcançada, seria necessário que houvesse interesse do poder público, visualizando a educação como prioridade nas políticas públicas. Sem essa garantia, os impactos já incorrem nas práticas educativas dos/as professores/as que atuam na Educação Básica, prejudicando os cidadãos que necessitam de educação de qualidade.

A Figura 5 mostra a situação em que se encontra o percentual de docentes na Educação Infantil em âmbito nacional, no período de 2013 a 2021, evidenciando o distanciamento para o atendimento à meta de se promover a formação continuada, em nível superior para professores/as.

Faltando pouco tempo para o fim do decênio do PNE/2014-2024, cerca de 40% dos professores/as ainda não possuem formação em nível superior, representando assim, um quantitativo expressivo.

Figura 5

Gráfico com percentual de docência da Educação Infantil – formação superior



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base no Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2021).

Fonte: DIRED/INEP.

O PNE (2014) apresenta, na meta 17, a valorização dos profissionais do magistério. Esta perpassa por sua qualificação, com melhores condições de trabalhos e, em especial, com salários que lhes permitam qualidade de vida, em condições menos estressantes, em respeito especialmente a sua saúde.

No que tange às questões relacionadas à valorização dos profissionais do magistério que atuam na educação, Dourado (2016) enfatiza que as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE (2014) apresentam limites para que possam ser materializadas e destaca que:

Essas metas do PNE constituem importantes proposições, mas não garantem a sua materialidade, pois este processo será resultante das ações e políticas a serem efetivados pelos profissionais da educação e suas entidades representativas, conselhos, fóruns e outros atores coletivos junto à sociedade e ao executivo, ao legislativo, envolvendo, especialmente, os entes federados, seus órgãos executivos, normativos e de controle (Dourado, 2016, p. 44).

Concernente à equiparação e à valorização salarial, a meta 17 ser necessário: “[...] valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014).

A equiparação salarial entre aquele professor que atua na Educação Básica

(Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e aqueles que estão atuando em outros níveis de ensino não aconteceu, pois é de conhecimento público a diferença de remuneração entre esses níveis. Essa desvalorização do profissional da educação infantil e segmentos posteriores, em especial no que se refere a seu salário, repercute na educação como um todo, independentemente da competência e boa vontade do(a) docente, que se vê obrigado(a) a se comprometer com várias escolas ou atividades paralelas ao magistério, para manter-se com um mínimo de dignidade e à sua família.

Enquanto não se tem políticas públicas eficazes, profissionais da Educação Básica, continuam tendo remuneração inferior, especialmente aqueles que estão atuando com as crianças da primeira infância. Ocorre que os tão sonhados planos de carreira e remuneração, quando partem para estados e municípios, sofrem mudanças radicais, não existindo equiparação salarial. Decerto, as propostas continuam na contramão do que foi pensado e do que realmente acontece na prática. Na verdade, já foi ultrapassado o tempo proposto pelo PNE (2014) para garantir a equiparação salarial, e, enquanto isso, a educação segue com os entes federados ignorando a meta estabelecida.

A meta 16 do PNE (2014), ainda mais desafiante, propõe a formação em nível de pós-graduação, porém somente seria possível realizá-la, se os entes federados estivessem preparados para inserir nas políticas públicas ofertas reais e devidamente validadas de cursos eficazes para atender a todos os educadores tanto na conquista de uma pós-graduação quanto de uma graduação, pois ainda há profissionais que não possuem sequer o nível superior. Além disso, essas ofertas devem primar por uma formação de qualidade, direcionada às necessidades dos profissionais, evitando cursos formativos aligeirados, incompletos, desvinculados da vida “real”, sem ilusões ou ficções, cujos ofertantes estão interessados tão somente em si próprios ou a grupos conservadores.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Diante das situações postas e, mais especificamente, em relação às metas destinadas à formação e à valorização previstas no PNE (2024), pode-se perceber que a educação ainda não é prioridade e que, embora se estabeleçam metas e se criem estratégias para que sejam viabilizadas ao longo dos anos, ainda não se fez acontecer, pois as políticas públicas são fragilizadas, não há interesses dos poderes públicos em buscar possibilidades

para garantia plena de direitos. Há, na verdade, políticas de governos, com interesses exclusivos. Políticas de estado e de governo são distintas¹⁵.

Conforme citado anteriormente, o golpe ocorrido em 2016, denominado de *impeachment*, o Brasil ficou vulnerável e em situações críticas sob todos os aspectos, pois o governo esteve preocupado no atendimento aos organismos internacionais e alheio ao desenvolvimento econômico do Brasil. Assim sendo, a tendência foi, a todo custo, desmontar as políticas anteriormente conquistadas, ignorando-se os direitos outrora alcançados.

Contribuindo com essa discussão, Pochmann (2017, p. 320) destaca que "[...] Os acontecimentos políticos de 2016 alteraram a correlação de forças internas,(sic) bem como descortinaram outro horizonte de submissão externa, convergente com a posição dos Estados Unidos". O comando que, até então, vinha sendo conduzido pelo Brasil, passa a ser regido pelas forças neoliberais, tendo os Estados Unidos como fomentador da economia.

O que se percebe é que as ações educacionais foram desmoronando em razão da mudança no governo federal, que desconsiderou o trabalho construído para atender à população, retirando os direitos constitucionalmente garantidos, seguido pelos governos estaduais e municipais. Um verdadeiro desrespeito à população, em especial, àquelas pessoas/comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade, filhos e filhas da classe trabalhadora que encontram na educação possibilidades de mudanças de vida.

Não se pode deixar de enfatizar a forma desastrosa como foi tratada a educação e a saúde, via Emenda Constitucional de nº 95/2016, que retira direitos, cortando o teto de gastos públicos e congelando-os por vinte anos, conforme posto no art 106:

Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Brasil, 2016).

¹⁵ “Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”. In: OLIVEIRA, Dalila de Andrade. Das Políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de novembro de 2023.

Essa decisão contribui para o retrocesso nas políticas públicas, de educação, prejudicando a sociedade, dificultando o acesso e permanência das crianças à escola, a aquisição de materiais, a formação de professores, a melhoria salarial, refletindo nas práticas educativas. Nessa perspectiva, Mariano (2017, p. 279) afirma que:

O teto de gastos públicos do governo federal brasileiro, implementado pela EC 95/2016, é, portanto, uma ofensiva conservadora de retirada de direitos sociais, tendo como alvo prioritário o projeto constituinte de 1988, que exige a intervenção do Estado para a redução das severas desigualdades sociais e econômicas, necessária para uma economia verdadeiramente soberana. O ataque também é à concepção neo-desenvolvimentista desse mesmo projeto constituinte, que reserva ao investimento público papel essencial ao estímulo do investimento privado e do crescimento do setor produtivo nacional, com o intuito de reduzir a dependência do país às potências estrangeiras hegemônicas.

A ausência de investimento no âmbito da educação somente trará prejuízos à Nação, refletindo na vida de cada cidadão e cidadã que, embora tenham seus direitos conquistados constitucionalmente, se veem privado de exercê-los, em favorecimento a um grupo privilegiado.

Importante destacar que a educação se fortalece quando há profissionais qualificados, tendo a função de abrir caminhos para que a educação seja propulsora do desvelamento de cada criança, adolescente, cada jovem e cada adulto. Essa ação somente é possível quando se tem à frente da gestão pública governantes que assumam a função de administrar os bens públicos a serviço da coletividade.

Conforme a realidade vivenciada nos últimos 6 (seis anos), pode-se perceber que a educação não foi prioridade no governo do ex-presidente Temer, seguido por seu sucessor, o ex-presidente Bolsonaro. Ambos tentaram empurrar propostas educacionais, a exemplo do Programa Tempo de Aprender, criado pelo governo federal, com ampla adesão dos municípios e estados, que o aceitaram, forçando a que docentes o aplicassem, sem direito de escolha ou rejeição, esboçando-se mais uma tentativa de desvalorização da Educação. Seguem seus objetivos:

Art. 6º São objetivos do Programa Tempo de Aprender:

I – elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

II – contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;

III – assegurar o direito à alfabetização(sic) a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e

IV – impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas (Brasil, 2020).

As conquistas já consolidadas antes do *impeachment* não deveriam sofrer tantas discontinuidades, sem que houvesse discussões nos espaços de luta (Escolas, Sindicatos, Fóruns, Conselhos de Educação, Rodas de Diálogos, Encontros Nacionais, Estaduais e Municipais, Conferências de Educação), para que nenhum direito, já conquistado a duras lutas, fosse negado.

Formar o cidadão é um direito garantido constitucionalmente. Para sua manutenção, é necessário que a formação de professores(as) seja oferecida pelos poderes públicos, de modo que estes garantam uma oferta de educação responsável e cidadã. Nessa formação, é necessário garantir o alinhamento entre teoria e prática bem como respaldar-se nos contextos sociais, possibilitando formar crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nessa direção, Imbernón (2005, p. 15) pontua que se deve:

Formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminhos para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto [...].

Outro documento fundamental no contexto das políticas públicas refere-se à Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para Educação Básica, destacando, “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação,(sic) bem como no planejamento” (Brasil, 2015).

Dessa forma, as Diretrizes tratam da organicidade da formação para profissionais do magistério na Educação Básica bem como aponta que o processo formativo e o acesso à formação inicial e continuada serão oferecidos em parceria entre os Institutos Superiores de Educação e a Rede de Educação Básica, proporcionando aos servidores o que lhes é de direito. Destacam, ainda, que o processo formativo, necessariamente, deve estar em conectividade com as especificidades dos docentes, considerando suas realidades, atreladas aos diferentes contextos sociais. Nesses espaços, as diferentes experiências devem ser consideradas e socializadas (Brasil, 2015).

O supracitado documento frisa que o processo formativo está para além de cursos

curtos, mas que implica os tempos e as necessidades apresentadas pelos educadores. Esse formato demonstra quanto essa ação é significativa, ocorrendo de forma sistemática e com intencionalidade pedagógica. Com essa organização, há, de fato, a possibilidade de construção de novos conhecimentos, reverberando em práticas educativas consistentes.

Neste sentido, as DCNs em seu art 3º, parágrafo 5º, inciso X definem a formação:

[...]como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa,(sic) bem como ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica (Brasil, 2015).

Essa perspectiva de formação enquanto política pública apresenta certo conforto para a valorização do(a) professor(a), que se vê como parte do processo. Não deve ser mais um *momento* formativo, mas, conforme as Diretrizes, um conjunto de atividades que, notadamente, promovam mudança pedagógica tanto teórica quanto prática no docente. Para isso, deve haver um planejamento realizado por profissionais que possuem competências técnicas e pedagógicas para atuar.

Nesse cenário, convém destacar que o Decreto 8.752, de 9 de maio de 2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e menciona subsídios que possibilitam a viabilidade do desenvolvimento de ações assertivas para os profissionais que atuam na Educação Básica, conforme delineado nas metas 15 e 16.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos,(sic) e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2016).

Dessa forma, esse Decreto, com todo o seu aparato de informações, responde à meta 15 do PNE/(2014/2024), quando propõe como deve ser conduzido o processo formativo para os professores da Educação Básica. Responde também à meta 16, que se refere à formação em nível de pós-graduação e à formação continuada. Há, portanto, uma aproximação entre os princípios delineados pelas DCNs e o Decreto, no que concerne à proposta de formação para os(as) profissionais do magistério. Essa política pensada para atender à formação inicial e continuada, objetivando oferecer uma educação de qualidade para essas(as) profissionais do magistério, teve interesse de contemplar professores(as) que ainda não tinham a primeira graduação e aqueles que buscavam a segunda graduação.

Nessa feita, segue-se no rumo de manter os profissionais preparados, com (ou buscando aprimorar) suas formações específicas para atuar na Educação Básica, atuando com base na habilitação em que se graduou ou se especializou. Com essa estrutura, os(as) professores(as) seriam beneficiados(as) bem como crianças, adolescentes, jovens e adultos, pois estariam sendo orientados ou conduzidos academicamente por profissionais qualificados(as). Por questões políticas, no entanto, essas ações foram descontinuadas.

Cabe esclarecer que as ações pensadas a partir do PNE/2014-2024 buscavam atender as suas metas e estratégias, porém, o golpe ocorrido em 2016 culminou com retrocessos significativos, não havendo avanços nas metas propostas nele. Após a radical mudança de governo, uma das atitudes tomadas pela nova gestão foi a de retirar representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Com isso, a educação foi perdendo forças, desencadeando-se uma série de retrocessos, iniciadas no governo Temer e tendo continuidade no governo Bolsonaro, o qual piorou ainda mais a situação da educação e de outros órgãos, quando, numa tomada de decisão intempestiva, congelou os investimentos para educação por período de vinte anos.

Outras mudanças ocorreram com alteração da LDBEN de 1996, por meio da Lei nº 13.415, de 2017:

- ausência de políticas públicas que pudessem garantir o cumprimento às metas do PNE (2014-2024), que tinha como foco a Resolução nº 2/2015, construída com a participação coletiva da sociedade;
- cortes de bolsas de incentivo a estudantes e professores da rede pública;
- construção e aprovação da BNCC/2017 de forma aligeirada, desconsiderando as discussões da sociedade, ocorridas nas primeiras versões;
- revogação da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, por meio da Resolução 02/2019, mantendo mudanças na LDB/1996, com vistas a garantir a estrutura do currículo imposto na base, criando outros documentos como BNC-Formação, constituindo mais um retrocesso para a educação brasileira.

Dessa forma vislumbramos que, na gestão Temer – Bolsonaro (2016-2022), a educação não se estabeleceu como prioridade.

Outro ponto que trazemos para esta discussão, como mais uma forma de demonstrar como está sendo conduzida a Educação Infantil, refere-se à Alfabetização/PNA, criada

através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. O art. 8º desse documento, aponta ações originalmente direcionadas ao Ensino Fundamental, porém contempla também a Educação Infantil.

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

I – orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;

VII – estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

VIII – ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;

XII – incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos.

Com essa política, foi criado o Programa Tempo de Aprender, que direciona ações para o atendimento aos professores que atuam a partir da Educação Infantil, propondo atividades de leitura, escrita e matemática, uma forma de antecipar a alfabetização das crianças na primeira infância (Brasil, 2019).

O Programa Tempo de Aprender foi também mais um retrocesso para o público da Educação Infantil, que tem seus tempos próprios de evolução e desenvolvimento cognitivo, corporal, social etc., tendo as "interações e brincadeiras" como eixos estruturantes, conforme argumentam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/DCNEIs/2009. Embora esse documento já tenha mais de dez anos e seu texto traga as concepções de criança, infância, educação infantil, ainda discorre sobre como a Educação Infantil deve caminhar para atender de forma integral à primeira infância.

Ainda que o sistema municipal de ensino de João Pessoa aderido ao Programa Tempo de Aprender, este foi limitado ao Ensino Fundamental, não direcionado à Educação Infantil. Essa estratégia traz certa tranquilidade, tendo em vista que o Programa evidencia outras perspectivas, entre elas a antecipação da alfabetização.

A Resolução CNE/CP Nº2, de dezembro de 2019, torna ainda mais frágil o sistema da educação. Percebemos os formatos utilizados com vistas a priorizar situações pontuais, como avaliação de larga escala, programas aligeirados, favorecendo as grandes empresas, ausência de formações ou formações direcionadas sem o devido cuidado em considerar os contextos sociais.

Na verdade, o que houve, em especial após a BNCC/2017, foi a adesão dos estados e municípios, de pacotes prontos, como se isso resolvesse o *deficit* da educação. Logo no artigo primeiro da resolução CNE/CP nº 2/2017, constatamos a proposta do governo.

A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação, [...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Brasil, CNE/CP2/2019).

A partir dessa determinação, podemos perceber como foi pensada a formação e como deve ser promovida. A implantação da base praticamente impositiva, tendo em vista que não houve maiores discussões com quem de direito – a sociedade civil organizada. Os idealizadores da BNCC criaram estratégias para manter a educação controlada. Percebe-se que a Base apresenta a estrutura do quê e como deve ser realizado, com vista à obtenção de resultados. Parece ser um guia a ser seguido por toda a Educação Básica. Lopes (2018) faz uma discussão interessante acerca da BNCC, colocando-se contrária a sua imposição:

Insisto nesse debate que para muitos é uma causa perdida – *habemus base* –, porque me parece necessário confrontar uma série de pressupostos que subjazem o projeto da BNCC e que não vêm sendo postos em questão. Dentre eles podemos citar brevemente a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum.

As DCNEIs definem que currículo é o "conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como 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" (Brasil, 2009, p.12)

Assim entendido, destaca-se o que dizem Farias e Sales (2012, p. 73) acerca da organização do currículo na Educação Infantil:

[...] cientes dos interesses, das necessidades e das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em cada contexto natural e sociocultural, temos que definir com clareza os objetivos do trabalho que iremos desenvolver, transformar e se(sic) apropriar de saberes e conhecimentos da natureza e da cultura. Esse leque de possibilidades se constituirá numa referência constante para a organização da prática pedagógica de cuidar das crianças e de educá-las.

Nessa abordagem, compreende-se que o currículo vai além de definição de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo, pois considera o contexto social em que a criança vive, com fins de atender aos seus interesses. Dessa forma, é necessária a clareza da concepção de Educação Infantil, de criança e de infância, a fim de se construir um currículo que atenda aos interesses desse público-alvo.

Situações recentes e que têm sido motivo de discussões são as que dizem respeito à aquisição do livro didático para a Educação Infantil, este apresentado aos estados e municípios como “salvador”, contemplando as demandas oriundas e propostas pela BNCC (2017). No pacote dos livros estão também consultorias, manuais, guias, planos, verdadeiros receituários a serem seguidos, sempre apontado equívocos na Educação Infantil, alimentando o mercado, favorecendo, portanto, as grandes empresas que produzem materiais e oferecem consultorias a preços altos. Essa é a intenção dos empresários do mercado livreiro: manter seu negócio em movimento à custa do poder público.

[...] compreende-se que as DCNs de 2015 encaminham seu discurso no âmbito da valorização da construção dos conhecimentos através da práxis, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão instituída em uma sólida base teórica e interdisciplinar, implicando em(sic) conhecimentos e ações humanas de transformação da organização social e da realidade. Contraditoriamente, as DCN de 2019 evidenciam forte ênfase à dimensão da epistemologia da prática em detrimento da formação mediante a práxis, comprometendo-se com a concepção pragmatista de conhecimento de ações humanas (Cintra; Costa, 2020, p. 15).

Parece que, de fato, a construção a BNCC passou por várias versões, sendo aprovada a última delas, justamente a que teve menor discussão pela população, ignorando-se os diferentes contextos e as especificidades da população deste país. A partir de então, houve mudanças radicais nos documentos que garantiam direitos, a exemplo da LDBEN (1996), e criação de Resoluções e Leis como formas de exigir seu cumprimento e sua viabilidade, desconsiderando todo o trabalho pensado em especial, para atender às metas do PNE/2014-2024). No entendimento de Lopes (2018, p. 27): "[...] Se queremos ampliar as possibilidades políticas do currículo, me parece importante apostar em um investimento

radical: sem garantias e sem certezas, nos comprometermos com a tradução contextual da BNCC, na produção contextual do currículo".

Esse é o grande desafio para cada profissional da educação que não aceita propostas prontas, mas que busca no seu cotidiano, junto com os seus pares, construir um currículo que tenha como base a realidade de cada educando. Tal tarefa não é fácil, pois profissionais da educação narram os seus limites, sabem das fragilidades nos processos formativos, da desvalorização da educação e dos interesses particulares do poder público, que possui outras intencionalidades, as quais, infelizmente, não convergem para a formação do cidadão.

3.2 Políticas de formação continuada na educação infantil na RME/JP

Esta seção apresenta uma discussão sobre as políticas de formação continuada das professoras da RME/JP. Para tanto, traz documentos que tratam da educação básica da rede, destacando as bases de onde se ancoram os processos formativos a partir do ano de 2015, destinados a Educação Infantil.

Quadro 24

Políticas Públicas da Rede Municipal de João Pessoa-PB

Ano	Políticas públicas de formação docente (2015/2022)
1999	Sistema Municipal de Ensino. Lei nº 8996/99 de 27 de dezembro de 1999
2004	Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa: Uma construção coletiva
2009	Resolução 001/2009 – Estabelece critérios para elaboração do Regimento das Unidades Escolares que integram o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa
2010	Resolução 009/2010 – Fixa normas para Credenciamento e Autorização de funcionamento da Educação Infantil nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa
2015	Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PME). Instituído pela Lei Ordinária nº 13.035, em 19 de junho de 2015
2015	Resolução 015/2015 – Dispõe sobre as Diretrizes Pedagógicas Operacionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental em 9 (nove) anos de duração, na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, e dá outras providências.
2017	Manual de Orientações Pedagógicas – Especialistas, Professor, Monitor e Berçarista
2019	Resolução 019/2019 – Estabelece normas relativas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado

2018	Manual de Orientações Pedagógicas
2020	Diretrizes da Secretaria de Educação. Neste documento constam Resoluções do Conselho Municipal de Educação (CME) de 2006 a 2019
2021	Políticas de Educação de João Pessoa (2021-2024)
2021/2022/2023	Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil
2023	Orientações para o ano letivo de 2023

Fonte: SEDEC/DEGEF/DEI (2023).

O Plano Municipal de Educação (PME) de 2015 foi construído a partir do Plano Nacional de Educação de 2014 e da Política de Educação Municipal de João Pessoa 2021-2024, tendo como apoio também o Manuais, Diretrizes, Resoluções, documentos que compõem a política da educação da PME/JP.

Nossas pesquisas foram realizadas junto aos setores da SEDEC, por meio de solicitação de documentos, via e-mail e pessoalmente, à DEGEF/DEF/ DEI, e também por acesso ao site da PMJP bem como aos documentos oficiais que tratam das políticas de formação continuada da RME/JP. É importante registrar que não encontramos, na Rede, documentos das formações anteriores, especialmente, nos anos de 2016 a 2020, para que pudéssemos ter melhores condições de fazer uma análise mais potente.

Com a criação do PNE/2014-2015, o Estado da Paraíba e, conseqüentemente, o município de João Pessoa trataram de construir os suas propostas com vistas a atender as suas demandas educacionais.

A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCE/PB), com vigência de 2015 a 2025, foi aprovado por meio da Lei 10.488, de 23 de junho de 2015, marco legal em nível estadual que abrange o município de João Pessoa, *locus* desta pesquisa. No que se refere à formação continuada, a PCE/PB aponta a Meta 24, que apresenta essa formação enquanto direito dos professores, preconizada na LDBEN (1996).

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasill, 2015, p.131).

O PCE/PB teve como referência o PNE (2014-2024), discutindo seus interesses e possibilidades, em comissões temáticas, com representação de "sindicatos, conselhos, universidades, escolas, instituições públicas e privadas de ensino e dos movimentos sociais" e ainda em audiências públicas, garantindo a participação da população, com a

finalidade de validar tal Plano de Ensino (Estado da Paraíba, 2015).

A Rede Municipal construiu o PME no ano de 2015, tendo como referência o PNE/2014. O referido Plano foi construído com a participação de professores, gestores, especialistas (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais), representantes dos sindicatos, representantes das escolas particulares, Conselho Municipal de Educação (CME), Fórum Municipal da Educação, UFPB, entidades diversas, chamados a discutir e contribuir com a educação da RME/JP, sendo aprovado pela Lei Ordinária nº 13.035, em 19 de junho de 2015, com vigência de 2015 a 2025.

O PME (2015-2025) apresenta 12 eixos temáticos, dentre eles, a Educação Infantil, com dados consubstanciados, apresentando seu histórico com os avanços e recuos ao longo dos anos, referência para a construção das políticas públicas, com 21 metas a serem concretizadas ao longo da década, alinhadas ao PNE (2014-2024). Dentre as metas propostas, apenas a meta 1 teve avanço no que concerne à universalização do ensino de 4 e 5 anos. Em relação à faixa etária de 0 a 3 anos, porém, embora com alguns avanços, os resultados ainda não são os melhores.

No que tange ao Eixo 9, que trata da formação e da valorização dos profissionais da educação básica, a meta 12 do PME (2015-2025) aponta como devem se dar os processos de formação, conforme orienta/determina a LDBEN (1996). Essa formação deveria ter sido realizada no primeiro no “prazo de um ano vigência do plano”, por meio do regime de colaboração entre os entes federados, de modo que o professor pudesse garantir sua qualificação, tendo as condições necessárias para desenvolver as práticas docentes adequadas ao seu grupo de alunos. Nessa meta, são apontadas as seguintes estratégias:

12.1 Assegurar a valorização e o aprimoramento de todos os profissionais da educação atuantes nos diversos níveis e modalidades de ensino, conjuntamente com as instituições do ensino superior credenciadas ao MEC;

12.2 Adequar a formação continuada de professores às exigências da educação básica, de modo a atender a(sic) complexidade da sociedade, adequando a formação à cultura local;

12.5 Ratificar, na formação continuada de professores da educação básica, a observância dos conteúdos a serem lecionados, as competências pedagógicas para promover a aprendizagem dos educandos,(sic) bem como a formação cultural do docente, possibilitando aos mesmos(sic) interpretar as mudanças contemporâneas;

12.6 Garantir a oferta de formação inicial e continuada a todos os profissionais da educação básica e dos profissionais para as áreas técnicas administrativas, fundamentada numa concepção político-pedagógica que assegure a articulação teoria e prática,(sic) bem como oportunizar a

participação destes nos diferentes cursos de formação inicial e continuada (João Pessoa, 2015, p. 102).

As estratégias propostas na meta 12 trazem informações relevantes, considerando que os processos formativos buscam atender às necessidades da sociedade, valorizam as questões da cultura local, articulação teoria-prática bem como da formação direcionada aos professores e técnicos administrativos. A Rede Municipal possui um plano robusto, criado a partir de comissões e estruturado por diferentes representações, no entanto há metas que não foram cumpridas e tiveram seus prazos vencidos, com poucas perspectivas de serem materializadas.

Fazendo uma reflexão acerca dos processos formativos da Rede pós PME (2015-2025) e com cerca de três anos para conclusão da década, percebe-se que as iniciativas postas não condizem com as propostas de formação, uma vez que não se consideraram os professores, suas necessidades, seus contextos, suas culturas – o que se viu foi a sugestão de uma formação coletiva para todos os segmentos da Rede, de forma genérica.

O período de 2021 a 2024 se inicia no município de João Pessoa com uma nova gestão – foi eleito para prefeito Cícero de Lucena Filho. A Secretaria de Educação Municipal apresenta a “Política de Educação de João Pessoa”. Para a Educação Infantil, esse órgão apresenta dois propósitos:

[...] universalizar o ensino pré-escolar de crianças com 4 (quatro) e 5 (cinco) anos e ampliar a oferta do atendimento em creches das crianças de até 3 anos, no percentual mínimo 50% (cinquenta por cento), como preconiza o PME, na sua Meta 1;

O segundo propósito é assegurar a profissionalização dos recursos humanos para educação infantil e reconfigurar as orientações pedagógicas para os trabalhos dos CREIs, com base numa proposta curricular em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a BNCC, com respaldo nos avanços científicos do campo dos estudos sobre a infância (João Pessoa, 2021, p. 12).

O processo formativo para a educação começou a ser delineado com foco em cada segmento distinto. Ainda no ano de 2021, a Educação Infantil deu seus primeiros passos, a partir da parceria com a Universidade Federal da Paraíba, por meio dos cursos de Extensão do Centro de Educação, dos quais participaram aproximadamente 300 (trezentas) professoras. Para além do referido curso, a UFPB/CE, ofereceu *lives* com diferentes temáticas a exemplo do uso das novas tecnologias da educação.

Ainda no processo formativo, ocorreu a Jornada de Formação de Educadores Municipais (JOFEM), retomada pela gestão atual, que teve a participação de

professores(as), gestores(as) e especialistas de outros segmentos da Educação.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil dos anos de 2021, 2022 e 2023 dispõem de orientações para o desenvolvimento de práticas docentes, das professoras que atuam na Educação Infantil. Nessas Diretrizes, ainda consta uma variedade de sugestões, disponibilizadas em *links*, sites, livros em PDF, leis, sendo mais uma forma de também buscar/ofertar a qualificação profissional (João Pessoa, 2023).

No município de João Pessoa-PB, os processos de formação dos anos de 2008 a 2012 ocorreram via processos licitatórios, a partir de Edital público, aberto à participação da Universidade, bem como de cursos realizados em parceria com o Governo Federal: Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e o Programa Nacional de Formação Continuada de Tecnologia Integral (PROINFO INTEGRADO). A organização dos cursos ocorreu da seguinte forma: no primeiro semestre, os(as) professores(as) participavam da formação dos órgãos federais e, no segundo semestre, participavam da formação promovida pela Rede Municipal, via SEDEC/PMJP, de forma presencial e também a distância, via plataforma.(Geglio, 2015).

Ainda referente ao período de 2008 a 2012, Geglio (2015, p. 231) discorre que analisou 54 (cinquenta e quatro) propostas de formação continuada dos diferentes segmentos da educação nesses anos, com o objetivo de “examinar como as ações foram desenvolvidas e se havia aspectos inovadores”. O autor, informa que analisou vários pontos, como: "justificativa, temáticas trabalhadas, metodologias utilizadas, carga horária”, entre outros elementos, chegando à conclusão de que:

[...] embora as propostas registrem a intenção de inovar, com a previsão de momentos que favorecem a relação entre a teoria e a prática,(sic) bem como a interação entre os professores e os formadores no contexto escolar, não há evidências de que isso realmente ocorreu. Dessa forma, infere-se que a formação oferecida aos professores foi realizada por meio de cursos com as características do modelo tradicional, ancorados na prática da transmissão e recepção.

Na verdade, para o autor, o que houve ao longo dos cinco anos analisados foram formações pontuais, direcionadas e sem perspectivas de mudanças para professores da Rede Municipal, o que de fato é preocupante, considerando que esse processo ficou por longo tempo e, pelos resultados apresentados, não se teve avanços significativos.

Registra-se ainda que, a partir das informações de Lima (2015), os processos formativos ocorridos anteriormente a 2008 foram realizados por profissionais e/ou instituições aprovados por técnicos da SEDEC/PMJP.

No período de 2013 a 2020, estando à frente da gestão o então Prefeito Luciano Cartaxo Pires de Sá, a Formação teve novos desdobramentos. O processo formativo seguiu com a seleção das unidades formadoras via "processos licitatórios, concorrência pública do tipo técnica de preço", mediante editais abertos à participação de empresas, universidades públicas e privadas, com aprovação de universidades e institutos superiores privados. Também houve Formação em parceria com o Governo Federal, por meio do PNAIC, e com a Fundação Telefônica Vivo, desenvolvida de forma *on-line*.

As formações ocorridas via processo licitatório nos anos de 2013 a 2017 foram realizadas por entidades privadas: Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP), União de Ensino Integrado (UNEPI), Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Humano (IBRADES). (João Pessoa, DEF, 2022).

O Quadro 25, a seguir, apresenta as formações da Educação Infantil ocorridas no período de 2016 a 2022, que representa o recorte temporal desta pesquisa.

Quadro 25

Processos Formativos de 2016 a 2022

ANOS	FORMAÇÃO	CRECHE	PRÉ- ESCOLA
2016	UNEPI - Empresa Privada	X	X
2017	IBRADES - Empresa Privada	X	
2018	Fundação Telefônica Vivo - Empresa Privada	X	
2017 e 2018	PNAIC/ MEC		X
2019	Fundação Telefônica Vivo - Empresa Privada	X	X
2020	Fundação Telefônica Vivo - Empresa Privada	X	X
2021	Palestras e Seminários – SEDEC/PMJP Curso de Extensão - UFPB	X	X
2022	Parceria da SEDEC/ PMJP com a UFPB	X	X

Fonte: DEGEF/DEF/DEI/SEDEC/PMJP (2023).

A formação para atender às professoras de creche e de pré-escolas ocorreram em formatos distintos. Professoras de creche de 2016 a 2018 tiveram formação advinda de processo licitatório, via edital de concorrência pública, seguindo todo o comando da SEDEC/PMJP. Em 2018, 2019 e 2020, a formação ocorreu em parceria entre SEDEC/PMJP e Fundação Vivo, instituição sem fins lucrativos, por meio das Escolas

Conectadas. Para a Pré-Escola em 2016, ocorreu por processo licitatório; e em 2017 e 2018, por meio do PNAIC, via parceria com o governo federal após ampliação deste programa para atender também à pré-escola. Em 2019 e 2020, a Formação foi realizada pela Fundação Vivo. Em 2021, ocorreu para creche e pré-escola, com palestras, seminários e cursos da RME/JP e da Extensão/UFPB. De acordo com o Quadro 25, não houve continuidade dos princípios formativos.

Quanto à participação da Fundação Telefônica Vivo na RME/JP, esta ocorreu por um período de 03 (três) anos em formato on-line, com cursos específicos para os diferentes segmentos, sobre os quais se supõe que cumpriram apenas uma demanda pontual da Rede. Conforme anuncia a SEDEC via *site*:

A Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (Sedec-JP) e a Fundação Vivo abrem inscrições para curso de formações continuada de professores e diretores da rede municipal de ensino. [...] Por meio da parceria, estão sendo ofertados os cursos “Avaliação: para que e como avaliar”, com uma carga horária de 20 horas, e “Quero inovar: por onde começar?”, com carga horária de 30 horas. O formato de oferta da Formação Continuada dos profissionais das escolas e dos centros de referência de educação infantil (creches), neste ano letivo de 2020, precisou ser reordenado(sic) devido à pandemia[...] (sic) poderão se inscrever gestores, coordenadores de Creis, especialistas de escolas e CREIs, professores da Educação Infantil, professores do Fundamental I das disciplinas de Artes e Educação Física, tutores, professores Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores do Ensino Fundamental II – incluindo professor de Artes, Educação Física, Libras e Inglês, readaptados e EJA da Covid-19 (João Pessoa, 2020).

Ainda com referência ao *site*, a Diretora do CECAPRO, pronunciou-se, reforçando o processo formativo, considerando-o como política pública da RME/JP.

A Secretaria de Educação vem garantindo a continuidade da política de formação continuada, como uma das bandeiras para o desenvolvimento eficiente da educação, garantindo aos professores e professoras acesso à capacitação sem perder a qualidade, priorizando estratégias didático- metodológicas contemporâneas de ensinar e aprender com significado para o professor, sobretudo, para o aluno, que é o motivo pelo qual desenvolvemos as políticas educacionais”, explicou a diretora do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação/CECAPRO.

Percebe-se, portanto, que os cursos oferecidos são abertos aos diversos segmentos da educação, sem se estabelecerem critérios mais definidos às professoras que desenvolvem suas práticas educacionais para e na Educação Infantil, considerando-se suas especificidades. Sabe-se que todo processo formativo é importante, porém o foco para cada público deve ser repensado, em especial pelo fato de as professoras estarem em um processo de muitas indefinições, devido à Pandemia da Covid-19. Seria salutar que

houvesse momentos de reflexões mais potentes no saber conduzir práticas que pudessem trazer contribuições ao trabalho das professoras.

Esse modelo de formação, via plataforma, por uma empresa privada, remete aos formatos empresariais, mantendo uma linha de disseminação dos conhecimentos, diferente dos contextos sociais, além de curta carga horária e ausência de interações.

Sabe-se que a formação continuada é direito dos profissionais da educação e sua oferta é obrigação do município, atendendo às necessidades da sociedade, voltada para a promoção do cidadão. Nos anos em que essa fundação permaneceu atuando, houve apenas momentos formativos pontuais.

Outro formato de formação também vivenciado pelas professoras foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em parceria com o governo federal, com a participação de professores(as) e especialistas dos CREIs e escolas com Educação Infantil. Sua inclusão na Educação Infantil se deu em razão dos resultados da Prova Nacional de Alfabetização, que não teve resultados significativos (Brasil, 2017).

Um dos pontos relevantes nessa formação, embora com a intenção de preparar para a alfabetização com vista aos resultados, foi a escolha de professores(as) e técnicos da SEDEC/PMJP com experiência para desenvolver a formação, além de ter à frente do processo, na coordenação, Universidades públicas como formadoras dos(as) formadores(as). O município de João Pessoa teve seu processo gerido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, em seguida, pela UFPB. O PNAIC permaneceu na rede por 06 (seis) anos, iniciado em 2013, com foco no Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização) e, nos dois (2) últimos anos, incluindo-se a pré-escola.

Vale salientar que o PNAIC possuía um cronograma, definido pelo MEC, com hierarquias também definidas, inclusive para o pagamento das bolsas de cada participante (coordenador, formador de professores, orientadores de estudos e professores). Infelizmente, nos últimos anos, as bolsas de incentivo aos professores foram retiradas (Brasil, 2012 e 2017).

Trazer o PNAIC para a pré-escola seria, na visão de Roveri e Duarte (2018, p. 812), uma forma de antecipar o processo de alfabetização:

Embora essa avaliação não se aplique diretamente à Educação Infantil, é notável seu potencial de influência no funcionamento e na organização do trabalho em creches e pré-escolas, além da pressão para que se escolarize essa primeira etapa da Educação Básica. Isso pode ser percebido a partir da ampliação, em 2017, do alcance do PNAIC, mediante o discurso de que a matemática, a escrita e a leitura fluente devem contemplar os direitos de aprendizado das crianças a partir dos 3

anos de idade.

Nos anos de 2013 a 2018, a Coordenação de Educação Infantil de João Pessoa, por intermédio de uma equipe formada de Pedagogas, Psicólogas, Assistente Social e Arte Educador, partindo das experiências vivenciadas quando do monitoramento das unidades e percebendo a rotatividade dos profissionais, suas dificuldades em desenvolver as práticas educativas, além de perceber a necessidade de uma orientação nas ações pedagógica, se propôs a não somente construir materiais mas socializar com as professoras, buscando apresentar as propostas de trabalho, ao tempo em que socializava atividades que poderiam ser vivenciadas no dia a dia das unidades (João Pessoa, 2015 e 2019).

Embora não reconhecida enquanto formação oficial, os momentos vivenciados tinham grande relação com as carências das professoras, observadas quando das visitas de monitoramento. Para concretização dessas ações, distintas da formação "oficial", a equipe realizou palestras, *lives*, oficinas pedagógicas, encontros por polo/território. Esses encontros ocorriam a cada início de bimestre e com um diferencial: todo o planejamento era feito em parcerias com diversos órgãos, como UFPB, Secretarias da PMJP, Rede de Proteção da Criança e do Adolescente e por profissionais da própria Rede, com trocas de experiências (João Pessoa, 2015).

Conforme relatórios (2015), foram produzidos nesses encontros, materiais orientadores, construídos com a participação das profissionais da rede, no *locus* onde estão, como mais uma forma de fortalecer e socializar as práticas pedagógicas. Embora esse trabalho tenha sido uma iniciativa pontual, teve seus impactos positivos nas unidades, pois o interesse do grupo era produzir coletivamente, impulsionando as práticas educativas das professoras. Esses encontros foram citados no PME (2015):

Atualmente, as formações que são realizadas na rede municipal pública de ensino são oferecidas tanto pela equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação/educação infantil quanto pelas instituições selecionadas através de editais e licitações, além das formações continuadas oferecidas pelo Ministério da Educação e outros parceiros. Porém, não exime a função do suporte pedagógico da SEDEC nem da própria unidade de realizar na instituição formações específicas que venham atender às necessidades particulares de cada contexto escolar João Pessoa, 2015, p. 27).

Os encontros desenvolvidos pela Coordenação de Educação Infantil da (SEDEC/PMJP) tinham pontos interessantes que devem ser considerados: partiam da realidade, envolveram órgãos próximos das unidades, buscou atender às fragilidades, construiu e socializou documentos coletivamente, colaborou nas ações educativas das

unidades, mesmo não sendo uma ação formativa, como bem foi colocado, apresentou elementos importantes que fortaleceram as práticas educativas (João Pessoa, 2015 e 2019).

Pelo exposto, percebe-se que houve cursos isolados, direcionados, na sua maioria, por instituições privadas e ocorridos via processos licitatórios de concorrência pública (IBRADES e UNEPI), pela Fundação Telefônica Vivo (Escolas Conectadas), Programas do Governo Federal (PNAIC). Destacamos ainda a parceria PMJP/UFPB iniciada no ano de 2021 com o Curso de Extensão e palestras e a Formação ocorrida no ano de 2022, que apresentou sua organização no Projeto intitulado “Saberes e Práticas na/da Educação Infantil (UFPB, 2021).

O processo formativo ocorrido em 2022, em parceria da SEDEC/PMJP com a UFPB, para professoras das unidades de Educação Infantil, "Saberes e práticas na/da Educação infantil", atendeu a 762 (setecentas e sessenta e duas) professoras de creche e pré-escola, dos 92 (noventa e dois) CMEIs, e 56 (cinquenta e seis) Escolas que atendem à Educação Infantil na Rede Municipal. A formação teve início em maio de 2022, com abertura na Faculdade Maurício de Nassau, com sua continuidade nos encontros formativos na UFPB. Destaca o projeto que:

Há uma importância na formação continuada em serviço, pois com essa ocorre a valorização da prática docente e dessa forma temos a possibilidade de criação de uma aplicação, de forma criativa e efetiva, da racionalidade técnica exigida no fazer docente para as crianças. Assim, uma formação que envolva as IFEs, as prefeituras, os/as professores/as da Educação Infantil e os/especialistas torna-se basilar para a garantia de uma educação de qualidade para as crianças envolvidas (UFPB, 2021, p. 5, sic).

Neste sentido, considerando os marcos legais que norteiam a Educação Infantil, esse processo formativo apresentou 2 (dois) objetivos desafiadores para a promoção da qualificação dos profissionais da educação:

Contribuir com o processo de formação dos/das profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa, a fim de ampliar e aperfeiçoar seus saberes e práticas necessários para melhoria do trabalho nessa etapa educativa.
Colaborar na construção da proposta curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa/PB (UFPB, 2021, p. 9).

Importante destacar que a ação da RME/JP deve seguir numa estrutura de formação que contribua com a formação continuada das professoras, legitimando um direito dessas profissionais, preconizado na LDBEN (1996), bem como na compreensão

de que as duas instituições públicas podem se constituir um marco na história da educação pública de João Pessoa, especialmente na Educação Infantil.

Vale salientar que a RME/JP tem um déficit em relação à construção da Proposta Curricular, que teve sua última elaboração coletiva no ano de 2004, contemplando apenas, a pré-escola, considerando que as creches, na época, estavam vinculadas à Assistência Social, na Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETRAPS), tendo como referência para sua elaboração os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RECNEIs) de 1998.

Salienta-se que a meta 1, estratégia 1.6 do PME (2015), previu sua relaboração e isso não ocorreu. "Relaborar a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino, de 0 (zero) a 5 (cinco) anos até junho 2016". Passaram-se cerca de 7 (sete) anos e a proposta ainda não foi consolidada pela RME/JP. Ter a perspectiva de sua construção reacende a possibilidade de, em tempo breve, a RME/JP poder contar com o seu documento oficial, sendo mais um subsídio a colaborar nas ações educativas das professoras.

As temáticas apresentadas no percurso formativo para o público de creche e pré-escola foram:

1. Sobre fundamentos: concepções de criança/infância, desenvolvimento infantil, aprendizagem e outros;
2. Sobre currículo: os campos de experiência, direitos de aprendizagem;
3. Sobre proposta pedagógica: planejamento, rotinas, organização do espaço, relação com a família, educação midiática e outros;
4. Sobre letramento e transição da educação infantil para o ensino fundamental (UFPB, 2021, p.13).

Pode-se observar que as temáticas oferecidas são relevantes e que, possivelmente, discuti-las em apenas 10 (dez) encontros de 04 (quatro) horas cada um, totalizando 40 (quarenta horas), buscando possibilidades para manter as professoras com conhecimentos acerca de assuntos vinculados à Educação Infantil, parece ser curto tempo para as discussões acerca das temáticas que envolvem a Educação Infantil.

O Quadro 26 dispõe do número de turmas, faixas etárias atendidas e quantidade de participantes.

Quadro 26

Quantitativo de turmas por faixa etária e quantitativo de participantes na Formação de 2022

Número de Turmas		Faixa Etária ¹	Total de Participantes	
12		0 – 3	381	
12		4 – 5	381	
TOTAL	24		TOTAL	762

Fonte: Projeto de Formação UFPB (2021). ¹Organização UFPB.

A média de presença nas salas de formação é de cerca de 30 professoras. Cada formadora assume duas turmas, num total de 12 formadoras (UFPB, 2021, p. 14).

3.2.1 O Processo de Transição das Creches para os CMEIs da RME/JP: da assistência à educação

Apresentamos uma breve discussão acerca de como eram as creches de João Pessoa por volta do ano de 1992, quando localizamos o Decreto 2.309, de 19 de junho de 1992, e seus desdobramentos ao longo dos anos, trazendo os avanços na construção de novas unidades, e consequentemente o atendimento a um maior número de crianças.

Por longos anos, as creches estiveram ligadas à assistência social, com condições distintas, sendo a prevalência do cuidar em detrimento do educar. Fazendo um resgate dos documentos da Rede Municipal, vimos situações em que os direitos das criança eram visivelmente negados, para além da não garantia de vaga, os espaços eram inadequados e o quadro de profissionais um retrato da forma como eram visibilizadas as crianças e de como viviam.

Conforme o Decreto nº 2.309, de 19 de junho de 1992, documento que norteava as unidades de creches, nem todas as crianças poderiam fazer parte delas, somente aquelas cujos pais trabalhassem.

Art.15 – Para preenchimento das vagas, serão prioridade as crianças que residem na comunidade na qual a creche está inserida.

§ 3º – Terão direito a matrícula, crianças cujos pais,(sic) responsáveis tenham renda familiar de até 03 (três) salários mínimos, ou sofram de invalidez física ou mental.

§ 4º – Pais que estejam desempregados poderão matricular suas crianças em caráter provisório, mediante compromisso (sic) até 15 dias após o ato de a (sic) matrícula conseguir e comprovar o emprego, quando se efetivar a matrícula (João Pessoa, 1992).

O artigo 15 do Decreto expressa uma realidade contrária à CF (1988), que determina o direito a creche a partir de 0 (zero) ano. O documento também não vislumbrou a luta por

creches, empreendida por esse direito encampado por mulheres trabalhadoras que buscavam espaços seguros para deixar seus filhos pequenos enquanto trabalhavam.

Essa situação teve outros desdobramentos, pois os profissionais que atendiam as crianças não possuíam qualificação para oferecer serviços de qualidade, um verdadeiro desrespeito aos direitos socialmente garantidos na CF (1988, art. 227), e reforçado no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) e na LDBEN (1996).

A LDBEN (1996) apresenta, no art.13, que as creches devem estar vinculadas à educação e não mais à assistência social (como esteve por longas datas), atendendo, principalmente, a crianças carentes e em extrema vulnerabilidade. O município de João Pessoa criou o seu Sistema de Ensino três anos depois da LDBEN (1996), por meio da Lei 8.996/99, determinando o seguinte:

As Creches e Pré-Escolas atualmente vinculadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social de João Pessoa, a partir da publicação desta Lei, (sic) a ser vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, adotando todas, em sua nomenclatura, o acréscimo do termo Unidade Municipal de Educação Infantil (João Pessoa, 1999, p. 13).

Embora tal cenário tenha sido definido legalmente, na prática não foi concretizado, de modo que as creches se mantiveram na assistência, funcionando em condições precárias. O interesse do poder público era garantir o Ensino Fundamental, pois, para esse público, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) dispunha de financiamento. A Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES) possuía, até 2006, apenas trinta (30) unidades, número muito pequeno para uma capital, distribuídas em alguns bairros da cidade (João Pessoa, 2006).

Após diálogos entre a SEDES e a SEDEC, no ano de 2006, na gestão do prefeito Ricardo Coutinho, as Creches (CREIs) foram transferidas para a Educação por meio do Decreto Municipal 5.581/06, de 20 de janeiro de 2006, Art.1º, segundo o qual, “Ficam transferidas da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), para a Secretaria de Educação e Cultura do município (SEDEC), os Centros de Referência de Educação Infantil (CREI); Art. 2º – Este Decreto entra em vigor na data da publicação” (João Pessoa, 2006).

Foram dez anos de espera, após a promulgação da LDBEN (1996), para que a SEDEC assumisse as creches, ficando sob a responsabilidade da Coordenação de Educação Infantil da SEDEC. Com a transição, as unidades passaram a usufruir de um trabalho mais estruturado bem como passaram a contar com profissionais com melhor qualificação, equipamentos, brinquedos e mobiliários que pudessem favorecer o bem estar das crianças.

Embora ocorrida de forma tardia, a mudança foi considerada como avanço, pois a educação teve um olhar mais cuidadoso para com as crianças.

Na SEDEC já existia a proposta pedagógica da Rede Municipal construída no ano de 2004 para atendimento a suas escolas, ampliando para as unidades de CREI e integrando-as os nove polos ao Sistema Municipal de Ensino, passando a ser regidas pelas Normativas da Rede Municipal em 2006. Os serviços até então destinados às unidades de escolas se ampliaram para atender aos CREIs, a exemplo dos processos formativos. A proposta existente, na época, não contemplou crianças de 0 a 3 anos.

No percurso de 2005 a 2012, nas gestões dos prefeitos Ricardo Coutinho e Luciano Agra, além da transferência dos CREIs da Secretaria de Desenvolvimento Social/SEDES para a SEDEC, foram construídas 14 (catorze) novas unidades, sendo 12 (doze) delas com capacidade para atendimento a 125 (cento e vinte cinco) crianças e 2 (duas) com capacidade para 100 (cem) crianças, ampliando consideravelmente o número de matrículas na Rede Municipal. Essas construções tiveram um diferencial. Em nenhuma delas, foram construídos berçários para receberem crianças de 6 (seis) meses a 1 (um) ano e 11 (onze) meses, o que gerou mais um déficit de vagas nessa faixa.

No ano de 2013, em virtude do Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), celebrado entre o Governo Municipal e Governo Estadual, as creches pertencentes ao Estado foram transferidas para a Rede Municipal. Ficaram sob a tutela do município 27 (vinte e sete) creches (prédios e equipamentos). As crianças que até então eram atendidas pelo Estado, passaram aos cuidados da PMJP, conforme o documento nº 01/2013 e Termo de Convênio de Mútua Cooperação Financeira e Administrativa nº 342/2013, que, entre si, celebraram a Secretaria de Estado da Educação e o Município de João Pessoa, em conformidade com a Lei nº 8.666/93, Decreto Estadual nº 33.844/2013 e suas alterações posteriores (Estado da Paraíba, 2013).

A transição ocorreu de forma gradativa com o gerenciamento municipal de uma parte das unidades se iniciando no primeiro e segundo semestres de 2013 e 2014. Toda a mudança se deu com a participação da Secretaria do Estado e a Secretaria do Município de João Pessoa. Quanto aos servidores efetivos, “poderiam optar por permanecer ou não na creche” (Sousa Junior, 2017, p. 66). A Educação teve mais uma ampliação, contando com mais 70 (setenta) unidades. O número de creches do Estado a ser transferido seria de 29 (vinte e nove) unidades, porém 2 (duas) delas permaneceram no Estado, pelas péssimas condições em que se encontravam (Sousa Junior, 2017, p. 65).

Importante frisar que o avanço na educação se deu com a criação do Fundo de

Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), uma conquista para a Educação, com destinação de recursos, garantindo, entre outros benefícios, melhorias para os profissionais que desenvolvessem suas práticas docentes com crianças dessa faixa etária, além de programas que viabilizaram ações do desenvolvimento da educação.

No ano de 2007, criou-se o PROINFÂNCIA, como parte das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE/FNDE/MEC). Com isso, João Pessoa fora contemplada com a construção de 15 (quinze) novas creches, com padrão inovador, contribuindo para a qualidade dos serviços oferecidos às crianças por dotar de espaços e materiais de qualidades, oferecendo-lhes e às professoras melhores condições de trabalho.

As novas construções e sua entrega ao Governo Municipal deram-se nos anos de 2014 a 2019, para atendimento a crianças nas faixas etárias de:

- 06 (seis) meses a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses, no padrão (B) – atendimento para 120 (cento e vinte) crianças;
- 06 (seis) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses, padrão (C) – atendimento a 60 (sessenta) crianças, distribuídas em diferentes bairros, priorizando locais onde havia terrenos adequados e a necessidade da população.

No ano de 2014, ao todo, a Sedec entregou seis novas creches em João Pessoa, havendo mais onze em construção. Era uma mudança nunca vista com relação ao atendimento de crianças de zero a cinco anos e, sem dúvida, um resultado para ficar na história da cidade. No geral, as matrículas da educação infantil apresentaram uma boa expansão nos anos de 2013 e 2014. O crescimento total no número de matrículas na educação infantil em João Pessoa, em apenas dois anos, foi de quase 50%, saltando de 6.183 matrículas, em 2012, para 9.129, em 2014. A pré-escola passou de 3.674 matrículas, em 2012, para 4.261, em 2014. No entanto(sic) foi na etapa de creche que o avanço foi bem maior. As 2.509 matrículas, em 2012, deram lugar a 4.261, em 2014, um incremento notável (Sousa, Junior, 2017, p. 79).

Toda a estrutura exigiu novas contratações de professoras e demais profissionais, aquisição de brinquedos e fardamento e de processos formativos para todas as professoras que se encontram na Rede e que, necessariamente, precisam se qualificar para se alinhar ao projeto pedagógico proposto pela Rede municipal.

Quadro 27

Matrículas da Educação Infantil de 2016 a 2021

Anos	Creche	Pré-Escola
2021	8554	8433
2020	7253	7621

2019	7196	6829
2018	6560	5969
2017	6266	5374
2016	5442	5272

Fonte: Censo Escolar (2023).

Conforme resultados do Censo Escolar, verifica-se que houve aumento considerável na matrícula entre os anos de 2016 a 2021, num crescimento de 6.273 novas vagas. Para além do exposto, deve-se considerar, ainda, o número de unidades construídas em parceria com o governo federal via PROINFÂNCIA: 15 (quinze unidades).

No ano de 2022, a Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa dispõe de 91 (noventa e um) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em tempo integral, com carga horária de 10 (dez) horas, funcionando de segunda-feira a sexta-feira, em espaço aconchegante, com profissionais que cuidam e educam as crianças – dispõe também de 1 (uma) unidade de CMEI que atende em tempo parcial, com carga horária de quatro horas. A Rede ainda possui 56 (cinquenta e seis) escolas que atendem à Educação Infantil (PMJP/SEDEC, 2022) e, de acordo com informações da SEDEC/DEI, no ano de 2023 foi entregue mais 1 (uma) unidade, totalizando 93 (noventa e três), unidades de CMEIs.

Devido à estrutura dos CMEIs, estes atendem a números diferenciados de crianças, uma vez que foram sendo construídos ao longo dos anos, priorizando públicos distintos, com espaços que não comportam determinadas faixas etárias, a exemplo, das crianças de 6 (seis) meses a 1 (um) ano e 11 (onze) meses, público que exige estrutura específica para seu atendimento. Os CMEIs contam com gestora, especialista-pedagoga, professoras, auxiliares de sala, berçaristas e lactaristas (quando há berçários), auxiliares de serviços, lavadeiras, secretárias, cozinheiras, cuidadoras, destinadas às crianças público-alvo da educação especial e vigilantes/porteiros. Possuem mobiliários adequados às faixas etárias, além de brinquedos, alimentação balanceada e o planejamento pedagógico acompanhado por uma pedagoga (PMJP/SEDEC/2022).

4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA RME/JP: OS ACHADOS DA PESQUISA

Este capítulo expõe a análise acerca da política de formação continuada, seguido de sua organização e funcionamento na RME/JP durante os processos formativos do ano de 2022, com elementos que podem contribuir para a reflexão acerca da formação docente no município de João Pessoa. Apresenta, ainda, análise dos dados das observações e das entrevistas.

4.1 O projeto da formação continuada da RME/JP de 2022

Inicialmente, foi feito um trabalho de análise do projeto de formação da RME/JP, considerando que este apresenta elementos que apontam para a prática de formação com objetivos direcionados que poderão contribuir com as mudanças nas práticas pedagógicas das professoras.

O Projeto de formação continuada da RME/JP, intitulado "Saberes e Práticas na/da Educação Infantil", tem por finalidade "realizar uma formação para professoras da Educação Infantil por meio de parceria entre a UFPB e a PMJP, atendendo 762 (setecentas e sessenta e duas) professoras de CMEI e pré-escola (João Pessoa, 2021).

A parceria de duas instituições públicas é significativa, uma vez que a UFPB, ao longo dos anos, forma profissionais para atuação nas unidades de educação, podendo estreitar os laços e possibilitar a ampliação dos conhecimentos das professoras. Com isso, é possível a garantia da formação continuada, conforme demandam os marcos legais (CF/1988; LDBEN, 1996; DCNEI, 2009, PNE, 2014, PME, 2015), entre outros documentos prescritivos.

Sabe-se quanto é difícil tratar de processos formativos, quando as professoras têm tempos de experiências diferentes, fizeram a formação inicial em momentos distintos, convivem em contextos os quais não se podem comparar, em razão das especificidades. Mesmo assim, é necessário, no entanto, que os municípios promovam as formações e nelas considerem as particularidades, de modo que possa oferecer às professoras uma formação sólida que reverbera em teorias e práticas consistentes e garantam boas práticas educativas.

O projeto tem dois objetivos gerais que tratam das contribuições do processo formativo das professoras e da construção da proposta curricular da Rede Municipal, seguido de objetivos específicos que discorrem sobre a Educação Infantil, tratando dos

seguintes conceitos: "crianças, infâncias, rotinas, currículos, aprendizagem, documentação pedagógica e múltiplas linguagens" (UFPB, 2021, p.10). Na metodologia do projeto de formação há quatro princípios norteadores:

1. Valorização das experiências do/as docentes em estreita relação com o conhecimento científicos acumulado; 2. A continuidade do processo formativo; 3. A importância do planejamento e do trabalho coletivo; 4. A valorização das diferentes linguagens das crianças" (UFPB, 2021, p.10).

Esses princípios apontam informações relevantes, evidenciando aspectos que se solidificam, com a intenção de conduzir o processo formativo para as professoras da Educação Infantil. O projeto está sistematizado em quatro momentos:

1º momento: Planejamento entre coordenações e equipes formadoras;
 2º momento: Encontros mensais com formadoras/es e professoras/es da educação infantil para discussão de temas que tratam de questões referentes à prática pedagógica;
 3º Momento: Encontros mensais entre as coordenações de cada etapa (creche, pré-escola) e supervisoras/es pedagógicas para: 1. Discutir temas referentes à práticas Pedagógicas; 3. Oferecer subsídios para realização do planejamento junto às professoras;
 4º momento: Encontros com as/os supervisoras/es pedagógicas/os e as/os professoras/es para visita às instituições e participação no planejamento pedagógico (UFPB, 2021, p. 12).

O processo formativo ainda prevê oficinas, seminários, visitas de acompanhamento ao planejamento, abertura de plataforma para socialização de documentos. A sistematização do projeto aponta para organização de planejamento realizado pelas formadoras da UFPB e o acompanhamento da formação junto à SEDEC e a supervisores das escolas, com vistas à realização do monitoramento nas unidades.

A equipe de execução do projeto de formação compreende uma coordenação e 12 (doze) professoras/formadoras, sendo 0 (seis) para atendimento a professoras de creche e outras 6 (seis) professoras de pré-escola, com formação em pedagogia e titulação em nível de mestrado. Quanto à sua organização, a Formação está estruturada em 10 (dez) encontros presenciais, de 4 (quatro horas) cada um, e 2 (dois) seminários (início e final) do processo formativo.

Propomos a realização de dois eventos, um no início e outro no final do projeto. O primeiro tem como objetivo oferecer subsídios para o planejamento do início do ano letivo e o segundo oportunizar a exposição e socialização dos trabalhos desenvolvidos pelos/as docentes e crianças, fruto da formação realizada (UFPB, 2021, p.14).

O projeto destaca a importância de se trabalhar a aquisição e ou aprimoramento dos

conhecimentos, discutindo temáticas que garantam "uma sólida formação teórica" para o atendimento às crianças na "[...] faixa etária de zero a 5 anos, em função de que a especificidade do trabalho com crianças exige um/a profissional com formação continuada que lhe garanta a compreensão das características e necessidades do trabalho nesse nível educacional" (UFPB, 2021, p.4). Esse é o grande desafio e conforme as discussões desse estudo, ainda necessita ser percebida como prioridade.

Quanto aos temas (2021, p.13), exploraram-se os seguintes:

1. Sobre fundamentos: concepções de criança/infância, desenvolvimento infantil, aprendizagem etc.;
2. Sobre currículo: os campos de experiência, direitos de aprendizagem;
3. Sobre proposta pedagógica: planejamento, rotinas, organização do espaço, relação com a família, educação midiática etc;
4. Sobre letramento e transição da educação infantil para o ensino fundamental .

O projeto apresentou as temáticas, metodologias, sem maiores detalhamentos acerca das professoras nos diferentes territórios, todas com realidades distintas. Isso nos permite inferir que a ideia ficou no campo das discussões da equipe da SEDEC/PMJP, responsáveis pelo monitoramento das unidades de CMEIs. Ouvir as professoras seria uma das formas de trazer suas inquietações e, no coletivo, buscar formas de ter aproximações mais coerentes. Como bem evidencia Imbernón (2016), para se desenvolver a formação docente, é preciso vislumbrar o contexto onde os docentes atuam.

4.2 Sobre os dados das observações e das entrevistas realizadas

No mês de abril de 2022, com foco na execução da pesquisa, fizemos os primeiros contatos com a Secretaria de Educação e Cultura/SEDEC da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PMJP, com a finalidade de viabilizarmos, junto ao órgão, a carta de anuência para realização da observação dos processos formativos da Educação Infantil bem como visitas e realização das entrevistas nas unidades de CMEIs.

Foram realizadas 6 (seis) observações, sendo 3 (três) nas turmas de creche e outras 03 (três) nas turmas de pré-escola, nos meses de setembro e outubro de 2022; além disso, fizemos o acompanhamento do Seminário final, no mês de dezembro de 2022. O quadro a seguir apresenta o período de observação da formação.

Quadro 28*Observação da Formação Continuada das Professoras da RME/JP*

Meses	Turnos	Agrupamentos – turmas das professoras observadas
Setembro	manhã/tarde	1 Creche e 1 Pré-Escola
Outubro	manhã/tarde	2 Creche e 2 Pré-Escola
Novembro	-	-
Dezembro	tarde	Seminário de encerramento da formação do ano de 2022 (palestras e exposição de trabalhos das unidades desenvolvidos no decorrer da formação - Auditório da Reitoria)

No mês de setembro, foram feitas 02 (duas) observações, sendo 01 (uma) no agrupamento de professoras de creche e outra no agrupamento de pré-escola. No mês de outubro, participamos de 04 (quatro) momentos formativos, em 02 (duas) turmas de creche e 02 (duas) de pré-escola, totalizando 24 (vinte e quatro) horas de observação. As observações foram registradas no Diário de Campo, com os principais pontos discutidos no decorrer do processo formativo.

Não participamos da formação ocorrida no mês de novembro de 2022, devido à alteração no calendário, ao qual não tive acesso. Em dezembro de 2023, houve o evento de encerramento do ano letivo de 2022, que contou com palestras, discussões, exposição das práticas das professoras nas unidades.

O processo de entrevista ocorreu nas 4 (quatro) unidades de CMEI que atenderam aos critérios estabelecidos na metodologia da pesquisa. No mês de fevereiro de 2023, iniciamos as entrevistas, após contato com as gestoras. Inicialmente 17 (dezesete) professoras foram apontadas pelas gestoras como atendendo os critérios para realizarem a entrevista, porém, ao conversarmos com elas, identificamos que 7 (sete) delas não atendiam aos critérios estabelecidos.

Ressaltamos que o primeiro levantamento ocorreu em agosto de 2022 e ao retornar às unidades em fevereiro de 2023, percebemos algumas mudanças nos quadros das unidades: professoras que foram transferidas para outras unidades e ingresso de novas professoras.

As entrevistas aconteceram em tempos distintos, com no mínimo 18 (dezoito) minutos e 44 (quarenta e quatro) segundos e no máximo 31 (trinta e um) minutos e 47 (quarenta e sete segundos, totalizando 3 (três) horas e 48 (quarenta e oito) minutos de

entrevistas realizadas. Essa variação de tempo de uma entrevista para outra se deu por se tratar de perguntas abertas, em que cada entrevistada apresentou desenvoltura específica. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e registradas em documento de Word.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, conforme roteiro disposto no Apêndice C, com 10 (dez) professoras dos CMEIs B, D, F e G, de acordo com a definição estabelecida nos critérios de escolha das unidades e também disposta no item que trata da caracterização dos CMEIs. As entrevistas seguiram todos os protocolos delineados no TCLE. Inicialmente, o roteiro de entrevista tratou de demarcar o perfil acadêmico e profissional de cada professora.

Esse item do roteiro nos deu elementos para sabermos quem eram as professoras que estavam atuando na Educação Infantil dos CMEIs selecionados. No perfil acadêmico, buscamos saber sobre a formação acadêmica, incluindo o tipo de curso, o ano de conclusão do curso e a instituição formadora. No tocante ao perfil profissional, traçamos a idade das professoras, o tipo de vínculo com a RME/JP, o tempo de docência na educação e na Educação Infantil, o tempo de docência no CMEI e a turma em que atua. Esses dados estão dispostos respectivamente nos quadros 29 e 30. As informações alcançadas nos perfis acadêmico e profissional nos subsidiaram nas reflexões acerca dos processos formativos dessas professoras ao longo dos anos.

Quadro 29

Perfil Acadêmico das Professoras

Professoras	Formação Inicial	Ano de conclusão	Instituição Formadora	Pós-Graduação	Ano de conclusão	Instituição Formadora
PB1	Pedagogia	2015	Faculdade São Judas Tadeu	Especialização em Gestão e Supervisão Escolar	2018	Faculdade Três Marias
PB2	Pedagogia	Não Sabe	Não soube informar	—	—	—
PD1	Pedagogia	2015	UVA	—	—	—
PD2	Pedagogia	2014	Fauldade São Judas Tadeu	—	—	—
PF1	Magistério /Médio	Não informou	Não informou	—	—	—
PF2	Pedagogia	2015	Centro Universitário UNIESP	—	—	—
PG1	Pedagogia	2006	UVA	Especialização	Não	Centro

				em Psicopedagogia	soube informar	Integrado de Tecnologia
PG2	Pedagogia	2016	UVA	—	—	—
PG3	Magistério /Médio	Não sabe	Não soube informar	—	—	—
PG4	Pedagogia	Não sabe	UVA	—	—	—

Conforme posto no Quadro 29, das 10 (dez) professoras entrevistadas, 08 (oito) delas possuem formação em nível superior, no curso de Pedagogia, formadas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Faculdade São Judas Tadeu e Centro Universitário UNIESP, que são instituições privadas; e 2 (duas) professoras possuem apenas o ensino médio, na modalidade Normal/Magistério. Das 8 (oito) professoras com nível superior, 2 (duas) fizeram especialização – 1 (uma) delas em Psicopedagogia, no Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa, e a outra em Gestão e Supervisão Escolar (Faculdade Três Marias).

Tratar do processo formativo é, sobretudo, compreender os contextos de que as professoras fazem parte, considerando suas experiências e o lugar onde atuam (Imbernón, 2016) e, nesse caso, vislumbramos que elas tiveram formações distintas.

A realidade posta no Quadro 29 segue com uma realidade bem diferente das políticas disseminadas em âmbito nacional quando prevê formação inicial em nível de graduação. Identificamos que 2 (duas) professoras que atuam nos CMEIs possuem apenas nível médio, na modalidade normal. Ainda destacamos que as demais professoras que cursaram o nível superior buscaram faculdades privadas e destas apenas 2 (duas) fizeram curso de especialização, também em faculdades privadas.

O acesso às políticas públicas de formação tratada pela LDBEN/1996, pela Resolução CNE/CP/2002, DCNEI/2009, PNE/2001, PNE/2014, Resolução CNE/CP/2015, CP/2015, PME/2015, que garantem nível elevado de formação aos professores/as, ainda não é realidade na RME/JP.

Quadro 30

Perfil Profissional das Professoras

Professora	Idade	Vínculo com a RME/JP	Tempo de Docência na Educação	Tempo de Docência na Educação Infantil/	Tempo de atuação no CMEI	Turma em que atua
PB1	60	PS	30 anos	16 anos	09 anos	Mat.II
PB2	56	PS	22 anos	22 anos	03 meses	Pré I
PD1	34	PS	10 anos	10 anos	06 anos	Pré II

PD2	49	PS	19 anos	19 anos	09 anos	Pré II
PF1	42	PS	09 anos	09 anos	09 anos	Pré II
PF2	54	PS	20 anos	12 anos	02 anos	Mat II
PG1	57	PS	15 anos	15 anos	09 anos	Pré II
PG2	43	PS	19 anos	18 anos	04 anos	Pré I
PG3	53	PS	18 anos	14 anos	09 anos	Mat II
PG4	54	PS	08 anos	08 anos	08 anos	Berçário

Durante as entrevistas, verificou-se que todas as professoras são prestadoras de serviços (PS), ou seja, não possuem vínculo empregatício com a RME/JP, e assumem carga horária de 40h (quarenta) horas semanais, 6 (seis das entrevistadas estão na faixa etária de 51 a 60 anos; 3 (três entre 41 e 50 anos e apenas 1 (uma) com menos de 40 (quarenta) anos. Todas possuem um tempo superior a oito anos na docência na Educação Infantil. Trata-se de um grupo com experiência. Embora com vasta experiência na educação e na Educação Infantil, as professoras são submetidas a desenvolver suas ações docentes sem nenhuma garantia de permanência, pois não possuem nenhum vínculo com a rede. Essa situação foi externada por algumas delas no decorrer das entrevistas. As professoras trabalham 40 (quarenta) horas semanais, as quais são distribuídas em 08 (oito) horas diárias, com intervalo para o almoço de 2 (duas) horas¹⁶.

Outro ponto a destacar é que, na Rede, há uma professora com 22 (vinte e dois) anos de docência na Educação Infantil, enquanto há outra que tem 8 (oito) anos, portanto uma distância significativa para se pensar a formação que atenda às demandas de públicos tão distintos, que tiveram seus processos formativos em tempos diferentes, sobretudo apresentam experiências diversas.

4.3 Análises das observações e entrevistas realizadas à luz das políticas nacional e local

Nesta seção, apresentamos os resultados originados das entrevistas com as professoras e das observações realizadas durante os processos formativos que aconteceram na RME/JP em 2022, ambas confrontadas com as políticas nacional e local que permeiam o objeto de estudo desta pesquisa.

Durante a realização das entrevistas foram surgindo subcategorias das categorias: percepção das professoras sobre a formação, temáticas estudadas na formação, metodologias trabalhadas na formação, documentos citados na formação, teorias discutidas

¹⁶Informações constantes do PPP dos CMEIs.

na formação, contribuições da formação para a prática docente e vivências ocorridas nas formações, com foco nas formações desenvolvidas no recorte temporal 2016-2022, com fins de subsidiar as discussões e análises dos dados. O quadro a seguir traz as subcategorias da categoria Percepção das professoras sobre as formações e a frequência com que estas surgiram durante as entrevistas.

Quadro 31

Categoria: Percepção das professoras sobre as formações

Subcategorias	Frequência com que apareceu durante as entrevistas ¹⁷
Foco no lúdico, jogos e brincadeiras	9
Mais aprendizados/novos conhecimentos	10
Proveitosa/enriquecedora	4
Desenvolve/ inova a prática educativa	4
Troca de experiências/ideias e conhecimentos	4
Diferentes aprendizados	1
Trazem novas metodologias	1
Precisa envolver a família	1
Não informou	1

Pelo exposto no Quadro 31, fica claro que, nesse cenário, os processos formativos ocorridos ao longo dos anos restringem-se a informações elementares, sem que apareçam bases consistentes que se materializem nas suas práticas docentes. No aspecto lúdico, as professoras apresentaram, como referência, os jogos e brincadeiras, porém não apresentaram discussões que potencializassem as aprendizagens das crianças, embora as brincadeiras estejam no centro das discussões do currículo da Educação Infantil como defendidas e estimuladas pelas DCNEIs de 2009.

Quando aos novos conhecimentos mencionados, foram expressos sem contextualização, deixando de enfatizar como se deram as formações nos campos teóricos e práticos. Assim, pudemos concluir que a leitura que as professoras fizeram ficaram limitadas ao campo do aprender, com a finalidade de apontar caminhos que as ajudem no trabalho do cotidiano. Essa compreensão fica evidenciada no discurso de PB2, ao discorrer sobre três momentos formativos: formação do PNAIC; formação da Vivo e a formação da UFPB, destacando que as referidas formações foram relevantes, ao oportunizar

¹⁷ Essas frequências não correspondem ao número de professoras que responderam às entrevistas, porque uma mesma professora poderia dar mais de uma resposta.

aprendizados, embora não apresentassem elementos que concretizassem ações pedagógicas e que apontassem o desenvolvimento de práticas educativas consistentes.

Isso se confirma na fala da professora participante, abaixo transcrita:

Olha as formações para mim ela foi e tem sida, muito boa entendeu! É assim é onde gente, troca ideias, conhecimento para com as outras e professoras e eu aprendi muita coisa, principalmente no PNAIC, como trabalhar com as turmas maiores entendeu, e tem sido muito assim, o meu trabalho, a experiência, a forma que elas passam é até mesmo da VIVO também foi muito boa nos debates que tinha, as professoras lá repassavam muito bem entendeu! Explicava aqueles assuntos e muitas vezes não precisava nem agente ler, só como debate entre elas a gente pegava, então assim, para mim, tem sido muito bom mesmo. Só tenho aprendido.
(Professora PB2)

Consideramos que, para as professoras trabalharem com o público de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, é essencial potencializar atividades lúdicas de modo que levem para esses momentos ações positivas que facilitem as práticas educativas (DCNEI, 2009; Oliveira, 2000; Friedman, 2012).

Quanto à subcategoria *trocias de experiências/ideias e conhecimentos*, citado por 4 (quatro) entrevistadas, percebemos que, embora as professoras tenham sido instigadas a falar, não houve êxito da formadora. As vivências cotidianas precisam ser socializadas, mas nem sempre isso ocorre. As observações feitas durante a formação continuada de 2022 e registradas no Diário de Campo da pesquisadora, denunciam que o discurso da formadora F expressa a fragilidade do momento:

FORMADORA F

[...] Alguma dúvida? Gente, participe eu fico aqui e vocês só ficam escutando, acompanhando meu movimento e não falam. Por favor falem, tem hora que penso que todas estão me acompanhando. Falem comigo!
(Diário de Campo)

E a Formadora F insiste:

Dúvidas! As professoras permanecem em silêncio. A formadora continua com a discussão e diz que vai tratar da teoria de Vygotsky. Questiona se alguém já ouviu falar e logo a turma responde que sim, porém, quando se pergunta sobre o que se trabalha, contribuindo com uma palavra, uma frase, o grupo pouco contribuiu o que pareceu desconhecer a teoria.
(Diário de Campo)

Neste sentido, as trocas de experiência registradas pelas professoras não seguem um alinhamento que se configure como aprendizados sistematizados. Sabemos que aprender com os pares é estratégia que pode ajudar na socialização de situações experienciadas por outros colegas de trabalho. Durante a Formação, porém, as professoras que deveriam fazer trocas de experiências, condição necessária para se estimular participação de todas, não se permitiram interação, ficou demarcada a ausência de diálogo, embora tenha sido questionado pela Formadora F.

Outra professora entrevistada destacou a necessidade de as famílias participarem dos processos formativos também, para que, dessa forma, pudesse ter ajuda na educação dos filhos. Com essa intervenção, compreendemos que os papéis também estão indefinidos e que as famílias não mais conseguem cuidar e educar de seus filhos. Essa intervenção se constitui de mais uma política a ser repensada pela RME/JP, podendo ocorrer em parceria com outros órgãos do governo ou da sociedade civil. Reportamo-nos ao que orientam os artigos 227 da CF e art. 4º do ECA que tratam da obrigatoriedade da família, da escola e da sociedade em geral: a garantia dos direitos da criança, dentre eles, a educação.

A LDBEN (1996) expõe, no Art. 12, a incumbência dos estabelecimentos de ensino em: “I – elaborar e executar sua proposta pedagógica e VI – a incumbência dos estabelecimentos de ensino em articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Ainda sobre as discussões acerca da participação dos pais, a proposta pedagógica da unidade deve ser construída coletivamente, com a participação da escola, família e comunidade e nela se devem prever ações que garantam a aproximação das famílias. Nessa direção, as DCNEIs (2009, p. 12) explicam que a:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Destarte, discorrer sobre a proposta pedagógica é fazer um resgate a partir dos marcos teórico-metodológicos acerca das concepções de educação, Educação Infantil, criança, infâncias, desenvolvimento infantil, aprendizagem, currículo, integração, escola-família e comunidade escolar, função social da escola, gestão democrática, formação, avaliação, uma ação integrada, proporcionando à instituição desenvolver um trabalho de qualidade, tendo a criança como centro do processo educativo (Salles; Faria, 2012, p. 43).

No Quadro 32, estão alocadas as subcategorias da categoria *Temáticas estudadas na formação* e a frequência em que essas subcategorias surgiram durante as entrevistas.

Quadro 32

Categoria: Temáticas estudadas nas formações

Subcategorias	Frequência com que apareceram durante as entrevistas
BNCC	6
Ludicidade	5
A escuta da criança	2
Cuidar da criança	2
Oralidade e vocabulário	2
Valorização da criança	1
Postura do professor	1
Desenvolvimento das crianças	1
Ética e cidadania	1
Identidade e autonomia	1
Crianças com deficiência	1
Não informou	1

Em relação à categoria *temáticas estudadas durante as formações* continuadas promovidas pela RME/JP, colhemos as subcategorias descritas no quadro 32 e suas frequências. Identificamos que 6 (seis) professoras evidenciaram a BNCC como temática trabalhada no decurso dos processos formativos. A BNCC foi construída e aprovada em 2017 e teve apoio do governo federal no sentido de disseminar seu conteúdo para os estados e municípios. O Estado da Paraíba construiu sua Proposta Curricular, com base na BNCC/2017, com a participação de profissionais da área da educação, dos segmentos da Educação Infantil e Fundamental, posteriormente disponibilizada para consulta dos municípios (Estado da Paraíba, 2018).

Na RME/JP, houve momentos formativos pontuais com discussões acerca dos pontos básicos que compõem a base (direitos de aprendizagens, campos de experiências, dentre outros), além da construção de documentos referenciando a BNCC, a partir de 2017. Tivemos acesso aos Manuais de Formação Pedagógica (2017, 2018 e 2019) e às Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil (2021, 2022 e 2023).

A fim de explorarmos com maior fidelidade a aplicação das teorias aqui estudadas sobre as falas¹⁸ das participantes, passamos a transcrevê-las.

Eu sei que agora a gente está trabalhando muito assim, as diretrizes que foi trabalhar está trabalhando nas diretrizes como trabalhar em sala de aula

¹⁸ Todas as falas foram transcritas *ipsis litteris*, ou seja, exatamente como foram produzidas, a fim de mantermos a maior fidelidade possível aos enunciados das entrevistadas.

de aula, né, as diretrizes, a BNCC que é trabalhando os aqueles pontos que têm das crianças são os direitos das crianças de brincar, de brincar, estudar. estudar, brincar, conhecer, explorar, explorar o ambiente, não é, conhecer-se, não é, tem vários pontos lá que a gente trabalha direto também lá nas formações, as professoras passam para a gente também falou sobre diretrizes, esses pontos, falou sobre o cuidar da criança, falou (...) elas, transmitem muitas coisas para a gente, é muito proveitoso. O que eu lembro agora é sobre isso. (Professora PG2)

O discurso acima sinaliza a BNCC como um dos temas trabalhados nas formações, citado por mais 5 (cinco) professoras, asseverando que esse tema tem sido ponto de discussão nos processos formativos. A professora PG3 enfatiza as mudanças do antes da BNCC e do que se está discutindo no momento.

O que a gente vive no dia a dia, no nosso, dia a dia que, eles conversam lá com a gente e as temáticas da gente e pronto agora ele, como mudou, né, a BNCC como mudou a gente agora está trabalhando assim, o eu, nós e antigamente não era assim, era o português ou a matemática. Mudou só as vivências, mas o conteúdo é o mesmo e ajudou, assim, ajudou muito em trabalhar aqui porque eu como vinha de escola particular, eu penei muito no começo, muito mesmo, porque é muito diferente. Mas, eu aprendi a lidar com creche, que eu trabalhava, é muito diferente, mas eu gosto. Eu vivo isso aqui ele ensinou muito para mim, eu aprendi muito nesses, nessas formações, porque o meu mundo era outro. (Professora PG3)

Embora as professoras tragam a BNCC como temática trabalhada nos processos formativos, percebemos que as falas não trazem elementos mais elaborados em relação à BNCC, construída e aprovada em 2017.

Outra subcategoria apresentada pelas professoras refere-se à ludicidade. Elas entendem que a criança tem que brincar e que as crianças “trabalhadas” aprendem com os jogos e brincadeiras. Ainda que percebam esse aspecto, não observamos ações educativas que concretizassem os discursos postos.

O brincar é pensado nos diversos contextos, de forma planejada, com ou sem intencionalidade pedagógica, refletindo sobre ações que promovam o desenvolvimento integral da criança. Sobre o brincar, Soares, Côco e Ventrone (2016, p. 95) apresentam um estudo que “[...] propõe que a formação de professores na EI seja contínua e fundamentada nos princípios interacionistas, baseada em estudos que compreendam o brincar como atividade séria e primordial no trabalho com as crianças”.

Agora não é que a gente está lá, está participando, né, aprendendo mais com as professoras, que são maravilhosas, elas são dinâmicas e a gente brinca na sala com elas, elas levam, e brincadeiras e dinâmicas com a gente, né. Inclusive agora a professora N...., ela trabalhou com a gente na sala de aula, com bolinha de sopro trabalhando é assim como a gente pode trabalhar na sala com as crianças, né, com o nome é aí a gente pode trabalhar bastante o que? Fora porque as crianças também têm que participar, brincar lá fora, brincar de corda de bola. A gente leva bastante mesmo para brincar lá fora lá. Porque assim ficar só naquela sala de aula ali fica muito preso, né, as crianças ficam muito presa, muitas agoniadas. Daí a gente botar para brincar, traz bola, traz cordão para pular, é muito bom, é muito proveitoso, a gente aprende muito lá. (Professora PG2)

A entrevistada PG2 trata de situações específicas, mostrando a forma como foi trabalhado o brincar no decorrer das formações e como o brincar é vivenciado na sua prática educativa. Seu discurso é desprovido de alicerce teórico-prático, em especial quando restringe o brincar à retirada da criança da sala, para não manter a criança em espaço inadequado. Segundo ela, [as crianças] fica[m] “muito presas, muito agoniadas”.

O brincar não é um improviso. Devemos considerar que as brincadeiras na Educação Infantil são valorosas e não devem ser confundidas com o momento de ocupar espaços para manter as crianças livres de espaços inadequados. Cabe destacar que, no CMEI há diversos ambientes que devem ser explorados. A retirada da sala de referência é condição necessária, oferecendo à criança diferentes vivências em distintos espaços, seja no pátio, no parque, na brinquedoteca, nas áreas livres. Daí a importância do planejamento das atividades, considerando os desejos das crianças. Não basta apenas disponibilizar cordas, bolas, bambolês, cordão – é preciso saber, inicialmente, se é desejo do grupo desenvolver essas atividades, como e onde. O mais interessante e mais prudente é escutar as crianças, com fins de o trabalho fluir com êxito.

Toda essa discussão é para mostrar quanto as brincadeiras devem ser presentes na vida das crianças, porém sem perder de vista que deve haver um caminho a ser perseguido, um objetivo claro e possível de atingir. Essa ação envolve planejamento, intencionalidade pedagógica e as escolhas das crianças.

Referente ao planejamento, Ostetto afirma:

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo(sic)mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentado o

processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (Ostetto, 2000, p. 177).

Enfatizamos que, no decorrer das observações dos processos formativos, foram apresentados momentos lúdicos pelas formadoras, inclusive imagens em *slide* com vivências do brincar em diferentes espaços da unidade. As professoras ficaram encantadas quando as formadoras trouxeram como exemplo práticas vivenciadas por elas nas unidades. O registro foi de vivências em diferentes espaços em que as professoras foram criando possibilidades para realizar as brincadeiras. (Registro do Diário de Campo). Destacamos que o trabalho tem sido desenvolvido, no entanto, é necessário um olhar para as brincadeiras de modo a asseverar a sua compreensão para a criança e professoras.

Referente à ludicidade:

Há um aspecto ao qual se deve dar especial atenção quando se trabalha com atividades lúdicas de forma mais consciente: o caráter de prazer e ludicidade que elas têm na vida das crianças. Sem esse componente básico, perde-se o sentido de utilização de um meio, cujo principal intuito é o de resgatar as atividades lúdicas, sua espontaneidade e, com elas, sua importância no desenvolvimento integral das crianças (Friedman, 2012, p. 45).

Importante destacar que as discussões nos documentos oficiais confirmam, entre os direitos apresentados, o de brincar. Reportam-nos ao ECA (1996) que apresenta o direito ao lazer, à DCNEI (2009) que apontam as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, à BNCC (2017) que traz como direito de aprendizagem o brincar. Esses documentos são trabalhados pela RME/JP nas Diretrizes pedagógicas (2021, 2022 e 2023) bem como no Projeto de formação (UFPB, 2021).

Quando se trata de se trabalhar o desenvolvimento da criança, a ludicidade é uma das formas que podem ser empregadas no dia a dia. Há, porém, outras possibilidades para se trabalhar com o público infantil, como bem menciona Friedman (2012, p. 45): “Trata-se de uma alternativa significativa e importante, mas seu uso não exclui outras possibilidades”. Daí a relevância do desenvolvimento de outras temáticas no decorrer da formação. Vimos nessa subcategoria que as demais temáticas foram citadas de forma isolada, embora de grande importância.

Referente à subcategoria *a escuta da criança*, mencionada por apenas 2 (duas) professoras apesar de todas saberem de sua relevância; ainda assim, não fizeram comentários nem trouxeram situações que as tivessem impactado. Inferimos que, para as

professoras, a escuta serve para ajudar na escolha das atividades vivenciadas, citadas pontualmente.

As crianças devem ser protagonistas de seus aprendizados, com condições de resgatar sua identidade e autonomia e valorizar suas iniciativas, com vistas ao seu desenvolvimento. Embora apresentada de forma pontual, essa iniciativa precisa ser vivenciada com frequência, com o trabalho pensado “com” as crianças, e não “para” as crianças.

Dando prosseguimento às subcategorias, uma professora destacou que foi trabalhada a temática *crianças especiais*, termo usado inadequadamente. O termo usado corretamente (criança com deficiência). O que chamou a nossa atenção foram as queixas apresentadas pelas professoras durante a observação, as quais diziam ter dificuldades em trabalhar com crianças com deficiência por não haver formações que as ajudasse a fazer um trabalho com esse público.

Seguem alguns discursos¹⁹, registrados no Diário de Campo, na turma da Formadora K, que comprovam essa fragilidade:

- 1) “a criança tem cuidadora e não precisa,”,
- 2) “a criança faz coisas que os outros não fazem”,
- 3) “crianças tem várias deficiências”,
- 4) “na minha sala, chegou uma mãe de um aluno para acompanhar a criança da minha sala, eu não aceitei...”
- 5) “as famílias só querem laudos” (Registros do Diário de Campo, turma da FK).

As professoras ainda relataram momentos vivenciados nos CMEIs, considerados como avanços, conforme registrado no Diário de Campo quando da etapa de observação na turma da Formadora K:

- 1) “eu tenho registros da criança interagindo brincando, fazendo atividades, um dia sem a cuidadora avançou”,
- 2) “a forma que utilizei para que a criança que não anda pudesse participar da brincadeira, peguei no braço e pulei amarelinha com ela”.

Apenas uma professora destacou que foi discutida a temática da inclusão. A prática e as concepções sobre educação especial das professoras, no entanto, demonstram a necessidade de processos formativos que as ajudem a desenvolver suas práticas inclusivas, atendendo às crianças com deficiências, alinhando a outras práticas, em parceria com

¹⁹ Sobre a fidelidade de produção desses discursos, ver nota de rodapé 14.

sujeitos da saúde, educação e assistência.

Quanto à formação, a Resolução 019/2019 define: “Art. 25 A SEDEC deve assegurar formação continuada aos profissionais que atendem aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação”. Para a professora PG1, é algo bem complexo:

É fácil trabalhar, né? Se o professor tiver dentro da BNCC, sempre em mente, está sendo fácil eu desenvolver com eles, mas nunca assim, dificuldade que eu vejo é com relação, assim é como é que eu posso dizer, abranger, é com todas essas crianças. Abranger a temática com todas as crianças eu acho difícil, que tem criança que, autista, para mim está sendo difícil se trabalhar. Os autistas na sala. Essa coisa de você colocar tudo misturado, né? Eu, você ser uma pessoa normal e ter 4, 5 na sala que o mundo dele é outro. (Professora PG1)

Essas fragilidades perpassam pela ausência de processos formativos que, se realizados a contento, podem minimizar o distanciamento entre a professora que não possui domínio sobre a(s) temática(s), que envolve(m) o público-alvo da educação especial, inclusiva ou para a pessoa com deficiência.

Quanto aos pontos valorização da criança, postura do professor, desenvolvimento da criança, ética e cidadania, identidade e autonomia, foram citados apenas uma vez e todos ausentes de contexto. Destacamos, no entanto, que, conforme projeto de formação ocorrido em parceria PMJP/UFPB, desenvolvido no ano de 2022, com temas relevantes sobre concepção de criança/infâncias, desenvolvimento infantil, aprendizagem, currículo, proposta pedagógica e letramentos (UFPB, 2021).

Neste sentido, sinalizamos que as temáticas apontadas pelas entrevistadas foram restritas, considerando o recorte temporal 2016/2022, demonstrando como os processos formativos ainda são fragilizados, muito embora os documentos oficiais tragam a formação como necessária para a qualificação dos(as) professores(as) (LDBEM, 1996; DCNEI, 2009; PNE, 2015; PME, 2014; BNCC, 2017).

No Quadro 33, estão alocadas as subcategorias da categoria *metodologias* trabalhadas nas formações e a frequência com que estas apareceram durante as entrevistas.

Quadro 33

Categoria: Metodologias trabalhadas nas formações

Subcategorias	Frequência com que apareceu durante as entrevistas
Dinâmicas	10
Exibição de slide – uso do Data Show	4
Leituras	3
Troca de experiências	2
Produção – colcha de retalho	1
Online – responder a questionários	1
Uso dos livros infantis/exploração	1
Vivências práticas/PNAIC	1
Apresentação de vídeos	1

Para as professoras entrevistadas, as metodologias trabalhadas no decorrer das formações que apresentou a maior frequência foram da subcategoria *Dinâmicas*, com 10 (dez) respostas; *Exibição de slide – uso do Data Show*, 4 (quatro) ocorrências; *Leituras*, com 3 (três) menções; *Troca de experiências*, 2 (duas) citações. As demais subcategorias com a frequência de 1 (uma) ocorrência apenas.

De acordo com as observações feitas no decorrer das formações realizadas em 2022, pudemos identificar algumas práticas utilizadas pelas formadoras e que certamente ajudaram as professoras a desempenhar suas práticas pedagógicas; no entanto, sabemos que, no campo formativo, há diversas outras estratégias que podem ser utilizadas para alcançar as professoras que estão nas unidades e que esses momentos de estudos, reflexões e compartilhamento de conhecimentos acabam sendo muito importantes para sua formação continuada a exemplo da contação de história, da produção da colcha de retalhos, o registro das memórias, o resgate das memórias de cada encontro, o momento de socialização das experiências vividas nas unidades, o registro dos espaços e as diferentes formas de repensá-los, dentre outras.

Entre as possibilidades trazidas pelas formadoras, que tinham apenas 4 (quatro) horas/mês para desenvolver as temáticas, destacamos momentos potencializadores de aprendizagens: A “Parada da Leitura”, com um viés lúdico, apresentou boas reflexões pela forma como foi planejada e vivenciada; um momento coletivo com as formadoras e professoras da pré-escola, tendo como espaço de socialização a Praça da Alegria e o Hall do Centro de Educação da UFPB.

No ambiente havia livros infantis espalhados, varais com livros e

atividades, bem como stands com diversos registros (escrita e fotos). Um momento de trocas de experiências, registros através de fotos e conversar entre elas. As atividades expostas resultante das práticas das professoras, um panorama do que fazer, como fazer nos seus territórios. A alegria contagiou o grupo de professoras, ouvimos relatos. No meio de toda euforia uma professora relatou: “tivemos um trabalho sobre a árvore e aproveitamos a árvore da unidade já sem vida para fazer um trabalho com as crianças, elas colocaram nomes ao seu redor, se abraçaram, foi uma verdadeira animação” (Registros do Diário de Campo)²⁰.

Dessa importante ação há algumas reflexões:

socialização das atividades, não ficando apenas restrita ao grupo presente, mas que pode ser socializada com os colegas, a valorização das construções realizadas nas unidades, e mais todos/as aqueles que fizeram parte do processo ns unidades, do vigilante a gestora tiveram o prazer de saber que as atividades vivenciadas nas unidades ultrapassando seus muros, percebidas como experiências exitosas (Registros do Diário de Campo).

Outro momento registrado foi a leitura do texto, em grupo, tendo como referência perguntas pré-elaboradas, para, a partir do texto, serem respondidas. Esse momento foi bem interessante, porém, em razão do curto tempo, não houve maiores discussões. Essa atividade, no entanto, movimentou a turma que pode dar um retorno para o grande grupo.

Um dos grupos, após a leitura do texto que versava sobre o registro (portifólio, diário de campo, ficha da criança), como uma das estratégias de avaliação. As professoras apresentaram suas inquietações, pois falavam do lugar onde viviam, das condições que lhes eram oferecidas. As professoras relataram:

Com um número considerável de crianças, 20, 30 o dia todo, tendo não somente de atuar com as atividades pedagógicas, mas sobretudo com as atividades burocráticas propostas pelo sistema da rede denominado "Educasim". Para além disso ter que realizar registros individuais de cada criança não é fácil, pois quando se parte para o dia a dia as dificuldades são bem maiores (Registros do Diário de Campo, observação da turma da FR).

Não dão conta de observação e registros, devido ao número de crianças por turmas dificultando a realização do trabalho, repetem, "não temos tempo para desenvolver esse tipo de atividade pelo número de crianças em cada sala, acabamos fazendo um alinhavo", reconhecendo ao mesmo tempo que poderia fazer um trabalho mais primoroso. Declaram que os registros devem ser apresentados a cada bimestre. (Registros do Diário de Campo,

²⁰ Assim como fizemos com as falas das professoras e formadoras, também transcreveremos os textos tais quais foram registrados no Diário de Campo, a fim de preservar sua originalidade e não correremos o risco de alteração da informação.

observação da turma da FR).

“As vezes não sabemos o que fazer com as crianças, pois cada uma quer fazer coisas diferentes”, outra professora diz “eu fiz uma atividade no início do ano e repeti agora e vi que as crianças avançaram” **(Registros do Diário de Campo, observação da turma da FR).**

O trabalho em grupo, planejado e vivenciado na turma, foi mais uma estratégia utilizada pela formadora, abrindo possibilidades para trabalhar os registros, de modo a atender às demandas das professoras, a partir de suas inquietações.

Embora tenha sido citado por apenas 1 (uma) professora, todas as turmas trabalharam com apresentação de vídeos e discussão, relacionados as temáticas que estavam sendo desenvolvidas, com elementos interessantes, apontando reflexões acerca das diferentes práticas **(Registro do Diário de Campo).**

A construção coletiva da colcha de retalhos deu-se durante o processo formativo, pelas professoras da pré-escola, permeada de boas reflexões. **(Registro do Diário de Campo).**

*Observamos ainda que, em todas as turmas, houve a exibição de slide – uso do Data Show, para exposição de todas as temáticas, na sua maioria com a interação formadora-professoras, e cada slide trazia informações relevantes. No entanto a ressalva que destacamos refere-se ao curto tempo destinado a cada ação desenvolvida.***(Registros do Diário de Campo).**

Outro formato observado, refere-se à proposta de transformação dos espaços das unidades, com a finalidade de oferecer às crianças ambientes mais aconchegantes, possibilitando-lhes aprendizados significativos. Nessa atividade, a proposta era trazer a imagem do espaço da unidade e as mudanças ali realizadas. À medida que apresentavam a imagem, faziam o relato:

“Aqui é um espaço imenso, a gente encontrou essa arvorezinha solitária sem nenhuma serventia para as crianças, aí o que foi pensado. Pesamos em fazer nesse espaço a árvore pedagógica. A proposta foi as crianças pintarem o muro com as mãozinhas... e fizerem a arte que eles quiserem, enfeitamos todo o espaço para ficar...nós temos mais um espaço para contação de história... usar toda quinta-feira” **(Registros do Diário de Campo, observação na turma da FE).**

“Aqui é um espaço que você não dava nada por ele, ele fica num cantinho na área do pátio, em espaçoso tem escorrego, monte de coisas. Com o novo projeto da gente o tema é entre livros e fantasias, eu pensei em fazer um

cantinho com esse tema, eu pretendo colocar um mural, livros, expor bastante fantoches diferentes, eu gosto muito de contar história e tenho fantoche dos três porquinhos.... como tem duas colegas que é da mesma unidade a gente tem como se juntar para fazer esse cantinho da leitura. eu pretendo transformar ele num conto de fantasias, com vários painéis.... lugar bem aconchegante..." (Registros do Diário de Campo, observação turma da FE).

No Quadro 34, estão alocadas as subcategorias da Categoria *Teorias discutidas nas formações* e a frequência em que estas surgiram durante as entrevistas.

Quadro 34

Categoria: Teorias discutidas nas Formações

Subcategorias	Frequência com que apareceram durante as entrevistas
Piaget	4
Vygotsky	3
Wallon	1
Montessori	1
Emília Ferreiro	1
Outros autores	3
Não lembram	3

Referente à Categoria *Teorias* estudadas nas formações, obtivemos subcategorias delineadas no Quadro 34 bem como a frequência com que estas ocorreram nas respostas das entrevistadas. As professoras apontaram os teóricos que foram trabalhados, apresentando informações pouco consistentes, sendo inseguras no trato com o ponto abordado, ficando apenas nas informações elementares.

A literatura no campo da Educação Infantil é abrangente, apresentando teorias que promovem a reflexão acerca da concepção de criança, desenvolvimento infantil, aprendizagem, cuidar, educar, brincar, ludicidade, currículo, avaliação, entre outras, auxiliando na construção de práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. As professoras identificaram teóricos, como Piaget, citado por 4 (quatro) professoras, e Vygotsky por 3 (três). Os demais estudiosos foram citados apenas 1 (uma) vez – Montessori e Emília Ferreiro. Surgiram outros 3 (três) autores que não desenvolveram teorias. Outras 03 (três) docentes disseram não lembrar de nenhum teórico ou teoria. Sobre essa questão, percebemos quão carentes de conhecimentos são as professoras. Percebemos a fragilidade, desde quando direcionamos a pergunta às entrevistadas – na ocasião, elas queriam saber mais sobre a pergunta para poderem

responder. Mesmo com a reelaboração da pergunta, algumas professoras não conseguiram responder.

Chamou-nos atenção a compreensão das professoras no momento formativo de 2022, quando, de fato, não sabiam distinguir as teorias trabalhadas. Uma delas disse :

“as vezes estou fazendo algo pensando que fui eu que criei, as vezes a gente não entende que a teoria está dentro da nossa prática”.

O alerta é no sentido de manter formações, e de forma permanente, garantindo que as professoras não sejam apenas expectadoras, mas, sobretudo, profissionais que, a partir da formação, tenham as condições mínimas para realizar um trabalho de qualidade, refletindo teoria-prática.

Vale retomar alguns conceitos já vistos neste trabalho:

[...] Assim, o cargo de professor e de professora da Educação Infantil carrega as marcas da trajetória histórica percorrida por essa etapa da Educação Básica e, por conseguinte, é caracterizado por equívocos conceituais no que se refere às concepções de criança, infância, papel do professor e da escola no processo de formação dos seres humanos nos primeiros anos de vida. Com base, principalmente, na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico Crítica, defendemos a formação enriquecida dos professores e professoras que atuam na Educação Infantil, com o auxílio de distintas áreas do conhecimento, como: Psicologia, Filosofia, História, Sociologia, Artes, Didática, Educação Física. Assim, ressaltamos a necessidade de elevada apropriação de conhecimentos teóricos (conteúdos) e metodológicos (formas) pelo professor e pela professora para impelir o desenvolvimento humano deles próprios e das crianças (Both; Bissoli, 2021, p. 7).

Desenvolver práticas com a criança na Educação Infantil, sem conhecimentos básicos acerca das teorias que balizam os principais conceitos, fragiliza os processos educativos, pelas especificidades de suas infâncias. Sobre os processos formativos, Garms e Guimarães destacam:

[...]os projetos de formação inicial e contínua em serviço deveriam propiciar modalidades de estudos teórico-práticos mais aprofundados que permitissem aos alunos e professores em exercício realizarem discussões e análise crítica sobre as diversas concepções teóricas refletindo sobre posições epistemológica, realizando contraposições entre seus pensadores, compreendendo quais suas reais intenções no campo do conhecimento, suscitando análises de antigas crenças, imagens e expectativas sobre o trabalho docente com crianças pequenas (2011, p. 182).

Nesse direcionamento, FK destaca que

A falta de conhecimentos, reforça o discurso da separação teoria/prática”

A formadora enfatiza a necessidade de se estudar Vygotsky:

“E por sinal é um teórico que todo mundo da educação tinha que estudar e adentrar de fato que trabalha com infantil”, enquanto uma das professoras sala argumenta que “Ainda há uma confusão acerca da reflexão teoria – prática, as vezes a gente estuda muitas teorias e deveria ter estudado outras.” (Registros do Diário de Campo)

A discussão no decorrer da formação enriquece o diálogo e oportuniza as professoras a vislumbrar novos horizontes, no sentido de refletir sobre suas práticas à luz de teorias. Decerto o estudo das teorias é necessário, pois não se concebe a atuação de uma professora, na sua maioria com longo tempo de experiência, desconhecer questões básicas para otimizar as ações educativas, especialmente a indissociabilidade teoria-prática. De acordo com Both e Bissoli (2021, p. 9):

[...] A unidade entre teoria e prática, que produz humanização em quem educa e é educado, supõe que a prática seja conhecida e refletida com a mediação do conhecimento teórico, possibilitando que os fazeres sejam compreendidos e renovados à medida que o entendimento da realidade, em suas múltiplas determinações, se adensa”.

Pelos discursos postos, ainda há necessidade de formação, com estudos que possam potencializar as práticas pedagógicas das professoras.

No Quadro 35, estão alocadas as subcategorias da Categoria *Documentos citados nas formações* e a frequência em que estas surgiram durante as entrevistas.

Quadro 35

Categoria: Documentos citados nas formações

Subcategorias	Frequência com que apareceram durante as entrevistas
BNCC	5
DCNEI	4
Diretrizes da Rede Municipal	2
RCNEI	2
ECA	1
LDB	1
Não lembram	3

Referente à Categoria *Documentos citados nas formações*, na RME/JP, alcançamos as subcategorias, conforme postas no Quadro 35 bem como a frequência com que estas

surgiram nas respostas das professoras. Nesse cenário, as respostas apresentadas pelas entrevistadas mostram, na sua maioria, para documentos que trazem discussões em nível nacional, com 13 (treze) respostas; apenas 2 (duas) professoras destacaram documentos locais, e 3 (três) professoras não responderam.

Identificamos que a BNCC e as DCNEIs foram citadas com maior frequência pelas entrevistadas, considerando que esses documentos apontam elementos sobre o currículo da Educação Infantil. A BNCC/2017, a DCNEI/2009 e as Diretrizes da Rede Municipal abordam, entre outros pontos, o currículo. Um destaque para a DCNEI é que apresenta todo um direcionamento para as ações no campo da Educação Infantil, considerando a diversidade. A BNCC trata dos direitos de aprendizagens, campos de experiência, um dos documentos tratados nas formações das professoras. No projeto de formação da RME/JP, um dos temas contemplados foi “Sobre currículo: campos de experiências” (UFPB, p. 13).

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil dos anos 2021, 2022 e 2023, há orientações quanto às ações pedagógicas a serem desenvolvidas nos CMEIs, sendo citados documentos como a LDBEM (1996); DCNEI (2009); BNCC (2017) e PCE/PB (2019). É relevante destacar quanto a RME/JP tem cuidadosamente tratado os documentos postos e, em especial, a BNCC, com suas fragilidades e a perspectiva de ter na Rede sua proposta, resultante dos processos formativos. Conforme as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil:

Para o contexto atual na rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, e ainda, para o contexto destas diretrizes, sinalizamos do ponto de vista curricular indicações da BNCC, além de tomarmos como referência local a proposta curricular do estado para a Educação Infantil, embora se reconheça que há controvérsias teóricas no campo, que superam a organização curricular por campos de experiências para estruturar essa organização por área de conhecimento. Essa é uma discussão não descartada, mas que exige um debate mais profundo e a ser feito com os pares no âmbito do desenho de uma proposta curricular para o município, a ser em breve desencadeada sistematicamente, via processos de formação (João Pessoa, 2023, p. 16-17).

Um dos objetivos gerais do projeto de formação (UFPB, 2021, p. 9) é “Colaborar na construção da proposta curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de João Pessoa/PB”, colaborando para que a rede tenha sua proposta construída com o olhar das professoras.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de se potencializarem as discussões acerca das demandas da Educação Infantil, à luz dos documentos legais, sendo necessários

estudos mais aprofundados, que ajudem as professoras a repensarem suas práticas, a partir dos seus contextos.

No Quadro 36 estão alocadas as subcategorias da Categoria *Contribuições da formação para a prática docente* e a frequência em que estas surgiram durante as entrevistas.

Quadro 36

Categoria: Contribuições da formação para a prática docente

Subcategorias	Frequência com que apareceram durante as entrevistas
Trocas de experiências	4
Novos conhecimentos	4
Colocar na prática	3
Mudança de atitude a partir dos aprendizados	5
Seguir Rotina/imposta	1

No tocante à Categoria *Contribuições da formação para a prática docente*, as entrevistadas mencionaram as subcategorias definidas no Quadro 36, espaço onde registramos a frequência com que estas surgiram nas respostas das professoras, entre elas trocas de experiências, citadas por 04 (quatro); novos conhecimentos – 4 (quatro); colocar na prática – 3 (três); mudança de atitude, a partir dos aprendizados – 5 (cinco) e seguir rotina/imposta – 1 (uma) incidência.

As respostas das professoras foram pontuais, veiculadas por um discurso pouco consistente para um tempo formativo de cerca de sete (anos), com distintos processos formativos como: PNAIC em parceria com o governo federal, on-line, em parceria com a Fundação Vivo, as formações via processo licitatório realizado por a instituições privadas (CINTEP, UNEPI), e o processo formativo em parceria com a UFPB. Todas ocorridas dentro do recorte temporal (2016-2022).

Embora as entrevistadas tivessem mostrado que os processos formativos tinham contribuído para suas práticas educativas, pois houve trocas de experiências e aprendizados, percebem-se as fragilidades nos discursos, quando evidenciam o que acham que devem fazer para suprir as demandas nas unidades.

Uma experiência muito boa, né é adequada, né. Só que eu C, procuro fazer aquela salada mista um pouco, está entendendo? Porque vejo lá de uma forma, mas aqui é outra, porque dependendo da fase, a idade de cada um,

desenvolvimento de cada um, nem todos abrange, não é! Então eu procuro tentar por fazer assim, tentar capitular na criança, assim como você está fazendo, né, tentando lembrar aqui, a está entendendo? É pegando a criança assim, vamos, faça, construa. Então, se eu procuro não é, dá um fazer ajudar ele também com o tradicional um pouco, né, eu procuro.
(Professora PG1)

A professora (PG1) apresentou, em sua fala, pontos interessantes, destacando as diferentes realidades e as adequações que fez para atuar junto às crianças. Para ela, nem sempre o proposto nos processos formativos pode ser vivenciado nas unidades. Esse é um ponto que deve ser levado em conta nas propostas de formação da Rede.

Quando as professoras enfatizam que houve mudança de atitudes a partir das práticas vivenciadas na formação, refletimos sobre quanto é salutar conhecer e desenvolver processos formativos permanentes, com foco nas inquietações/escutas das professoras que trabalham com as crianças. Decerto, os processos formativos prontos, a serem disseminados para todas as professoras, certamente tenderão ao insucesso. A rede vivenciou esse processo com a Plataforma Vivo, que disponibilizou dois cursos para professores(as) da Rede (João Pessoa, 2020). Isso também se percebe quando se imagina um processo formativo para todas as professoras, sem considerar o tempo de cada uma delas na Rede, com diferentes experiências. Estamos falando do perfil profissional das professoras tratados no Quadro 30 desta pesquisa.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica (LDBEN/1996), faz parte de uma das fases da vida da criança que possui suas singularidades, cabendo às professoras que a acompanharão por alguns anos terem essa compreensão, buscando ações educativas que promovam, de fato, aprendizado, construído nas relações que se constituem com seus pares, nos jogos, nas brincadeiras, nas rodas de conversas, entre tantas outras ações lúdicas e sociais que podem ser vivenciadas.

Stangherlim, Vercelli e Santos (2015, p. 28) destacam:

[...] insistimos sobre a relevância de se ampliar(sic) espaços de reflexão sobre as concepções de criança, infância e trabalho pedagógico com os pequenos(sic) nos cursos de formação inicial e continuada de professores que atuarão/atua(m) nas instituições de educação infantil. Certamente, esses profissionais poderão contribuir nos processos de discussão com todos os segmentos da comunidade escolar a respeito do papel da escola da infância.

Há, por parte de algumas professoras, a preocupação em relação ao quê e como ensinar, por serem cobradas pelas professoras das escolas, que dizem que as crianças dos

CMEIs “não sabem de nada”, numa atitude que comprova a falta de conhecimento acerca do desenvolvimento infantil.

As discussões maiores é o como a gente dar aula, que chega na escola, as escolas dizem que as crianças não sabem fazer nada, é a maior discussão da gente lá é isso aí, por quê, o ano passado, agente, estava escola e CMEI juntos que era CREI ainda então a discussão era maior porque as meninas que eram da escola diziam que a gente não ensinava, só que a gente dizia que ensina, né. Ensinava, mas não do jeito que elas pensavam que eles, os alunos, iam chegar lá com letras cursiva, né. Então, quando me chegar lá com a letra bastão, elas não aceitam, então a discussão maior é o modo da gente ensinar essas crianças. (Professora PG3)

Diante do discurso acima, refletimos acerca do objetivo da Educação Infantil, para que possamos compreender que, nessa fase, o foco está nas interações e brincadeiras, e não na antecipação do processo de alfabetização.

A criança aprende brincando, e a gente tem que trazer a criança para perto da gente, para ouvir elas está também, quando a gente conta uma história, a gente pedir para ela recontar o que foi que aconteceu? O que também aconteceu na historinha? Então assim é a ludicidade mesmo que a gente tem de trazer as crianças para perto da gente, ouvir elas, entendeu brincar com elas, desenvolver oralidade delas, então isso tudinho, e até assim não tinha me despertado isso, mas a partir das formações para cá me despertou isso, e eu professora na educação infantil, essa experiência que eu estou tendo, eu vi que o caminho era esse mesmo é trazer a criancinha para perto da gente, é escutar a criança, entendeu? Escutar o que ela tem a dizer, trazer algo, às vezes ela vem com uma ideia, aí a partir daquela ideia a gente já faz uma aulinha da gente antes de começar o desenvolvimento, entendeu? Então foi essas experiências assim que está fluindo. (Professora PG3)

Esse discurso segue no pensamento de vislumbrar os diferentes formatos com os quais a criança aprende, seja através da brincadeira, da escuta, da contação de história, do reconto da história, explorando-a. Esse discurso é um alento, quando se tem como base a Educação Infantil ancorada na ludicidade.

*Diante dos desencontros apontadas em relação as contribuições para a prática docente, sinalizamos que a formação ocorrida em 2022, a dinâmica de trabalho aponta caminhos para mudanças positivas, no sentido de potencializar as ações educativas das professoras, por trazer discussões que permeiam o seu fazer pedagógico **(Registro do Diário de Campo)**.*

Estamos diante de uma possibilidade, pois duas grandes instituições estão dialogando e buscando caminhos para potencializar as ações educativas – a PME/JP e a

UFPB –, embora, no nosso caminhar, tenhamos encontrado algumas situações peculiares que precisam ser repensadas, a exemplo da duração dos processos formativos.

Embora as leis LDBEN (1996), DCNEI (2009), PNE (2014) e PME (015), entre outros documentos, determinem que a formação é direito do(a) professor(a), cada município se organiza de sua forma e nem sempre o que se propõe atende às necessidades das crianças ou às condições de trabalho das professoras que com elas lidam.

Essas respostas apresentaram-se sem viés teórico-prático, como se os processos formativos ocorridos ao longo dos anos não tenham trazido elementos fundantes, incorporando ação-reflexão-ação.

De fato, as formações continuadas não têm dado conta de ampliar os conhecimentos dos(as) professores(as), pois devem ser, como o próprio nome diz, “contínuas”. Encontros que devem sempre acontecer no decorrer dos anos.

Os processos formativos, o que fazem como proposta e o que as professoras conseguem levar para suas práticas pedagógicas ainda tem sido, no entanto, algo a ser repensado. Vimos nas entrevistas as dificuldades que as professoras tiveram ao tentarem resgatar informações acerca das formações anteriores – algumas até enfatizando que não lembravam o que havia sido desenvolvido nos processos formativos. Uma reflexão a ser feita, pois, não basta promover a formação; faz-se necessário que essas formações abram espaços de discussões e vislumbrem ações educativas e que aconteçam também no ambiente escolar.

No Quadro 37 estão alocadas as subcategorias da Categoria *Vivências ocorridas na formação* e a frequência com que estas surgiram durante as entrevistas.

Quadro 37

Categoria: Vivências ocorridas na formação

Subcategorias	Frequência com que apareceram durante as entrevistas
Contação de histórias	6
Brincadeiras	3
Resgate da colcha de retalhos	2
Rodas de conversa	1

Referente à Categoria *Vivências ocorridas na formação* realizadas nos CMEIs, obtivemos as subcategorias, conforme postas no Quadro 36, bem como a frequência com que estas surgiram nas respostas das professoras. Os exemplos postos pelas professoras

integram quatro subcategorias. Entre elas, a *contação de história* foi citada por 06 (seis) docentes, seguida de *brincadeiras* apontada por 03 (três) delas; a subcategoria *resgate da colcha de retalho* foi citada por 02 (duas) professoras e *roda de conversa* 01 (uma) vez. Os exemplos postos foram vivenciados na formação de 2022 PMJP/UFPB.

Salientamos que a contação de história fez parte de diferentes momentos dos processos formativos, permeada de vivências significativas, nas atividades enviadas para serem desenvolvidas nas unidades e no *feedback* do coletivo.

Para confirmar a boa frequência da subcategoria *contação de história*, vejamos as palavras de PB1

Assim como te falei, na prática com as crianças, trabalhar, eu gosto muito de trabalhar com a contação de histórias, eu sabia, mas não, adaptado a música na minha sala de aula, durante todo esse momento no planejamento, através da música eu vejo que o desenvolvimento acontece (...) eu gosto de brincar com minhas crianças, palhaçadas (sentido de brincar), eu gosto mesmo de contar, (...) então eu me envolvo naquele momento na história, na música, dos meus materiais que eu gosto de trazer, eu gosto de dar minha aula bem rica, desenvolvo da melhor forma possível, sem precisar de pressão, sem eu pressionar né! Porque nós na época que nós estudamos era diferente do que agora, e eu precisei, é tanto que eu no tempo diferente desse agora, eu tive que adaptar na educação infantil, principalmente quando eu vim trabalhar com creche. (Professora PB1)

O relato acima trata da história e da dinâmica que a professora utiliza para vivenciá-la com as crianças, inclusive afirmando que foram as formações que a ajudaram a fazer inovações. Outro ponto interessante foi a relação que faz com o tempo em que estudou, distinto do tempo de hoje. Todos esses pontos demonstrando suas fragilidades, esteve sempre como “eu” e não “como a criança”.

Salientamos que a *contação de história* fez parte de diferentes momentos da última formação, permeada de vivências significativas, no decorrer do processo formativo, nas atividades enviadas para serem desenvolvidas nas unidades e no *feedback* coletivo.

A vivência com a colcha de retalhos foi muito interessante, e a professora PF1 pode não somente vivenciar os momentos, mas inovar, quando incrementou trazendo uma música e, de certa forma, fez um breve relato do que vivenciou com suas crianças. Ainda teve a participação da criança no processo de construção, um dos pontos mais relevantes. Não basta viver o momento, inovar, trazer outras possibilidades se não se permitir que a criança, protagonista, participe da ação.

Para a gente fez a colcha de retalhos. Eu gostei muito da ideia. Aí eu pensei, como eu vou fazer com as crianças? A colcha de retalho? Aí eu botei uma musiquinha, Aquarela de Toquinho e conversei com eles o que aparecia na música, né! Aí eles foram me dizendo: castelo, lápis cada um de uma cor, então partindo disso eu fiz com que eles próprios, do jeito deles, da maneira deles desenhassem. E eles desenharam. Cada um dizia, "eu desenhei o jardim." E aí porque no jardim não tinha mais, como eles gostam muito do Jardim e eu deixei com uma coisa bem livre, né! Quem sou eu para dizer que não, que não tinha Jardim na música? Aí ele desenha, ela tinha, eu desenhei um coração está certo. Teve um dia em que uns desenharam foguetes todos nós que vai para onde? Eu vou para o espaço. Aí eu disse está certo, então, foi uma coisa que eu trouxe de lá colcha de retalho, que eu gostei muito e eles adoraram.(Professora PF1)

Das 10 (dez) professoras, apenas 2 (duas) deram exemplos, tendo como base as brincadeiras.

Teve outros também, né? O brincar que eu fiz a brincadeira, sabe que teve que o também, quando eu estava com 4 anos, também cor S..., ela também falou das brincadeiras corda, resgatar as brincadeiras antigas. Aí pediram para a gente, fazer essa brincadeira aqui, roda aquelas bambolê. É tanto que eu comprei agora seis bambolês, na minha sala não falta mais essas brincadeiras para resgatar essa brincadeira aí, bola de fone, ai aquele pião. Então isso tudo, corda que já estava. Ninguém que ninguém sabia, eu comprei um, agora comecei a comprava um bambolê, então também fui resgatar nessas brincadeiras antigas- amarelinha também a inverter também o amarelinho africana, diferente, isso foi tudo essas brincadeiras para resgatar. (Professora PF2)

Bom, lá eles falaram muito da questão, do brincar fora da sala de aula, com outras crianças, então o que a gente fez- Pega a criança e os menores levam para brincar com o maior, vou cuidar dele. Eles gostam muito, estão muito assim, faz isso não toda semana, mas sempre faz uma coisa que surte muito efeito, eles, cuida dos menores [...]. (Professora PD2)

Algumas falas breves, porém permeadas de significados, merecem nossa atenção. A seguir, vemos algo sobre avaliação – a professora menciona a evolução na aprendizagem das crianças.

*Durante as observações ouvimos falas de professoras que diziam "as vezes não sabemos o que fazer com as crianças, pois cada uma quer fazer coisas diferentes", outra diz, "eu fiz uma atividade no início do ano e repeti agora e vi que as crianças avançaram".***(Registros do Diário de Campo, observação na turma da FR).**

Isso, mais uma vez, mostra quanto as professoras precisam de formação contínua, de modo que possam minimizar o distanciamento entre teoria-prática. De fato, as crianças são únicas e possuem suas especificidades. Dessa forma, é inconcebível que o direcionamento das atividades sejam igual para todas. Onde fica o respeito à diversidade? Quais crianças são contempladas com as atividades propostas, igual para todos/as sem respeito às diferenças? Não queremos respostas, mas é importante que possamos refletirmos sobre 3 pontos: O que planejamos? Para quem? Como?

Os desafios que se interpõem as nossas conquistas são variados e complexos. Vivemos sob a égide de um sistema muito bem articulado. Faz-se, portanto, cada vez mais necessário que aprimoremos a nossa formação para identificar e atuar intencionalmente nas brechas oriundas das contradições que marcam a realidade. Do nosso ponto de vista, é urgente e necessário intensificar nossas ações para que a educação escolar cumpra com seu papel na socialização dos conhecimentos mais elaborados, a partir da Educação Infantil. Eis o compromisso e o desafio! (Both; Bissoli, 2021, p.15).

O trabalho da educação exige de cada professora conhecimentos, para, então, desenvolver práticas educativas potentes, tendo como foco as crianças, oriundas de diferentes contextos históricos, cada uma com sua diversidade de experiências.

Quanto ao último encontro formativo do ano de 2022 ocorreu no mês de dezembro em formato de Seminário. Nesse dia, houve palestra pela manhã e tarde contemplando creche (manhã) e pré-escola à (tarde), no auditório da Reitoria da UFPB, tratando dos temas “Transição da Educação Infantil:da creche para pré-escola “ direcionado as professoras que atuam com as turmas de (0-3) e “Transição da Educação da pré-escola para o ensino fundamental” para as professoras (4 e 5). Houve ainda exposição dos trabalhos em banner, oportunidade em que as professoras socializaram as experiências vivenciadas no decurso do processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais, sinalizando que é o começo de muitas outras discussões a serem tratadas no âmbito da RME/JP, expressando que, pelos estudos realizados no âmbito da formação continuada, a Rede Municipal precisa avançar no sentido de definir processos formativos que, verdadeiramente, garantam às professoras o direito à formação continuada, ancorada nos documentos oficiais em nível nacional e local. Essa constatação se deu quando dos estudos realizados ao longo da pesquisa e da análise dos dados. O recorte temporal desta pesquisa (2016-2022), teve sua especificidade, em vista das mudanças ocorridas no cenário nacional, em razão do golpe de 2016 e o *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, assumindo o país o Vice-Presidente, Michel Temer, seguido do agora ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Ambos preocupados em atender organismos internacionais, alheios ao desenvolvimento do Brasil.

Vimos o desmonte das políticas públicas anteriormente conquistadas, garantidas nas leis CF/1988; ECA/1990 LDBEN/1996; DCNEI/2009; PNE/2014. Entre os retrocessos, elencamos a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, as alterações nos artigos da LDBEN/1996 e a construção e publicação da BNCC/2017, além de outros desmandos que, fragilizaram as políticas públicas da educação.

No campo da Educação Infantil da RME/JP, os processos formativos foram desenvolvidos por fundação, instituições privadas de nível superior, que passaram por processos licitatórios, parcerias com o governo federal – este último também com instituições públicas, a exemplo da UFPB, todos apresentando fragilidades do ponto de vista da garantia da formação continuada das professoras, pois não conseguiram ampliar as discussões acerca das demandas da educação, lançando olhares mais aprofundados sobre as concepções de criança, infâncias, desenvolvimento infantil, aprendizagem, cuidar, educar e brincar, agregando a esses pontos a inclusão social. Neste sentido, é necessária não somente a garantia de processos formativos mas de formações contínuas que tenham como foco a criança e suas especificidades. Destacamos que a formação é direito dos/das professoras e obrigação de entes federados que as devem oferecer, com qualidade, para todos os/as professores/as.

Em conformidade com as discussões postas, nos propusemos a investigar a incidência das atuais políticas de formação continuada em nível nacional e local, das professoras de Educação Infantil e a reverberação destas nas suas práticas docentes no município de João Pessoa-PB. Assim, analisamos como as políticas públicas nacionais que

norteiam os processos de formação continuada na esfera pública da Educação Infantil se articulam com as políticas locais; buscamos compreender como tais políticas orientam a organização e o funcionamento das propostas de formação continuada na Educação Infantil promovidas pela Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (RME/JP) e percebemos os desdobramentos dessas políticas nos contextos pedagógicos de atuação das professoras. Tratamos inicialmente da articulação das políticas nacionais com as políticas locais; em seguida buscamos visualizar como essas políticas orientam a organização e o funcionamento das propostas de formação continuada na rede e os desdobramentos dessas políticas nos contextos pedagógicos.

Salientamos que a presença de empresas privadas e fundações à frente dos processos formativos da RME/JP apontam quanto esses processos foram fragilizados, pois, a partir da análise de entrevistas que fizemos com 10(dez) professoras da RME/JP, vimos elas tinham dificuldades em discorrer sobre os processos ocorridos nos anos anteriores (2016-2020). Ainda percebemos que, referente à parceria PMJP/UFPB, as professoras externaram que a formação contribuiu para o desenvolvimento de suas práticas docentes. Ainda assim, percebemos que faltou propriedade das professoras no sentido de fazer a relação teoria-prática. Também visualizamos a ausência de aspectos que tratavam da inclusão social, necessária, para atender às demandas dos CMEIs, trazidas pelas professoras durante o processo formativo.

Destacamos a necessidade de políticas públicas de formação continuada que elevem os saberes docente das professoras dos CMEIs, uma vez que, em conformidade com seu perfil acadêmico delas, identificamos que a maioria concluiu a graduação em instituição privada; duas delas possuem apenas nível médio de formação, na modalidade normal; somente duas (2) fizeram pós-graduação, em instituições privada. Destacamos ainda que a maioria tem acima de quarenta anos de idade com longo tempo significativo de atuação na Educação Infantil, tendo, portanto, os processos formativos como possibilidades de melhorar suas práticas pedagógicas.

Um fato que nos chamou a atenção foi quanto ao vínculo dessas professoras com a RME/JP: todas são prestadoras de serviços, isto é, não possuem nenhum vínculo com a rede, dependem de renovação de contrato no início de cada ano e ainda enfrentam uma jornada de trabalho de quarenta (40) horas semanais, cuidando de crianças pequenas.

Ao definirmos na hipótese que as políticas de formação continuada são residuais/pontuais e, na sua maioria, foram desenvolvidas por empresas privadas, repercutindo com poucos impactos nas práticas pedagógicas das professoras, inferimos

que, à medida que temos leis que garantem a formação continuada de qualidade para as professoras da Educação Infantil, possibilitando-lhes o desenvolvimento de práticas pedagógicas, nos deparamos com as fragilidades nos processos formativos, conforme os relatos resultantes das entrevistas: as professoras foram pouco incisivas quando abordadas acerca das categorias tratadas: temáticas, teorias, metodologias, documentos, contribuição para a prática docente – todas essas categorias foram desdobradas em subcategorias e analisadas à luz dos documentos legais e estudo dos autores selecionados para dar suporte teórico a esta investigação.

Sobre a primeira categoria tratada na pesquisa – percepção das professoras sobre os processos formativos – as professoras restringiram-se a dar informações elementares, sem que apareçam bases consistentes que se materializem nas suas práticas docentes.

Quanto à segunda categoria – temáticas trabalhadas na formação –, as duas que mais apareceram foram, BNCC e ludicidade. A primeira tem sido a base dos processos formativos e disseminada nas formações; a ludicidade apareceu na perspectiva do brincar, porém não observamos ações educativas que concretizassem as discussões postas.

Terceira categoria – metodologias trabalhadas na formação. Sua maior frequência fez referência às dinâmicas, no entanto não foram apresentados detalhamentos sobre a questão. O que trouxemos como análise foi material espelhado das observações e registros do processo formativo ocorrido em 2022, no qual surgiu uma diversidade de dinâmicas desenvolvidas pelas professoras formadoras, distinta dos processos de formação anterior.

Quarta categoria – Teorias discutidas na formação. As professoras apresentaram dois teóricos, Vygotsky e Piaget, que foram trabalhados pelas Formadoras, apresentando informações pouco consistentes bem como foram inseguras no trato com o ponto abordado. Das dez professoras participantes, três não deram qualquer informação sobre.

Quinta categoria – documentos citados na formação. Os mais citados foram BNCC e DCNEI, dando ênfase ao currículo. O que não foi novidade as professoras trazerem à tona a BNCC, pois esse documento tem sido o foco nos processos formativos e das políticas educativas recentes.

A sexta categoria – contribuições da formação para prática docente, mostrou que as professoras foram pontuais, num discurso pouco consistente, para um tempo formativo de cerca de sete (anos), com distintos processos formativos como: PNAIC em parceria com o governo federal, on-line, em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, formações via processo licitatório realizado por instituições privadas (CINTEP, UNEPI) e o processo

formativo em parceria com a UFPB. Todas ocorridas dentro do recorte temporal (2016-2022).

Com os resultados expostos, percebe-se que as formações ocorridas a partir do recorte temporal (2016-2022) deixaram contribuições pontuais, devendo estar em conformidade com suas vivências ao longo dos anos. Destaca-se, portanto, a necessidade de uma política de formação permanente, com princípios que contribuam para o atendimento às lacunas enfatizadas na pesquisa, a partir das vozes das participantes.

Vimos que os caminhos até aqui percorridos foram marcados por estudos dos autores que discutem a temática de formação enquanto política pública, sobretudo para identificarmos como se deram as formações e suas fragilidades ao longo dos anos. Queremos com esse estudo sensibilizar a quem de direito e dever, para que as políticas públicas ocorram verdadeiramente, de modo que potencializem a formação das professoras o mais breve, a fim de que elas também possam fazer um trabalho de qualidade com as crianças. Diante dos resultados deste estudo, também vemos como mais urgente o trabalho nessas formações para além dos aspectos aqui vislumbrados, abraçando a causa da inclusão social.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.o). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ANGOTI, Maristela. **Para que, para quem e por quê?** 3. ed. São Paulo: Alínea, 2010.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleciene dos Anjos; BELLATO, Rosene; LUCIETTO, Grasiela Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- BARBOSA, Maria Valéria, MILLER, Stel, MELLO, Suely Amaral (org). **Teoria histórico- cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2016.
- BARBOSA, Rita Cristina; AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Educação infantil: das práticas pedagógicas às políticas públicas**. João Pessoa. Editora Universitária, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira; REIS, Verónica Lima dos. A função tutorial na formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia** [en linea].2009.
- BEATÓN, Guillermo Arias. Lavisión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus sroyecciones en la práctica educativa. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stella (org). **Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**, St. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generecidade na educação. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stella (org). **Questão do método e a teoria histórico-cultural** : bases teóricas e implicações pedagógicas , St. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **O método de investigação na psicologia histórico - cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano**. Psicologia Política. vol.10. nº 20 . p. 297- 313. jul – dez. 2010.
- BEZERRA, Mayam de Andrade; BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida . **Ideários Pedagógicos na Educação Infantil: Concepções docentes em CREIs de João Pessoa-PB.**, 2019. 145 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba

- Centro de Educação.

BIAZAN, Cintia Cristina Escudeiro; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O cenário da educação infantil após a implantação do ensino fundamental de nove anos. **Eccos – Revista Científica**, [S. l.], n. 52, p. e13537, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n52.13537. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13537>. Acesso em: 18 set. 2023.

BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas. Formação docente e trabalho educativo na educação infantil: algumas reflexões. Eccos - **Revista Científica**, São Paulo, n. 57, p. 1-18, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.13538>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Decreto Nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Brasília: 2019. MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13595_1-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 1**, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: 2019. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. BNCC. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a

Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2017.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC**. Documento Orientador. MEC/2017.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. PNE. Congresso Nacional, - Lei 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2009.

BRASIL. DCNEI. Ministério da Educação e Cultura. Resolução MEC/CNE/CEB nº 5/2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília/D: **Diário Oficial da União**, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2006.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - **Referenciais para a Formação de**

Professores. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. PNE. Congresso Nacional,- Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 2001.

BRASIL, 1998. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. CF. Presidência da Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 05 de out de 1998.

BRASIL. LDB. Presidência da República. Casa Civil. Lei 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, **Diário oficial da união**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8069/90** de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL, 1990. Planalto do Governo. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. Campinas, 2008.

CASTRO, Elisângela Aparecida de.; SÁ, Michele, Aparecida de.; CAMARGO, Pedro Luiz Teixeira de . Educação infantil e políticas educacionais: do passado ao presente na busca do futuro. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences** [en linea]. 2017.

CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Acesso em 01 de agosto de 2022.

CINTRA , Paula Cinthya Silva; COSTA, Renata Luiza. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e208996575, 2020.

CORREIA, Lindinalva Alcântara. **A Profissionalização na Atuação Docente da Educação Infantil. 2021. 150**145 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação.

CÔCO, Valdete; REIS, Marcela Lemos Leal; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; LOVATTI, Renata Rocha Grola; ZUCOLOTTI, Valéria Menassa. O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **Eccos– Revista Científica**, [S. l.], n. 37, p. 77–92, 2015. DOI: 10.5585/eccos.n37.5553. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/5553>. Acesso em: 18 set. 2023.

COSTA, N. M. de L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, [S. l.], v. 3, p. 63–75, 2007. DOI: 10.15628/holos.2004.48. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>. Acesso em: 10 set.

2023

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**. v.18 n.73. 2001 v. 18 n. 73 (2001): Educação Infantil: a creche, um bom começo.

DORNELAS, Liege Goulart; MARTINS, André Silva. A parceria como ferramenta de ação empresarial na definição da política de formação continuada de professores. **Ecos Revista Científica** [en linea].2013(30),113-128

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação. Desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016.

ESTADO DA PARAÍBA, Plano Estadual da Educação da Paraíba (2015-2025), **Lei 10.488** de 23 de junho de 2015.

FALCIANO, B. T.; NUNES, M. F. R.; DOS SANTOS, E. C. Dez anos do Proinfância: efeitos de uma política pública de indução. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 254–278, 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p. 1013-1038. Especial. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a14.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

FLORENCIO, L. R. S., Fialho, L. M. F., e ALMEIDA, N. R. O. de. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **HOLOS**, 5, 303–312. 2017 <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5757>. Acesso em: 2 jan. 2021.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a praticado professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.- (coleção InterAções.) FREITAS, Helena Costa Lopes. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da escola** - Dossiê: PNE 2014-2014: desafios para a educação brasileira, Brasília, v. 8, n.15, jul./dez. 2014, p. 427.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GARCIA, M. F.; BUZATO, M. E. K.; RIEDO, C. R. F.; SILVA, D. da. Novos letramentos e docência na educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 1, p. 210–233, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i1.8640578. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8640578>. Acesso em: 10 set. 2023.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GEGLIO, Paulo César. Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatório. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 231-257, jan./mar. 2015

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquiton de Oliveira. **Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano**. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014.

GRASS, Idania B Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stella (org). **Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**, St. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

HAAS, Celia Maria; ARAUJO, Regina Magna Bonifacio de . Projetos pedagógicos para a formação de professores: um estudo comparado das estratégias e práticas em três universidades da Região Sudeste do Brasil. **Eccos – Revista Científica**, [S. l.], n. 29, p. 153–189, 2012. DOI: 10.5585/eccos.n29.3002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3002>. Acesso em: 18 set. 2023.

HENRIQUES, Katia Maria Thomazetti Csorgo; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. A Interdisciplinaridade na gestão da saúde e educação: A sensibilização dos professores da primeira infância para o Daltonismo. **Revista de Gestão em Sistemas de Saúde**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 36–53, 2019. Acesso em: 29 jul. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

JOÃO PESSOA. **Orientações para o ano letivo de 2023**. João Pessoa, 2023.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil**. Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2023.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil**. Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2022.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil**. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoa, 2022.

JOÃO PESSOA. **Política de Educação de João Pessoa (2021-2024)**. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoa, 2021.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas Educação Infantil**. Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, 2021.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB. **Diretrizes Pedagógicas e curriculares ano 2021**. Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa. 2021.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes 2020**. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoa, 2020.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME no 019/2019**. Estabelece normas relativas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades nas etapas e modalidades da Educação Básica, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, e dá outras providências. João Pessoa: CME, 2019.

JOÃO PESSOA. **Manual de Orientações Pedagógicas**. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenação de Educação Infantil. João Pessoa: SEDEC, 2018.

JOÃO PESSOA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**. Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2015.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB. **Relatório anual do quantitativo de alunos da prefeitura municipal de João Pessoa**. SEDEC/LSE. 2012.

JOÃO PESSOA. **Decreto nº 5.581** de 20 de janeiro de 2006. Transfere da Secretaria de Desenvolvimento Social para Secretaria de Educação os Centros de Referências em Educação Infantil e dá outras providências. Semanário Oficial [Município] João Pessoa, 20 de janeiro de 2006.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB. **Proposta Curricular da rede municipal de ensino de João Pessoa**: Uma construção coletiva, 2004.

JOÃO PESSOA. Prefeitura Municipal de João Pessoa, PB. Sistema Municipal de Ensino. **Lei nº 8996/99** de 27 de Dezembro de 1999. Dispõe sobre a criação do sistema municipal de ensino de João Pessoa e determina providências. João Pessoa, 27 de dezembro de 1999.

JOÃO PESSOA. **Decreto nº 2.309** de 19 de junho de 1992. Aprova o regimento interno das creches municipais e dá outras providências. Semanário oficial [Município], João Pessoa, 12 a 19 de junho de 1992, nº 286 p. 03.

JOÃO PESSOA. **Resolução SEC, nº 9**, de 18 de maio de 2010. Fixa normas para Credenciamento e Autorização de funcionamento da Educação Infantil nas Instituições Públicas e Privadas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. João Pessoa, PB: Conselho Municipal de Educação, 2010.

JOÃO PESSOA, **Resolução nº 001/2009**. Estabelece critérios para a elaboração do Regimento das Unidades que integram o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa.

2009.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD** Bogotá - Colombia No. 14, julio-diciembre 2015.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; SILVA, Ana Laura Ribeiro da; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Reflexões sobre a educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista interfaces**. ANO 2, Nº 2, OUT. 2010.

LIMA, Taísa Santos de. **Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa, 2015.

LIRA, Rejane Maria de Araújo Lira. **Formação e profissionalização de professores da educação infantil na rede municipal de João Pessoa**-João Pessoa, 2017. 257 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação.

LOPES, Alice Cassimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MARIANO, Mcynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre **Revista de Investigações Constitucionais**, vol. 4, núm. 1, p. 259-281, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Jéssica Nascimento e AVEIRO, Jorge Fernando Hermida. **Educação infantil e infraestrutura: uma análise do Programa Proinfância no município de João Pessoa (PB)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

MELLO, A. P. B. de; SUDBRACK, E. M. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019031, 2019.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stella (org.). **Questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**, St. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. Das Políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de; GUIMARÃES, Célia Maria. Práticas de educação infantil: contribuições de estudos científicos (1999-2009) e os desafios à formação do professor. **Eccos – Revista Científica**, [S. l.], n. 40, p. 97–112, 2016.. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3812>. Acesso em: 18 set. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (org). **O brincar e a criança: do nascimento aos seis anos**. 2. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Formação e profissionalização de professores da Educação Infantil. **Revista acadêmica de educação do ISE -Vera Cruz**, v. 2, n. 2, 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M., and DUARTE, N., (org). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

POCHMANN, Marcio. Os acontecimentos políticos de 2016 alteraram a correlação de forças internas, bem como descortinaram outro horizonte de submissão externa, convergente com a posição dos Estados Unidos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº.139, p. 309-330, abr./jun. 2017

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

/

ROVERI, Fernanda Theodoro; DUARTE, Caroline. **Reflexões sobre a implementação do PNAIC na educação infantil: tensões e riscos à docência e à infância**. v.43. n.4. p. 807-822. out/dez 2018.

RESENDE, Haroldo. **Concepções de professor e de aluno: significações na LDB atual e em seu processo legiferante**. , [S. l.], v. 4, 2008.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo. Ática, 2012.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Brasileira de fisioterapia**. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. **Eccos – Revista Científica**, [S. l.], n. 45, p. 117–136, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n45.8314. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8314>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, Givanildo da; DIAS, Adelaide. A. A política de expansão de vagas para a educação infantil: o proinfância em questão. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, 2020.

SILVA, Givanildo da; DIAS, Adelaide Alves. **As Políticas Educacionais para a Educação Infantil Pós-1988: uma análise no município de São Raimundo Nonato-PI**. João Pessoa, 2019. 393 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação.

SILVA, Paula Cinthya Silva; COSTA, Renata Luiza da. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectiva prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020.

SOARES, L. C.; CÔCO, V.; VENTORIM, S. Formação continuada na educação infantil: interfaces com o brincar. **HOLOS**, [S. l.], v. 1, p. 91–106, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.3953. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3953>. Acesso em: 18 set. 2023.

SOUSA, Nádia Jane. **Projeto: Saberes e práticas na/da Educação Infantil**. (coordenadora). UFPB/CE/2021.

SOUSA JÚNIOR, Luiz de. **No meio da travessia: breves narrativas sobre gestão municipal da educação**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

STANGHERLIM, Roberta; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões; SANTOS, Eduardo. Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a formação inicial para a docência na educação infantil: análise exploratória de um curso de pedagogia de uma universidade pública paulista. **Eccos – Revista Científica**, [S. l.], n. 37, p. 19–42, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

UFPB. Projeto: **Saberes e práticas na/da Educação Infantil**. João Pessoa, dezembro de

2021.

VIEIRA, D. R. do V. da S.; SIQUELLI, S. A.; NETO, A.Q.A educação política, ética e histórica: possibilidades de compreensão da formação de professores .**Cadernos de História da Educação**.[S. l], v 16,n 1,p.141-154, 2017.

VIEIRA, N. F. S.; SILVA, M. R. P. da. Como nó e nós: a documentação pedagógica na creche no contexto da pandemia da covid-19 em 2020. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 1–13, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11628>. Acesso em: 18 set. 2023.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch (1896-1934); LURIA, Alexander Romanovich, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 13.ed. São Paulo: Incone editora, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1896-1934). **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1896-1934). **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (1896-1934). **Teoria e método em psicologia**. Tradução Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Links:

<https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/secretaria-de-educacao-e-fundacao-vivo-abrem-inscricoes-para-formacao-continuada-de-professores-e-diretores/>). Acesso em: 10 ago. 2022.

<https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeito-participa-de-abertura-do-projeto-de-formacao-continuada-para-profissionais-da-educacao-municipal/>. Acesso em: 07 set. 2022.

<http://www.fnnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>

<https://www.gov.br/inep/pt-br>

APÊNDICES

\

Apêndice A - Informações sobre às formações



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Solicitação de informações sobre às Formações

Senhora Chefe de Departamento da Escola de Formação
Nilcione Maciel Lacerda Batista

Eu, Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves, portadora de **RG 1.204.493 SSP/PB**, regularmente matriculada no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob matrícula **20211015949**, venho por meio desta solicitar a V. Sra. **os dado conforme documento em anexo** para subsidiar minha pesquisa intitulada: "**Políticas de formação continuada de Educação Infantil em João Pessoa e suas implicações para a prática docente**", sob a orientação da Prof.^a Dra. Adelaide Alves Dias, cujo objetivo é investigar se e como as atuais políticas de formação continuada em nível nacional incidem sobre políticas locais de professores/as da Educação Infantil no município de João Pessoa.

Informo ainda que a pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação e Cultura/DEGEF. (anexo).

Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves

João Pessoa, 18 de abril de 2021.

Apêndice B- Roteiro das Observações



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Mestranda: Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves

Orientadora: Prof.^a Dra Adelaide Alves Dias

Tema: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Pesquisa registrada no Comitê de Ética - CAAE: 58317322.0.0000.5188 - Número do Parecer: 5.432.669

Roteiro de Observação

Observação da Formação Continuada da RME/JP

Dia:

Turno:

Horário:

Local:

Turma a ser observada:

Quantidade de professoras:

Professora Formadora:

Pontos a serem observados:

- Temáticas estudadas:
- Metodologias estudadas
- Teorias estudadas
- Documentos estudados
- Interações

Apêndice C- Roteiro das Entrevistas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Mestranda: Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves

Orientadora: Prof.^a Dra Adelaide Alves Dias

Tema: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Pesquisa registrada no Comitê de Ética - CAAE: 58317322.0.0000.5188 - Número do Parecer: 5.432.669

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Nome:

a) Dados de identificação

1. Idade: _____ anos
2. Sexo: () F () M () Outro. Qual? _____
3. Estado civil: () Casada () Solteira () Viúva () Separada/divorciada () Outro. Qual? _____
4. Formação Acadêmica:

Curso de Graduação: _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição formadora: _____

Curso de Pós-Graduação: _____ Ano de Conclusão: _____

Instituição formadora: _____
5. Vínculo com a RMJP () Efetivo () Prestador de Serviço () Outro. Qual? _____
6. Tempo de exercício na docência: _____ anos e _____ meses
7. Tempo na docência na Educação Infantil: _____
8. Tempo de atuação nesse CMEI: _____
9. Em qual turma vc encontra-se atuando: _____

b) Questões abertas:

- Fale livremente, sobre sua percepção das formações continuadas oferecidas pela Rede Municipal desde 2016.

Como tem sido desenvolvida as formações promovidas pela RMJP?

Que temáticas são discutidas?

Que metodologias são utilizadas?

Que documentos são tratados no decorrer da formação?

Que teorias são abordadas?

- Como você relaciona as discussões ocorridas no processo formativo com sua prática docente?
As formações lhe ajudaram a organizar suas ações educativas? Como? Poderia dar um exemplo.

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Mestranda: Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves

Orientadora: Prof.^a Dra Adelaide Alves Dias

Tema: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
 EM JOÃO PESSOA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Pesquisa registrada no Comitê de Ética - CAAE: 58317322.0.0000.5188 - Número do Parecer: 5.432.669

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Conforme a Resolução do CNS/
 Nº 466/2012

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: "Políticas de formação continuada de Educação Infantil em João Pessoa e suas implicações para a prática docente". Será desenvolvida por Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adelaide Alves Dias. Tem como objetivo investigar se e como as atuais políticas de formação continuada em nível nacional incidem sobre políticas locais de professores/as da Educação Infantil no município de João Pessoa. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, serão utilizadas observações e entrevista semiestruturada, na qual será realizada de forma individual e gravada.

A pesquisa seguirá os princípios éticos conforme expressa a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Salientamos que os riscos dessa pesquisa são mínimos os que poderá ocorrer são situações pontuais em que o/a entrevistado/a possa sentir dificuldade em responder determinadas questões, porém caso isso ocorra, buscaremos estratégias para facilitar sua compreensão. Quanto aos benefícios, a pesquisa oferecerá contribuições para comunidade escolar, para gestão pública e para sociedade em geral no que concernem as políticas de formação docente.

Você terá a liberdade para escolher se aceita ou não participar desta pesquisa. Sua participação é voluntária, e, se, por algum motivo, desistir não haverá nenhum dano ou prejuízo a você. Do mesmo modo, poderá a qualquer momento solicitar esclarecimento sobre este estudo.

Seu nome permanecerá sob sigilo. Assim, solicito a sua permissão para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A pesquisadora responsável estará a sua disposição para qualquer

esclarecimento que considere necessário em qualquer momento da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o consentimento para participação na pesquisa e para publicação dos resultados.

João Pessoa-PB, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXOS

**PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO**

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA FERREIRA ALVES, desenvolva o seu projeto de pesquisa, nível de Mestrado, intitulado: **“POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE”**, sob a orientação da Profª Drª Adelaide Alves Dias, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. O objetivo geral do estudo é investigar se e como as atuais políticas de formação continuada em nível nacional incidem sobre políticas locais de professores/as da Educação Infantil no município de João Pessoa. E os objetivos específicos são: a) discutir acerca das políticas públicas nacionais que norteiam os processos de formação continuada na esfera pública da Educação Infantil; b) analisar como tais políticas orientam a organização e o funcionamento das propostas de formação continuada na Educação Infantil promovidas pela RME/JP; c) refletir sobre os desdobramentos das políticas para a Educação Infantil dos/as professores/as com foco nos contextos pedagógicos de atuação deles/as. A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

João Pessoa, 11 de Abril de 2022



Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Pesquisador: MARIA DA CONCEICAO PEREIRA FERREIRA ALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58317322.0.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.432.669

Apresentação do Projeto:

Resumo:

Esta pesquisa tem como finalidade investigar se e como as atuais políticas de formação continuada em nível nacional incidem sobre políticas locais de professores/as da Educação Infantil no município de João Pessoa. O estudo discorrerá acerca dos marcos legais que norteiam as políticas de formação docente na Educação infantil, bem como contribuições de autores que tratam dessa temática. No que concerne os aspectos metodológicos, a pesquisa será de natureza qualitativa e de campo, tendo como método a teoria histórico cultural ,numa perspectiva Vigoskiana por compreendermos suas contribuições no campo da formação docente. Como instrumentos de coleta de dados, faremos observação dos processos formativos da Rede Municipal de João Pessoa/RMJP e entrevistas semiestruturada com professores/as que desenvolvem suas práticas pedagógicas nos Centros de Referência de Educação Infantil/CREIs. Os dados serão analisados tendo como referência a análise de conteúdos de Bardin, procurando se ater a seu detalhamento, com vistas a responder as questões de pesquisa e seus objetivos. Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro passou por

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.432.669

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1927265.pdf	28/04/2022 14:17:54		Aceito
Outros	certidaodeanuenciappge.pdf	27/04/2022 22:09:50	MARIA DA CONCEICAO PEREIRA FERREIRA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoppge.pdf	27/04/2022 22:00:34	MARIA DA CONCEICAO PEREIRA FERREIRA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	27/04/2022 21:59:01	MARIA DA CONCEICAO PEREIRA FERREIRA ALVES	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	27/04/2022 21:57:33	MARIA DA CONCEICAO PEREIRA FERREIRA ALVES	Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	20/04/2022 15:40:50	MARIA DA CONCEICAO PEREIRA FERREIRA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.pdf	20/04/2022 15:36:16	MARIA DA CONCEICAO PEREIRA FERREIRA ALVES	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	20/04/2022 15:34:26	MARIA DA CONCEICAO PEREIRA	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.432.669

Orçamento	orcamento.pdf	20/04/2022 15:34:26	ALVES	Aceito
Brochura Pesquisa	Carta_de_Anuencia_Maria_da_Conceicao_P_F_Alves.pdf	20/04/2022 14:35:41	MARIA DA CONCEICAO PEREIRA FERREIRA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 26 de Maio de 2022

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2º 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO - DEGEF

João Pessoa, 15 de março de 2023.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que **Maria da Conceição Pereira Ferreira Alves**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, stricto sensu, da Universidade Federal da Paraíba, iniciou suas atividades de pesquisa de campo, relacionada ao estudo **“Políticas de formação continuada de educação infantil em João Pessoa e suas implicações para a prática docente”** no mês de setembro de 2022.

Clévia Suryene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação,
82.615-4

Prefeitura Municipal de João Pessoa
Rua Diógenes Chianca, 1777, Água Fria - João Pessoa-PB. CEP: 58053-900
