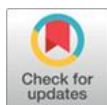


Políticas públicas e a formação continuada de professores/as da Educação Infantil no município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses



Bruna Lara Zottis 

Rede Municipal de Educação, Santa Maria, RS, Brasil

Débora Teixeira de Mello 

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil

Resumo

Este estudo investiga como o município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, vem articulando as políticas públicas de formação continuada dos/as professores/as da Educação Infantil. Neste artigo, delimitou-se o recorte da pesquisa, o ano de 2019. Identificaram-se conquistas e impasses na implementação da política pública municipal Conexões de Saberes (2019), que surgiu a partir de altos índices de distorção idade-ano e evasão escolar no município. A partir dessa política, surgiu o Projeto Municipal de Letramento e Alfabetização para os/as professores/as da pré-escola e anos iniciais, para a qualificação dos/as professores/as em suas práticas alfabetizadoras, algo que despertou interesse pela inclusão da etapa da Educação Infantil no programa. O estudo teve como referencial teórico: Araújo (2011), Bardin (1977), Corsino e Nunes (2011) e Kramer (2006), realizado a partir de um estudo de caso com análise documental e questionário para docentes e entrevista com a secretária municipal de educação. Identificou-se a necessidade de formação continuada de professores/as da Educação Infantil a partir das especificidades das infâncias.

Palavras-chave

Educação Infantil; políticas públicas; formação de professores.

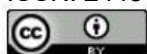
Continuing training of Early Childhood Education teachers in the municipality of Santa Maria/RS: Achievements and Impasses in the Implementation of public policies

Abstract

This study investigates how the municipality of Santa Maria, Rio Grande do Sul, has been articulating public policies for the continuing education of early childhood teachers. This article delineates the scope of the research to the year 2019. Achievements and obstacles in the implementation of the municipal public policy 'Conexões de Saberes' (2019) were identified, which arose from high rates of age-grade distortion and school dropout in the municipality. From this policy, the Municipal Literacy and Education Project for preschool teachers and early years emerged, aimed at qualifying teachers in their literacy practices, which sparked interest in including the early childhood education stage in the program. The study was based on theoretical references: Araújo (2011), Bardin (1977), Corsino and Nunes (2011), and Kramer (2006), conducted through a case study with documentary analysis, a questionnaire for teachers, and the interview with the municipal secretary of education. The need for ongoing training for early childhood education teachers was identified based on the specificities of childhood.

Keywords

Children's Education; public policies; teacher training.



Formación continua de profesores de Educación Infantil en el municipio de Santa María/RS: logros y retos en la implementación de políticas públicas**Resumen**

Este estudio investiga cómo el municipio de Santa María, Río Grande do Sul, ha estado articulando las políticas públicas de formación continua de los/as profesores/as de la Educación Infantil. En este artículo, se delimitó el recorte de la investigación, el año 2019. Se identificaron logros y obstáculos en la implementación de la política pública municipal Conexiones de Saberes (2019), que surgió a partir de altos índices de distorsión edad-año y deserción escolar en el municipio. A partir de dicha política, surgió el Proyecto Municipal de Alfabetización y Letramento para los/as profesores/as de preescolar y primeros años, para la cualificación de los/as profesores/as en sus prácticas alfabetizadoras, algo que despertó interés por la inclusión de la etapa de Educación Infantil en el programa. El estudio tuvo como referente teórico: Araújo (2011), Bardin (1977), Corsino y Nunes (2011) y Kramer (2006), realizado a partir de un estudio de caso con análisis documental y cuestionario para docentes y entrevista con la Red Municipal de Educación. Se identificó la necesidad de formación continua de los/as profesores/as de Educación Infantil a partir de las especificidades de las infancias.

Palabras clave

Educación Infantil; políticas públicas; formación docente.

1 Introdução

A análise das experiências formativas apresentadas neste texto se originou da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com o objetivo de investigar de que modo o município de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), vem articulando as políticas públicas de formação continuada dos/as professores/as da Educação Infantil de 2019 a 2021. Este artigo trará apenas um recorte da pesquisa, enfocando as tensões da formação dos/as professores/as da Educação Infantil *versus* a preocupação com a antecipação da alfabetização, leitura e escrita nesta etapa da Educação Básica.

Diversas questões permearam o percurso da pesquisa, tornando necessário realizar um estudo sobre o processo histórico da consolidação da Educação Infantil no Brasil como um espaço de lutas e direitos, da busca da regulamentação da formação inicial e continuada de professores/as em nível nacional e regional, bem como o estudo das legislações, normativas e documentos oficiais que regulamentam, normatizam e orientam o trabalho nesta etapa.

Nessa perspectiva, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, por se tratar de um município específico. Como instrumentos para a

construção dos dados, utilizou-se uma entrevista semiestruturada com a coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e um questionário *on-line* com oito professoras da rede municipal de Santa Maria/RS. Para a análise de dados, utilizamos a abordagem da análise de conteúdo de Bardin (1977).

A pesquisa surgiu do interesse da pesquisadora sobre o campo das infâncias, por ser professora de uma escola pública da Educação Infantil e do contexto municipal pesquisado. No desenvolvimento da pesquisa, muitas aprendizagens, ressignificações e descobertas aconteceram, em que demarcamos as conquistas e impasses envolvendo a implementação de uma política pública de formação continuada nos anos de 2019 a 2021, com a implementação de uma política pública municipal denominada “Conexão de saberes”, difundida em outros projetos envolvendo todos os segmentos da educação municipal de Santa Maria/RS. Neste artigo, direcionamos nossos olhares ao projeto de formação continuada “Programa Municipal de Letramento e Alfabetização” (Promla), implementado em 2019 em toda a rede municipal.

O tema formação de professores é considerado por nós, educadores/as das infâncias, um dos critérios para a qualidade do ensino das instituições que atendem aos bebês e às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e onze meses. Com isso, torna-se um tema potente para pesquisa que não se acaba neste estudo, promovendo reflexões, debates, sentidos e ressignificações a fim de contribuir com a rede municipal de educação de Santa Maria/RS, com a sociedade em geral e, principalmente, com as nossas crianças, de tal modo que escolhemos o verbo “ressoar” para expressar essas pretensões. “Ressoar na Pesquisa” para apresentar alguns indicadores da qualidade das formações continuadas ofertadas aos/às professores/as da Educação Infantil do município de Santa Maria/RS, a partir de um projeto de formação continuada disponibilizado para docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 A legislação que regulamenta o contexto da Educação Infantil: um espaço de direitos Pós-Constituição de 1988

A Educação Infantil na legislação brasileira, sem dúvida, foi demarcada e conquistada a partir de muitas lutas, produzidas a partir dos movimentos sociais, das mulheres trabalhadoras e da articulação de diferentes setores da sociedade. No entanto, os

compilados deste estudo percorrem os caminhos desses movimentos, delineando as conquistas a partir da Constituição Federal (CF) de 1988: com a conquista de novos olhares para a Educação Infantil, novos direitos, concepções e conceitualizações para as infâncias.

A Constituição Federal de 1988 é caracterizada como “Constituição Cidadã”, pois incorpora em seu texto, pela primeira vez na história, políticas sociais e educacionais significativas na busca da universalização da educação básica. A educação é tomada como direito de todos, sendo dever do Estado e da família, tendo a colaboração da sociedade na busca de oportunizar e promover o pleno desenvolvimento dos sujeitos, além de preparar para o “[...] exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação é um dos primeiros direitos sociais apresentados pela referida Constituição de 1988, em seu artigo 6º.

Apesar dos avanços na legislação, como a CF de 1988, que declara a educação como direito social, torna-se necessário destacar as profundas desigualdades sociais, de renda, de acesso aos bens culturais encontradas nas diferentes regiões do Brasil. A partir disso, outros problemas ficam evidenciados: a dificuldade de acesso e permanência na escola das classes populares, os entraves para a garantia da qualidade da educação, os problemas de interesses políticos e o “desgoverno” que, muitas vezes, afetam severamente a educação em nosso país. Valorizam-se as parcerias do setor público com o setor privado na educação, além da constante desvalorização e ataques ao magistério, a falta do cumprimento da lei do piso nacional, a falta de investimentos financeiros, a falta da articulação entre as esferas administrativas União, estados e municípios para a efetivação das políticas públicas educacionais para a Educação Básica e Superior.

Conforme, evidencia Araújo (2011, p. 280):

[...] o ‘problema maior de estudar’ tem profundas ligações com a configuração do Estado brasileiro e, conseqüentemente, com a política educacional que foi traçada a partir dessa configuração. Enquanto em outros países, já no século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendida como uma tarefa precípua do Estado nacional, ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões.

Quando nos deparamos com os índices apresentados pelo censo escolar dos últimos anos, verificamos os dados das desigualdades tão naturalizados, aliás em vários momentos em nosso cotidiano naturalizamos as desigualdades. Ainda em 2020,

enfrentamos não somente uma crise sanitária (Covid-19), mas econômica, política e social. Faltou articulação entre os diferentes setores da sociedade, faltou gestão responsável em nível nacional, faltou atuação do governo conduzindo os estados, faltou responsabilidade da gestão do Ministério da Educação (MEC), que foi omissivo, sem dar orientação para o sistema de ensino no país.

Assim, Nunes e Corsino (2011) salientam que as políticas públicas no Brasil se desenvolveram em dois caminhos: universalista e residualista. A universalista busca a garantia dos direitos de todos os cidadãos, já na residualista “[...] o Estado atende a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por eles pagar” (Nunes; Corsino, 2011, p. 331). Entretanto, a ideia de universalização não se consolida em nosso país e a camada da população mais empobrecida é, muitas vezes, desassistida.

O dever do Estado com a educação, a partir da CF de 1988 e a Emenda Constitucional nº 59/2009, será efetivado na garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, atendendo a crianças em creche e pré-escola, sendo a creche para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. Assim, a criança e a infância são consolidadas com uma visão ampla e integral, sendo uma fase de fundamental importância para a formação humana.

De acordo com o Parecer nº 20/2009, artigo 206, inciso I:

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas.

O ensino no país deve ser organizado em regime de colaboração entre as esferas do poder público: União, estados, Distrito Federal e municípios. Os municípios são responsáveis, prioritariamente, pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 definiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e trouxe normas consolidadas que estabeleceram claramente a busca de qualidade para esta etapa.

Antecedendo a aprovação do projeto da LDBEN de 1996, faz-se necessário citar os debates e a articulação da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi), junto do MEC e demais segmentos sociais. Com a preocupação e olhar para o cuidar e educar, como função da Educação Infantil, e preocupação com a formação dos profissionais que atuam neste contexto, foram elaborados outros documentos para apoiar a política de consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica nos anos 1990, como: *Educação Infantil no Brasil: situação atual* (Brasil, 1994a); *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (Brasil, 1994b); *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Brasil, 1995); *Educação Infantil: bibliografia anotada* (Brasil, 1995); *Proposta pedagógica e currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (Brasil, 1996b); *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil* (Brasil, 1998b).

Logo, o período de pós-constituição foi o auge de se pensar e projetar mudanças para o contexto da Educação Infantil, visando à qualidade. Esse movimento, porém, foi interrompido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que implementou as orientações do Banco Mundial no plano econômico e no plano das políticas educacionais. O governo FHC (1995-2002) teve oito anos de duração, assim consolidou a bandeira da “modernização” e “globalização”. Com isso, os investimentos nas políticas educacionais priorizaram o Ensino Fundamental, sobrando para a Educação Infantil a implementação de programas de baixos investimentos para as crianças pobres. Rosemberg critica (2002, p. 57) as ações do governo FHC:

Minhas críticas a essas orientações do BM sobre EI e à sua incorporação pelo atual governo e por políticos brasileiros dizem respeito a que elas não promovem a equidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas que redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populares mais pobres.

As pré-escolas tinham como foco o combate ao fracasso escolar e à preparação para o ingresso no Ensino Fundamental, objetivando melhorar o desempenho das crianças nessa etapa. Trata-se de uma ruptura entre creche e pré-escola que não se limitava somente ao campo conceitual, mas também ao de investimento. As creches eram submetidas à falta de investimentos, com programas não formais, em condições

totais de precariedade; os sujeitos que atuavam na creche não possuíam formação específica, diferentemente da pré-escola, em que atuavam profissionais com formações equivalentes às de professores de Ensino Fundamental (Rosemberg, 2002).

Para tanto, na busca de contemplar todos os sujeitos atuantes no cuidado com as crianças de 0 a 6, a LDBEN de 1996 passa a reconhecer todos que exercem a docência com crianças de 0 a 6 anos como professor/a de Educação Infantil. A formação no nível médio para os/as docentes que trabalham com crianças de 0 a 6 anos também é admitida, porém considerando as demandas sobre as condições para a ampliação da formação, observando o grande número de pessoas atuantes nesse contexto. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 1, de 20 de agosto de 2003, define que “Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na Educação Infantil”. A presente lei também acrescenta a necessidade de constituição dos estatutos e planos de carreira docente, os quais deverão ser assegurados pelos sistemas de ensino.

A partir dessa exigência da LDBEN nº 9.394/1996 quanto à formação para todos/as os/as professores/as que atuam no contexto da Educação Infantil, colocam-se novos desafios aos governantes, que precisam se articular e disponibilizar a formação exigida. Mais desafiador é o cenário das creches gerenciadas por entidades filantrópicas, comunitárias ou conveniadas, sendo grande parte em condições precárias. Nesse caminhar de avanços e retrocessos, a atuação de “Movimentos” que lutavam na busca de dialogar, propor e implementar ações em prol do direito dos bebês e das crianças foi fundamental para as conquistas atuais e para o enfrentamento dos desafios diante das dificuldades de consolidar a Educação Infantil no cenário das políticas públicas e na falta de investimentos. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) vem atuando, através de Fóruns Regionais, em todas as regiões do país com as discussões para o avanço das políticas de acesso e permanência das crianças na Educação Infantil, com conquistas a favor de uma Educação Infantil pública e de qualidade.

As marcas das lutas dos movimentos vêm se consolidando ao longo da história, resultando na constituição de documentos importantes junto ao MEC, sendo estes:

normativas, orientações, referenciais para as demandas necessárias ao funcionamento das escolas da infância, adaptação de espaços e organização pedagógica, formação continuada dos professores, propostas curriculares e pedagógicas, concepções de criança, educação, currículo. Pode-se observar que, após a aprovação da LDBEN nº 9.394, foram formulados outros pareceres e resoluções para orientar, normatizar e adequar as escolas da infância. O primeiro a ser destacado é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Logo depois, foram lançadas pelo MEC as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 2009), que refletem questões da prática pedagógica e curriculares, incorporando em seu texto a criança como centro do trabalho pedagógico. Então, a partir das DCNEIs (Brasil, 2009b):

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

Pensar em currículo na Educação Infantil é pensar na identidade dessa etapa, caracterizada por inúmeras especificidades, algo que demanda empenho por parte da equipe gestora e dos profissionais que nela atuam, pois o currículo precisa ser pensado, refletido e construído coletivamente. Para alcançar as metas propostas em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs (Brasil, 2009b), é entendido como “[...] as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (Oliveira, 2010).

A Educação Infantil possui uma organização e uma identidade próprias; isso é, sem dúvida, uma conquista. Nesse sentido, o currículo precisa contemplar o caráter histórico-social e as concepções do ser criança, infância, inter-relações com o meio, respeitando sempre os saberes das crianças, o espaço para escuta e fala. Ainda de acordo com as DCNEIs (Brasil, 2009b), em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa são as interações e as brincadeiras, as quais

promovem as experiências de construção, criação, exploração do imaginário e manifestação da cultura infantil com o meio. O documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um documento de caráter normativo, ou seja, estabelece regras e diretrizes para a organização do ensino no país, definindo as aprendizagens essenciais em cada etapa da Educação Básica. Dessa forma, a Educação Infantil é organizada na BNCC a partir dos Eixos Estruturantes – interações e brincadeiras – e apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças que devem ser assegurados e garantidos pelas instituições de Educação Infantil.

Podemos destacar que o texto referente à Educação Infantil na BNCC foi discutido por especialistas, entidades, fóruns de debates e movimentos da Educação Infantil. Mesmo assim, é possível observar diferentes interpretações do documento e ações propostas para as crianças. Por isso, reafirmamos a necessidade de formação continuada e estudos para a reestruturação das escolas da infância, na busca de ampliar e aprofundar os conhecimentos dos professores que atuam nas creches e pré-escolas. Acreditamos, portanto, que a formação inicial e continuada de professores/as é um dos critérios e caminhos para a qualidade da Educação Infantil.

3 Contexto da pesquisa: caracterização do município de Santa Maria/RS e da rede de educação municipal de ensino

O município de Santa Maria está localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul, pertencente à região Sul do Brasil, sendo reconhecida como uma cidade cultural e universitária, por conta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), criada em 14 de dezembro de 1960. Santa Maria fica a 290 quilômetros de Porto Alegre, capital do estado, estando no centro geográfico do Rio Grande do Sul, condição que oferece facilidades para o escoamento de produtos desde a região Sul do Brasil aos países da América Latina. Conforme dados estimados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2024, Santa Maria possuía 282.244 habitantes, sendo a quinta cidade mais populosa do Rio Grande do Sul.

Na rede municipal de Santa Maria, a mantenedora das escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), atua como eixo central na administração das escolas através do apoio e orientação financeira e pedagógica. As escolas contam

também com suporte e assessoramento do Conselho Municipal de Educação, ao qual cabe estabelecer normas para o funcionamento das escolas, além de acompanhar suas atividades. A rede municipal de educação atualmente conta com 78 escolas, divididas em: 22 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), a Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan e a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, compreendendo aproximadamente 20.000 estudantes matriculados.

Para investigar os processos formativos ofertados pela rede mantenedora municipal de ensino de Santa Maria aos/às professores/as da Educação Infantil, a pesquisa teve a seguinte questão norteadora: quais as conquistas e impasses na implementação das políticas públicas de formação continuada de professores/as da Educação Infantil ofertadas pela rede municipal de 2019 a 2021?

Nesse sentido, destaca-se o Plano Municipal de Educação (PME), sancionado em agosto de 2015 pela Lei nº 6.001, que apresenta as estratégias para o cumprimento das metas estabelecidas no PNE (2014) em relação à Meta 1 — que trata da universalização da Educação Infantil até 2016 na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e da ampliação da oferta em creches para as crianças de até 3 anos, buscando contribuir para o alcance da meta nacional de no mínimo 50% de acesso à creche até o final da vigência do PME e a oferta de Educação Infantil pública em tempo integral com garantia de qualidade no atendimento às crianças. O PME ainda estabelece, dentre outras estratégias, a exigência de formação docente em nível superior, curso de graduação em Pedagogia para atuar na Educação Infantil nas escolas da rede pública municipal, e pretende promover a “[...] formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais de forma articulada dentro da sua carga horária semanal, em regime de colaboração, através de parcerias com IES públicas e privadas” (Santa Maria, 2015).

No ano de 2019, a SMED de Santa Maria criou a Política Pública Municipal de enfrentamento à distorção idade-ano, repetência e evasão escolar, intitulada de “Conexão de saberes”. O surgimento dessa política municipal deu-se pelo alto índice de alunos em situação de distorção idade-ano, repetência e evasão escolar. Em 2018, dos 12.492 discentes matriculados no Ensino Fundamental, 9.684 estavam entre o 3º e o 9º ano.

Destes, 2.629 estudantes estavam em situação de distorção idade-ano, ou seja, 27% que ultrapassavam em dois anos ou mais a idade regular prevista para o ano em que estavam matriculados, conforme dados apresentados pela secretaria municipal no ano de 2018. Nesse contexto, surge o projeto Promla para a formação continuada de professores/as da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal.

4 Formação continuada ofertada aos/às profissionais da educação do município de Santa Maria (2019)

Dentro do contexto nacional das políticas de formação de professores/as, o município de Santa Maria, através da SMED, vem buscando contemplar e cumprir as metas do PNE (2014-2024) referentes à formação dos/as profissionais da educação, a qual reafirmamos ser um dos critérios para avanços na qualidade da Educação Básica. No Quadro 1, apresentamos os/as professores/as participantes da pesquisa.

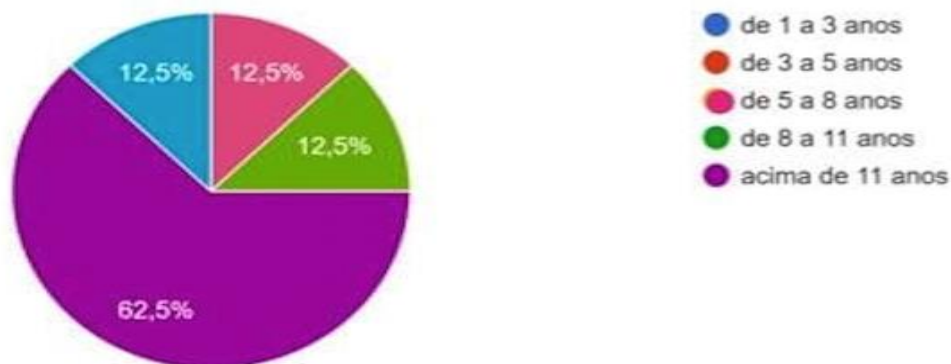
Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Nome fictício	Idade	Formação
Professora Cor-de-Rosa	Acima de 35 anos	Magistério, curso superior, especialização
Professora Verde-Limão	De 30 a 35 anos	Curso superior, especialização, mestrado
Professora Violeta	Acima de 35 anos	Curso superior, especialização, mestrado
Professora Azul-Royal	Acima de 35 anos	Curso superior, especialização
Professora Amarelo	Acima de 35 anos	Curso superior, especialização
Professora Turquesa	De 25 a 30 anos	Curso superior, especialização, mestrado
Professora Laranja	Acima de 35 anos	Curso superior, especialização
Professora Lilás	Acima de 35 anos	Curso superior, especialização

Fonte: Elaboração própria (2024).

Analisando o Quadro 1, é possível identificar que todas as professoras participantes da pesquisa têm formação, todas cursaram especialização e três concluíram o mestrado, demarcando a busca por qualificação por parte das docentes, o que se reflete no trabalho cotidiano delas com as crianças da Educação Infantil. Registra-se que 100% da participação é feminina colaborando com a pesquisa e na construção dos dados.

Já em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, podemos observar no Gráfico 1 que, das oito professoras participantes, cinco delas possuem mais de 11 anos de experiência na Educação Infantil, representando 62,5% do grupo, o que demonstra que são docentes com experiência de atuação nessa etapa.

Gráfico 1 – Tempo de atuação na Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria (2024).

Outro dado relevante e questionado para identificação do perfil de atuação profissional é o local de atuação, sendo 62,5% em EMEF e 37,5% em EMEI. A localização no município das escolas de atuação das professoras participantes são: uma da região norte, uma da região leste, uma da região central, uma da região sul e quatro da região oeste da cidade. É importante salientarmos que é uma pequena amostra da rede municipal.

Para realizar a análise dos dados que foram coletados e produzidos no decorrer da pesquisa, utilizamos como método a análise de conteúdo com base em Bardin (1977). Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo designa-se como:

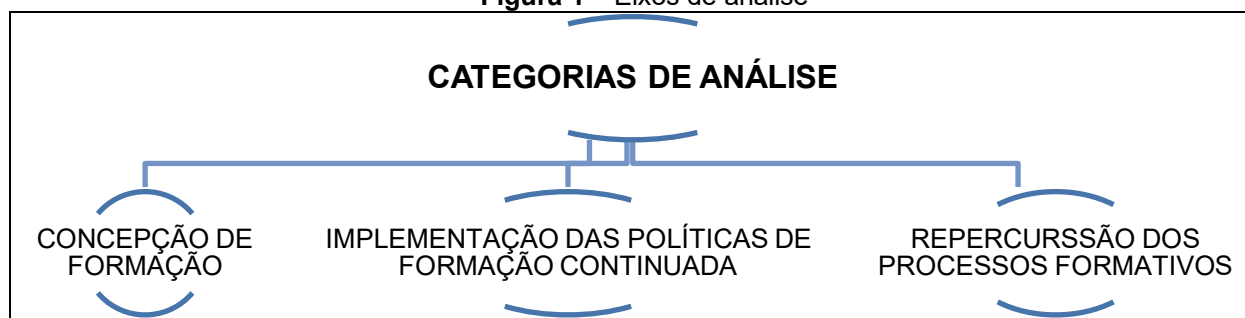
[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O método de análise de conteúdo permite um olhar para além do escrito, um olhar para os significados, “[...] Em outras palavras, através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (Gomes, 2009, p. 84). Assim, buscou-se “desvendar” o sentido das comunicações, das falas das professoras da Educação Infantil, das concepções abordadas para a formação continuada das docentes da Educação Infantil ofertada pela rede mantenedora do município, a partir das categorias de análise que emergem das contribuições trazidas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

Em seguida, as questões norteadoras da pesquisa permitiram a realização da escolha de índices ou categorias, construindo uma organização desses em indicadores. Partindo dos temas que se repetiram com muita frequência no material coletado na entrevista e nos questionários, recortamos do texto “[...] unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 1977, p. 100).

Desse modo, após a transcrição da entrevista semiestruturada realizada e das respostas obtidas através dos questionários, organizamos a análise a partir da exploração dos dados, em que elegemos três categorias: concepção de formação, implementação das políticas de formação continuada e repercussão dos processos formativos, conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 – Eixos de análise



Fonte: Elaboração própria (2024).

5 Formações do projeto Promla

O Promla “Tecendo saberes, construindo conhecimentos” surgiu em 2019 e teve como público-alvo professores/as da Educação Infantil (pré-escola) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, tendo como objetivo:

Contribuir para a qualificação dos processos formativos, fomentando a socialização dos saberes, a resignificação dos fazeres e o protagonismo docente, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas, empreendedoras e inovadoras no contexto educativo, com vistas a viabilizar uma aprendizagem significativa (Santa Maria, 2019).

Os encontros de formação do Promla foram pensados para acontecerem de forma alinhada entre teoria e prática, embasados nas temáticas “Metodologias ativas e a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem” (Santa Maria, 2019) e as ações do programa foram desenvolvidas pela rede municipal de ensino a partir da dinâmica dos

encontros. Além disso, o Promla continua com a mesma dinâmica e organização das formações ofertadas no ano anterior (2018) pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Os/As professores/as formadores/as foram selecionados/as para desenvolver a formação com os/as docentes de pré-escola e anos iniciais, totalizando um grupo de 16, chamados/as de articuladores/as. Conforme mencionado pela secretaria, alguns critérios foram utilizados para a escolha dos/as articuladores/as, tais como: ser professor/a da rede municipal; ser pedagogo/a ou especialista em Educação Infantil; ter participado do PNAIC como formador ou como cursista. Esse grupo de articuladores recebeu formações específicas, antes de iniciar com as propostas formativas em seus grupos. Essas formações foram ofertadas pela equipe da SMED em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES) do município.

Organizou-se a formação em encontros presenciais (mensais), que eram difundidas para o espaço virtual por meio da plataforma Moodle. Com isso, pretendia-se “Ampliar a formação a partir da plataforma digital tem como objetivo oferecer um ambiente de pesquisa e de troca de experiências entre os professores(as) da RME” (Santa Maria, 2019). Para os encontros formativos, os/as professores/as participantes (cursistas) foram organizados/as em diferentes turmas, sendo: pré-escola, juntamente com os 1º e 2º anos; 3º e 4º; e, por fim, 5º ano. Em uma das falas da coordenadora da Educação Infantil – SMED (entrevista, 2021), é possível evidenciar a justificativa sobre a união da pré-escola com o Ensino Fundamental:

A ideia dos ‘prés’ ficarem junto com os primeiros anos do Promla era interligar para não haver a ruptura da saída da pré-escola para o 1º ano. A ideia era que o 1º ano pudesse entrar no mundo da Educação Infantil e vivenciar algumas práticas da Educação Infantil e para que não houvesse aquela ruptura de tudo. Só que acabou que não saiu assim, talvez, tão à ideia inicial.

Mais adiante, vamos compreender a colocação final da fala da coordenadora da SMED/EI ao referir-se que “[...] não saiu assim, talvez, tão a ideia inicial” da organização do Promla. As propostas formativas para os professores da pré-escola voltadas ao processo de alfabetização com as crianças de 4 e 5 anos vêm ao encontro das políticas públicas criadas em nível nacional efetivadas, como: Plano Nacional de Alfabetização (PNA, 2020) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2020-2022).

Destacamos o posicionamento público do Mieib contrário aos livros didáticos na Educação Infantil, expresso por meio de uma carta aberta no dia 6 de agosto de 2021, que corrobora a nossa defesa e posicionamento sobre as políticas públicas que ferem os direitos à educação adquiridos historicamente e que estão assegurados nas legislações: CF (1988), Estatuto da Criança do Adolescente (1990), LDBEN nº 9.394/1996, DCNEIs (2009), BNCC (2017) e PNE (2001 e 2014).

O edital proposto para o PNLD (2020-2022) prevê o repasse de livro didático para a Educação Infantil, com isso o uso do livro didático nessa etapa vai contra os fundamentos, concepções e estudos consolidados na política de Educação Infantil do país, “[...] que concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo e não a construção precoce e compulsória do ofício de aluno” (Mieib, 2021).

Estamos falando de escolha – política – que forja o projeto de sociedade e de educação das nossas crianças. Mais do que ignorar ou deixar em segundo plano temáticas relevantes para a garantia e efetivação dos direitos das crianças, é desconsiderar:

Os documentos normativos ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil’ de 2009 (DCNEI) e a ‘Base Nacional Comum Curricular’ (BNCC) definem que não compete à educação infantil alfabetizar as crianças, mas apresentar-lhes o patrimônio cultural da humanidade, do qual faz parte a cultura escrita, com vistas não a alfabetizar as crianças, mas ao seu desenvolvimento integral respeitando suas características e seu modo de aprender que ocorre pelas interações e brincadeira (Mieib, 2021).

Não compete à Educação Infantil alfabetizar! As DCNEIs (2009) definem a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Isso é compreender o que de fato é e se faz na Educação Infantil, reconhecer suas múltiplas especificidades, sendo as interações e as brincadeiras as principais formas de apresentar o mundo e a cultura que vai sendo produzida, (re)construída e (re)criada no cotidiano pelas crianças, reconhecendo a autonomia da criança e sua capacidade de produzir cultura. Além disso, é possível observar que os livros que estão pautados na exploração da *literacia* e *numeracia*, com foco exclusivo na preparação e antecipação da alfabetização, conforme a PNA (2020). É um retrocesso a respeito dos avanços da Educação Infantil adquiridos

historicamente e assegurados na legislação atual. O PNA (2020) apresenta uma proposta já superada de alfabetização e letramento:

[...] de treino motor, cobrir pontilhados e memorizar sílabas mostraram-se ineficazes e, além de não respeitarem as características de aprendizagem e desenvolvimento infantil, não contribuem na educação de sujeitos capazes de pensar e realizar o uso social da leitura e da escrita, mas apenas copistas que não conseguem interpretar o texto lido, nem estabelecer relações com o mundo (Mieib, 2021).

Diante desse cenário, faz-se necessário trazer as contribuições dos estudos e pesquisas acerca das possibilidades do trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil da autora Mônica Correia Baptista, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que desenvolveu junto com outros professores o projeto produzido pelo MEC, em 2016, intitulado “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. De acordo com a autora:

[...] a concepção que se pretende afirmar como referência para o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se baseia nos seguintes pressupostos: 1. A educação infantil tem uma identidade própria, constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina — as crianças e sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita deve respeitar a criança como produtora de cultura. 2. O termo linguagem escrita refere-se, neste texto, às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento. 3. A brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura. Entendendo a criança como um sujeito de direitos, a creche e a pré-escola devem ser espaços de garantia do direito à brincadeira (Baptista, 2010, p. 1-2).

Nesse contexto de refletir a cultura da leitura e da escrita dentro das escolas da infância, nos cotidianos e nas práticas, traz-se uma complexidade para pensar esses tempos e espaços, a fim de que não se tornem ambientes alfabetizadores, pois o objetivo da Educação Infantil não é alfabetizar, entretanto tem o papel importante na ampliação dos conhecimentos das crianças, pois são “[...] sujeitos que aspiram a novos conhecimentos [...] enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar” (Baptista, 2010, p. 2). Trata-se de possibilitar a ampliação dos conhecimentos das crianças acerca do mundo letrado em que estão imersas, rompendo com práticas alfabetizadoras.

[...] a escrita, objeto do conhecimento criado pela humanidade, exerce forte influência sobre a cultura infantil e é, ao mesmo tempo e em certa medida, por ela influenciada. Desde que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo do seu processo de desenvolvimento, vão criando estratégias para descrever o mundo, compreendê-lo e com ele interagir. A

linguagem escrita, que nas sociedades contemporâneas influencia e, muitas vezes, determina as estruturas urbanas, as formas de interlocução, de expressão da cultura, é um dos elementos com os quais as crianças interagem, buscando dele se apropriar para melhor compreender o mundo e com ele se relacionar (Baptista, 2010, p. 2).

É importante situar o lugar que a leitura e a escrita ocupam como práticas sociais, na pretensão de reiterar que não precisamos de práticas de repetições de letras, números ou símbolos, mas de propostas pedagógicas bem planejadas e intencionais, que coloquem a criança no centro do processo de aprendizagem da exploração da cultura da leitura e da escrita em que estão imersas.

A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo. Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita (Baptista, 2010, p. 3).

Portanto, não é porque não alfabetizamos na Educação Infantil que deixamos de trabalhar tais conhecimentos que fazem parte da nossa cultura constituída historicamente pela humanidade. Nossa pesquisa, entretanto, evidencia os impasses enfrentados pela implementação do Promla – como escolha política da gestão municipal – quando o município propõe formações com a centralidade na alfabetização das crianças da faixa etária de 4 e 5 anos de idade, entre professores/as da pré-escola, 1º e 2º anos, com a intencionalidade de abarcar as preocupações com os índices de distorção idade-ano, trazendo à pré-escola a sobrecarga da antecipação do fracasso do Ensino Fundamental. Além disso, foi possível perceber que a mesma oportunidade de trocas entre os professores poderia estar alicerçada nos direitos das crianças, dialogando sobre a continuidade e manutenção desses direitos no Ensino Fundamental: com um olhar sensível, promovendo reflexões sobre o fazer pedagógico em tempos e espaços que respeitem as produções culturais das crianças, bem como rodas de conversa sobre as questões de gênero, classe e étnico-raciais.

Carvalho e Guizzo (2018) trazem contribuições importantes acerca das políticas públicas da Educação Infantil em busca da construção de uma Pedagogia da infância. Percorrendo um caminho de conquistas, embates e desafios, os autores tencionam a construção de uma nova concepção pedagógica de cuidar e educar nas instituições das

infâncias, na busca de romper e superar o assistencialismo e a escolarização. A concepção assistencialista desconsidera as especificidades do trabalho educativo das crianças que frequentam esse espaço, reforçando um discurso de voluntariado e alívio da pobreza (Carvalho; Guizzo, 2018).

Já a escolarizante se fundamenta em uma lógica propedêutica de ensino orientada por práticas do Ensino Fundamental que visam ao desenvolvimento de capital humano desde a mais tenra idade. [...] 1º.) o fato de a Educação Infantil estar subordinada ao Ensino Fundamental, com base em um processo de colonização; 2º.) a visão economicista de educação, pautada em uma lógica neoliberal fundamentada em parâmetros de produtividade, os quais entendem as crianças como capital humano no qual se deve investir desde a mais tenra idade como forma de alívio a pobreza e, conseqüentemente, diminuição da desigualdade dos países de terceiro mundo; 3º.) o entendimento de que a Educação Infantil pode reduzir o fracasso escolar das crianças, desde que as prepare adequadamente para os níveis subsequentes de educação, elevando o nível do país em avaliações de larga escala, as quais têm sido a marca das políticas avaliativas contemporâneas (Carvalho; Guizzo, 2018, p. 774).

Nesse embate, faz-se necessário problematizar a Lei Federal nº 11.114/2005, que tornou obrigatório o ingresso das crianças com 6 de idade no Ensino Fundamental, gerando forte repercussão entre os estudiosos, pesquisadores e sociedade civil, pela falta de discussão, articulação e desrespeito aos processos educacionais e pela falta de estrutura das redes de ensino, privadas e públicas para receberem essas crianças (Carvalho; Guizzo, 2018). Ainda em decorrência do prazo para a implementação da legislação, não foram disponibilizados cursos de formação continuada aos/às professores/as do 1º ano do Ensino Fundamental que receberam as crianças de 6 anos nas escolas.

E as modificações nas legislações que atingiram a Educação Infantil continuaram no ano seguinte (2006), a partir da aprovação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos e torna obrigatório o ingresso das crianças nessa etapa aos 6 anos. Em decorrência dessa lei, originou-se a Emenda Constitucional nº 53/2006, redefinindo a faixa etária de atendimento na Educação Infantil para os bebês e crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Com isso, outros dilemas desafiam secretarias municipais e estaduais, universidades e outras instituições a pensarem o campo das infâncias, preocupadas com:

[...] as formas de estruturação da educação infantil no âmbito da educação básica e sua articulação com o ensino fundamental; a organização escolar e da educação infantil em diferentes contextos municipais; as orientações curriculares

e os critérios de qualidade; diagnósticos e/ou avaliações de políticas públicas; avaliações de desempenho (Kramer, 2006, p. 804).

Já na área do conhecimento a ser produzido acerca da Educação Infantil, Kramer (2006, p. 804) reitera que, além dos temas mencionados acima, a importância de se pensar:

[...] a institucionalização da infância e suas consequências; concepções teóricas da infância (é preciso consolidar as contribuições da sociologia da infância, da antropologia e os estudos culturais sobre as crianças e as culturas infantis); especificidades da creche e do trabalho com bebês – área em que a pesquisa é urgente quanto às políticas, às práticas em creches e às ações das famílias.

Sem dúvida, esse cenário político demanda atenção das gestões municipais, estaduais e federal para a formulação das políticas públicas de formação continuada ofertadas aos/às professores/as, até porque a “[...] progressiva democratização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental gerou – como política – a inclusão das crianças de 6 anos na escolaridade obrigatória. E formar professores(as) para a docência na educação infantil é uma tarefa nova na história da escola brasileira” (Kramer, 2006, p. 804). Nesse sentido, esses desafios foram enfrentados pela gestão municipal.

6 Considerações finais

É preciso demarcar que tivemos muitos avanços e conquistas no campo das infâncias, na criação das políticas públicas e políticas de governo ao longo dos últimos 30 anos, assim como a importância da problematização da formação continuada de professores/as que vem sendo discutida em diversas áreas do campo educacional. A pesquisa apontou as tensões das formações do Promla (2019) por não contemplar aspectos específicos do campo das infâncias e por reforçar discursos e práticas com uma proposta de antecipação da alfabetização na Educação Infantil, algo que movimentou um grupo de docentes a organizar um documento direcionado à Secretaria de Educação.

Esta pesquisa mapeou modificações nas formações dos anos seguintes, como o resultado da manifestação dos/as professores/as da Educação Infantil, e houve a criação do 1º Seminário Municipal da Educação Infantil (2020), sendo um projeto de formações continuada *on-line* – implicações da pandemia do Coronavírus (2020) –, a fim de promover o desenvolvimento docente, reflexões sobre as práticas com as crianças,

reconhecendo as especificidades da Educação Infantil. Também foram apresentadas propostas formativas que foram ofertadas em 2021, nomeadas como “Projeto de formação continuada das professoras e professores da Educação Infantil – das políticas públicas às ações pedagógicas no cotidiano das escolas das infâncias” (Profcei, 2021).

Refletindo as mudanças ocorridas nas concepções das formações propostas do período de 2019-2021, faz-se necessário ressaltar os avanços das formações continuadas ofertadas aos/às professores/as da rede municipal de Santa Maria, em específico, nas formações dos/as professores/as da Educação Infantil. Verificam-se mudanças de concepções sobre o campo das infâncias no município, tendo como estopim o movimento das professoras e dos professores da creche e pré-escola. Ressaltamos que os movimentos de resistência sempre marcaram este lugar e dizer o que pensam sobre os seus processos formativos é lutar pela efetivação e manutenção dos direitos conquistados.

O movimento histórico dos professores da Educação Infantil de Santa Maria, ao construir um documento para a SMED, manifestou o descontentamento com a estruturação da formação continuada no ano de 2019, expressando preocupação em relação ao formato do programa (Promla, 2019), que propôs formações distintas dentro da mesma etapa (creche e pré-escola). Também é referido no documento o reconhecimento da importância de estabelecer espaços para trocas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas com a preocupação da transição entre as etapas, refletindo as rupturas, na busca por qualidade desse processo, respeitando as identidades de cada uma das etapas.

Compreender o lugar da leitura e da escrita no contexto das escolas das infâncias e nas práticas pedagógicas movimentou-nos a olhar para as fragilidades das formações do Promla (2019), pois não contemplou as limitações de formação dos/as professores/as da Educação Infantil sobre a temática. Entretanto, a falta de uma formação específica na Educação Infantil poderá reforçar discursos, práticas e ações de antecipação de processos do Ensino Fundamental para a Educação Infantil.

Diante disso, fica claro que a Educação Infantil de Santa Maria possui uma identidade docente com responsabilidade ética e política, que luta pela manutenção e efetivação dos direitos das crianças, das infâncias e de uma educação pública de

qualidade. Sendo assim, entende-se que não serão quaisquer processos formativos que promoverão a produção de conhecimentos, a reflexão sobre a prática, a ressignificação de pensar sobre o cotidiano com as crianças nos tempos e espaços das escolas das infâncias, mas que também o/a professor/a é responsável pelo percurso formativo ao assumir estar em espaços para participar, colaborar, refletir, contribuir e construir entre os pares conhecimentos e ações em prol das crianças.

7 Referências

ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é do estudar”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 39, p. 279-292, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010440602011000100018&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2024.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: MEC, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 1977.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC, 1995a.

BRASIL. *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, DF: MEC, 1994a.

BRASIL. *Educação Infantil: bibliografia anotada*. Brasília, DF: MEC, 1995b.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e

desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996a.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 2009b.

BRASIL. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1994b.

BRASIL. *Proposta pedagógica e currículo para Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília, DF: MEC, 1996b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998a.

BRASIL. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998b.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Política da Infância. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v.27i66.4563>.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: KRAMER, S.; ROCHA, A. C. E. (org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011. p. 331-347.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANCES, S. F.; GOMES, R. (ed.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 28. ed. Petrópolis: Vozes 2009.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

MIEIB. *Carta Aberta*. Brasília, DF: Mieib, 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R. *O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?*. Brasília, DF: MEC, 2010.


ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas da educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

SANTA MARIA. *Conexões e saberes: política municipal de enfrentamento a distorção idade-ano, repetência e evasão escolar*. Santa Maria: Prefeitura Municipal de Santa Maria, 2018.

SANTA MARIA. Lei nº 6.001, de 18 de agosto de 2015. Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Santa Maria, 19 ago. 2015.

SANTA MARIA. *Programa Municipal de Letramento e Alfabetização: tecendo saberes, construindo conhecimentos (Promla)*. Brasília, DF: Marina, 2019.

Bruna Lara Zottis, Rede Municipal de Educação

 <https://orcid.org/0009-0003-3286-9755>


Professora da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, Rio de Grande do Sul. Especialista em Gestão Escolar e mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da UFSM.

Contribuição de autoria: Investigação, metodologia, recursos, software, supervisão, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0882214180261755>

E-mail: bruna.zottis@prof.santamaria.rs.gov.br

Débora Teixeira de Mello, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

 <https://orcid.org/0000-0002-3017-9000>

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora associada do Departamento de Administração Escolar e professora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) do Centro de Educação da UFSM.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, análise formal, revisão e edição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4715070196182654>

E-mail: deboramellors@yahoo.com.br

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Jeriane da Silva Rabelo e Cláudia Inês Horn

Como citar este artigo (ABNT):

ZOTTIS, Bruna Lara; MELLO, Débora Teixeira de. Políticas públicas e a formação continuada de professores/as da Educação Infantil no município de Santa Maria/RS: conquistas e impasses. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e14657, 2025.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e14657>



Recebido em 2 de janeiro de 2025.

Aceito em 11 de maio de 2025.

Publicado em 18 de junho de 2025.

