



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GIOVANNA DE MATOS MORAES CARNEIRO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
AÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS (2017-2020)**

DOURADOS/MS

2021

GIOVANNA DE MATOS MORAES CARNEIRO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
AÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS (2017-2020)**

Dissertação de mestrado apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Stricto Sensu – Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados, na área de concentração de História, Política e Gestão da Educação, linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr. Andréia Vicência Vitor Alves

**DOURADOS/MS
2021**

Dedico esta dissertação a minha pequena Mariah, que me dá tanta força para ser um ser humano cada dia melhor, ao Fábio, meu companheiro, que tanto contribuiu para que eu pudesse me dedicar a esta desafiante jornada e as crianças da Educação Infantil, que me inspiram diariamente, levando-me à reflexão e transformação da minha prática enquanto professora da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

À Deus por me sustentar, me dar forças para vencer os diversos desafios que apareceram na minha vida durante a escrita deste trabalho.

Ao privilégio de estudar desde a graduação, especialização e agora mestrado em uma Universidade pública e de qualidade como a UFGD.

À Luciene Martins Ferreira Rocha e a Rose Cristiani Franco Seco Liston por terem encaminhado materiais importantes para esta pesquisa.

À professora Dr^a Andréia Vicência Vitor Alves, que me orientou durante a condução desta pesquisa com muita dedicação e paciência, e ainda pela significativa contribuição na ampliação no meu conhecimento.

À professora Dr^a Magda Sarat, ao professor Dr. Reginaldo Sobrinho, professora Dr^a Maria Alice de Miranda Aranda, membros da banca, por aceitarem participar e compartilhar seus conhecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, por contribuírem no meu processo de aprendizagem.

Ao meu esposo Fábio pelo amor, paciência e apoio incondicional aos meus/nossos projetos.

À minha pequena Mariah, muitas vezes, abdicou do carinho da mãe para que eu concluísse os trabalhos, os estudos. Que esse esforço todo seja incentivo para a sua vida acadêmica minha princesa.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar, a buscar conhecimento, e que tanto me ajudaram, cuidando da minha pequena enquanto eu estudava.

À turma de 2019 do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, em especial aos colegas da linha de políticas e gestão da educação: Cleusa, Dâmaris, Fláubertt, Maria de Lourdes, Jacimara, Jonata e Pamela.

À equipe pedagógica do Núcleo de Educação Infantil de Dourados, em especial à professora Dr^a Elis Regina e a professora Msc. Cláudia Noda, que me auxiliaram com os documentos referentes a esta pesquisa.

E por fim, não poderia deixar de mencionar a grande ajuda que tive das minhas colegas de trabalho do CEIM Pedro da Silva Mota, que ouviram minhas

angústias e preocupações, em especial a professora Jivani, que me ajudou com a pesquisa dos certificados acerca das formações continuadas oferecidas no município durante a gestão Tetila e Ari Artuzi, a você muito obrigada.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado está vinculada a linha de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, *Stricto Sensu* (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tem como objetivo analisar as ações da Rede Municipal de Ensino de Dourados para a Formação Continuada dos professores da Educação Infantil. Para tanto possui como objetivos específicos: apresentar a formação continuada de professores na literatura educacional; compreender a Educação Infantil no Brasil e de Dourados; apreender a formação continuada para professores da Educação Infantil no Brasil; analisar as ações para a formação continuada da Rede Municipal de Ensino para essa Educação no município de Dourados no entretempo 2017-2020. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa qualitativa, por meio de análise documental e de conteúdo. Como fontes bibliográficas, utilizamos autores que pesquisam a Formação Continuada para Educação Infantil, o atendimento a Educação Infantil no Brasil e o direito a educação em nosso país. E, como fontes documentais, usamos a legislação brasileira e a normatização do município de Dourados que tratam da Educação Infantil. Ao final da pesquisa foi possível constatar que tanto as orientações às coordenadoras pedagógicas das instituições educacionais, assessoria técnico pedagógica da SEMED, as iniciativas para a formação continuada de professores como os documentos norteadores das práticas dos professores supracitados, realizadas pela Reme, através do NEI, buscam a qualificação da EI infantil e estavam em constância com a normatização educacional nacional, tais como as DCNEI e a BNCC, bem como com o PME (2015-2025).

Palavras-chave: formação continuada; educação infantil; políticas educacionais; direito à educação infantil; Dourados/MS.

ABSTRACT

This master's dissertation is related to the Policy and Education Management studies of the Postgraduate Program in Education, *Stricto Sensu* (PPGEdu), from the Education Faculty (FAED), of the Federal University of Grande Dourados (UFGD). It has the objective of analyzing the actions Municipal Education Network of Dourados for the Continuous Teacher Training of Child Education. Therefore, it presents as specific objectives: to present the Continuous Teacher Training in the educational literature; to understand the EI in Brazil and in Dourados; to apprehend the Continuous Training for EI teachers in Brazil; to analyze the actions for the Continuous Training of the Municipal Teaching Network for this Education in the municipality of Dourados between 2017-2020. The methodology used in this study was qualitative research through document and content analysis. As bibliographic sources, we used authors who address the Continuous Training for Child Education, the assistance to Child Education in Brazil, and the right to education in our country. As documental sources, we used the Brazilian law and the norms of Dourados that address Child Education. At the end of the research, it was possible to verify that both the guidelines for pedagogical coordinators of educational institutions, SEMED's technical and pedagogical consultancy, the initiatives for the continuous teacher training as well as the guiding documents for the teachers' practices mentioned, conducted by Reme, through NEI, seek the qualification of EI and are in line with the national educational standards, such as the DCNEI and the BNCC, as well as the PME (2015-2025).

Keywords: continuous training; child education; educational policies; right to child education; Dourados/MS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico	21
Quadro 2 – Termos empregados para formação continuada de docentes	38
Quadro 3 – Creches criadas no município de Dourados no período de 1980 a 1986	97
Quadro 4 – Cursos de Formação Continuada oferecidos na gestão Laerte Tetila para EI (2001-2008)	106
Quadro 5 – Cursos de Formação Continuada oferecidos para EI na gestão Ari Artuzi (2009-2010).....	107
Quadro 6 – Cursos de Formação Continuada oferecidos para EI na gestão do prefeito Murilo Zauith (2011-2012) (2012-2016).....	110
Quadro 7 – Organização da EI em Dourados	113
Quadro 8 – Formações continuadas para educação infantil (2017-2020).....	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul	89
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEOIBS	Casa Escola O Infantil do Bom Senso em Dourados
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CMMA	Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do PME
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMED	Conselho Municipal de Educação de Dourados
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CODEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCMEI	Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FASUL	Fundo de Assistência de Mato Grosso do Sul
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPGE	Valorização do Magistério
IBGE	Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política e Gestão da Educação
IES	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência a Infância
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
NEI	Núcleo de Educação Infantil
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SME	Sistema Municipal de Educação
SEE	Sistema Estadual de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
REME	Rede Municipal de Educação de Dourados
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LITERATURA EDUCACIONAL: MODELOS E CONCEPÇÕES	28
2.1	Formação continuada	28
2.2	Os distintos modelos de Formação Continuada	37
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 46	
3.1	Formação Continuada: o atendimento a criança pequena no Brasil – do século XVIII ao século XX	46
3.2	O atendimento a criança pequena do século XVIII ao século XIX	46
3.3	O atendimento a criança pequena na primeira metade do século XX.....	51
3.4	O atendimento a criança pequena na segunda metade do século XX.....	56
3.5	Iniciativas do estado brasileiro para a formação continuada de professores da EI após a redemocratização no Brasil.....	60
4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOURADOS/MS	88
4.1	Ações da Reme para a formação continuada de professores da Educação Infantil no século XX	88
4.2	Ações da Reme para a formação continuada na Educação Infantil a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988.....	99
4.3	Ações da Reme para a formação continuada de professores na Educação Infantil no entretempo 2017-2020	117
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	154
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	154
	APÊNDICE B – DECLARAÇÃO	155

1 INTRODUÇÃO

Em meio a tantos problemas evidenciados na sociedade brasileira atualmente, diante de tantos conflitos, discriminações e retrocessos, ousou dizer que ser professor, ensinar, tem sido um ato de resistência, pois a desvalorização da profissão docente está enraizada nos discursos políticos e nas ações do atual governo. Assim, é necessário que o professor entenda que ensinar é, portanto, um ato político.

Paulo Freire afirmava que os problemas enfrentados na educação não são apenas pedagógicos, são problemas políticos, éticos e também financeiros.

É urgente que o magistério brasileiro seja tratado com dignidade para que possa a sociedade esperar dele que atue com eficácia e exigir tal atuação. Seríamos, porém, ingênuos se descartássemos a necessidade da luta política. A necessidade de esclarecer a opinião pública sobre a situação do magistério em todo o país. A necessidade de comparar os salários de diferentes profissionais e a disparidade entre eles. É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola (FREIRE, 1997, p. 35-36).

Os docentes, segundo Freire (1997) não vem recebendo a valorização que merecem e é preciso que estes sejam tratados com mais dignidade para exercerem um trabalho de qualidade no meio em que vive. Por isso a necessidade de uma luta política, com intuito de mostrar para a população a situação que se encontra o magistério no Brasil, já que segundo ele a educação é de suma importância para a transformação social. Para tanto, é preciso que haja um aprimoramento da cultura por meio da ciência, pesquisa, tecnologia e ensino, tudo isso começa na Educação Infantil. Portanto, esta é essencial para o aprimoramento cultural na sociedade.

A Educação Infantil (EI) conquistou um importante papel na formação social da criança, sendo esta um processo que vem sendo construído ao longo dos anos no Brasil, pois seu atendimento aconteceu de forma gradativa, percorrendo diversos caminhos e sendo diariamente aprimorado, a fim de propiciar uma educação de qualidade para a criança.

Por isso a importância de estudar a sua história, a conquista desta como um direito e ainda a Formação Continuada oferecida aos professores que nela atuam, uma vez que o conhecimento adquirido pelo docente reflete em sua prática e, conseqüentemente, na qualidade do ensino no contexto em que ele está inserido.

Os saberes dos profissionais para atuação como docentes na contemporaneidade, trazem reflexões sobre sua prática e novas propostas para o fazer docente, proporcionando um avanço no processo ensino aprendizagem. Essa postura, por si só, já demonstra a preocupação dos profissionais pela formação continuada e a auto-formação desses profissionais, é exclusivamente oferecida no seu ambiente de trabalho: como hora-atividade, grupos de estudo; por isso mesmo é primordial a capacitação profissional de todos os servidores ligados à educação, na busca por um ensino de qualidade, adequado às mudanças, transformações e realidades presente em nossa sociedade (OLIVEIRA, 2014, p. 5).

Cury (2013) afirma que a educação possui um papel social de extrema importância na vida do ser humano, por isso esta precisa ser vista como um instrumento de diminuição das discriminações existentes na sociedade. Desta feita, é necessário o oferecimento de educação de qualidade para todos os alunos.

Freire (1997) discorre sobre a importância do papel do professor e da prática educativa em sala de aula em sua obra “Professora sim, tia não”, onde ele chama a atenção acerca do compromisso que o docente assume quando escolhe ser professor, já que

lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 32).

O trabalho docente, segundo Freire (1997), é algo muito sério pois lidamos diretamente com a vida de pessoas, convivemos diariamente com crianças, jovens ou adultos e ajudamos em sua formação e dependendo a forma que agimos podemos prejudicá-los. No entanto, um maior preparo científico refletirá na prática em sala de aula, durante as vivências diárias ocorridas no ambiente escolar, ajudando-os no desenvolvimento de saberes científicos que precisam.

Por isso cabe afirmar que aprender a ser professor é muito complexo, pois não é algo que se conclua após estudos de uma série de conteúdos e técnicas para a simples transmissão de conhecimentos, é uma aprendizagem por meio de uma formação profissional que deve se dar através de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, exigindo então o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes (LIMA, 2011).

No caso da EI, o docente deve entender que a criança é centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que se desenvolve suas

habilidades por meio das interações, relações cotidianas que são disponibilizadas para ela e por ela instituídas com adultos e crianças de diversas idades e diferentes grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2009).

Por isso, os profissionais do ensino devem ter o domínio de métodos e técnicas, acesso à Formação Continuada, e ainda é essencial que a qualidade do ensino provoque um processo de mudanças, em que o conhecimento é mais um componente presente no mundo de trabalho, da comunicação, do lazer e de outras realidades de nossa sociedade (CURY, 2013).

Nesse sentido, cabe afirmar que a construção do profissional docente se inicia quando este opta pela licenciatura plena, que no caso desta pesquisadora foi no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A trajetória percorrida durante a graduação permitiu refletir acerca das questões que permeiam a formação docente, em especial, a Formação Continuada, que, assim como em outras profissões, possuem seus limites e desafios.

A graduação oportunizou a aquisição de saberes essenciais que foram de grande relevância para o conhecimento científico da pesquisadora sobre o papel que a educação exerce na sociedade, que com certeza influenciou na prática enquanto professora da educação básica do município de Dourados/MS.

Tais conhecimentos não seriam tão bem aproveitados e aprimorados ao longo dos quatro anos de graduação se esta não tivesse tido o grande privilégio de ser bolsista em toda a minha graduação, sob orientação de professores doutores – que a inspiraram, ensinaram com paciência, educação, disciplina – e um vasto conhecimento científico. Por isso, não poderia deixar de citar o nome de cada um deles neste trabalho, visto que foram e sempre serão a inspiração desta para ser uma educadora cada dia melhor: Prof^o Dr^o Ademir Antunes Moraes (In memoriam), Prof^a Dr^a Ida Carneiro Martins, Prof^a Dr^a Elisângela Scaff e Prof^a Dr^a Rosemeire Messa, a vocês a minha eterna gratidão.

Fui bolsista de extensão, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (*PIBIC*), e ainda do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (*PIBID*), o que influenciou no aprimoramento de meu conhecimento científico acerca da educação no Brasil e na realidade escolar de Dourados.

Após o término da graduação, no ano de 2013, pude atuar como professora na EI na rede pública e também na rede privada de ensino de Dourados/MS e ao

conhecer melhor a realidade escolar, foi possível perceber que era necessário o aperfeiçoamento da prática enquanto educadora.

Por isso, no ano de 2014, ao ingressar na Especialização em Docência na Educação Infantil também pela UFGD, foi possível compreender a importância da EI para a formação social da criança e o quanto o professor era essencial nesse desenvolvimento.

Assim, no processo de elaboração do trabalho para a conclusão do referido curso houve a necessidade de pesquisar algo que fosse ao encontro com a prática pedagógica como professora da Rede Municipal de Ensino de Dourados (Reme), porém voltada para as políticas públicas para a EI.

Naquele momento, a inquietação enquanto pesquisadora era a de entender por que o assistencialismo ainda estava enraizado nas práticas pedagógicas dos docentes da EI de Dourados/MS, especialmente no Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM).

No final do curso de especialização, no ano de 2015, foi realizado Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “O atendimento educacional no Centro de Educação Infantil (CEIM) assistencialismo ou educação como direito?” no qual foi realizada uma pesquisa de campo, aplicado questionário às professoras que atuavam com crianças do Maternal I e II em um CEIM do município de Dourados, denominado neste trabalho de Raio de Luz, com vistas a compreender o atendimento educacional nessa instituição, buscando analisar o processo cuidar e educar e o que isso expressa em termos de direito a educação, ou assistencialismo, na EI.

A escolha por essas turmas supracitadas se deu pelo fato de serem, na época, salas com período integral. Na realização desse estudo, chegou-se a conclusão de que existiam indicativos de uma visão de cunho assistencialistas no CEIM Raio de Luz, pois nas respostas apresentadas pelas professoras no questionário foi possível perceber que havia uma escassez de recursos didáticos e brinquedos na referida instituição. As atividades desenvolvidas com as crianças eram, de maneira geral, focadas na alfabetização, mesmo que de forma lúdica.

Por isso foi possível concluir que na instituição pesquisada as iniciativas não se davam apenas de forma assistencialista, buscava-se também o desenvolvimento de habilidades educacionais como a “[...] alfabetização que é um dos objetivos do ensino fundamental e não da educação infantil” (ALVES; CARNEIRO, 2018, p. 33).

Tal pesquisa foi transformada em um capítulo de livro “Educação Infantil no CEIM Raio de Luz: assistencialismo ou educação como direito”, que foi publicado em 2018 no livro “Práticas Pedagógicas: educação infantil, gestão educacional e formação de professores no sul do Mato Grosso do Sul”.

A oportunidade de transformar tal pesquisa em capítulo de livro gerou um grande entusiasmo para ingressar no mestrado em educação, especificamente na linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional, com intuito de aprofundar o conhecimento acerca do atendimento à criança no país e a formação oferecida aos docentes que estão atuando no contexto da EI.

Os questionamentos após o término da especialização eram variados: O docente que atua na EI têm noção da importância do seu trabalho na formação social da criança? O planejamento, as vivências na EI vêm ao encontro com os documentos norteadores, com o que os autores defendem? A Formação Continuada oferecida a esses profissionais é consoante às peculiaridades existentes na EI?

Ao pesquisar o atendimento à criança brasileira foi possível compreender, segundo Kulhmann Jr (1988), que a necessidade do acolhimento da criança pobre em instituições específicas se deu devido às mudanças sociais ocorridas na sociedade, especialmente com a entrada da mulher no mercado de trabalho, sendo que as primeiras instituições públicas criadas no Brasil estavam a cargo da assistência social, apresentando um caráter assistencialista e discriminatório.

Essa concepção de atendimento à criança se estendeu por muito tempo nas instituições no Brasil, adotando em suas rotinas ações autoritárias que, de acordo com Nunes (2005), violavam os direitos humanos diariamente nas práticas fechadas no cotidiano das instituições.

Nunes (2005) afirma ainda que mais tarde, com o fim da ditadura militar no Brasil, num contexto em que se buscava a redemocratização do país, houve um aumento dos debates políticos acerca das mudanças sociais necessárias, principalmente com a reivindicação, por parte da população, de uma sociedade mais justa e igualitária.

Também houve a necessidade de uma Constituição de cunho democrático, que viesse ao encontro das reivindicações trazidas pela sociedade, como melhores condições sociais, de trabalho e de educação, de forma que contribuísse para a melhoria da qualidade de vida da população. Nesse sentido, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal (CF) de 1988.

Tal Constituição apresentou inovações e conquistas para a EI, pois pela primeira vez a educação da criança pequena foi firmada como direito dela, devendo ser a oferecida em creches e pré-escolas até 6 anos de idade. Esse direito foi reafirmado nas normatizações subsequentes.

No ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com duração de 10 anos (PNE 2001-2010), e a partir de sua vigência os municípios e estados passaram a ter que elaborar ou adequar seus planos de educação para que as estratégias desses estivessem em consonância com as estipuladas no PNE 2001-2010. Anos mais tarde, em 2014, foi aprovado um novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que apresenta para a EI a meta nº01, voltada para a ampliação de atendimento a EI:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, s/p).

Para o cumprimento da meta 1, o PNE (2014-2024) elencou 17 estratégias, dentre elas destacamos nesta pesquisa as estratégias 1.8 e 1.9, que são as voltadas para a Formação Continuada de profissionais que atuam na EI:

1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; (BRASIL, 2014, s/p)

Após a aprovação do PNE (2014-2024), iniciaram-se as discussões de criação/adequação dos Planos Municipais (PME) e Planos Estaduais de Educação (PEE), visto que estes deveriam estar em consonância com o PNE em vigor. A discussão e elaboração do Plano Municipal de Educação do município de Dourados, localizado no estado de Mato Grosso do Sul (MS), teve início no ano de 2014, com sua aprovação no ano de 2015 e nesse estudo buscamos apreender as ações realizadas pela Reme para a Formação Continuada dos professores da EI no entretempo 2017-2020.

Candau (1996) afirma que a escola é um espaço de convergências de culturas, interesses e de experiências, onde o docente é construído e se desenvolve como tal. No entanto, também é nesse contexto que nascem as necessidades

formativas, quando o docente compreende que somente os seus saberes não conseguem dar conta da complexidade de situações que envolvem sua profissão e o seu local de trabalho.

Segundo Gatti (2008) não há uma clareza sobre o que é considerado como Formação Continuada. Deste modo, encontra-se sob esta mesma denominação, cursos realizados após a graduação até atividades comuns encaradas como possibilidade de colaborar com o desenvolvimento profissional, tais como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diversos tipos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância.

É importante evidenciar que as exigências voltadas para a formação docente, não surgiram por acaso, mas sim da necessidade docente de atualizar-se, com intuito de colocar em prática os conhecimentos para a formação do cidadão consciente e atuante na sociedade na qual está inserido. O desenvolvimento de muitos cursos de Formação Continuada em serviço no Brasil atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que garante as ações desse tipo de formação em seu artigo 67:

ART. 67 – os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: ii – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Essa garantia fortalece a ideia de que as políticas educacionais municipais precisam priorizar qualitativamente o aprimoramento docente, definindo linhas de ações específicas voltadas as carências apresentadas pelo coletivo dos professores. (OLIVEIRA, 2014).

Sendo assim, é essencial a definição de política pública, que segundo Palumbo (1994, p. 35) “[...] é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes, que se materializam nas estratégias adotadas pelos governos”.

Tais políticas são o resultado de um sistema de formulação no qual os princípios e as táticas do governo se desenvolvem, de forma dinâmica, processual, e muito complexa. “Logo, investigá-las não é tarefa fácil, sendo possíveis somente

aproximações mediante a consideração de momentos e ângulos” (VIEGAS, 2014, p. 22).

É importante que a sociedade compreenda ser fundamental entender a necessidade de estudar as políticas públicas existentes, pois estas afetam diretamente a vida de todos os cidadãos, pois

podemos ganhar uma compreensão do governo como um processo de interações complexas entre uma variedade de organizações, tanto públicas quanto privadas. Este processo afeta toda as nossas vidas como cidadãos. Estudar políticas públicas torna-se crítico para uma compreensão básica do governo [...] pois isso nos permite compreender a economia da atividade governamental (PALUMBO, 1994, p. 41).

Cabe ressaltar que esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa em rede intitulado “Implementação e controle social dos PMEs: a atuação dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil (2016-2020)”, que apresenta como objetivo analisar os procedimentos adotados pelo Conselho Municipal de Educação (CME) para realizar o acompanhamento e controle social da implementação dos PMEs em quatorze cidades do Brasil.

Tal projeto envolve pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); da Universidade Federal de Goiás (UFG), *campus* de Jataí; da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNOESTE), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a coordenação da primeira. Tem como amostra o Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (MG); Jataí (Goiás); Barra do Garças e Nova Guarita (MT); e Dourados (MS). E a presente pesquisa utilizar-se-á Dourados.

Nesse sentido, foi realizado o levantamento bibliográfico da produção científica sobre a temática, com recorte temporal de 2017 a 2020, nos bancos de dados: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações Nacional (BDTD), Scientific Electronic Library Online (Scielo) e nos anais da 38^a e 39^a reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED)¹ que trata da temática no GT 07 – “Educação das crianças de 0 a 6 anos” no Brasil) – e GT 08 – “Formação de Professores”. Por fim o levantamento bibliográfico também foi realizado nos sites das Universidades de Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

¹ Tais reuniões ocorreram no entretempo 2017 a 2020, que corresponde ao recorte temporal da pesquisa.

Foram utilizados como descritores as seguintes palavras: Formação Continuada AND Mato Grosso do Sul e Formação Continuada AND Dourados.

O recorte supracitado foi escolhido porque os documentos pesquisados acerca da Formação Continuada de professores de EI da Reme se referem aos cursos oferecidos durante a gestão municipal de Dourados no período de 2017 a 2020, gestão essa que ocorreu após a aprovação do PME desse município, em 2015.

Na busca realizada na BDTD com a combinação de descritores Formação Continuada AND Mato Grosso do Sul selecionamos 02 (duas) pesquisas, ambas de mestrado, em que a primeira apresenta como título “Formação continuada de professores no município de Campo Grande (2005-2012)” (SEVERINO, 2017); e a segunda é intitulada “Política de formação continuada para diretores escolares: a relação entre as necessidades formativas e a oferta no estado de Mato Grosso do Sul”, (RODRIGUES, 2018).

Ainda na BDTD, com a combinação de descritores e Formação Continuada AND Dourados, selecionamos 02 (duas) pesquisas: uma de mestrado, intitulada “Política de formação continuada para diretores escolares: a relação entre as necessidades formativas e a oferta no estado de Mato Grosso do Sul” (RODRIGUES, 2018), a mesma encontrada anteriormente com o descritores anteriormente mencionado; e uma de doutorado, que tem como título “O mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado”, de (VIEGAS, 2019). Tanto no Scielo como no site da ANPED, especialmente no GT 07 e 08 não encontramos nenhum artigo com as combinações de descritores pesquisadas citados acima.

No banco de teses e dissertações da UCDB selecionamos um trabalho de mestrado com o título “O processo de formação continuada de professoras alfabetizadoras e suas implicações na prática pedagógica”, (MUELLAS, 2018).

Dentre as produções de mestrado e doutorado da UEMS, selecionamos 03 (três) dissertações de mestrado: “A gestão da formação continuada no pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS”, (LEONARDO, 2018); “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como proposta de formação continuada do professor alfabetizador em Campo Grande/MS”, (ALMEIDA, 2019) e “Formação continuada de professores

do ensino fundamental I nas escolas fronteiriças de Ponta Porã /MS – Brasil”, de (ALMEIDA, 2020).

Já no site da UFGD, selecionamos uma pesquisa de mestrado “Processo de formação continuada do coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Dourados-MS (1988-2018): caminhos, descaminhos e desafios” (FRANÇA, 2020).

No bando de dados da UFMS selecionamos 02 (duas) teses de doutorado: “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): o regime de colaboração” (NUCCI, 2017); e “História e política de formação de professores: o CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul (1989-1996)” (AIACHE, 2020).

Quadro 1 – Trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico

Descritores	Local de busca	Encontrados	Selecionados	Tipo/autor/ano	
Formação Continuada AND Mato Grosso do Sul	BDTD	128	02	Dissertação (SEVERINO, 2017). Dissertação (RODRIGUES, 2018).	– –
Formação Continuada AND Dourados	BDTD	129	02	Dissertação (RODRIGUES, 2018). Tese – (VIEGAS, 2019).	–
Formação Continuada AND Mato Grosso do Sul	SCIELO	0	0	0	
Formação Continuada AND Dourados	SCIELO	0	0	0	
(O local não apresenta descritores)	UCDB	26	01	Dissertação (MUELLAS, 2018).	-
(O local não apresenta descritores)	UEMS	135	03	Dissertação LEONARDO, 2018). Dissertação (ALMEIDA, 2019). Dissertação (ALMEIDA, 2020).	– – –
(O local não apresenta descritores)	UFMS	42	02	Tese – (NUCCI, 2017). Tese – (AIACHE, 2020).	
(O local não apresenta descritores)	UFGD	56	01	Dissertação – (FRANÇA, 2019).	
(O local não apresenta descritores)	GT 07 – 38ª reunião - ANAIS ANPED	24	0	0	

(O local não apresenta descritores)	GT 07 - 38 ^a reunião ANAIS ANPED	25	0	0
(O local não apresenta descritores)	GT 07 - 39 ^a reunião - ANAIS ANPED	31	0	0
(O local não apresenta descritores)	GT 08 - 39 ^a reunião ANAIS ANPED	31	0	0

Fonte: elaboração própria.

A tese de doutoramento de Nucci (2017) teve como objeto o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e analisou o regime de colaboração no que se refere à implementação de políticas educacionais conjuntas. A pesquisa estendeu-se aos cursos presenciais do PARFOR em âmbito nacional, no período de 2009 a 2014. O autor concluiu no final da pesquisa que a União, ao induzir o PARFOR, constituiu padrões nacionais aos quais as unidades subnacionais tiveram que se enquadrar (seguindo a dinâmica centralizadora do federalismo brasileiro). No entanto houve contraditoriamente, um fortalecimento da gestão local, pelo meio do aprendizado gerado pela operacionalização da política.

De acordo com o autor, a criação de uma arena de pactuação, limitou à operacionalização do PARFOR, representando um avanço para o amadurecimento das relações intergovernamentais na área educacional, além de condição necessária, mas não suficiente, para a consolidação do regime de colaboração. A ação indutora e coordenadora da União, através da cooperação técnica e financeira, evidenciou um dos elementos indispensáveis para o enfrentamento das desigualdades federativas na área educacional, uma vez que os estados e municípios apresentaram distintos graus de autonomia para responder às suas próprias demandas por formação de professores.

A tese de doutorado de Viegas (2019) apresentou como objetivo identificar e analisar as ações de Formação Continuada de professores ministradas nas redes municipais públicas brasileiras por instituições privadas. A autora constatou que as propostas políticas para educação possuíam como categorias centrais o significado da tarefa educativa sob uma análise econômica, enquanto critérios definidores de prioridades e de compreensão de qualidade eram baseadas na relação custo-benefício. No final da pesquisa a autora concluiu que os caminhos da regulação no

processamento da formação continuada docente foi planejada, executada e avaliada com vistas à concretização das políticas formuladas para a educação conforme os moldes empresariais, voltadas para garantir um tipo de educação considerada como mais apropriada para o mercado.

Já o trabalho de dourado de Aiache (2020) teve como objetivo mapear e analisar a implantação e a expansão do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) como política educacional de formação do professor de 2º Grau, no período 1989-1996, nos municípios de Campo Grande, Ponta Porã, Jardim, Três Lagoas, Coxim e Aquidauana. A autora chegou a conclusão que tanto o CEFAM quanto a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), apesar dos condicionantes políticos, sociais e econômicos, colaboraram para a qualificação da formação dos professores da rede pública de ensino no estado de Mato Grosso do Sul, bem como para a expansão do Ensino de 1º Grau.

A dissertação de Severino (2017) teve como objetivo analisar como ocorreu a política de Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, entre os anos de 2005 a 2012, durante a gestão do prefeito Nelson Trad Filho a fim de evidenciar as implicações das políticas neoliberais na materialização dos programas de formação continuada de professores promovidas por essa Rede. No final da pesquisa a autora constatou que grande parte das formações continuadas oferecidas não possibilitava a progressão na carreira conforme o instituído no plano de carreira do município analisado, ainda verificou que os cursos ministrados não apresentaram distinção entre professores contratados e concursados, promovendo a participação de todos os profissionais da rede municipal de Campo Grande nos projetos de formação continuada.

A pesquisa de mestrado de Leonardo (2018) apresentou como objetivo analisar o processo de gestão na implementação da Formação Continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, por meio do Programa de Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nas considerações finais, a autora afirma que as análises permitiram identificar que o Programa apresentou um avanço em relação às políticas de formação continuada anteriores.

Segundo ela, os progressos observados se referem à participação de uma universidade pública na gestão de todo o processo, ao oferecimento de materiais e à abrangência das diversas áreas do conhecimento na formação. Entretanto,

possibilitaram, também, identificar encaminhamentos que colaboraram para o desenvolvimento das ações nos anos 2013 e 2014, que não ocorreram nos dois anos posteriores, comprometendo a qualidade da formação ofertada. Dentre os fatores que influenciaram na continuidade/descontinuidade da proposta, destacaram-se a carência da equipe gestora escolar nas ações de formação, tempo escasso destinado à formação e ao acompanhamento e, principalmente, o contexto político no processo de implementação do programa no município.

O trabalho de mestrado de Rodrigues (2018) apresentou como objetivo relacionar a oferta de Formação Continuada para gestores escolares da educação básica, apresentada pelo poder público, com a possível demanda explicitada pelos diretores escolares do estado de Mato Grosso do Sul. A autora concluiu no final da pesquisa que a relação existente entre as necessidades por formação continuada específica em gestão escolar com as ações empreendidas pelo poder público eram desproporcionais, pois existia a demanda por esse tipo de formação e as ações realizadas são mínimas.

A dissertação de Almeida (2019) teve como objetivo analisar a proposta do PNAIC, seus objetivos e ações de 2013, procurando compreender como aconteceu a participação dos professores alfabetizadores e quais contribuições e transformações tal experiência trouxe ao fazer pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização na educação básica, destacando a necessidade da formação continuada na prática pedagógica. Concluiu que experiência vivida no PNAIC acarretou aos professores novos conhecimentos e a possibilidade de troca de experiências fez com o que os docentes repensassem novas práticas e os induziu a trabalharem ainda mais pela garantia dos direitos das crianças. Por isso, segundo a autora, tais categorias nos remetem ao imperativo da formação continuada que, embora aponte necessidades constantes e reformulação, atualização e adequação, revelou também sua força e seu papel para uma ação reflexão ação que subsidie o professor em seu fazer didático pedagógico.

Já a dissertação de Almeida (2020) apresentou como objetivo analisar como os cursos de formação continuada contemplam os professores do Ensino Fundamental I, colaborando para o trabalho docente nas escolas fronteiriças, considerando as especificidades locais e as principais questões existentes no ambiente escolar. A autora constatou no final da pesquisa que não foi considerada a relevância da temática nas formações continuadas realizadas nos anos 2017-2019, uma vez que

no projeto de formação continuada do município de Ponta Porã não constaram estratégias, debates, orientações sobre a especificidade local. Além disso, os docentes que atuavam nas instituições: Escola Municipal Professora Marly Caballero Rojas, Escola Polo Municipal Ramiro Noronha, Escola Prefeito Orlando Mendes Gonçalves, Escola Prefeito Orlando Mendes Gonçalves e Escola Polo Municipal Prefeito Adê Marques, conheceram a condição e a presença dos estudantes de cultura paraguaia, porém, não houve no interior da escola, uma formação local para os professores, com possibilidades de adaptação curricular, assim como não havia o desenvolvimento de estruturas de planejamento necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem e para a formulação das políticas públicas.

Por fim a pesquisa de mestrado de França (2020) buscou analisar o processo de formação continuada do coordenador pedagógico na Reme no período de 1988 a 2018. A autora constatou que não existia uma política de formação continuada específica para os coordenadores, visto que os momentos de formação continuada ofertados a eles, especialmente pela SEMED, não atendiam suas reais necessidades, pois não era um processo contínuo de estudos e reflexões direcionados especificamente a eles, mas sim a toda equipe pedagógica.

Após o levantamento bibliográfico foi possível constatar que não existem pesquisas acerca da Formação Continuada para professores da EI da Reme no período de 2017 a 2020, por isso a importância de pesquisá-la, pois se trata de uma temática relevante para a literatura educacional brasileira, para a comunidade escolar e ainda para a população de Dourados, visto que traz conhecimento sobre como vem ocorrendo a formação continuada dessa etapa da Educação Básica no em Dourados-MS.

Desta feita, o presente estudo busca responder a seguinte pergunta: quais ações para a formação continuada de professores da EI a Reme realizou no entretempo 2017-2020?

Apresenta como objetivo geral analisar as ações que a Reme materializou no período de 2017 a 2020. Para tanto, apresenta como objetivos específicos:

- Compreender a EI no Brasil e em Dourados;
- Apresentar a Formação Continuada de professores na literatura educacional
- Aprender a Formação Continuada para professores da EI no Brasil;
- Analisar as ações para a Formação Continuada da Reme para essa Educação no município de Dourados no entretempo de 2017-2020.

Partindo do pressuposto que a questão que norteia a pesquisa seja a de compreender a realidade específica de Dourados quanto às ações da Reme para a formação continuada de professores da EI no período 2017 a 2020, após a aprovação do PME 2015, foi necessária a utilização de um método que promova aprofundamento detalhado da realidade em que a pesquisa desenvolveu-se, sendo possível afirmar que a abordagem qualitativa é a ideal para este tipo de pesquisa, pois

[...] as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p.80).

A pesquisa qualitativa permite um maior aprofundamento da realidade social da localidade em que o estudo é desenvolvido, ampliando o conhecimento das particularidades existentes no local e no comportamento dos indivíduos inseridos nele.

É considerada a que mais se adequa a forma de abordagem do problema a ser investigado, já que é “[...] a natureza ou seu nível de aprofundamento que, de fato, determina a escolha do método” (RICHARDSON, 1999, p. 70). Desta feita, a metodologia utilizada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa, através da análise documental.

A análise documental possibilita investigar a realidade social do local pesquisado, retratando abordagens positivistas e compreensivistas-crítica, que é indispensável para que o pesquisador realize com qualidade esse tipo de pesquisa, desenvolvendo a capacidade refletiva e criativa para compreender e estabelecer conexão entre o problema e o seu contexto (SILVA *et al*, 2009).

A pesquisa documental nos propicia apreender quais foram as ações desenvolvidas para o cumprimento das metas e estratégias do PME pela Reme, principalmente no que concerne a Formação Continuada de professores para EI.

Assim, foram utilizadas como fontes documentais a Constituição Federal de 1988, que foi um marco para o avanço das políticas de atendimento a criança no Brasil; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996; o Referencial Curricular

Nacional para Educação Infantil (RCNEI); o Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, por meio da Lei 10.172 e o aprovado em 2014 pela Lei 13.005; as Resoluções do Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED) para a EI e os documentos do Sistema Municipal de Educação (SME) de Dourados referentes à Formação Continuada de professores para a EI.

Após a coleta de dados, as análises foram norteadas por intermédio teórico-metodológico ciclo de políticas, mais precisamente da segunda etapa deste ciclo, a formulação, que diz respeito à quando se constitui um desenho da política, indicando e possíveis caminhos para a questão considerada relevante na pauta pública. Essa etapa é a construção dos rumos a seguir, num constante processo de interlocução e articulação política para alcançar o reconhecimento necessário à legitimidade da hipótese (PALUMBO, 1994).

Assim, no primeiro capítulo deste estudo será apresentado o conceito de Formação Continuada de professores, os diferentes modelos existentes desta formação oferecida aos docentes e a sua importância para a melhoria da qualidade educacional. O segundo capítulo tratará do atendimento à criança no Brasil e a Formação Continuada oferecida aos professores para esse atendimento. Já o terceiro capítulo apresentará como ocorreu o atendimento a educação da criança em Mato Grosso do Sul e no município de Dourados. E o último capítulo desta pesquisa é dedicado às ações realizadas para a Formação Continuada de professores da EI no período de 2017 a 2020, seguido, por fim, das considerações finais desse trabalho.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA LITERATURA EDUCACIONAL: MODELOS E CONCEPÇÕES

Nesse capítulo abordamos a Formação Continuada, seu conceito, modelos, sua importância para a qualidade da educação e principais características no Brasil. Para tanto, foram utilizados como fontes bibliográficas estudos que abarcam a Formação Formação Continuada no Brasil, tais como Nóvoa (1991), (1999), (2001); Freire (1996), (1997); Gatti (2003), (2008); Prada (1997); Imbernón (2006), (2009); Romanowsk (2007) (2010).

2.1 Formação continuada

Ainda na formação inicial, enquanto acadêmicos em cursos de licenciatura se aprende a teoria, são feitas análises, são lidos muitos autores sobre diversos assuntos, e a prática acontece nos estágios onde são realizadas pesquisas .

Entretanto somente a formação inicial não é capaz de preparar o docente para a prática educativa. Para Oliveira (2006, p. 11), “portanto, seria necessário, ao professor, estudar continuamente com o objetivo de melhorar sua ação e os resultados dos anos de escolaridade de seus alunos”.

Por isso a Formação Continuada possui um papel muito importante na realidade escolar. Francisco Imbernón define Formação Continuada como

qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2009, p. 45)

De acordo com ele, cursos oferecidos para um aprimoramento da prática docente, com intuito de melhorar a qualidade da educação e o conhecimento dos professores é uma Formação Continuada. Tal conceito, segundo o autor, pode ou não incluir um diagnóstico técnico dos problemas enfrentados pelos docentes na sala de aula, as necessidades destes e ainda a construção de programas, políticas ou atividades para suprir tais necessidades.

Já conforme Libâneo (2004, p. 227), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial” e tem como objetivo o aperfeiçoamento profissional. Por isso,

para ele, a formação não acaba quando se termina a graduação, sendo necessário estar sempre em busca de cursos de formação, de aperfeiçoamento, de Formação Continuada.

O objetivo da Formação Continuada de professores sempre esteve atribuído ao sentido de se modernizar, estar atualizado ou de manter uma educação estável que permitisse passar para os alunos saberes científicos atuais. No entanto, somente após a Primeira Guerra Mundial que Formação Continuada passa a ganhar destaque por razões ideológicas, políticas e econômicas (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Segundo Amador (2019), a Formação Continuada de professores teve, no decorrer dos anos, diversas finalidades, entre elas, modernização profissional, suprir as falhas e deficiências de cunho teórico metodológico, aperfeiçoamento, modificação de função e projeção na carreira. Entretanto, de acordo com ele, a evolução conceitual da Formação Continuada agregou a intenção de desenvolvimento profissional; atualmente ela atende uma especificidade/objetivo diferente, que se estende por toda vida profissional, com o intuito de melhorar esta formação, e por conseqüentemente, melhorar a prática pedagógica dos professores.

Soares (2008) aponta que as pesquisas acerca da Formação Continuada têm sido bastante consideradas nos cursos de pós-graduação em educação e ainda levanta a proposição de que as políticas de formação docente são desenvolvidas de uma forma especial no campo da Formação Continuada dos professores, por meio de uma compreensão originada do trabalho docente, de forma pragmática e praticista, resultando pouca efetividade dos cursos ofertados, demandando então uma maior abordagem pela pesquisa educacional.

Por isso, a oferta de cursos de Formação Continuada de qualidade é de suma importância para a profissionalização docente, entretanto não é qualquer Formação Continuada que deve ser oferecida, pois, conforme Prada, Freitas e Freitas (2010, p.373),

ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam.

É possível afirmar então, segundo os autores, que a Formação Continuada precisa ser pensada como uma prática que deve ser utilizada para amparar o

professor na condução do processo do ensino e aprendizagem dos educandos, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

Paulo Freire nomeia a Formação Continuada como “Formação Permanente” e destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

Concordamos com Paulo Freire, visto que a Formação Continuada docente deve ser permanente, sendo utilizada para que o docente reflita de forma crítica a sua prática, faça uma auto avaliação, com intuito de aperfeiçoá-la a cada dia.

De acordo com Costa (2004), há uma busca pela melhoria da qualidade de ensino na educação básica, voltada para o desenvolvimento da cidadania, para uma educação consolidada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser para os novos imperativos do conhecimento, havendo então a necessidade de “[...] repensar a formação inicial de professores, assim como requer um cuidado especial com a formação continuada desse profissional com um olhar crítico e criativo (COSTA, 2004, p. 65)”.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 265) realizaram um estudo da arte sobre a produção das políticas docentes em âmbito nacional, que evidenciou, segundo eles “[...] o predomínio do caráter individualizado das ações formativas, na maioria dos modelos adotados nessas redes; nas secretarias de Educação examinadas, não há focalização na equipe escolar como um todo”.

Muitos programas de Formação Continuada oferecidos aos docentes adquiriram um caráter mais compensatório do que propriamente de atualização. Gatti (2008, p. 58) adverte que outra característica ainda presente nos cursos de formação continuada é a preocupação em resolver “[...] os problemas dos baixos resultados das avaliações externas, responsabilizando indiretamente os docentes pelo problema da qualidade”.

Por isso, segundo Militão (2012), temos um movimento em que se opõe e convive diversas concepções acerca da formação docente, ora no aspecto de reflexão sobre a prática, ora no ponto de vista de treinamento e, ainda, na visão tradicional de suprir possíveis falhas e lacunas da formação inicial.

O processo de formação humana é algo que tem a duração de uma vida toda, pois todo ser humano possui a possibilidade de aprender. Segundo Prada, Freitas e Freitas (2010), a humanização do ser humano ocorre diante das relações e

interações desenvolvidas nos diversos ambientes culturais que permeiam as relações sociais de cada um ao longo da vida. Sendo assim, aprender é mais do que receber ou adquirir conhecimentos, é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele.

[...] A formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar (PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010, p.370).

Para os autores acima citados, a formação faz parte do desenvolvimento humano e deste modo também da área profissional, sendo que na realidade docente esta formação é desenvolvida principalmente no ambiente de trabalho. Por isso, espera-se que a Formação Continuada oferecida para os docentes contribua diretamente com as relações que estruturam o desenvolvimento profissional coletivo nas instituições de educação.

Pode-se afirmar que ensinar é um grande desafio para todo docente, pois necessita de um trabalho consciente por parte do educador, com intuito de contribuir diariamente para a construção de uma sociedade mais justa. Para tanto, o professor precisa estar comprometido a buscar conhecimento científico e não pode se limitar somente ao ensino de conteúdos, por isso a necessidade de uma Formação Continuada que considere a ação docente em sua amplitude e complexidade, de maneira concreta e contínua (TOZETTO, 2017).

O profissional da educação necessita ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação fundamentados nas teorias da educação, mas voltado às necessidades de seu cotidiano e analisando criticamente as situações em sala de aula. Assim, o desafio que se coloca ao professor não é uma tarefa fácil de realizar, pois construir seu saber, buscando uma relação teórico/prática ciente do mundo social em que está inserido, é uma atividade complexa. O seu saber é múltiplo, polimorfo e recebe influência das relações sociais, culturais, econômicas e políticas, bem como tem uma participação significativa na construção do conhecimento do aluno (TOZETTO, 2017, p. 24538).

Para Tozetto (2017), é importante que o professor tenha conhecimento teórico para ensinar, mas que tais conhecimentos levem em consideração a realidade escolar, o meio em que ele está inserido, por isso a relação teórico/prática é tão complexa. O conhecimento é algo múltiplo, influenciado constantemente pelas

relações políticas, sociais, culturais e econômicas em que a sociedade está inserida e este contexto afeta o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O papel exercido pelo docente é essencial para a sociedade e principalmente para a vida de cada aluno. “Trata-se da capacidade de fazer o outro aprender o que se ensina, de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar” (TOZETTO, 2017, p. 24540).

Por possuir um papel fundamental no meio onde vive, é indispensável que os docentes sejam valorizados e que recebam uma Formação Continuada de qualidade. Por isso, segundo Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 372),

[...] é necessário realizar processos formativos considerando a trajetória do docente, pois ela traz consigo as contradições da relação teoria-prática que, se realizadas atividades para compreendê-las, é desenvolvido um processo de formação.

Eles acreditam que é imprescindível a efetivação de uma Formação Continuada para professores que respeite a sua trajetória, visto que esta trás para cada um interpretações distintas acerca da relação teoria e prática, por isso é necessário a realização de ações e atividade para entender melhor este processo, ampliando conhecimentos docentes, resultando na melhoria da qualidade da educação ofertada aos educandos.

No decorrer da história da trajetória de formação docente, a Formação Continuada foi utilizada pelo governo para atender objetivos e demandas variadas, de acordo com o contexto que a sociedade estava vivendo,

Na década de 30, era necessário prevenir para evitar nacionalismos observados durante a guerra e também para difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova. Posterior à Segunda Guerra, as duas grandes potências pretendiam expandir sua ideologia de diversas formas, sendo uma delas pela educação. Isso tornou necessárias as reformas educativas e, para que estas fossem implantadas na América Latina, por exemplo, era estratégico ‘capacitar recursos humanos’ em todos os níveis (políticos, governamentais, econômicos, educativos) tendentes à implementação das reformas (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372).

Na década de 1930, com intuito de expandir as novas propostas² pedagógicas e ideologias fortes da época, passou-se a oferecer formações continuadas aos professores da América Latina com objetivo de capacitá-los para

² Neste período, o país passou por um processo de modernização, visto que quando Getúlio Vargas assumiu o governo ele implementou medidas que refletiu diretamente no setor educacional, modificando suas estruturas com intuito de atender a nova realidade implementada no país. Por isso, para efetivar o novo ideal de governo a educação e a escola foram elementos fundamentais, visto que elas foram associadas ao setor industrial com o intuito de formar “operários” de acordo com a demanda e exigências do mercado em ascensão (FARIA, 2010).

implementar novas reformas. Esta reforma no Brasil corresponde ao período de governo do presidente Getúlio Vargas

Segundo Romanowsk e Martins (2010), no decorrer da década de 1940, as formações ofertadas eram incitadas por diversas iniciativas, como a criação de órgãos e programas presenciais e a distância. Entre esses programas, cabe citar, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), que versava na assistência/assessoria do governo americano à educação no Brasil.

Foi iniciado em 1942 e constituiu-se, basicamente, de treinamento nos EUA de professores líderes para a introdução de novas metodologias e técnicas de ensino, além de fornecimento de materiais didático-pedagógicos. Os objetivos desse programa estavam centrados, inicialmente, na formação dos professores de Escolas Normais³. Oficiais, que seriam os responsáveis pelo papel de multiplicar para o conjunto dos demais professores as inovações necessárias a serem introduzidas na prática pedagógica (ROMANOWSK; MARTINS, 2010, p. 289).

Neste período mencionado, os EUA passaram a oferecer para os professores brasileiros cursos que propunham inovadores métodos e tecnologias de ensino, fornecendo ainda materiais pedagógicos com a finalidade de ensinar professores brasileiros pertencentes às escolas normais. Os professores treinados ficariam responsáveis por ensinar os demais profissionais no Brasil, propagando as práticas apreendidas em tais cursos.

Já nas décadas posteriores, 1960, 1970 e 1980, período militar, foram implementadas ações voltadas para reciclagem, treinamento, com a finalidade de aperfeiçoar a qualidade da educação oferecida. As formações oferecidas para os professores ao longo da década de 1970 e 1980 eram pautadas num modelo de

³ A instauração de escolas dedicadas à preparação específica a professores para o exercício de suas funções, segundo Tanuri (2000), está diretamente relacionada à institucionalização da educação pública no mundo moderno, ou seja, à execução das ideias liberais de secularização e expansão do ensino primário a toda população. No entanto, é possível afirmar, segundo a autora, que tais ideias passaram a ser concretizadas somente após a Revolução Francesa. Por isso Saviani (2009) afirma que por volta do século XIX, após a Revolução francesa, aumentaram-se os debates acerca da instrução popular, por isso neste novo contexto o governo foi pressionado a apresentar respostas institucionais acerca da formação de professores no país. “É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (SAVIANI, 2009, p. 143). No ano de 1794 ocorreu em Paris uma convenção para debater a temática, onde foi estabelecida a necessidade de criação de escolas normais, que tinham como finalidades formar professores para atuar na educação primária e secundária. A primeira escola normal foi instituída em Paris no ano posterior à esta convenção, em 1795. O objetivo das escolas normais era de preparar professores para atuar nas escolas primárias, guiadas por coordenadas pedagógico-didáticas.

formação que difundia pressupostos da pedagogia tecnicista⁴, que impunha aos profissionais uma visão determinista e uniforme sobre o seu trabalho.

Esse tipo de conhecimento, referendado pela pesquisa de cunho positivista⁵, configurou os modelos de treinamento que caracterizaram a formação continuada. Essa formação tinha por função garantir a instrumentalização técnica do professor, atribuindo-se um caráter de neutralidade, na medida em que ela se fazia isolada dos aspectos políticos e sociais que envolviam o ensino e o próprio processo formativo (SANTOS; BATISTA NETO, 2016, p. 104).

Os treinamentos oferecidos aos professores neste período possuíam a finalidade técnica, sem considerar a realidade dos professores e muito menos os aspectos políticos e sociais que fazem parte do processo de ensino. Por isso, a Formação Continuada adotou um caráter preciso e disperso, fundamentado numa lógica de ajustamento, desarticulado de um plano coletivo e institucional (SANTOS; BATISTA NETO, 2016).

Segundo Romanowsk e Martins (2010), a partir dos anos 1980, com a abertura política, passou-se a evidenciar análises em educação direcionadas para questões acerca da organização pedagógica e dos currículos escolares, em decorrência das teorias reprodutivistas⁶ da década anterior. Por isso, nesse período, a Formação Continuada passa a ser analisada na carreira docente, visto que desde então o aumento do salário dos professores passou a ser concretizado a partir da titulação, por meio de cursos de nível superior por eles finalizados:

O acesso a níveis mais elevados na carreira profissional inclui avaliação por contagem de pontos do número de cursos de formação continuada realizado pelo professor. O tempo de serviço é considerado insuficiente para a progressão profissional. A avaliação do desempenho profissional é sistemática, o chefe imediato não indica por mérito, mas faz uma avaliação

⁴ “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 1995, p. 23).

⁵ “[...] a concepção positivista é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo” (LOWY, 1991, p. 36).

⁶ “[...] a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas’. Tais teorias contam com um razoável número de representantes e se manifestam em diferentes versões. Há, por exemplo, os chamados ‘radicais americanos’ cujos principais representantes são Bowles e Gintis, através do livro *Schooling in Capitalist America* (1976) que podem ser classificados nesse grupo de teorias. Tais autores consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora. Entretanto, atualmente ela se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2012, p. 17).

de desempenho definida e registrada em documentos escritos, iniciando o controle do trabalho docente (ROMANOWSK; MARTINS, 2010, p. 290).

Essa avaliação de professores, naquele momento, ocorria por contagem de pontos segundo a quantidade de ações para Formação Continuada realizada por este, por isso ele era avaliado de forma sistemática e não por mérito, sendo importante ressaltar que naquele contexto iniciou-se o controle do trabalho docente, uma vez que a avaliação de desempenho em tal avaliação era registrada em documentos escritos.

Ainda sobre a década de 1980, Pedroso (1998) afirma que neste período começou a ser destacada a participação efetiva dos professores e profissionais que atuam na educação nas questões referentes à escola, resultando em diagnósticos que não se limitavam somente às questões técnicas já que passaram a abordar a realidade sócio-histórica em que a formação do professor estava inserido.

Embora houvesse algumas mudanças positivas, Ribas (2000) adverte que, desde a década de 1980, as pesquisas evidenciaram que a Formação Continuada ofertada pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não surtiram efeitos, visto que havia a falta de uma política séria de capacitação, uma vez que as propostas implementadas pelos governos eram descontínuas e não atendiam às necessidades das escolas e dos docentes.

Na década de 1990, o Brasil viveu um período de muitas reformas, tendo a escola e a sociedade que se adaptarem às inovações impostas pela globalização⁷. Maués (2003), afirma que nesse período, a formação de professores teve que se adaptar às exigências, e o nível superior passou a ser exigido como formação dos docentes para trabalhar em sala de aula, principalmente a partir da LDB. Isso aconteceu, segundo ele, porque determinados setores da sociedade defendiam, e ainda defendem, que apenas na universidade os docentes apresentam condições de aprofundar os conhecimentos necessários para alcançar o maior domínio da sua

⁷“A globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e do espaço. Assim, quem quer que estude as cidades hoje em dia, em qualquer parte do mundo, está ciente de que o que ocorre numa vizinhança local tende a ser influenciado por fatores — tais como dinheiro mundial e mercados de bens — operando a uma distância indefinida da vizinhança em questão. O resultado não é necessariamente, ou mesmo usualmente, um conjunto generalizado de mudanças aluando numa direção uniforme, mas consiste em tendências mutuamente opostas” (GIDDENS, 1991, p. 60-61).

função docente. Estas mudanças ocorridas neste período quanto à escolaridade dos professores foi nomeada por Maués (2003) de universitarização.

Neste contexto da globalização, nomeada por Magalhães e Azevedo (2015) como a sociedade da informação, aumentaram-se e se fortaleceram as parcerias público/privadas, a mercantilização da educação, em que vários cursos de formação passam a ser terceirizados e/ou oferecidos de forma virtual, muitas vezes com a colaboração do setor privado, trazendo para o ensino a lógica do mercado, com o deslocamento da educação para o setor de serviços, ressinificando as categorias trabalho e educação, e ainda aumentando-se os discursos políticos acerca da qualidade da educação nacional (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Ainda vale destacar a influência de associações acadêmicas e profissionais⁸ e dos professores das universidades do Brasil que reivindicaram que a formação inicial e continuada dos professores ocorresse na Universidade (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Gatti (2003) afirma que nessa década houve uma maior preocupação com a formação de professores, que passou a estar presente na pauta mundial das discussões sobre educação, por conta de dois movimentos principais: as pressões do mercado de trabalho, que vem se estruturando em novas condições num modelo informatizado; e a constatação, pelos sistemas de governo, do precário desempenho escolar de grande parte da população. Políticas públicas e ações políticas passaram a se mover, então, na direção de reformas curriculares e de modificações na formação dos docentes, formadores das novas gerações.

Magalhães e Azevedo (2015) apontam que durante essa década as políticas educacionais eram voltadas a nova ordem mundial, enraizada no discurso da globalização, ao divulgar uma nova reestruturação da sociedade, com novas formas de ordenação econômica, a reconfiguração do Estado pela redefinição de suas funções e a revolução possibilitada pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Em suma, é possível constatar que o processo histórico da formação de continuada de professores no Brasil ocorreu de acordo com as mudanças ocorridas ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e

⁸ É importante destacar o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na luta pela formação unitária do pedagogo e pela constituição de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação.

social do país. Compreender, por exemplo, que a concepção de treinamentos e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua era essencial para o desenvolvimento profissional do docente e da sociedade como um todo (ALFERES; MAINARDES, 2011).

A Formação Continuada é um tema bastante complexo, por isso, segundo Alferes e Mainardes (2015) cabe afirmar que as políticas educacionais voltadas para a temática apresentam um potencial significativo para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos, pois uma boa Formação Continuada impacta a prática social das escolas, visto que professores passam a ter um maior domínio teórico-prático para uma ação pedagógica mais eficiente.

Mas para que esses resultados sejam alcançados, as políticas de Formação Continuada precisam estar articuladas a outras políticas, já que a problemática da aprendizagem e da construção da qualidade na educação pública determina uma pluralidade de ações e interferências para além da Formação Continuada de professores (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Segundo Magalhães (2019), é importante salientar que escolhas epistemológicas integram às questões balizadoras da Formação Continuada de docentes, tais como: qual o tipo de homem se almeja formar, para quê e com que sentido. Sabe-se que a educação possui um caráter político, estando sujeita a diversas condições sociais, políticas, econômicas, culturais que, segundo Freire (1996), a torna carregada de diversos sentidos, representativos de classes diferentes, que poderão beneficiar uma ação politizada, de esclarecimento e até de emancipação.

Desta feita, existem diferentes termo e modelos de Formação Continuada de professores e deles iremos tratar na próxima sessão. É importante ressaltar que neste estudo se optou pela denominação Formação Continuada de professores, no entanto foi mantido as denominações utilizadas originalmente pelos autores quando citadas nessa pesquisa.

2.2 Os distintos modelos de Formação Continuada

Há uma pluralidade de termos e concepções com o objetivo de delimitar o conceito de Formação Continuada de professores, diversas vezes centrado a partir do contexto e da intenção de quem a está a implementando. No Quadro 1 serão

apresentadas as nomenclaturas de Formação Continuada mais utilizadas e o objetivo de cada uma delas.

Quadro 2 – Termos empregados para formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento profissional	Cursos de curta duração que procuram a eficiência do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: (PRADA, 1997, p.88-89).

Notamos que a opção do termo para designar a Formação Continuada não é aleatória, pois está intrinsecamente relacionada com a compreensão e o intuito formativo defendido pelo grupo que a planeja e a desenvolve. Portanto, a escolha por tal termo não é meramente técnica, mas sim política (AMADOR, 2019).

Quanto aos modelos e concepções de Formação Continuada, Demailly (1992) afirma que existem quatro modelos/categorias de Formação Continuada de professores: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativo-reflexiva; que apresentam características distintas.

A forma universitária, que tem como objetivo transmitir os conhecimentos teóricos apresenta características parecidas às dos profissionais liberais, por possuir caráter voluntário e também por conta da relação constituída entre formador-

formando. Os mestres são elaboradores do saber e o aluno é o receptor dos conhecimentos (DEMAILY, 1992). A forma escolar, onde estão estabelecidos todos os cursos através de um poder legítimo, demanda escolaridade obrigatória e há uma instância organizadora, em que os formadores não são responsáveis pelo programa nem por determinações administrativas. Esse modelo têm um papel passivo em termos de planejamento (DEMAILY, 1992).

A forma contratual possui como característica a negociação entre distintos parceiros que estão conectados por uma relação de troca ou contrato do programa desejado, modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem (DEMAILY, 1992). Já forma interativo-reflexiva é muito presente nas iniciativas de formação que possuem o intuito de resolução de problemas reais. Nesse modelo, há uma ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho (DEMAILY, 1992).

Existe ainda, segundo Candau (2008) e Jacobuci (2006), os seguintes modelos de Formação Continuada: o modelo clássico, o modelo prático reflexivo e o modelo emancipatório político, que serão apresentados rapidamente neste estudo.

No que diz respeito ao Modelo Clássico, ao analisar as tendências de Formação Continuada, Candau (2008) cria a expressão formação clássica para designar um modelo convencional. Segundo a autora, esse modelo tem como proposição a “reciclagem”, que significa refazer o ciclo com intuito de que os professores renovem suas práticas. Esta premissa pode ser entendida a partir do conceito de que o professor já designado na carreira possa voltar à Universidade para procurar novas formas de aprendizagem, exclusivamente por meio de cursos, palestras, seminários que de determinada forma podem cooperar para sua evolução profissional.

Este tipo de formação clássica é típico, especialmente, dos convênios firmados entre os entes municipais, estaduais e federal com as Universidades para a oferta de diferentes cursos de Formação Continuada para docentes que estão atuando em sala de aula, traduzidos em cursos de especialização e aperfeiçoamento de curta ou longa duração, oferecidos de forma presencial ou à distância (CANDAU, 2008).

O modelo Prático Reflexivo, segundo Jacobucci (2006), contrapõe-se ao modelo clássico de formação, pois parte da visão de que os professores não são meros consumistas de informação. Defensores de tal modelo acreditam que é preciso proporcionar momentos formativos em que os professores problematizem e reflitam acerca de suas práticas para a resolução de problemas. Neste sentido,

estes assumem um papel de protagonistas de formação, buscando uma compreensão interpretativa da prática docente.

Essa formação tem por base a ideia da auto formação, já que ao ser o ator principal desse processo, o professor se responsabiliza também pelo sucesso dele, que apresenta como referência a prática pedagógica como perspectiva de gerar conhecimentos a partir da reflexão de sua própria prática (JACOBUCCI, 2006).

O modelo Emancipatório Político tem como embasamento a perspectiva sócio histórica e a concepção crítico-dialética de Formação de Professores, em que o homem é visto como um ser social que carece de uma concreta formação teórico-prática para transformar a realidade vivida. Ele é muito diferente do modelo clássico (que privilegia a teoria, separando-a da prática), também se difere do modelo prático reflexivo (que privilegia a prática, entretanto sem separá-la da teoria); e tem por preferência a relação teoria e prática de forma unitária como unidades de análises para a construção da prática pedagógica (AMADOR, 2019).

Segundo Ribeiro (2005), tal modelo possui como premissa conscientizar o professor sobre seu papel político frente às mudanças da prática educativa, não existindo, assim, nenhum espaço para a neutralidade. Por isso, é preciso tomar partido diante dos problemas que os professores enfrentam. Nesta perspectiva, este modelo formativo expõe com clareza “[...] uma visão de homem, de sociedade, de educação [...] que influencia as relações de poder constituídas socialmente” (RIBEIRO, 2005, p. 142).

Essa formação de cunho político e sócio-histórico só será possível se, na formação inicial e continuada de professores foram inseridos elementos dinamizadores dessa formação política, a saber: estimular a participação em movimento sociais e entidades ou grupos não-governamentais, como partidos, sindicatos e outros; possibilitar contato com os problemas sociais da comunidade onde estão inseridos, pois, no atual momento, tanto a formação inicial como a continuada, estão desprovidas destes elementos (RIBEIRO, 2005, p. 144).

Nesta perspectiva, investir na formação política dos professores integra-se formação técnica e humana, sendo esse um desafio para a Formação Continuada, segundo o autor, visto que para ele atualmente a formação inicial e continuada estão carentes desta formação política que é essencial para tal concepção.

Nóvoa (1991) expõe uma síntese de modelos resumindo-os a dois grandes grupos, nomeando-os de modelos estruturantes e modelos construtivistas. Os estruturantes são organizados antecipadamente por meio de uma lógica racional

científica e técnica e ainda aplicados a diferentes tipos de professores. Os modelos construtivistas tem como ponto de partida a reflexão contextualizada para a montagem dos aparelhos de formação continuada, propondo uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho.

O modelo nomeado por Nóvoa (2001) como construtivista tende a provocar verdadeiras transformações na prática, pois parte das necessidades dos educadores e se constitui em uma aprendizagem de grande importância, visto que os estudos teóricos apresentam uma ressonância da realidade cotidiana e propõe resolver questões identificadas antecipadamente pelos envolvidos.

García (1999) define o seu entendimento acerca de Formação Continuada como um processo de aquisição do conhecimento mediante o qual os sujeitos (professores, diretores) precisam aprender algo (saberes, aptidões, disposições, modos), num contexto sólido (escola, universidade, centro de formação) que sugere um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. “O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores” (GARCIA, 1999, p. 1930).

Para ele, a Formação Continuada de professores é composta por ações determinadas na busca pelo aprimoramento do exercício da profissão. Os exemplos são os cursos de pós-graduação em todos os níveis ou de extensão, por isso, para este autor, a formação continuada é aquela clássica, que ocorre de modo formal

Silva (2000) acredita que o conceito de Formação Continuada é polissêmico, como o da educação,

podendo situar-se em dois polos relativamente distintos: um revelando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar; outro enfatizando o desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise no sentido de uma desestruturação reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado (SILVA, 2000, p. 95).

Na concepção deste autor, a Formação Continuada é situada em dois planos diferentes: no primeiro o docente precisa ter um domínio profissional, com atribuições especializadas e complexas para formar os educandos; no segundo, focado na construção global do docente e do educando, promove a auto-reflexão e análise crítica da sua prática para a reestruturação da realidade vivida em sala de aula.

Demo (2002, p. 79), em pesquisa que aborda o Professor e seu direito de estudar, apresenta uma análise acerca da necessidade das políticas públicas de formação de professores se preocuparem com uma qualificação completa e rígida dos professores. O autor defende que o professor por ser um profissional que forma os demais profissionais e por ter uma valia estratégica para as profissões, “[...] deveria passar por processos formativos mais exigentes e completos”. Nesta conjunção, não é qualquer formação que atende a complexidade da profissão docente, as escolas e a rede de ensino, o que implica, assim, incluir outro adjetivo a esta formação: a qualidade.

Para Gatti (2003) a Formação Continuada vai além de ações de oferta de cursos, pois esta abrange também

horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2003, p. 57).

Sendo assim, para ela, a concepção de Formação continuada não é somente aquela em que o professor realiza cursos, ela abrange muitas ações dentro e fora do cotidiano escolar, tais como seminários, congressos, troca de experiências com demais professores na escola, cursos virtuais ou presenciais, grupos de estudo, etc.; ou seja, todas as ações que promovam uma análise da sua prática, provocando o aprimoramento do profissional.

Para Ferreira (2006, p.48), o fenômeno da formação de professores abrange um processo sem fronteiras, mas é algo delimitado, que possui contribuições dos familiares, do tempo que o docente passou na escola, da formação inicial, do desempenho profissional enquanto professor, construindo a ideia de um processo contínuo e permanente. Por isso, para ele, esse contexto é significativo para a construção das imagens, crenças, conceitos, conhecimentos e saberes sobre o ensinar e o que é ser professor, que são essenciais para a construção da identidade profissional.

Por fim, Silvia e Vitória (2012) afirmam que a Formação continuada faz parte da prática do professor, que carece de uma reflexão na ação, para posteriormente ainda refletir sobre essa reflexão durante e depois da ação.

Em suma, de acordo com Prada (2003), a formação continuada, no decorrer da história da educação, tem desenvolvido diversos conceitos e práticas dependendo das circunstâncias, principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas.

Para Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 374),

durante muito tempo, ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem a uma ideologia e uma concepção tecnicista da educação que apresentam preocupação com a eficácia e a eficiência na educação tal como acontece na indústria, no comércio e no mercado de capitais cujo foco principal é apenas o lucro.

A Formação Continuada, segundo os referidos autores, foi e ainda é utilizada com intuito de preencher lacunas deixadas pela formação inicial e ao longo dos anos esta foi utilizada para diversos fins (suprir dificuldades escolares, implementar programas elaborados pelo governo, adquirir certificados para elevar a carreira, etc). No entanto, é essencial lembrar que ela deve ocorrer para o aprimoramento da prática pedagógica do docente, auxiliando-o na qualidade da educação promovida por ele em sala de aula, a fim de promover a reflexão crítica da realidade.

Conforme Diniz e Pereira (2010, p. 1),

ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos).

A Formação Continuada só dará resultados concretos quando os professores brasileiros tiverem condições adequadas para o seu trabalho, tais como autonomia em sala de aula, salários justos, dedicação exclusiva a somente uma instituição, maior tempo para planejamento e reflexão da sua prática, incentivo a estudos individuais e coletivos e menor número de alunos em sala.

O ideal, segundo Prada, Freitas e Freitas (2010), para as políticas atuais é que as diversas hierarquias de instituições de ensino superior (universidades, centros

universitários, faculdades integradas e institutos superiores) sejam responsáveis por esta formação, entretanto, por muitas razões, isso não tem ocorrido.

Têm surgido, nos estados e municípios, pessoas e instituições para efetivá-la, acolhendo mais a interesses dos governantes locais sem o preparo para compreender sua complexidade, e sendo, na maioria das vezes, conduzida e fornecida por profissionais não formados e sem as condições necessárias para a complexidade de seus requerimentos (PRADA; FREITAS, FREITAS, 2010), não indo ao encontro das necessidades e expectativas dos professores, não promovendo a reflexão crítica da sua prática e por isso dificilmente gerará resultados qualitativos em sala de aula.

E Formação Continuada não deve ser utilizada com intuito político de um determinado governo, ideologia ou até mesmo para adquirir certificados, favorecendo a competitividade e os ideais do mercado.

Para os supracitados autores,

[...] o profissional da educação é pouco valorizado como tal. Dificilmente é considerado como aprendiz e como autor e produtor de sua própria formação. Ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p.373)

Por fim, é possível constatar que a Formação Continuada é fundamental para melhorar a qualidade da educação, porém pode-se perceber que existem diversas concepções de Formação Continuada, que muitas vezes não levam em consideração a realidade e o contexto em que a escola e o professor estão inseridos, o que não colabora com o seu trabalho.

Por isso, Imbérnom (2006) afirma que a Formação Continuada é um processo complexo, pois cada profissional tem um modo próprio de processar a informação que recebe e de colocá-la em prática. Para ele, para

[...] que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente da do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente (IMBÉRNON, 2006, p.17).

Sendo assim, o processo de Formação Continuada precisa ser útil para a realidade docente, estar voltado para as diferentes necessidades cotidianas das

instituições e para os diferentes contextos profissionais, pois o que foi aprendido precisa proporcionar a oportunidade de ser colocado em prática em sala de aula e ainda desenvolver no docente a prática reflexiva.

Dentre os modelos apresentados, o modelo de Formação Continuada emancipatório político é o que mais possibilita a qualificação da educação, pois o professor precisa estar ciente da importância política que sua profissão possui. Entretanto tal formação só será posta em prática se desde a formação inicial for ensinado essa formação política, visto que o professor precisa ser estimulado a participar de movimentos sociais na comunidade em que este vive, o que não tem acontecido na atual realidade.

Segundo Mainardes (2008), Formação Continuada, sozinha, dificilmente conseguirá levar mudanças significativas para a sala de aula. A constituição de um sistema educacional democrático, depende de diversas medidas e ações, tais como: a explicitação de uma concepção de educação, homem e sociedade; uma revisão de toda a compreensão de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola; a elaboração de políticas de democratização do sistema educacional (a melhoria das condições de trabalho, de salário e de jornada dos professores; entre outras. Por isso pode-se constatar que a formação continuada de professores é uma questão necessária, no entanto não é suficiente para a construção da qualidade da educação (MAINARDES, 2008)

Diante das diferentes concepções expostas neste primeiro capítulo acerca da Formação Continuada e ainda a sua importância para a melhoria da qualidade educacional, cabe afirmar que é urgente que os educadores estejam atentos, unidos, que os docentes reflitam diariamente acerca dos programas implementados pelo governo, qual a concepção de professor elas apresentam e quais tipos de alunos querem formar, visto que o professor possui um papel fundamental na sociedade, o de formar cidadãos, por isso todo docente deve fugir da neutralidade e lutar para que tais políticas favoreçam uma formação emancipatória política.

Considerando que nesse estudo será abarcada as ações para a Formação Continuada na EI, a seguir apresentamos tal formação nessa Educação no Brasil, para depois então tratarmos das ações para essa formação no município de Dourados.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com Parreira (2007, p. 41), pensar uma Formação Continuada de professores da Educação Infantil (EI) “[...] é reconhecer a importância em sistematizar conhecimentos e saberes específicos para a educação da criança, é discutir sobre a atuação, e sobre os saberes docentes”.

A oferta da EI como direito da criança é recente no país, por isso se procurou apresentar neste capítulo como se deu o atendimento à criança no Brasil e como vem acontecendo a Formação Continuada para esse atendimento. Para tanto, foi utilizado como fontes bibliográficas estudos sobre a EI no Brasil para que se possa compreender como esta conquistou um importante papel social na vida da criança e como vem sendo formulada a Formação Continuada para ela, dentre eles: Moysés Kuhlmann Jr (1988), (2000), (2007), Sônia Kramer (1992), (1994), e Fúlvio Rosemberg (1994); e como vem sendo formulada a Formação Continuada para ela

Foram utilizadas como fontes documentais legislação educacional que tratam da EI: Constituição Federal de 1988, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional; o PNE 2001-2011, PNE 2014-2024, pareceres, deliberações do Conselho de Educação em âmbito estadual e municipal, o PME 2015-2025 de Dourados/MS, entre outros.

3.1 Formação Continuada: o atendimento a criança pequena no Brasil – do século XVIII ao século XX

Nesta subseção abarcaremos a trajetória da EI no Brasil do século XVII ao século XX, abarcando como ocorria a Formação Continuada dos profissionais que atuavam nessa Educação.

3.2 O atendimento a criança pequena do século XVIII ao século XIX

Um dos primeiros atendimentos oferecidos à criança pequena no Brasil, segundo Farias (2005), se deu por volta do século XVIII, num contexto escravocrata de exploração da mão de obra.

A dura realidade da escravidão levou muitas mulheres escravas a não desejar ter filhos, e aquelas que, inevitavelmente, os tinham, preferiam abandoná-los a vê-los sendo explorados e torturados. A situação da classe

branca desfavorecida não diferia muito da miséria do negro, a ser pela liberdade. [...] A maternidade da mulher branca pobre era vivida à sombra da subnutrição. Mulheres casadas, separadas, concubinas lutavam pela vida de seus filhos, procurando criá-los segundo suas condições. Entretanto, a luta era árdua e muitas mães sucumbiam, muitas davam ou abandonavam seus filhos à sorte nas ruas (FARIAS, 2005, p. 43).

O abandono de crianças passou a se repetir cada vez mais no Brasil, fazendo com que as autoridades governamentais se vissem obrigadas a tomar providências para acolher/oferecer assistência a essas crianças nomeadas como enjeitadas (crianças negras, mestiças ou brancas abandonadas).

Por isso, o Governo Imperial passou a incluir entre as despesas públicas gastos com a criação de lugares específicos para atender essa clientela. Nesse sentido, surgiram casas de acolhimento em várias cidades no país com o nome de Casa dos Expostos ou Casa da Roda que, segundo Farias (2008, p. 43-44), tinha como objetivo acolher bebês abandonados para posteriormente, depois de crescidos, encaminhá-los para que estes ajudassem em trabalhos denominados produtivos pelo governo imperial.

No entanto, as metas traçadas pelos idealizadores da Casa dos Expostos não obtiveram grande êxito, já que as instalações eram precárias, com poucos padrões de higiene, levando muitos bebês a morrerem logo depois de acolhidos.

Devido a inúmeros problemas ocorridos na Casa dos Expostos, foi necessária a substituição desta de forma a atender a demanda de bebês e crianças abandonadas e ainda para acolher os filhos de homens e mulheres que ingressavam no trabalho operário nas fábricas que começaram a surgir no Brasil.

A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista muito mais do que um *aperfeiçoamento* das Casas de Expostos, que recebiam crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem as crianças (KULHMANN JR., 2007, p. 78, grifo do autor).

Com intuito de organizar a população, para diminuir o índice de mortalidade infantil, de forma que pudessem criar novos hábitos, modos de viver, Farias (2005) afirma que foi criado, ainda, no século XVIII um movimento formado por médicos higienistas em parceria com mulheres burguesas que peregrinavam a cidade buscando conscientizar as famílias sobre costumes ligados à higiene, divulgando distintos comportamentos às mães trabalhadoras sobre o assunto. No entanto, Kramer (1992) aponta que os projetos criados pelos higienistas não foram de fato concretizados.

Ainda que timidamente, no período de 1874 até 1889 começou a surgir algumas ideias acerca de proteger à criança. No entanto, o atendimento ocorria de modo isolado. As poucas creches criadas nesse período geraram a oportunidade da mãe pobre ter um lugar para deixar os filhos e poder trabalhar para criá-los. Nesse contexto, surgiram então algumas instituições voltadas ao amparo/acolhimento das crianças pobres como

[...] o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), os três Institutos de Menores Artífices, fundados em Minas em 1876, ou os colégios e associações de amparo à infância (como o 1º Jardim de Infância do Brasil, Menezes Vieira, criado em 1875), [que] eram insuficientes e quase inexpressivas frente à situação de saúde e educação da população brasileira (KRAMER, 1992, p. 50).

Estas instituições criadas no decorrer desse período podem ser consideradas um avanço para a época, contudo eram insuficientes para atender a demanda de crianças que necessitavam do atendimento, pois o número de crianças abandonadas ainda era grande e a mortalidade infantil alarmante (KRAMER, 1992).

Moraes da Silva e Francischini (2012) também explanam acerca do horário de atendimento das creches às crianças pobres naquele período, de maneira que se consegue compreender o contexto social brasileiro da época, no qual os trabalhadores permaneciam trabalhando nas fábricas por um longo período, em instituições que funcionavam das 5:30h às 20:30, de segunda a sábado. Ainda afirmam que as mães possuíam a autorização de amamentar os bebês duas vezes ao dia e o restante da alimentação era realizada por meio de mamadeira ou amas de leite (que eram responsáveis por cinco a seis crianças cada).

Nesse mesmo período, iniciou-se a implantação de espaços para as crianças abastadas, inaugurando no Brasil os primeiros Jardins de Infância aos filhos da elite no período de 1877 e 1880, sendo o primeiro em São Paulo e o segundo, no Rio de Janeiro. Conforme Moraes da Silva e Francischini (2012, p. 261), eles eram destinados “[...] às famílias de alto poder aquisitivo, possibilitando às mães se dedicarem às prendas domésticas”.

O objetivo dessa instituição voltada à elite era educar as crianças de 0 a 7 anos, com práticas cotidianas inspiradas nas ideias do filósofo Friedrich August Froebel que objetivava educar os sentidos das crianças “[...] utilizando jogos, cantos, danças, marchas e pinturas, o intuito era de despertar o divino que existia no interior da alma humana” (MORAES DA SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 261).

No ano de 1888 ocorreu a abolição da escravidão no Brasil, trazendo para a realidade brasileira novas perspectivas. Em 1889, o país deixou de ser uma monarquia e se transformou em República, além disso, houve a chegada de imigrantes vindos da Europa e Ásia para trabalhar na agricultura nas grandes cidades do Brasil, já que nesse período aconteceu a expansão da indústria e do comércio no país e, segundo Demartini (2001), é necessário considerar essas peculiaridades para compreender a história do atendimento a criança.

Não pode, pois, falar de uma infância genérica. As infâncias foram muitas: a das crianças de famílias ricas, filhas de fazendeiros; as crianças filhas de funcionários, profissionais liberais, comerciantes das cidades; as das crianças filhas de imigrantes, operários ou trabalhadores rurais; as crianças filhas de famílias negras recém saídas da escravidão; as das crianças filhas de pequenos produtores rurais: os caipiras, caboclos, sitianteiros etc. Origens diversas, experiências distintas, histórias que remetem questões também diferentes, especialmente no tocante à educação (DEMARTINI, 2001, p. 124).

Essa realidade cultural, social e familiar destas crianças eram inúmeras, necessitando de intervenções, propostas e políticas diferentes, especialmente no campo educacional. Muitas propostas começaram a surgir para transformar a precária situação brasileira no final do século XIX, já que começou a se criar expectativas em torno da criança como o futuro do país, ensejada pelo Advento da República, sendo essenciais maiores cuidados e controle sobre essa fase da vida (MORAES DA SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 260).

Em 1899, foi criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, o Instituto de Proteção e Assistência a Infância no Rio de Janeiro (IPAI-RJ), que

[...] tinha como objetivos: atender os menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar os serviços das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos. Atender as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 1992, p. 52).

A criação do Instituto pode ser considerada um marco para o acolhimento das crianças pobres no país e para a organização do atendimento delas através da elaboração de leis para a proteção à infância. Entretanto, as práticas⁹ promovidas por ele, de cunho assistencialista, eram voltadas apenas para o cuidado e não para a educação.

⁹As ações desenvolvidas em tal Instituto, segundo Kramer (1992), eram diversas, tais como: campanhas de vacinação e combate a epidemias; promover festas com intuito de arrecadar dinheiro para ampliação de maternidades, creches e criação de outros institutos no Brasil; e ainda para estimular os estudos acerca da mortalidade infantil e incentivar a participação e congressos voltados para a temática da proteção à infância.

Suas ações para com a sociedade foram reconhecidas ao longo dos anos, sendo considerado muito relevante para o atendimento e proteção das mães e crianças pobres no Brasil, no entanto é importante ressaltar que este foi mantido financeiramente pelo médico que o criou, sem auxílio do Estado.

A fundação do Instituto foi contemporânea a uma certa movimentação em torno da criação de creches, jardim de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações. Em 1908, teve início a 'primeira creche popular cientificamente dirigida' a filho de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro (KRAMER, 1992, p. 52).

É preciso destacar que as instituições que atendiam as crianças pobres no país possuíam características fortes da assistência científica naquele momento histórico, e esse atendimento, segundo Kuhlmann Jr (2000), não deveria ser realizado com grandes investimentos.

Esta concepção estava vinculada aos discursos políticos da época, em que a população pobre era preparada desde pequena para a exploração social sem murmurar, ou protestar, em que o atendimento era visto como um favor e não uma obrigação. Sendo assim, é possível afirmar, segundo Moraes da Silva e Francischini (2012, p. 263), que

no final do século XIX, não havia no país uma política educacional e sim uma política jurídico-assistencial de atenção à criança; as crianças que tinham casa e família ficavam sob os cuidados da própria família. O Estado tinha um olhar apenas para as crianças que, de alguma forma, representavam perigo para a sociedade.

Moraes da Silva e Francischini (2012) afirmam que as famílias se encarregavam do cuidado e educação das crianças e aquelas cuja família não conseguiam educar conforme os padrões de moralidade da época eram classificadas como "menores", (abandonados ou delinquentes) e ficavam sobre a guarda judiciária, uma vez que eram consideradas ameaça para a sociedade e se tornaram foco da assistência científica, cuja característica é explicada por Kuhlmann Jr (2007):

a primeira característica a ressaltar dessa concepção educacional é que as instituições são defendidas por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua. [...] [O] segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro *que com maior probabilidade lhes esteja destinado*; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem sua condição social (KUHLMANN JR., 1988, p. 183, grifo do autor).

É possível perceber que a qualidade da educação oferecida para as crianças mais abastadas era diferente do atendimento prestado às crianças pobres, já que se visava à educação e não o cuidado, utilizando o discurso de que a educação oferecida aos pequenos era de cunho “[...] pedagógico como estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas” (KUHLMANN JR., 1988, p. 84). Já a destinada às crianças pobres tinha um caráter jurídico-assistencialista.

Apesar da Roda dos Expostos ter sido uma iniciativa do governo imperial para o atendimento às crianças abandonadas, em suma, é possível afirmar que até o final do século XIX não havia uma política de Estado para o atendimento à infância no Brasil e que os projetos elaborados para elas na maioria das vezes partiam de grupos particulares, em especial médicos que ensinavam às famílias práticas de higiene que tratavam da saúde das crianças pobres, não tendo assim um cunho educacional e nem tão pouco profissionais com formação específica para tanto.

3.3 O atendimento a criança pequena na primeira metade do século XX

Segundo Kramer (1992) e Kuhlmann Jr (2007), durante as primeiras décadas do século XX ocorreram significativas mudanças sociais, uma vez que a indústria começou a se expandir no Brasil e a mulher adentrou ainda mais no mercado de trabalho.

Moraes da Silva e Francischini (2012) apontam os problemas sociais enfrentados com o crescimento desordenado das cidades brasileiras e o reflexo deles na vida de milhares de crianças nesse período:

o Brasil do início de século XX apresentava problemas em função da expansão desordenada das cidades; nesse contexto, havia o crescimento da intervenção médica através de movimentos higienistas, objetivando uma maior vigilância e maior controle sobre a população. Era a chamada medicina social que estava voltada para tudo aquilo que, no espaço social, poderia intervir no bem-estar físico e moral da população. As crianças estavam presentes nesse contexto e os temas como mortalidade e criminalidade infantil, assim como os lugares onde estavam as crianças (ruas, fábricas, asilos) iriam interessar a diversos segmentos profissionais (MORAES DA SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 262).

Assim, tornou-se necessária uma intervenção por parte do governo para acolher inúmeras crianças. Essas medidas emergenciais, segundo Nunes (2005), ofereciam às famílias pobres uma assistência social juntamente com um controle jurídico sobre as crianças mais pobres.

As primeiras ações concretas de atendimento à criança pequena começaram a partir de 1919, com a criação do Departamento da Criança no Brasil, que, conforme Kramer (1992), era de responsabilidade administrativa e financeira do Estado, mas quem implementou e geriu as ações dele foi o mesmo médico que criou o IPAI-RJ, ainda sem ajuda do Estado.

Um ano após a sua criação, o Departamento da Criança foi reconhecido como de utilidade pública e a ele eram atribuídas diversas tarefas¹⁰. Entretanto, essas ações possuíam características médico assistencialista de cunho filantrópico¹¹.

As ações por parte do Estado brasileiro para o atendimento à criança eram poucas, pois se pode notar que grande parte dos órgãos voltados à mulher pobre e a infância aconteciam a partir de iniciativas particulares, mas essa realidade começa a ser modificada nos primeiros anos da década de 1920. Como os problemas em relação à mortalidade infantil e crianças abandonadas não diminuam, passou a ocorrer uma maior cobrança da sociedade para que o Estado intervisse de forma mais ativa nessa realidade.

O governo, que até então pouco tinha feito em favor das crianças pobres, começou a discursar acerca da necessidade deste atendimento e, segundo Kramer (1992), em função da comemoração do centenário da independência do Brasil, o Departamento da Criança organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido, conforme Kuhlmann Jr (2007), juntamente com o 3º Congresso Americano da Criança. Nota-se naquele momento uma preocupação acerca do atendimento à criança de forma geral em grande parte do território nacional e o evento foi um grande marco no que concerne à discussão da infância.

Contudo, o Congresso não possuía uma identidade nacional própria, baseado nas necessidades enfrentadas pela população brasileira. E grande parte das instituições ainda apresentava um caráter forte de prevenção contra o aumento da criminalidade no país, pois muitas crianças abandonadas eram consideradas “[...] perigosas para o futuro de uma nação promissora. O foco da assistência não estava

¹⁰realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e a mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil (KRAMER, 1992, p. 53).

¹¹ As ações voltadas para o atendimento à mulher e a criança naquele momento se voltava à saúde e higiene, que não era uma política de iniciativa do governo e sim de grupos particulares que visavam o atendimento beneficente para famílias carentes (FARIAS, 2005).

na criança, mas naquilo que se classificou como menor abandonado e menor delinquente” (MORAES DA SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 262).

Segundo Moraes da Silva e Francischini (2012), a tendência das instituições destinadas às crianças pobres naquela época era a de resgatar os menores das ruas, pois eles representavam um perigo em potencial para o crescimento da criminalidade do país. Essas instituições possuíam uma forte característica do assistencialismo, na qual Kuhlmann Jr. (2007) nomeia de pedagogia da submissão¹².

Conforme o autor, é nesse contexto autoritário que a figura do juiz ganhou forças, passando a fazer parte do cotidiano brasileiro quanto ao controle destas para sanar os problemas de criminalidade existentes, a fim de uma reeducação da população brasileira.

Foi aprovado no Brasil em 1927 o 1º Código de Menores, que, segundo Nunes (2005), foi muito utilizado tanto para assistência quanto para instrumento de controle social das crianças de 0 a 18 anos. Suas ações fortaleceram o discurso em torno das crianças abandonadas, de modo que ao mesmo tempo regularizou uma relação instituída entre pobreza e delinquência. Na preocupação em regulamentar o atendimento ao menor, o Código define três categorias: o abandonado o vadio o libertino¹³, que tinham em comum práticas socioinstitucionais repressivas embora com feições específicas. Essas ações eram realizadas em parceria com grupos privados de assistência, muitos de origem religiosa.

A partir de 1930, o cenário social, político e econômico brasileiro sofreu diversas mudanças. Com a substituição do coronelismo pela política dos estados (café com leite), ocorreu uma reorganização do aparelho de Estado, transformando a sociedade brasileira com o crescente aumento da urbanização e do proletariado

¹²Constitui-se em uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JR., 2007, p. 166)

¹³ Nunes (2005) afirma que o Código nomeava como vadios aquelas crianças sem domicílio, que vagavam pelas ruas, sem meios de sustento; já os libertinos eram definidos como aqueles que praticavam a prostituição ou vivessem da exploração da prostituição dos outros. As crianças abandonadas, segundo Nunes (2005) eram encaminhadas ao sistema de proteção e depois de grandes eram conduzidas à mão-de-obra infantil, pois acredita-se que essas ações possibilitaria a integração destas na sociedade; já os vadios e delinquentes eram penalizados à reclusão em lugares específicos com intuito de correção.

industrial que migraram da zona rural para a cidade em busca de emprego e a causa da criança despertava o interesse de autoridades oficiais e particulares.

No supramencionado ano foi criado o Ministério da Educação e da Saúde e o Estado “[...] assumiu oficialmente responsabilidade pelo atendimento à infância, embora continuasse a convocar a contribuição das instituições particulares” (ANDRADE, 2010, p. 137).

As políticas públicas que surgiram naquele momento, segundo Andrade (2010), foram criadas em decorrência de diferentes interesses dos trabalhadores, burguesia e Estado, que cobraram do poder público maior regulamentação acerca do atendimento à infância. Mas a característica do atendimento à criança ainda era médico-higienista, onde a medicina era utilizada para prevenir doenças, cuidar das famílias e principalmente das crianças, cujo atendimento era marcado pela filantropia e assistencialismo e não como um direito.

No ano de 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Saúde, cujo objetivo era “[...] unificar os serviços relativos não só à higiene da maternidade e da infância, como também à assistência social de ambos” (KRAMER, 1992, p. 64), isso por meio de práticas de higiene e para preparar os jovens filhos de operários para o mercado. Em paralelo, nesta mesma década, houve a criação de alguns Jardins de Infância em diversas cidades pelo Brasil.

No ano de 1941 foi criado o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), que era vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores em articulação com o Juizado de Menores. Com práticas de confinamento dos menores, excluindo-os da convivência em sociedade, o SAM não cumpriu com sua tarefa de amparar as crianças desvalidas e infratoras, tendo suas ações criticadas em todo território nacional, sendo anos mais tarde substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM).

No ano de 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA) implementada pelo governo com a finalidade de oferecer uma assistência social, proteger as mães e crianças em seus primeiros anos de vida, por meio do Estado e entidades particulares, com programas de educação preventiva acerca de hábitos de higiene e apoio nutricional (NUNES, 2005), além da criação de centros de proteção à criança e à mãe, criados e administrados pela própria LBA (creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades), e outros

mantidos com recursos das comunidades, contando com o apoio técnico e financeiro da LBA. Sua atuação, segundo Kramer (1992), estendeu-se por 20 anos.

Também na década de 1940, momento em que o Brasil ainda era dirigido pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas, ocorreram mudanças na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que “[...] apresentava a obrigatoriedade de as empresas particulares com mais de 30 mulheres empregadas acima de 16 anos manterem creches para os filhos de suas empregadas” (ANDRADE, 2010, p. 138). Contudo, a autora afirma que devido à falta de fiscalização por parte do governo, a lei não foi cumprida por grande parte das empresas na época – e essa falta de cumprimento se mantém nos dias atuais.

Segundo Barbosa (2013), até nas quatro primeiras décadas do século XX as educadoras das escolas denominadas maternais e jardins de infância eram tradicionalmente comparadas à figura materna, competindo a elas ensinar às mães e educar as crianças. As características de mãe, enfermeira, professora e assistente social precisavam, dessa ótica, possibilitar um trabalho concreto de “jardineira”, nome empregado em diversas regiões do Brasil.

Essa denominação, inspirada na teoria froebeliana, já acentuava a atitude esperada: proporcionar recursos e situações para que as crianças crescessem e se desenvolvessem seus potenciais naturalmente. A formação das educadoras era oferecida em Escolas Normais ou nos Institutos de Educação, em cursos intensivos, em atividades de estágios e palestras. O sucesso dos jardins de infância foi, então, colocado em relação direta com a formação das professoras em Escolas Normais, reeditando-se modelos de formação estrangeiros. Algumas escolas ofereciam cursos de ciências, literatura, psicologia e história da educação para as futuras professoras (BARBOSA, 2013, p. 110).

Contudo, nas creches, o assistencialismo no atendimento à infância no país ainda era muito forte, sendo que muitas delas criadas no período mencionado eram mantidas por entidades particulares e principalmente religiosas, não sendo lideradas por especialistas/estudiosos acerca da infância e sim por pessoas leigas, visto que o Estado ainda não tinha assumido para si a responsabilidade de financiar e ofertar vagas em lugares específicos para este atendimento. Além disso, o direito a creche era apenas para as crianças cujas mães eram trabalhadoras e não um direito da criança. Nesse período, ainda não se tinha profissionais com formação específica para tanto, e nem tão poucas ações para a formação continuada dos profissionais que atuavam nessas instituições.

3.4 O atendimento a criança pequena na segunda metade do século XX

No ano de 1959 ocorreram diversas mudanças no que tange ao discurso e valorização do atendimento à infância em âmbito internacional. Foi instituída a Declaração Universal dos Direitos das Crianças realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que se constitui em um marco para o atendimento à criança mundialmente, que finalmente foi reconhecida como sujeito de direitos, já que considerou o oferecimento da educação a ela como obrigação do Estado, de forma que se respeite o direito dela de brincar, suas necessidades e peculiaridades. Contudo, tal Declaração não influenciou as práticas adotadas para o atendimento a criança pequena no Brasil naquele momento.

A década de 1960, segundo Nunes (2005), foi marcada pelo autoritarismo do regime militar, em que a situação dos menores passa a ser identificada como uma questão de segurança nacional, por isso ela passa a ser diretamente tratada pela forte presença do Estado quanto ao enfrentamento dos problemas sociais. O atendimento à infância passou a ser articulado em torno da Política Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem), numa tendência centralizadora, a fim de atender os menores abandonados e delinquentes, com condutas antissociais.

Conforme Andrade (2010, p. 141),

os impactos do sistema econômico e político do Brasil, na década de 1960, terão uma atuação na política de atendimento às crianças. As creches, em especial, serão reivindicadas em consonância às necessidades da classe trabalhadora, no patamar de equipamento social necessário diante das questões sociais emergidas com o agravamento das condições de vida da população e a crescente demanda por serviço de consumo coletivo, como transporte, saúde, escolas, creches e outros (ANDRADE, 2010, p.141).

Com o surgimento de inúmeras manifestações da população pela melhoria da qualidade de vida por meio de condições mínimas de direitos como: oferecimento de transporte, saúde, creches, escolas, entre outros, o governo se viu obrigado a tomar providências para melhorar a qualidade de vida da população, a fim de conter os conflitos e superar as tensões exibidas diariamente.

Nesse período, as mulheres da classe média e alta também adentraram mais no mercado de trabalho e as reivindicações por criação de creches aumentaram. O atendimento à infância entra em evidência e começa a ganhar importância nacional, uma vez que a necessidade por creches e pré-escolas se ampliou cada vez mais e os discursos, pesquisas e discussões em torno da criança começam a surgir.

É neste cenário que no dia 20 de dezembro de 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024 (BRASIL, 1980), firmando apenas que a educação da criança deve ser destinada a crianças até sete anos de idade, devendo ser oferecida em escolas, creches e Jardins de Infância. Entretanto, estimulava as empresas que possuíssem mães de menores de 7 anos a organizarem espaços adequados para atender as crianças por iniciativa própria ou em regime de colaboração com o Estado.

A não responsabilização do Estado com essa educação reforçou a ausência de obrigatoriedade de sua oferta, não estimulando sua ampliação de maneira a atender todas as crianças que dela necessitassem. Desse modo, o atendimento ainda ocorria vinculado a órgãos da saúde, em creches financiadas por entidades religiosas ou particulares, reforçando o caráter assistencialista e discriminatório.

Na década de 1970, muitas mulheres da classe média quanto da classe operária estavam inseridas no mercado de trabalho, por isso ocorreu uma significativa expansão do atendimento à infância no Brasil. Nunes (2005) afirma que essa década é marcada pelo começo de investigações científicas e pesquisas acerca da infância que focavam sobretudo a relação entre o abandono e a pobreza.

Entretanto, no que tange à legislação brasileira acerca do oferecimento e responsabilização quanto a referida Educação, a LDB nº 5.692/1971 não assume a responsabilidade por esse atendimento, por isso muitas empresas começaram a se organizar para cuidar os filhos das trabalhadoras enquanto estas trabalhavam.

A partir dos anos 70 começou uma valorização da formação para EI já que nesta época a “educação pré-escolar começa a ocupar maior destaque entre as políticas governamentais e a constituir-se uma preocupação dos estudiosos da educação brasileira” (SOUZA, 1997, p.34). E no período de 1975-1985 ocorreram algumas modificações na organização e responsabilização na oferta da pré-escola, que ganha evidência neste momento, pelo fato do MEC pela primeira vez assumir a responsabilidade desta, sendo uma grande conquista para a valorização da educação da criança pequena, pois até então a pré-escola era de responsabilidade da assistência social.

Neste período, foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar (CODEPRE); bem como o Projeto Casulo¹⁴, elaborado pela LBA; e o Instituto

¹⁴ Moraes da Silva e Francischini (2012), as unidades do Projeto Casulo atendiam crianças durante quatro a oito horas diárias, realizando atividades que atendessem às especificidades de cada faixa

Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), que, assim como a FUNABEM, foram criados durante a ditadura, num contexto em que se buscava a segurança e o desenvolvimento da nação por meio da diminuição dos conflitos existentes, já que foram utilizados como estratégia de prevenção para que a população pobre sentisse que as desigualdades fossem diminuídas, para que deste modo os conflitos fossem reduzidos e ainda para que a população se conformasse com a situação social que viviam e não se revoltassem contra o governo.

O baixo investimento e o uso de lugares improvisados eram uma das características dos diversos programas criados neste período, e as instituições de atendimento a criança apresentavam espaços e materiais pedagógicos improvisados, profissionais leigos, escassez de brinquedos e materiais em geral e tinha como função combater na desnutrição e a preparação da criança para o ensino fundamental, bem como liberar a mãe para o mercado de trabalho. Houve também nesse período a criação de muitas creches domiciliares por todo o país, expandindo o atendimento a infância, mas consolidando-se em um atendimento em massa de baixa qualidade.

Ainda na década de 1980 foi criado pelo governo federal o Programa de Atendimento ao Pré-escolar (PROAPE)¹⁵, que colaborou para a expansão do atendimento à EI, resultando no aumento de discussões acerca do papel das funções destas na vida das crianças.

Desta feita, durante muito tempo o atendimento a criança pobre esteve ligado ao Departamento de Assistência Social, já que não havia um atendimento educacional as crianças pequenas em lugares específicos para tanto e sim como um amparo a mãe trabalhadora, para que esta tivesse um lugar onde deixar tais crianças durante o período em que estivesse no trabalho.

Com isso, creches e parques infantis que atendessem crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só pelas empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e por funcionárias públicas (OLIVEIRA, 2012, p. 25).

Com a expansão industrial, as ações para a proteção da criança se tornam um campo de intervenção social e as autoridades governamentais, que até então

etária. Além de uma preocupação com a alimentação das crianças, o Projeto Casulo realizava atividades recreativas, atendendo às necessidades infantis, mas, em toda a bibliografia consultada, não há informações detalhadas a respeito dessas atividades (MORAES DA SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 267).

¹⁵“Este foi um projeto promovido pelo MEC como um programa de capacitação de professoras de educação pré-escolar, organizado segundo a teoria piagetiana [...]” (SILVA, 1999, p. 44).

pouco tinham feito em relação ao atendimento da criança pobre e abandonada, finalmente começaram a discursar sobre a necessidade deste atendimento.

Em suma, conforme Luz (2006),

no período que se inicia a partir dos anos 70 e se estende até o final dos anos 80, com algumas exceções, as características do período anterior são preservadas: falta de uma política clara, superposição e fragmentação das ações, pulverização de recursos, informalidade das ações em parceria pública/privada. Entretanto, pode-se observar a tendência à expansão da cobertura de atendimento, tendo como novidade a expansão do atendimento governamental institucionalizado. No nível federal, predominam ações conveniadas e voltadas para o atendimento em creches. No estadual, sobressai a expansão do ensino pré-escolar; e, no nível municipal, confirma-se a tendência à expansão do atendimento público em creche e pré-escola e em convênios com entidades filantrópicas (LUZ, 2006, p. 45).

A participação da comunidade nos projetos elaborados pelo governo militar acontecia por meio de parcerias com empresários, igrejas, creches comunitárias criadas pela própria comunidade etc.

É possível dizer que até o final do século XIX não acontecia uma política de Estado para o atendimento à infância no Brasil, e sim uma política jurídico-assistencialista. O Estado realizava pouco investimento neste, não tendo assumido para si a responsabilidade de financiar e ofertar vagas em lugares específicos para este atendimento. Quem o realizava na maioria das vezes eram grupos particulares, principalmente religiosas e médicos, não sendo lideradas por especialistas/estudiosos acerca da infância e sim por pessoas leigas, que ensinavam às famílias práticas de higiene que tratavam da saúde das crianças pobres, tendo, assim, uma característica médico assistencialista de cunho filantrópico.

Este atendimento era destinado principalmente à mãe pobre trabalhadora que precisam de um lugar para deixar os filhos e durante muito tempo este ligado ao Departamento de Assistência Social, constituindo-se em um espaço de cuidado destinado a proteção social, já que não era atribuído como educação o atendimento a essas crianças em lugares específicos para tanto e sim como um amparo a mãe trabalhadora, para que esta tivesse um lugar onde deixar tais crianças durante o período em que estivesse no trabalho.

Por isso, esse contexto social vivenciado para o atendimento a educação da criança de 0 a 6 anos ao longo do século XX era caracterizado pela assistência educacional e segundo Raupp et.al (2012) isso repercutia na formação dos

profissionais que atendiam as crianças neste período, ressaltando a complexidade da sociedade em relação ao atendimento da criança pequena.

Rosemberg (1994) aponta aspectos importantes acerca da formação dos profissionais que trabalham na educação da criança neste período:

No Brasil, a formação educacional e profissional da trabalhadora em educação infantil, principalmente das que atuam em creche, inexistem como habilitação profissional e é insuficiente. Alguns diagnósticos que foram realizados em capitais de estados assinalam, ainda, o expressivo número de profissionais que não terminaram, ao menos, a escolaridade de 1º grau (ROSEMBERG, 1994, p. 53).

Pode-se concluir então que os profissionais que atuavam no atendimento a criança nesse período não possuíam formação específica para essa função, sendo que muitos deles sequer possuíam como formação o 1º grau completo. Esta realidade destaca a característica assistencialista do atendimento a criança, onde os profissionais eram leigos, e se estes não possuíam sequer formação para tanto é possível constatar que não recebiam formação para melhorar a qualidade da educação ofertada às crianças naquele momento.

3.5 Iniciativas do estado brasileiro para a formação continuada de professores da EI após a redemocratização no Brasil

O debate em torno dos direitos sociais aumentam no país à partir da década de 1980, principalmente com a abertura política. No que tange especificamente a questão da infância, Silva (1997) afirma que neste período foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte, que era formada por sete ministérios e oito organizações governamentais, que promoviam muitas campanhas com intuito de conscientizar a população acerca dos direitos da criança brasileira.

Nesse contexto Silva (1997) aponta que foi criado o movimento Criança Constituinte, que possuía comissões em todos estados do Brasil, realizando atos, passeatas com a participação de muitas crianças. A autora ainda afirma que foram colhidas mais de 1.270.000 de assinaturas pelo país de profissionais de educação, instituições públicas e não governamentais e ainda alguns movimentos organizados pela sociedade expuseram no Congresso um projeto que contemplava o direito à EI (da criança de 0 a 6 anos), como direito da criança, opção da família e dever do

Estado. Tal proposta trazia também em seu texto o caráter educativo das creches, sugerindo que estas deveriam fazer parte do sistema educacional.

As eleições estaduais e municipais favorecem o delineamento de diversas políticas públicas locais e aumentam as pressões para que o Estado reconheça, cada vez mais, a educação pública em todos os níveis como sua responsabilidade e dever. O direito a educação de todas as crianças de 0 a 6 anos é bandeira de movimento de mulheres, de educadores, de trabalhadores e trabalhadores em geral (KRAMER, 1992, p. 122).

É nesse novo contexto que o país estava vivendo naquele momento, com a eclosão dos movimentos sociais, expansão política e reivindicações contínuas, que houve a necessidade de elaboração de leis, políticas públicas, que viessem ao encontro dos anseios da população. O que culminou na aprovação da nova Constituição Federal brasileira (CF) em 1988, que foi um marco histórico na redefinição de direitos à população e apresentou “[...] princípios de implementação de novas políticas para a infância de zero a seis anos, afirmando os direitos das crianças, entre eles o direito à educação” (LUZ, 2006, p. 46).

Pela primeira vez na história da educação brasileira à partir da aprovação da CF de 1988, nova Lei Magna, no capítulo III, que foi destinado especialmente à educação, que esta passou a ser afirmada como direito, de responsabilidade do Estado e da família a sua garantia, e a educação da criança pequena finalmente é assegurada como direito de toda a criança:

Art. 204 – A educação, **direito de todos e dever o Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa.

Art. 208 – **O dever do Estado com a educação** será efetivado mediante garantia de:

[...] IV – **O atendimento em creche e pré-escola**, às crianças de até 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 1988, s/p, grifo nosso).

É importante ressaltar que no art. 227 desse documento, os direitos sociais, em especial o direito a educação, foi reafirmado como

[...] **dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, s/p, grifo nosso).

A CF de 1988 foi uma grande conquista para a garantia de direitos sociais da população brasileira e principalmente dos direitos da criança, pois o seu atendimento a partir daquele momento passou a ser de incumbência dos sistemas municipais de

ensino, garantindo, assim, que essa educação passe a ter status de educação e não mais assistencial.

Outra novidade trazida com a promulgação dessa Constituição foi a descentralização e municipalização do ensino. A partir dela, os municípios ganharam autonomia para organizar seus sistemas de ensino de acordo com suas necessidades.

Pela primeira vez na história do Brasil uma CF faz referências específicas aos direitos da criança, sem que eles estivessem inseridos no direito da família.

Este fato por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova carta nomeia formas concretas de garantir , não só esse amparo, mas principalmente a educação dessa criança (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995, p. 18).

Desta feita, garantida a educação como direito da criança pequena, ela passou a ter que ser oferecida em lugares específicos, voltados para o desenvolvimento integral da criança, de forma que a EI adquirisse status de educação, superando o assistencialismo (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

Por isso o maior desafio à partir deste nova realidade foi o de “[...] garantir que as ações nessa etapa de ensino atendam o ‘direito da criança’ e não somente das mães, o que não nega, evidentemente, o benefício que esse atendimento representa para as mães e as famílias” (CUNHA, 2005, p.16).

Com o aumento da demanda de Formação Continuada para EI a partir da década de 90 as discussões efervesceram, resultando reflexões sobre os conhecimentos profissionais necessários a essas trabalhadoras da Educação, e se esses são organizados e ministrados pelas instituições de formação, por isso a questão-chave para aquele momento era: “quais as especificidades para o professor desse segmento deveriam analisadas nesse processo formativo?” (JARDILINO; PINEDA, 2010).

Em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei 8.069/90, para substituir o Código de Menores, que estava em vigor desde 1979 e a partir dele a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, ou seja não

poderiam mais ser repreendido através de ações disciplinares que atentassem contra seus direitos.

Com a aprovação da Lei 9.394, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação da criança pequena passou a ser denominada Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Segundo Cury (2008), ela é considerada a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é a sua conclusão.

Por isso a partir daquele momento surge a necessidade de elaboração de uma série de políticas públicas que proporcionasse capacitação aos profissionais que atuavam nessa nova modalidade educacional, melhoramento do espaço físico das instituições para proporcionar um atendimento de qualidade, de forma que ocorra de fato a garantia do direito a educação para milhares de crianças no país (BRASIL, 1996).

A LDB reafirma a incumbência do Sistema Municipal de Educação (SME), em ofertar a EI, com isso foi possível a desvinculação do atendimento à criança da administração da assistência social, o que significa o início do avanço quanto a valorização do atendimento a criança no Brasil, para conseguir superar a ideologia assistencialista que diferencia a educação oferecida à pobres e ricos.

O reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizada como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres, incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo (KUHLMANN JR., 2007, p. 186)

A LDB foi de suma importância para a valorização da EI enquanto etapa da educação básica, e ainda é a partir dela que se exigiu pela primeira vez a formação de professores para atuar na EI:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º **Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.** (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso).

É possível perceber que a lei garante o quadro de carreira com progressão e piso salarial, e destaca ainda a obrigação da capacitação remunerada ou não do professor. Segundo Carvalho (2003, p. 07) “[...] a sociedade mudou e a escola se transformou – e as propostas de ensino devem acompanhar essas mudanças”. O gestor deve criar estratégias em que o professor consiga participar ou acompanhar essa transformação.

A Formação Continuada é uma das formas de valorização do profissional, por isso os sistemas de ensino, as Secretarias de Educação local e ainda o gestor de escolas e centros de EI podem e devem contribuir com o professor levando-o a refletir sobre sua prática, bem como dar suporte pedagógico e administrativo para o seu aperfeiçoamento.

A finalidade da EI é complexa, por isso cabe afirmar que o trabalho com crianças pequenas demanda dos professores um vasto conhecimento político, cultural e social, além da concepção e compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano (BARBOSA, 2013).

Desta feita, a EI precisa ser assumida pela sociedade como direito político, social e cultural, educação gratuita que precisa ser defendida e oferecida com qualidade às crianças, por isso é de suma importância a garantia de uma Formação Continuada que de fato contribua para uma verdadeira qualificação do trabalho docente (BARBOSA, 2013).

Segundo Moreno (2013), a partir deste contexto começou a ocorrer significativas mudanças para a docência na EI, tais como: a substituição das cuidadoras pelas professoras, a obrigatoriedade do curso profissionalizante em nível médio ou superior (Pedagogia e/ou Normal Superior) para atuar nesta nova modalidade educacional, discussões acerca da temática cuidar e o educar no cotidiano das instituições, a formação em exercício e continuada dos professores; o professor tido como aquele que complementa a família na educação da criança pequena.

Em 1994 o MEC promoveu um encontro técnico sobre “Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, o encontro gerou diversos debates importantes, que segundo o documento, contribuíram para qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1994).

O evento contou com palestrantes de renome como Sônia Kramer, Maria M. Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fulvia Rosemberg, Zilma M. Ramos de

Oliveira, entre outros, profissionais de agências formadoras dos sistemas de ensino e de organizações não-governamentais que atuam na área, representantes do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, técnicos do MEC e membros da Comissão Nacional de EI (BRASIL, 1994).

Tal encontro resultou na produção de textos de diversos especialistas de EI que ajudaram na análise de questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais de EI. Os principais temas debatidos foram: O currículo da EI os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas (BRASIL, 1994).

A participação de representantes do Conselho Federal de Educação e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais possibilitou o envolvimento dessas importantes instâncias na discussão de um tema que deverá ser objeto de recomendações e normas emanadas por aquelas instituições. O relatório-síntese do Encontro é fruto da contribuição de todos os participantes e cumpre, assim, o objetivo de subsidiar o Ministério da Educação e do Desporto, os sistemas de ensino e as agências formadoras, na formulação de diretrizes e estratégias para a formação inicial e continuada do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994, p. 14).

Foi possível localizar no documento uma preocupação com a formação dos professores, na medida em que adverte acerca da situação precária em que se encontravam os profissionais que atuam na EI naquele momento, a desvalorização salarial e social reunida à falta de formação específica, já que existia um amplo número de professores que atuavam em creches e pré-escolas que sequer completaram o ensino fundamental.

Constatou-se naquele período a necessidade de se estabelecer no Brasil formas regulares de formação e especialização, e ainda mecanismos de atualização dos profissionais, visto que após discussões chegou-se a conclusão de que ser professor de EI era um papel muito complexo, visto que exigia do profissional as funções de cuidar e educar, o que era (e ainda é) um grande desafio e naquele momento os mecanismos de formação não contemplavam esta dupla função. Por isso percebeu-se a necessidade da existência de uma formação orientada pelos pressupostos e diretrizes expressos em Política de EI (BRASIL, 1994).

Kishimoto (1999, p.61) afirma que “a formação profissional para a educação infantil ressurgiu com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social”.

Com a promulgação da LDB onde a EI passou a ser considerada parte da Educação Básica, e conseqüentemente os debates em torno da formação de profissionais se avivaram.

Nesse sentido, pode-se dizer que a versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que os profissionais, atuando junto a elas, viessem a ser (CERISARA, 2002, p.12).

Por isso é possível afirmar que formação inicial e continuada de professores é dividida em dois momentos distintos: antes e depois da LDB, já que anteriormente só existia a formação de professores em nível médio, modalidade normal ou magistério e licenciatura. É importante ressaltar que antes da LDB não havia políticas públicas oficiais para formação de professores, a partir dela foram estabelecidas não só a formação inicial como a continuada.

Com este cenário, novos elementos são considerados na discussão sobre os diversos espaços e tempos de formação, articulando a valorização do professor que atua com a criança pequena, bem como as responsabilidades educativas que se espera dele (NADOLNY; GARANHAN, s/d).

No ano de 1998, foi publicado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) com objetivo de orientar as práticas pedagógicas nas instituições de EI no país. O documento foi criado pelo MEC para estabelecer um parâmetro no que concerne ao currículo para esta nova etapa educacional.

O RCNEI foi organizado em três volumes, no primeiro foi apresentado uma reflexão acerca das creches e pré-escolas no Brasil, em que foi abarcada a concepção de educação, criança, de instituições e educadores. Nos volumes posteriores, foram apresentados os eixos norteadores para compor os campos de experiência intitulados “Formação pessoal e social”, e “Conhecimento de mundo”. O

[...] volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social [...] contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. [...] [o] volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo [...] contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes (BRASIL, 1998, p. 7)

Na introdução do documento foi apresentado os objetivos de tal referencial, quais sejam: traçar metas para definir um padrão de qualidade da EI, de forma que pudesse contribuir para o desenvolvimento integral das crianças que estavam inseridas nas instituições públicas, de modo que estas fossem, capazes de crescerem como cidadãos que possuíam direitos à infância, buscando também “[...] contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1988, p.7).

Tal Referencial aborda ainda temáticas pertinentes para serem destacados nesta pesquisa como concepção de criança e ainda o cuidar na EI, abordando o cuidar e o educar como indissociáveis. O conceito de criança é abordado rapidamente no documento:

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte (BRASIL, 1988, p. 21).

O referencial também destaca mais a frente que a criança é:

[...] um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (BRASIL, 1988, p. 21)

Pode-se constatar que o documento afirma que a concepção de criança vem sendo construída ao longo da história e que por isso muda com o passar dos anos. Aponta, ainda, que existem diversos tipos de criança, pois cada uma delas possuem diferentes culturas dependendo da região onde moram ou até mesmo a classe social a qual pertençam. Finaliza o tema dizendo que cada criança convive em ambientes familiares e instituições diferentes, interagindo com diversas pessoas diariamente, mas que estas são singulares e pensam mundo de um jeito próprio de cada uma.

Antes de conceituar o cuidar e o educar o Referencial aponta que existem debates nas últimas décadas, em nível nacional e internacional sobre a necessidade de que as instituições de EI promovam de forma integrada as funções de educar e

cuidar, com intuito de que não haja um diferenciamento entre elas, nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com a criança pequena e/ou aqueles que trabalham com as maiores (BRASIL, 1998).

Por isso o documento afirma que as funções para a EI devem estar associadas a padrões de qualidade, que advém de visões de desenvolvimento que analisam a criança nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e “nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma” (BRASIL, 1998, p. 22).

Nesse sentido o Referencial traz primeiramente o conceito de educar afirmando que ele significa, portanto,

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

O educar na EI é definido no documento como proporcionar a criança o ensino por meio de brincadeiras, para que estas possam desenvolver habilidades, aprimorar a relação com outra criança e adultos, estimulando nela o respeito a cultura e aprendizagem referentes a realidade social e cultural em que estão inseridas. Mais adiante o Referencial apresenta a concepção de cuidar:

Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados (BRASIL, 1998, p. 24).

Segundo o documento é o ato de auxiliar a criança no desenvolvimento de suas capacidades, para tanto tal ato necessita de procedimentos específicos que envolvem a relação com o outro, sendo que este cuidado deve ser integral, envolvendo aspectos afetivos, biológicos, relacionais, cuidado coma saúde, alimentação, proporcionando a interação entre adultos e a criança e oportunidade de aprendizados diversos.

A Formação Continuada dos professores que atuam na EI é abordada brevemente no documento quando este aponta que:

[...] as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos. (BRASIL, 1998, p. 39-40).

É possível perceber que o documento abarca a formação continuada para os professores da EI, afirmando a importância destes serem atualizados e capacitados regularmente para a melhoria da qualidade do atendimento na EI, mas que este investimento deveria partir das redes de ensino. O documento afirma ainda que as instituições devem criar condições para que os profissionais que não possuem formação específica para atuar na EI possam ter acesso a estas, com intuito de se adequar as novas exigências trazidas pela LDB.

O RCNEI foi um marco para a organização e valorização do atendimento a criança no país e essencial para reforçar a importância da EI, de forma que é explícito nele a necessidade de ver a criança como sujeito que apresenta peculiaridades próprias, que é capaz de desenvolver diversas habilidades durante o processo educacional.

Contudo, Vasconcelos e Aquino (2005) explanam que este possui uma estrutura curricular bastante definida, parecida com a do Ensino Fundamental, não apropriada para as peculiaridades da EI. Apesar do RCNEI não ser de uso obrigatório foi utilizado nas instituições durante muito tempo, resultando em pouca flexibilidade na elaboração de outros currículos voltados para atendimento das crianças, firmando um currículo fechado para atender as diversas realidades no Brasil, visto que o MEC o utilizou até o ano de 2002 “para nortear a definição de parâmetro definidor das políticas de educação infantil [...]” (VASCONCELLOS; AQUINO, 2005, p. 106).

Outra crítica ao RCNEI é feita por Cerisara (2002) quando esta afirma que os volumes foram organizados por meio de uma estrutura pensada para o ensino fundamental e não para a EI,

a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p.336).

A educação oferecida nas instituições de EI precisa ser diferente do modelo do ensino fundamental, uma vez que as necessidades dos pequenos são diferentes das crianças maiores, por isso que

a caracterização das instituições de educação infantil como lugar de cuidado e educação traz uma perspectiva mais alentadora. A definição de parâmetros de qualidade pode ser uma opção mais adequada para a superação das práticas discriminatórias que ainda permanecem presentes nessas instituições (KUHLMANN JR., 2007, p. 189).

Nesse sentido, é possível afirmar que na rotina da EI é necessário o cuidar e o educar da criança, zelando, respeitando suas peculiaridades, faixa-etária, de forma que ela seja o ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas, de forma que não se adote métodos e práticas semelhantes a da escola.

Posteriormente, no ano de 2001, foi elaborada a Lei nº 10.172, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) e firmou as diretrizes, objetivos e metas para a EI, com vistas a melhoria da qualidade do atendimento a criança a ser alcançada durante a vigência do Plano, que abordavam aspectos como: infraestrutura adequada, formação de profissionais, elaboração de políticas específicas para a EI por parte dos municípios e criação de projetos pedagógicos elaborados pelas instituições em parceria com todos os profissionais que atendessem as crianças, No que diz respeito a formação de professores, busca

[...] 5. Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de educação infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

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.

8. Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais.

9. Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2001, s/p).

Estipular que ao longo dos anos de vigência do Plano fossem criados padrões mínimos de infraestrutura para atender a EI é um avanço trazido pelo PNE

(2001-2011), visto que até então muitas creches e pré-escolas não eram adequadas para o atendimento das crianças. Quanto a formação de professores, abarca que no prazo de em até 5 anos após a vigência do documento 70% dos professores que atuam na EI devem se especializar em cursos superiores específicos para atender as particularidades necessárias para o atendimento às crianças.

Os municípios também foram mencionados no Plano, já que a partir daquele momento estes teriam o prazo de 2 anos para adequar ou elaborar políticas específicas para a EI baseadas nas Diretrizes Curriculares, nas normas complementares estaduais e ainda no RCNEI. Diante deste contexto, os municípios em todo território nacional tendem a enfrentar um grande desafio: equalizar o atendimento a EI, tendo em vista o educar e o cuidar. Nesse sentido, cabe a eles a implementação de políticas locais que viabilizem a igualdade desse serviço.

O PNE (2001-2011) foi um documento fundamental na contribuição para a superação da polarização entre EI e assistencialismo, pois traçou metas para o avanço ao acesso e aumento do número de vagas para atender as crianças de maneira progressiva e tem como fim a melhoria da infraestrutura dos prédios que ofertam a EI, criando padrões mínimos de qualidade para a permanência destas instituições.

A partir de então, os municípios enfrentariam um grande desafio: o de aumentar progressivamente a oferta da EI, adequar ou construir espaços e atender os critérios necessários para esta etapa educacional; o de cuidar e educar, resultando na necessidade de ampliação do número de profissionais e ainda a elaboração de diversos cursos de formação continuada para professores.

Por fim, este PNE afirmou que todas as instituições que oferecessem a EI formulassem ou adequassem seus projetos pedagógicos com a participação de todos os profissionais envolvidos no atendimento a esta etapa da educação. Mas não aponta nenhuma meta ou objetivo específicos para a formação continuada, deixando a cargo dos municípios a implementação de políticas locais para a EI e, assim, pode se entender que também as voltadas para a formação continuada dos professores dessa Educação.

Entretanto, cabe mencionar que o contexto político estabelecido neste período para a EI durante o governo FHC (período 1995 a 2002) priorizou o Ensino Fundamental, inibindo então a expansão e a qualidade do atendimento na EI.

É possível perceber que após a promulgação do PNE (2001-2011) expandiu em todo território nacional o número de pesquisas acerca do direito EI e as possibilidades e entraves das metas estabelecidas nesse Plano para tanto.

Emergiram debates e pesquisas sobre os entraves e possibilidades ao alcance das metas para Educação Infantil definidas no PNE (2001), bem como estudos sobre a importância educacional, social e econômica da EI. Todo esse debate culminou com realização do simpósio “Educação Infantil: construindo o presente”, realizado em 2002, no qual se discutiu a necessidade de afirmação de políticas e recursos humanos e financeiros para a EI (BRASIL, 2003), e do “Seminário Nacional sobre Financiamento da Educação Infantil”, realizado em 2003, em que se debateu a respeito da importância, benefícios e dificuldades em se investir na EI brasileira. Esses eventos reuniram, além de pesquisadores, estudiosos, professores e demais profissionais da área, dirigentes públicos, deputados entre outros interessados no debate sobre os recursos necessários para a expansão e aperfeiçoamento do atendimento da EI no país [...] (SANTOS, 2012, p.22).

Com intuito de melhorar ainda mais a qualidade desta modalidade educacional, no ano de 2003, o MEC elaborou o documento “Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e alcançaram conquistas”. Tal documento apresenta seis aspectos, baseados na LDB de 1996:

a) criação do Sistema Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, regulamentação, credenciamento e autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil; b) formação inicial e continuada dos professores; c) profissionalização dos professores, plano de carreira com inclusão dos professores de Educação Infantil; d) elaboração de proposta pedagógica e de regimento interno das instituições de Educação Infantil; e) desenvolvimento da proposta pedagógica, com ênfase na qualidade das ações educativas levadas a efeito junto às crianças de zero a seis anos; f) criação de espaços e recursos materiais próprios para o atendimento às crianças de zero a seis anos (CARRIJO, 2005, p.82).

Passou-se a ter então uma preocupação nacional em torno da organização estrutural física e pedagógica das instituições de EI, bem como a qualificação dos professores que nelas atuam, a partir da formação inicial e continuada deles. O documento também tinha como finalidade auxiliar os municípios na concretização da integração de creches privadas, sem fins lucrativos, aos sistemas municipais de ensino.

Outro programa voltado aos professores que atuam na EI, lançado pelo MEC que precisa ser destacado foi o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil). Criado em 2005, o programa tratou-se de um curso à distância, de formação para o magistério, com intuito de qualificar professores que não possuíam a formação exigida para atuarem nas instituições de

educação, no entanto atuavam nos sistemas municipais e estaduais de educação, da rede pública ou privada. Tal curso disponibilizou a todos os cursistas um diploma que os habilitavam para o exercício da docência somente na EI.

O Proinfantil possuía o papel de habilitar, em magistério para a EI, milhares de professores brasileiros que atuavam nesta modalidade educacional sem ter cursado ou concluído o ensino médio, sendo relevante para a resolução do problema de formação inicial de professores leigos, na Modalidade Normal, que atuavam na educação das crianças.

Entretanto, é importante ressaltar que a LDB preconizava como formação inicial para atuação nessa etapa da educação a formação em nível superior e, na falta desta, a formação na Modalidade Normal.

Anos depois, foi aprovada a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que ampliou para nove anos a duração do Ensino Fundamental. Esta mudança atingiu diretamente a EI, visto que a EI passou a ter como duração cinco anos, sendo o atendimento realizado em creches de zero a três anos e na pré-escola de quatro a cinco anos. E em 2006, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, para alterar a faixa etária de atendimento da EI para até cinco anos de idade e não mais até os seis anos. Os anos iniciais do Ensino fundamental passaram então a ser do primeiro ao quinto ano e os anos finais do sexto ao nono ano.

Neste mesmo ano, por meio da mencionada Emenda Constitucional nº 53, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁶, que até então era destinado apenas ao ensino fundamental

¹⁶ O FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, é, desde 1998, um instrumento contábil de gestão educacional. Trata-se de um mecanismo redistributivo entre estados e municípios de parte dos recursos vinculados para o ensino fundamental, criado pela Lei n. 9424, de 24 de dezembro de 1996, com vigência de dez anos, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O FUNDEF se apresenta como um mecanismo institucional de indução a determinados comportamentos por parte dos entes federativos e concentra-se em alguns objetivos: a) proporcionar maior equilíbrio entre redes estaduais e municipais no que tange à participação e ao compromisso com a ampliação do acesso e da manutenção do atendimento ao ensino fundamental, por meio da vinculação da alocação de recursos para estados e municípios ao número de crianças atendidas pelas respectivas redes de ensino fundamental; b) diminuir a desigualdade entre os entes federados do ponto de vista dos recursos disponíveis para o ensino fundamental. Isso seria possível por meio do estabelecimento do piso de gasto por aluno que orienta o processo de redistribuição de recursos que o FUNDEF põe em marcha: ter-se-iam, portanto, por

e passou a ser direcionado a educação básica. É importante ressaltar que 60% do recurso do FUNDEB é destinado para o pagamento de professores, por isso este é tão importante para a qualidade da educação e para a valorização docente.

Por meio FUNDEB, a EI, que até aquele momento não era prioridade dos recursos da União, também passou a receber recursos desse Fundo. Sua criação foi de extrema importância para EI, porque, para além da constituição de

[...] um fundo de natureza contábil para a Educação Básica, tratou-se da instituição de uma política pública que propusesse entre os seus objetivos assegurar o direito à educação a todos os brasileiros desde o seu nascimento (SANTOS, 2012, p.23).

Ainda neste mesmo ano, foi publicado os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Tal documento possuía dois volumes, e tinha como objetivo servir de referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino, procurando concorrer com uma concepção de melhoria na qualidade da EI. Por isso o intuito deste documento era o de “[...] estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 2006, p.8).

Na terceira seção de seu Volume 1, faz-se menção a Formação Continuada de professores da EI, quando o documento apresenta rapidamente alguns resultados de pesquisas que analisaram a qualidade do atendimento à pré-escola nas instituições de EI. Tais trabalhos apontaram que é necessário uma equipe qualificada para atuar na EI, salas com no máximo 13 crianças por sala e ainda a oferta de ambientes instrutivos de aprendizagem, que contenham recursos pedagógicos apropriados com uma Formação Continuada de qualidade em serviço (BRASIL, 2006).

A Formação Continuada também é citada na quarta seção do referido Volume, quando discorre acerca da qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil. Nela é afirmado que o professor possui um papel muito importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação, mencionando ainda a LDB, quando esta assegura que os sistemas devem promover

meio do FUNDEF, desigualdade menor e piso mais alto de gastos por aluno; c) melhorar progressivamente o perfil e a qualificação do corpo docente do ensino fundamental. O aumento do piso de gastos com o ensino fundamental, por parte dos entes federados, associado à obrigatoriedade de se aplicarem ao menos 60% dos recursos do FUNDEF em pagamento de salários e qualificação do corpo docente permitiriam, por um lado, progressiva melhora da qualificação dos atuais professores e, por outro, aumento da atratividade da carreira docente, viabilizando o recrutamento de quadros mais qualificados (COSTA; DUARTE, 2008, p. 148-149).

a valorização dos profissionais, garantindo a eles o ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos; Formação Continuada; piso salarial profissional; progressão funcional, período reservado a estudos; planejamento e avaliação, incluído na carga horária; e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2006).

Já no volume nº 2, essa Formação é abordada na seção que trata das competências do sistema de ensino, especificamente na esfera municipal. Segundo o documento, entre outras atribuições, o sistema municipal deve promover a Formação Continuada dos professores e ainda dos demais profissionais que atuam nas instituições de EI (BRASIL, 2006).

Mais a frente, ainda no volume de nº 2, a Formação Continuada é mencionada na seção que discute as propostas pedagógicas das instituições de EI, quando afirma que devem ser oferecidos cursos de Formação Continuada específicos para que os profissionais de EI possam atender crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006).

Por fim, na seção que discute sobre a equipe de profissionais da instituição de EI (gestores, professores e outros profissionais), abarca a necessidade de apoio de especialistas para assessorar/auxiliar a Formação Continuada de professoras e professores de EI. Entretanto não é discutido, no documento o papel do professor que atua na EI (BRASIL, 2006).

Kishimoto (1999) afirma que o período de 1997 a 2007 é considerada a década da educação, onde as políticas de formação profissional para educação básica precisariam prever a formação dos professores em nível superior. Naquele contexto ao mesmo tempo em que a lei estabelecia a formação em nível superior, ela produzia mecanismos para agilizar a efetivação dessa formação, tais como a criação de um novo tipo de curso, paralelo ao curso de Pedagogia, denominado curso normal superior, que era especificamente voltado à formação dos professores de EI.

A criação deste novo curso resultou em uma série de debates na área da educação, pois este vinha direção contrária às críticas e às reivindicações que ocorriam no quando se discutia a EI que referendavam a formação desse professor deveria ser de responsabilidade das universidades, bem como o aperfeiçoamento de políticas de profissionalização que propiciassem a formação continuada (KIEHN, 2007).

Anos mais tarde, em 2009, foi criada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 5, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter mandatório, que buscou orientar as instituições de EI do Brasil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

As Diretrizes procuraram embasar a elaboração das propostas curriculares das escolas de EI, com intuito de gerar e assegurar a existência dos direitos fundamentais das crianças. O referido documento afirma que a criança é sujeito de direitos e precisa ser o centro do planejamento curricular de modo que suas peculiaridades e natureza sejam respeitadas e consideradas no cotidiano das instituições (BRASIL, 2009).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009, p. 86).

Por isso, segundo as Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de EI deve assegurar à criança acesso a processos de assimilação, renovação e articulação de saberes e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Sendo assim, segundo o documento, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI precisam estar de acordo com os eixos norteadores adequados para a faixa etária, as interações e a brincadeiras, e ainda ressalta que tais propostas devem levar em consideração a diversidade de crianças atendidas pela EI, tais como filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, indígenas, entre outros (BRASIL, 2009).

No decorrer do documento é afirmado diversas vezes que as atividades realizadas pelos professores de EI devem serem executadas de forma lúdica, por meio do brincar, da contação de histórias, ou ainda através de conversas com as crianças sobre uma infinidade de temas, com intuito de promover o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, promover ainda a autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, ampliando as

possibilidades do profissional de compreender e responder às iniciativas infantis (BRASIL, 2009).

As DCNEIs ainda abordam temas importantes como concepção de criança e ainda o cuidar e educar na EI. O conceito de criança abordado no documento afirma que esta é o

centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. [...] Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes. [...] Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (BRASIL, 2009 p. 86).

No que tange a concepção de cuidar as DCNEIs aponta o importante papel que este representa na EI, o seu caráter ético:

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações (BRASIL, 2009, p. 89).

Já acerca da concepção de educar, o documento afirma que este deve estar de modo indissociado presente na prática pedagógica nas instituições que atendem esta modalidade educacional. Segundo ele,

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construir e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características

desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades delas viverem a infância (BRASIL, 2009, p. 89).

Para as DCNEIs a criança é sujeito histórico, que aprende por meio das interações e práticas estabelecidas em seu cotidiano com criança, adultos e com a sociedade em que está inserida. Ela é protagonista nesse processo educacional, pois apresenta uma forma própria de se relacionar, interagir, de expressar emoções, por isso ela é o centro do planejamento curricular.

Por tantas singularidades que só a criança possui, o documento afirma que o ato de cuidar é importantíssimo no processo de aprendizagem da criança, apresentando um caráter ético, e por isso deve ser tratado com seriedade para promover a proteção integral da criança, pois lida com questões necessariamente humanas de intimidade e afetividade.

Assim, uma das funções do professor de EI é de ensinar a criança a adquirirem autonomia para que estas possam futuramente cuidarem de si, por isso a relação cuidar e o educar é indissociável neste contexto. Sendo assim as práticas realizadas nas instituições devem desafiar as crianças a construir, explorar e aprimorar os conhecimentos já adquiridos ou aqueles produzidos no grupo em que estas estão inseridas, com intuito de ampliar a possibilidade delas de ação no mundo.

Portanto, é possível perceber que as DCNEI têm como intuito a valorização da criança e sua subjetividade, de maneira que no documento palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo são proibidas de serem ditas no vocabulário curricular por serem vistas pelos especialistas da área como integrantes de uma concepção escolarizante da infância.

Ao abordar Formação Continuada para os professores EI, as DCNEIs apontam o quanto a temática é importante para o aprimoramento da prática pedagógica dos profissionais e para melhorar a qualidade do atendimento nas instituições:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 92).

Para as DCNEIS a Formação Continuada dos professores e demais profissionais que atuam na EI deve ser um dos requisitos básicos para promover a oferta de uma EI de qualidade, afirmando ainda que esta é direito de todos os professores, visto que deve possibilitar o aprimoramento a prática e o desenvolvimento da identidade profissional.

Afirma ainda que os cursos de Formação Continuada oferecidos para os professores da EI precisam dar condições para que estes possam refletir acerca da sua rotina pedagógica, estética e política, para posteriormente aprimorar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Neste mesmo ano, com a aprovação da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, tornou-se obrigatória e gratuita a oferta da pré-escola as crianças de quatro a cinco anos de idade. Com essa aprovação, a educação básica obrigatória deixou de ser apenas o ensino fundamental, e se expandiu a todas as etapas da educação básica, incluindo a pré-escola na EI, que até então não havia sido referendada como obrigatória, sendo está uma iniciativa impar para a EI, acarretando na necessidade de uma nova organização dos sistemas de ensino.

Nesta perspectiva, tornou-se imprescindível um aumento do papel do Estado do ponto de vista das políticas públicas, visto que a pré-escola era vista como um direito e passou a ser afirmada como um direito público subjetivo, superando o caráter assistencialista. Contudo, segundo Dias (2005, p.27), “a Educação Infantil no Brasil ainda carece de uma política nacional que busque garantir o atendimento das necessidades das crianças [...]”, visto que as ações legais vigentes acerca dela introduz desafios nas políticas públicas para a educação de crianças menores de seis anos que não são novos e precisam ser superados.

Ainda no ano de 2009, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFOR), por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com objetivo de promover a capacitação e qualificação dos professores e profissionais da educação básica dos sistemas públicos por meio de ofertas de vagas em instituições públicas de ensino superior.

Segundo o decreto acima citado, o RENAFOR surgiu para resgatar,

[...] a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

O RENAFOR foi muito importante para a valorização do professor da educação básica, em especial para o professor da EI, pois promoveu diversos cursos de especialização voltados para atuação docente em sala de aula, sendo que estes foram ministrados por Universidades Públicas, com professores capacitados para discutir temáticas essenciais vividas na realidade escolar. O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela UFGD/FAED/MEC no ano de 2014 foi criado e desenvolvido através da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do RENAFOR¹⁷.

Com intuito de investigar as ações voltadas para o atendimento EI no Brasil após a promulgação do PNE (2001-2010), Ganzeli (2012) realizou uma análise acerca dos objetivos e metas estabelecidos para a EI pelo PNE (2001-2010), por meio documento elaborado pelo MEC “Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008”, que foi publicado no ano de 2009 e chegou-se a conclusão de que as ações realizadas pelo governo e municípios ao longo dos anos foram ineficientes para alcançar grande parte das metas e estratégias metas estabelecidas pelo PNE (2001-2011) para o atendimento à EI durante o período avaliado.

Mesmo sem o atendimento das supramencionadas metas, no ano de 2014, foi aprovada a Lei 13.005, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que apresenta como meta de nº 1 a EI, a universalização da pré-escola e a ampliação do atendimento nas creches de forma a atender no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade. E, para tanto, o PNE dispõe de dezessete estratégias a serem adotadas no decorrer dos anos de vigência do plano para a consolidação da meta estabelecida para EI.

As estratégias para o alcance da meta 1, de forma geral se referem a: ampliação de vagas e frequência na EI; levantamento da demanda acerca de famílias que precisam do atendimento em creches; construção e reestruturação das instituições que atendem a EI; avaliação da EI; parcerias com instituições beneficentes; promoção do atendimento a criança do campo, das comunidades indígenas e quilombolas; programas de orientação e ajuda às famílias com crianças de até 3 anos de idade; o atendimento da criança de zero a cinco anos em locais que atendam a parâmetros nacionais de qualidade; e a oferta de forma progressiva

¹⁷ Informações importantes acerca desta Especialização serão apresentadas de forma detalhada no capítulo III.

do acesso à EI em tempo integral, para todas criança de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas DCNEIs (BRASIL, 2014).

No que diz respeito a Formação Continuada, o PNE apresenta duas estratégias, a oitava e a nona, a primeira busca promover a articulação da formação inicial e continuada dos(as) profissionais que atuam na EI, para garantir de forma progressiva o atendimento por profissionais com formação superior; e a segunda instigar a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação¹⁸, com intuito de promover a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que promovam avanços no que concerne à pesquisas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento à criança de zero a cinco anos.

Após a aprovação do PNE 2014, iniciaram-se as discussões de criação/adequação dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, visto que estes deveriam estar em consonância com o PNE em vigor

Na CF de 1988 foi apontada a necessidade da elaboração de uma base comum para os currículos nacionais, prevendo “conteúdos mínimos” para a educação básica, sendo que é importante ressaltar que nos documentos oficiais produzidos pelo governo ao longo dos anos, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não há menção sobre a constituição de um currículo claramente definido. “Todos eles se referem, entretanto, ao necessário respeito às especificidades locais, que não podem ficar obscurecidas pela existência de uma base comum” (MICARELLO, 2016, p. 63).

É desta necessidade que foi discutida e posteriormente criada a Base Comum Curricular (BNCC), um documento que tem por finalidade servir de base para a construção de currículos voltados à educação básica brasileira, bem como apresentar objetivos educacionais desta, que devem ser materializados nas instituições que a ofertam.

A BNCC começou a ser planejada em 2015 e apresenta três versões, sendo a sua última homologada em 2017 pelo MEC, no governo de Michel Temer, pós- golpe

¹⁸ Grifo nosso.

que culminou no impeachment da Presidente Dilma, por isso o contexto de como ocorreu a publicação desta será resumida nos parágrafos posteriores.

A primeira versão preliminar foi divulgada pelo governo no ano de 2015, num contexto de um amplo debate, onde esta contou com a participação de professores/as, instituições educacionais, gestores/as, grupos de pesquisa, associações científicas, movimentos sociais. A segunda versão do documento foi publicada em 2016, também após diversas discussões por meio de debates em todo território nacional, através de seminários estaduais com a participação de diversos profissionais da educação.

Entretanto, naquele mesmo ano, após o impedimento da Presidenta Dilma Russeff, o então presidente Michel Temer assumiu a presidência da república, e realizou alterações significativas no referido documento, visto que o MEC realizou a troca dos profissionais que estavam à frente da organização dessa Base e em abril de 2017 foi publicada a terceira e última versão.

No que concerne à EI, a proposta feita pela BNCC é a de reformular e organizar o currículo dessa Educação, com intuito de que a criança desenvolva condições necessárias para desempenhar papéis de cidadania e de resolver conflitos que surgem diariamente em suas vidas (BRASIL, 2017).

A BNCC indica para a EI práticas pedagógicas por meio de seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento que precisam ser asseguradas para que a criança desempenhe papéis ativos nas instituições específicas de educação. Os direitos apresentados no referido documento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2017). O documento abarca a

[...] concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir *intencionalidade educativa* às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 34, grifo do autor).

Por isso, segundo o documento, o educador precisa organizar, refletir, planejar e selecionar propostas pedagógicas que permitam que a criança conheça a si, o outro, a natureza ao seu redor e a cultura das diversas pessoas com as quais possam conviver ao longo da vida (BRASIL, 2017).

O cuidar e educar são citados brevemente no documento quando este afirma que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 32).

A prática de cuidar e educar é mencionada no documento, afirmando que esta vem sendo consolidada ao longo das décadas no país, e ainda é apontado a indissociabilidade do cuidar educar nesta modalidade educacional, entretanto não é discutido a concepção destes, nem mesmo ressaltado a sua importância no documento. No que tange a temática formação continuada para os professores que atuam na EI foi possível constatar que esta não é abordada no documento.

Apesar da BNCC ter como objetivo padronizar o currículo para a EI, é possível constatar que a BNCC recebeu críticas de muitos especialistas em educação, mas destacamos as apontadas especificamente para a EI. Barbosa et al.(2018, p. 03), aponta que

o modelo curricular exposto, sobretudo na terceira versão da BNCC, está pautado na concepção de ‘competências’ individuais, já utilizada historicamente em textos e projetos que se estruturaram nas conhecidas reformas políticas de formação e gestão e de políticas educacionais na década de 1990, sendo tal concepção referendada na demanda do mercado em detrimento de uma formação ampliada do sujeito. Desse modo, **o modelo curricular apresentado fere princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2009), bem como as DCNE.** (grifo nosso).

Concordamos com os autores quando estes afirmam que o modelo curricular apresentado por tal documento para a EI fere os princípios das DCNEs, visto que a concepção apresentada na Base incentiva uma educação neoliberal voltada para o mercado, pois valoriza as competências individuais, resultando na omissão de uma formação ampliada, voltada para o coletivo.

Outra crítica exposta pelos autores ao referido documento é a questão da cisão de creches e pré-escolas e a generalização de infância,

as quais são instituições demarcadas por atendimento de caráter coletivo e não apenas individual –, bem como **a seriação de atividades elencadas por idade de modo compartimentado. A Educação Infantil deve ser tratada na sua totalidade, sem que se percam as especificidades das crianças em suas vivências e diferentes idades.** Ademais, **o documento da BNCC não alude à diversidade de infâncias e ao ensino especial, ao tratar das experiências e objetivos de aprendizagem** (BARBOSA, et al., 2018, p. 04, grifo nosso).

b

A educação da criança não pode ser tratada de forma compartimentada/separada, creche e pré-escola, pois o atendimento nas instituições de EI possuem um caráter coletivo e precisa ser visto na sua totalidade, considerando as especificidades de cada faixa-etária e ainda a diversidade e particularidades das crianças que frequentam esta modalidade educacional.

Os autores criticam também a ausência da indissociabilidade entre cuidar e educar na BNCC, que segundo eles, é a premissa fundamental da EI,

um ponto crucial é a ausência da premissa fundamental da educação infantil: a indissociabilidade entre o cuidar e educar, premissa essa amplamente debatida pela área e de modo ampliado em outros documentos nacionais. **O documento simplesmente negligencia sua existência e importância na construção de uma BNCC que compreende a educação infantil e suas especificidades** (BARBOSA et al., 2018, p. 04-05, grifo nosso).

No que concerne a Formação Continuada, a BNCC, em seu subtítulo “Base Comum Curricular e Currículos”, firma que as aprendizagens só se consolidam a partir de um conjunto de decisões que distinguem o currículo em ação. Tais decisões vão adequar as conjecturas da BNCC à realidade local, levando em consideração a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também a realidade em que os alunos estão inseridos (BRASIL, 2017).

Essas decisões, segundo o documento, resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade e, no que diz respeito a formação continuada, referem-se a criação e disponibilização materiais que servirão como orientação para os professores, mantendo processos permanentes de formação docente que permitam contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017).

A BNCC estabelece também que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (BRASIL, 2017, p. 21)”.

Assim, é possível afirmar que durante muito tempo o direito a EI foi negado à criança brasileira, especialmente à criança pobre, entretanto, em suma pode-se perceber que após muitos anos de luta pelo direito a EI gratuita e de responsabilidade do Estado, esta finalmente foi concretizada, enquanto normatização. No entanto, “como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional” (CURY, 2002, p.246).

No decorrer dos anos, com as mudanças sociais, e econômicas ocorridas no país, passou-se a ter a necessidade de uma educação voltada para o atendimento à criança pequena. As características do atendimento à criança eram voltadas para o cuidado, acolhimento e higiene, marcado por uma educação assistencialista, e esta concepção se estendeu até o final do século XX, por isso grande parte dos profissionais que atuavam na EI eram leigos, não recebiam cursos de aperfeiçoamento para melhorar a qualidade da educação ofertada às crianças naquele momento.

Entretanto com o fim da ditadura militar, a sociedade brasileira viveu momentos de intensas manifestações que resultaram na mobilização de grande parte da população, um contexto onde se manifestou as forças sociais que lutavam como uma forma de resistência diante das lutas e muitos problemas herdados da ditadura, milhares de pessoas se uniram para protestar e colher assinaturas reivindicando direitos sociais essenciais, tais como os de saúde e educação, o que foram inseridos na CF, como a EI, que foi sendo reafirmada e garantidos os direitos educacionais a essa Educação na legislação educacional subsequente e dentre eles os relacionados a formação continuada de professores para a EI, sendo esta uma conquista recente no Brasil e hoje esta é a primeira etapa da educação básica e possui um papel fundamental, o de cuidar e educar as crianças de 0 a 5 anos.

Ser professor de EI é um trabalho que exige muita dedicação, estudos e reflexão. Segundo Kramer (1994), a EI é baseada no binômio educar/cuidar e, portanto, a formação de seus profissionais precisa ser pautada nele. Para ela é necessário haver uma junção dessas atividades é preciso romper de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas dividem de igual importância no cotidiano da EI.

Segundo Formosinho (2002), cuidar e o educar são atos indissociáveis na prática educativa da EI e por isso esta especificidade determina uma formação

diferenciada da qual é dada a outros níveis de ensino. Assim, o papel do professor de EI é diferente em alguns aspectos, dos demais professores, o que configura uma profissionalidade exclusiva dos afazeres docentes na educação desta fase. Esta peculiaridade docente provém das próprias características da criança, das particularidades dos contextos de trabalho dos educadores e das características do processo e das tarefas exercidas por elas.

A criança pequena possui particularidades peculiares por conta do seu processo de desenvolvimento, em que o pensamento, sentimento e motricidade caracterizam uma globalidade na educação da mesma. Ela exibe uma vulnerabilidade física, emocional e social, o que ocasiona uma dependência do professor nas rotinas de cuidado. Estas peculiaridades da criança causam a interligação entre educação e cuidado, exigindo do profissional que atua na EI, uma magnitude e singularidade de ações em sua prática educativa (FORMOSINHO, 2002).

Este contexto de educação e cuidados exige propostas pedagógicas que contemplem estas especificidades da atuação profissional e orientem um trabalho pedagógico que considere e valorize as diferentes linguagens utilizadas pela criança na sua expressão e comunicação com o meio a qual se insere (NADOLNY; GARANHANY, 2008, p. 11466).

Assim, as instituições que atendem a EI, deve segundo Garanhani (2004) proporcionar o desenvolvimento infantil na suas diferentes dimensões, realizar a mediação entre a criança e o conhecimento que foi construído culturalmente e manifestado em diversas formas de linguagem tais como: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Ao mesmo tempo, deve desenvolver na criança capacidades para a expressão e diálogo. No entanto, para que esse processo aconteça, é preciso estar atento ao cotidiano da EI, o qual precisará contemplar no seu fazer pedagógico as diversas linguagens e, essa condição, está diretamente atrelada à formação dos educadores dessa Educação.

Diante do contexto supracitado, a Formação Continuada cumpre um papel essencial na formação de um repertório de saberes para a atuação do professor de EI, sendo de sua importância a sua garantia na normatização educacional.

A Formação Continuada proporciona ao professor o estabelecimento de conhecimentos e formas que permitem produzir a própria existência na, e a partir da profissão, onde os saberes são componentes da profissionalidade ou da identidade profissional (Guimarães, 2004).

Diante destas considerações, a formação continuada deve possibilitar aos profissionais que atuam na Educação Infantil a reflexão e a (re) construção contínuas e permanentes de suas concepções e práticas educativas, tendo como foco as especificidades do trabalho docente nesta etapa educacional e as diferentes linguagens utilizadas pela criança para o conhecimento de si e do meio em que se encontra (NADOLNY; GARANHANI, 2010, p. 11469).

O desafio a ser superado para a Formação Continuada para EI é o de formar professores conscientes acerca do seu trabalho nesta especificidade de cuidar e educar que são indissociáveis e tão importante nesta etapa educacional; bem como o de formar professores conscientes de suas práticas educativas, dispostos a realizarem uma autoanálise da sua prática diariamente, aprenderem a construir práticas pedagógicas segundo o contexto em que estão inseridos e às características da criança nesse cotidiano na instituição.

A Formação Continuada é, portanto essencial para a melhoria da qualidade da educação e, considerando que após a aprovação do PNE 2014, iniciaram-se as discussões de criação/adequação dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, visto que estes deveriam estar em consonância com o PNE em vigor, como já mencionado anteriormente. Na próxima seção abarcamos o atendimento a EI no município de Dourados e como o como o Plano Municipal de Educação desse município vem apresentando a Formação Continuada de professores para a EI.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOURADOS/MS

A Formação Continuada possui um papel fundamental para o docente, visto que ela serve como uma ponte entre os saberes pedagógicos e os específicos, faz parte de um processo contínuo de formação, por isso esta é essencial para fazer com que o docente, através de uma autoanálise de sua prática, repense de forma propositada suas ações e busque assim dar significação à suas aulas (ROMANOWSK, 2007).

Sendo assim, neste capítulo busca apreender as ações da Reme para a formação continuada de professores na EI, com especial atenção ao período de 2017 a 2020, que se constitui no recorte temporal desse estudo, isso por meio de levantamento bibliográfico e de pesquisa documental.

Inicia apresentando como ocorreram os primeiros atendimentos a EI e a formação continuada de professores para essa etapa da Educação Básica no município de Dourados; após abarca as ações da Reme para a formação continuada de professores da EI.

Para tanto utilizamos como fontes bibliográficas estudos sobre a EI em Mato Grosso do Sul e Dourados, tais como: Silva (1997), Silva; Rosa (2001). E como fontes documentais a Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul, Deliberações do Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED), o Plano Municipal de Dourados (PME) 2015-2025, Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil de Dourados (DCMEI) e documentos elaborados pela SME de Dourados.

4.1 Ações da Reme para a formação continuada de professores da Educação Infantil no século XX

O município de Dourados está localizado no estado de Mato Grosso do Sul¹⁹ (MS). Sendo o segundo maior município de MS, está localizado na região Centro-

¹⁹ Mato Grosso do Sul é um estado significativamente novo, visto que até 1977 este fazia parte do Mato Grosso (MT). MS foi criado pela Lei Complementar nº. 31, de 11 de outubro de 1977, pelo presidente da República da época, Ernesto Geisel, no regime militar. Está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, sendo que é um dos principais acessos ao Mercosul, pois este faz fronteira com Bolívia e Paraguai, além de estar interligado por ferrovias, rodovias e através das hidrovias dos rios Paraná e Paraguai com a Argentina e o Uruguai. É rico em diversidade ambiental, pois abriga 70% do Pantanal, sendo importante destacar que este possui atualmente, segundo o IBGE, uma população de 2.449.024 pessoas, e segundo o site do governo do estado, ocupa a décima posição no

oeste do país no estado de MS, a 224 km de distância da capital Campo Grande, e há 100 km do Paraguai. Dourados ainda faz divisa com os municípios de: Itaporã, Douradina, Deodápolis, Fátima do Sul, Rio Brilhante, Caarapó, Laguna Carapã, Ponta Porã e Maracaju. Ainda, segundo o IBGE (2020), o município conta com aproximadamente 222.949 habitantes, “Em termos práticos, isto significa um município próspero, com economia pujante e diversificada, configurando-se como polo nas áreas da educação, saúde e comércio” (DOURADOS, 2017, p. 17).

É importante destacar que Dourados é avaliado como um dos polos econômicos do estado, sendo que sua economia se baseia na agropecuária, indústria, comércio e pecuária, destacando-se por sua infraestrutura e serviços prestados. O município ocupa ainda uma posição de destaque no país e no estado, sobretudo no setor agropecuário (NODA, 2010).

Figura 1 – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Mato Grosso do Sul (2021)²⁰.

ranking do IDH, entre os 27 estados brasileiros. O agronegócio responde por 30% de seu Produto Interno Bruto (PIB, estabelecendo o motor da economia sul-mato-grossense. É o Estado que possui a 5ª posição na produção de grãos no país. MS apresenta, ainda, a 4ª posição na produção de milho e 3ª no abate de gado. O estado é “polo mundial de celulose, produz 5,3 milhões de toneladas ao ano, dispõe de 1,056 milhão de hectares de florestas plantadas, 615 mil hectares de cana-de-açúcar e 18 milhões de hectares de pastagens” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, s/p). A justificativa para a divisão do estado de MT em MT e MS foi a “[...] de ordem econômica, geográfica, política e administrativa [...]” (BRASIL, 1977, p.185). Montiel (2010) afirma que as opiniões acerca da separação entre as regiões norte e sul do estado, já estavam presentes desde o começo do século XX. A divisão do estado aconteceu, segundo Rodrigues (2008), mesmo diante da resistência da população mato-grossense que recusava a ideia de dividir o Estado com medo de um possível atraso econômico.

²⁰ Disponível em: http://www.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/150/2021/10/MAPA_MS1.png

Segundo Aranda (2018), antes de ser colonizado, o município era habitado por índios das etnias Terena, Guarani e Kaiowá, que possuem descendentes que o habitam até os dias de hoje, por isso Dourados possui uma das maiores populações indígenas do Brasil. O “levantamento realizado pelo perfil socioeconômico da Prefeitura, aponta que cerca de 12.500 índios das três etnias vivem na Reserva Indígena de Dourados, localizada a apenas 5 quilômetros do centro da cidade” (ARANDA, 2018, p.66).

Subordinado a organização educacional do estado de Mato Grosso (MT), Dourados (que segundo a Lei n. 658 de 15 de junho de 1914, era um distrito do município de Ponta Porã/MS), sendo considerado município anos depois, por meio do Decreto n. 30, de 20 de dezembro de 1935 (DOURADOS, 2017), em sua trajetória educacional, naquele momento histórico, seguia as tendências da forma como estava organizada à educação em MT e em âmbito nacional, já que MT ainda naquele período não havia se desmembrado em MT e Mato Grosso do Sul.

As primeiras iniciativas de atendimento para a educação da infância no estado de Mato Grosso ocorreram, segundo Santos e Sá (2011), por mediação do governo do estado, durante a gestão de Pedro Celestino Corrêa da Costa, no ano de 1910 ao implantar por meio do Decreto nº. 533/1910 jardins de infância no estado para crianças entre 3 e 6 anos, antes do ensino primário. No entanto, segundo Rodrigues (2018), mesmo tendo sido estabelecido por lei, o jardim de infância não se materializou naquele período devido a alguns fatores, tais como: falta de professores e falta de fiscalização de espaço físico adequado.

Entretanto, há indícios de fontes documentais que registraram a existência de jardins de infâncias criados em 1914 por padres salesianos.

O Álbum Graphico de Mato Grosso (1914) traz uma imagem intitulada “Jardim de infância no sertão”, na qual aparecem quatro religiosos em pé, com 23 indiozinhos sentados em tapetes ao ar livre (SANTOS; SÁ, 2011, p. 09).

Ao pesquisar a história do atendimento à infância no estado, é possível constatar que esta seguiu a tendência nacional mencionada no capítulo anterior.

A história da legislação da educação pré-escolar em MS segue a mesma tendência observada a nível nacional; até meados da década de 70, a legislação existente é inexpressiva e fragmentada. Nem a Constituição

Federal, nem a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação tratavam da educação das crianças de 0 a 6 anos (SILVA, 1997, p. 82).

Assim, nas primeiras décadas do século XX essa educação é marcada pela iniciativa privada, em que a responsabilidade dos primeiros ensinamentos à criança douradense eram das famílias, ensinando-as ler e contar (SARAT; MANCINI, 2007).

Até o final da década de 1960, as escolas da Rede Municipal de Educação de Dourados e região eram quase todas localizadas na zona rural,

As escolas rurais, em sua maioria na modalidade de escolas isoladas e reunidas eram caracterizadas pela carência e precariedade, nas quais tinham a duração do curso primário menor e com programas mais simplificados e pouca frequência escolar, em comparação com as da capital ou grandes cidades do estado (SILVA, 2014, p.15).

Em âmbito geral, no MT, as primeiras iniciativas de educação pública voltada para a criança foi iniciada antes da divisão do estado de Mato Grosso, no ano de 1970, sendo o atendimento educacional para crianças de 3 a 6 anos realizado em escolas, por meio do Departamento de Educação Pré-Escolar da Secretaria de Educação e Cultura (SEC/MT), ao qual o município de Dourados era vinculado, com salas que atendiam Maternal, Jardim I e Jardim II e pré-alfabetização, como é o caso do Projeto Casa-Escola do Bom Senso (SILVA; ROSA, 2001).

Até o final da década de 70, a pré-escola da rede estadual de ensino tinha uma abrangência bastante limitada, pois só existia nos Institutos de Educação de cada município. Funcionando nos moldes da proposta montessoriana, com salas equipadas e professoras treinadas atendia uma parcela muito pequena da população (SILVA, 1997, p. 83)²¹.

Por meio da pesquisa de campo realizada por Silva e Rosa (2001) é possível destacar as particularidades da educação voltada para a criança no supracitado estado, e em Dourados, através do Projeto Casa-Escola do Bom Senso, que

visava oferecer educação às crianças de 3 a 6 anos de idade, e pode ser considerada a primeira iniciativa pública de incentivo à educação pré-escolar no estado. [...] previa que os Centros Educacionais das principais cidades do estado – Cuiabá, Campo Grande, Aquidauana, Dourados e Corumbá – deveriam abrir espaço para o funcionamento do Jardim-da-Infância. O espaço físico foi pensado para que as crianças pudessem satisfazer suas necessidades básicas com autonomia: as pias, os vasos sanitários, a lousa, as mesas, as cadeiras, as estantes com os materiais

²¹ Segundo Silva (1997) a proposta educacional montessoriana foi criada pela médica italiana Maria Montessori, que analisava crianças deficientes no início do século XX. Tal médica construiu uma metodologia específica, com técnicas e materiais próprios para o processo de ensino aprendizagem. No final do século XX era possível observar que tal método ainda influenciava as práticas pedagógicas de muitos institutos educacionais no estado de Mato Grosso sul, que possuíam mobiliários e materiais específicos nas salas de aulas com características de tal concepção.

tinham tamanho e peso que garantiam a livre movimentação das crianças (SILVA; ROSA, 2001, p. 239- 241).

Lima e Silva (2013) explanam que o motivo pelo qual o Projeto era ofertado somente nos cinco maiores municípios de MT (Cuiabá, Campo Grande, Aquidauana Dourados e Corumbá) era pelo fato de que “A exemplo de outras unidades federativas, o então Mato Grosso, não dispunha de escolas suficientemente mobiliadas e nem Linha pedagógica específica de trabalho” (LIMA; SILVA, 2013, p.617).

Suas ideias fazem parte do movimento da Escola Nova, que, ao criticar a educação tradicional, propõe que a educação tenha como centro os interesses e necessidades da criança e que as atividades escolares estejam baseadas no caráter lúdico das atividades infantis (SILVA; ROSA, 2001, p. 238).

Essa proposta, considerada inovadora, despertava o interesse da população. As autoras descrevem que nas cidades em que ela estava implementada havia uma vez que havia uma grande procura por ela, destacando que em alguns casos chegava ao ponto de fazer fila de madrugada para garantir a matrícula, já que as vagas eram destinadas a 30 crianças por sala.

Nota-se que o projeto foi um marco para a história do atendimento à criança no estado e, também para Dourados, pois foi o pioneiro no oferecimento de vivências educativas para a infância. As autoras ainda afirmam que as práticas implementadas pelo referido Projeto eram inovadoras para a época, pois suas propostas metodológicas eram baseadas nas ideias da italiana Maria Montessori.

Segundo Nunes e Furtado (2014), em Dourados, a Casa Escola O Infantil do Bom Senso em Dourados (CEOIBS), que foi a primeira instituição pré-escolar estabelecida no município. Inaugurada em 1973, marcou o início da organização de um “Projeto de Curso Supletivo de Treinamento com Participação Comunitária para Professoras CEOIBS que ocorreu no período de 21 de novembro de 1973 a 12 de janeiro de 1974, realizado pelo Departamento Supletivo de Ensino, da Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso, que serviu para a formação do corpo docente e a definição do currículo da de tal Projeto.

O conteúdo de aprendizagem da pré-escola em Dourados, segundo Nunes e Furtado (2014), previa o ensinamento e ampliação da matemática, da coordenação motora, de estudos sociais e naturais, do desenvolvimento da linguagem, recreação, jogos, artes e músicas.

Cada criança possuía uma Ficha de Avaliação Individual mediante a qual se verificava o comportamento, o ajustamento social, as atitudes sociais, as condições físicas, a capacidade de aprendizagem, os conhecimentos gerais e habilidade com a linguagem e noções matemáticas, bem como um gráfico de aproveitamento mensal valorado com: “ótimo, muito bom, bom, regular, fraco” (NUNES; FURTADO, 2014, p. 1).

Tal Projeto teve a duração de aproximadamente sete anos, sendo importante destacar que seu fim não ocorreu ao mesmo tempo nas cinco instituições do estado onde esteve implantado. O que ocorreu de fato foi que quando o governo estadual começou a perceber as necessidades específicas que o Projeto requeria, começou a diminuir gradativamente os gastos, resultando na demissão de funcionários, cancelando a formação dos professores que restaram.

Outro fato importante que deve ser destacado neste contexto que contribuiu para o fim do Projeto foi a divisão do estado de MT em 1977, o que dificultou a continuação do projeto em MS visto que ele era um Projeto de MT (RODRIGUES, 2018) e que para continuidade nos municípios sul-mato-grossenses precisariam ser replicados pelo MS, o que não ocorreu.

Acerca do Projeto, é possível afirmar, portanto, que inicialmente este promoveu capacitação dos professores que atuavam com as crianças, se preocupou com o espaço físico das instituições, adaptando os materiais e as mobílias de acordo com as necessidades das crianças e ainda houve uma preocupação com a qualidade do ensino ofertado às crianças menores de 7 anos, por isso ele significou um marco para a EI pública do MS.

Assim, em linhas gerais, tais aspectos caracterizam a CEOIBS de Dourados-MS, que em sua gênese contou com uma participação comunitária, mas tal indício é contraposto por dados registrados em fichas de matrícula das primeiras crianças matriculadas, indicando que em sua maioria a clientela atendida pertencia às camadas sociais mais elevadas de Dourados e região, como os filhos de fazendeiros, médicos, dentistas, engenheiros, advogados, entre outros, sendo este um importante dado a ser aprofundado, para melhor compreensão dessa história (NUNES; FURTADO, 2014, p.10).

No que tange a formação profissional do docente para atuar na pré-escola durante a década de 1980 no MS, Silva (1997) destaca que a deliberação 53, aprovada em 1980, pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) instituía como exigência para tanto a realização de um curso de magistério em nível de segundo grau, acrescentando ainda que o profissional deveria realizar cursos extras específicos com a duração mínima de 120 horas. Esses cursos eram ministrados quase que exclusivamente pela Organização

Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP) e eram cursos caros; o que dificultava muito o acesso da maioria dos professores. “Posteriormente, a carga horária do curso passou para 240 horas (SILVA, 1997, p. 84).”

Anos depois, especificamente em 1990, a deliberação do CCE/MS nº 2.603/90 modificou o tempo de duração do curso “Habilitação Específica de 2º grau para o magistério da pré-escola e do ensino de 1º grau – 1ª a 4ª série”, de 3 para 4 anos, extinguindo a necessidade de realização de cursos adicionais, já que os cursos de magistério da época promoveriam a partir de então conteúdos específicos para a formação de professores da pré-escola (SILVA, 1997).

Durante as décadas de 1980 e 1990, o governo do estado de MS promoveu projetos de atendimento à crianças na faixa-etária de 4 a 6 anos em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação (SEE/MS), sendo eles: o PROAPE²² e o Programa de Educação Pré-escolar (PROEPE²³), elaborados pelo governo federal para o atendimento educacional das crianças de 5 e 6 anos; e, no campo assistencial, foram o Fundo de Assistência de Mato Grosso do Sul (FASUL) e a Secretaria de Estado de Ação Social e Comunitária (SASC) (SILVA, 1997). Contudo o PROAPE e o PROEPE só foram implantados em Campo Grande, capital do referido estado

O FASUL foi criado em 1979, durante o governo de Marcelo Miranda Soares e, segundo Silva (1997), teve grande importância política, pois “atingia as camadas mais pobres da população muito mais do que qualquer outra secretaria” (SILVA, 1997, p. 61).

²² O PROAPE desenvolvia um trabalho voltado especialmente para a recreação e a nutrição das crianças, segundo Silva (1999), no intuito de aproveitar os espaços ociosos de escolas, igrejas, galpões, associações de moradores e outros, para receber de 60 a 100 crianças em idade pré-escolar de 3 a 4 horas por dia. Estas recebiam alimentação e com elas ainda eram desenvolvidas atividades de caráter lúdico, com ajuda de uma professora e algumas mães. “Era uma alternativa de educação de fácil expansão e de baixo custo que, aos poucos, foi sendo absorvida pelo sistema tradicional de educação e incorporada à rede oficial de ensino. Foi uma forma encontrada pelo MEC e algumas secretarias estaduais de educação para aumentar o número de crianças atendidas na faixa de 4 a 6 anos de idade sem serem obrigados a destinar verbas para a construção e/ou ampliação dos prédios escolares ou para a formação de profissionais para a educação pré-escolar” (SILVA, 1999, p. 43).

²³ O PROEPE, segundo Silva (1997) foi um projeto inicialmente ofertado pelo MEC, como um programa de aperfeiçoamento docente voltado para professoras que atuavam na pré-escola, utilizando a teoria piagetiana, sob a orientação da professora da UNICAMP Orly Zucatto. “Em sua primeira etapa foram atendidos, além do Distrito Federal, os estados de Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro. O êxito alcançado nas regiões citadas, levou o MEC a optar pela expansão atendendo mais oito estados: Alagoas, Amapá, Amazonas, Espírito Santo, Goiás, **Mato Grosso do Sul**, Santa Catarina e Sergipe (SILVA, 1997, p. 90, grifo nosso)”. Especificamente no MS foram promovidos cursos de capacitação (formação de recursos humanos para a educação pré-escolar). Tais cursos eram ofertados pela Secretaria de Educação. O programa teve, segundo a autora, um alcance muito limitado, apenas para professores da Capital, “Num segundo momento, caberia a esse grupo repassar os conteúdos.

Segundo a autora, o FASUL possuía uma grande relevância política, por isso foi bastante utilizado nos governos posteriores para ganhar votos durante as campanhas eleitorais. Para ela, esse Fundo era popular pelo fato de realizar ações assistenciais as famílias pobres no estado, tais como: atendimento hospitalar e farmacêutico; orientação a pessoas deficientes; ajuda nas condições de habitação de diversas famílias e assistência e auxílio financeiro às creches; bem como auxílio financeiro para compra de materiais a centros comunitários, associação de moradores e clube de mães, visando a participação da comunidade como voluntários no atendimento a este público alvo.

Cabe enfatizar que no início da década de 1980, no mandato de Wilson Barbosa Martins, foi aprovado o I Plano Estadual de Educação (PEE), que vigorou de 1981 a 1983 (MONTIEL, 2010). Tal governador focou seus objetivos de trabalho nas políticas sociais, sobretudo nas ações educacionais dedicadas à criança pequena. Criou, então, a Secretaria de Estadual de Educação (SEE/MS) e as Agências Regionais de Educação, que eram, e ainda são, entidades da SEE encarregadas pela propagação da política educacional do estado nas regiões equivalentes (SILVA, 1997).

É importante ressaltar que no final dos anos de 1970 e início de 1980, o estado de MS enfrentava problemas educacionais graves que influenciavam diretamente a oferta de uma educação de qualidade para a criança:

Os problemas da educação sul-matogrossense não eram poucos a rede de primeiro e segundo graus contava com 578 estabelecimentos urbanos e 1.199 rurais. À administração estadual pertenciam 16% dos estabelecimentos, com 48% das salas de aula. Os governos municipais mantinham 77% dos estabelecimentos, com 36% das salas de aula. Na zona rural a participação mais significativa ficava com as administrações municipais com 98% dos estabelecimentos e 89% das salas de aula. Em termos de alunos matriculados, o governo estadual era responsável por 65% das matrículas de 1º e 2º graus. A educação pré-escolar era a não-formal, ministradas através de programas de baixo custo operacional para as crianças carentes das periferias urbanas (SILVA, 1997, p.54).

No que tange ao atendimento a criança menor de sete anos no estado de MS, é possível perceber que grande parte das escolas se localizavam na zona rural. A educação pública e gratuita oferecida pelo governo estadual e municipal à população do estado era destinada a crianças de do 1º e 2º grau primário, e a educação pré-escolar era ofertada de forma não formal, oferecida a crianças pobres da periferia urbana.

Silva (1999), afirma que embora a EI já fosse considerada importante para o desenvolvimento das crianças, esta ainda era um privilégio da classe média.

Nesse período, em Dourados, foi implementado o projeto de âmbito nacional intitulado Projeto Casulo. De acordo com Souza (2019, p. 53),

Até 1988, Dourados contava com cinco creches e uma Unidade do Projeto Casulo, que funcionava no Centro Social Urbano, em convênio com o Programa Douradense de Ação Comunitária (PRODAC) e o Fundo de Assistência Social do estado de Mato Grosso do Sul (FASUL). A expansão do atendimento à infância de zero a seis anos no referido município se configura no período de 1989 a 1996, neste último ano Dourados passou a contar com doze prédios destinados às creches municipais, após esse período não houve a construção de mais instituições.

Segundo Lima e Silva (2013) o Projeto Casulo no município apresentou um caráter assistencialista, acompanhado algumas vezes da colaboração religiosa de instituições confessionais até a década de 1980. A proposta do Projeto Casulo se deu através de iniciativas do governo Federal com o qual a Prefeitura de Dourados constituiu convênio,

[...] tendo o atendimentos às crianças em idade pré-escolar como vetor, entretanto, o seu funcionamento não se deu em lugar apropriado de acolhimento educacional, antes aconteceu no Salão Comunitário do Centro Social Urbano (LIMA, SILVA, 2013, p. XX).

Os documentos elaborados pelo poder legislativo e executivo do município apontam que os primeiros atendimentos à educação da criança pequena em Dourados ocorreram na década de 1980, por meio de iniciativas particulares de cunho filantrópico, com a criação do “Lar André Luiz”, que era uma creche vinculada à assistência social voltada para atender as crianças pobres no município (DOURADOS, 2017), sendo esta a primeira instituição de atendimento a criança pequena, realizado pelo Centro Espírita André Luiz. Logo após, foram criadas outras três creches particulares, sendo elas a Creche São Francisco em 1983 e as Creches Recanto da Criança e Recanto Raízes, em 1984.

Mas a primeira creche municipal de Dourados, a Creche Maria de Nazaré, teve seu atendimento iniciado em 1984, com seu prédio construído em 1986, sendo construído mais um prédio pelo poder público municipal neste ano para a Creche Raio de Sol, que funcionava em convênio com a Igreja Presbiteriana Independente.

Nos anos subsequentes, ainda na década de 1980, já existiam no município algumas creches administradas pela prefeitura e algumas resultantes de parceria com entidades filantrópicas ou particulares. Mas apenas após a promulgação da CF

de 1988 que se iniciou o processo de organização da rede municipal de ensino desse município no que concerne a essa Educação.

Quadro 3 – Creches criadas no município de Dourados no período de 1980 a 1986

ANO	CRECHE
1980	André Luiz (conveniado)
1983	São Francisco (conveniado)
1983	Paulo Gabiatti
1983	Geny Ferreira Milan
1984	Recanto da Criança
1985	Raio de Sol

Fonte: Núcleo de Educação Infantil, 2016.

A expansão do atendimento à infância de zero a seis anos nesse município ocorreu no período de 1989 a 1996, de modo que neste último ano passou a contar com doze prédios para creches municipais.

No ano de 1989 o governo do estado de Mato Grosso do Sul instituiu uma nova Constituição Estadual, com intuito de se adequar às diversas mudanças estabelecidas por meio da nova Constituição Federal. Tal documento afirma que compete ao município, no que se refere a educação, promover de forma prioritária o atendimento à educação pré-escolar e ensino fundamental em cooperação financeira e técnica com o estado por meio de programas específicos para estas modalidades educacionais. Nela, é enfatizado ainda no documento a necessidade da criação de um novo plano estadual de educação para atender as necessidades educacionais do estado devido as mudanças estabelecidas após a CF de 1988.

Assim, em 1989 foi aprovado o III Plano Estadual de Educação do MS, possuindo como objetivo nortear as ações educacionais desse estado pelos próximos 4 anos. Acerca da educação pré-escolar, Silva (1997) aponta que o documento se refere a esta como primeira etapa da educação básica, em consonância com a CF de 1988 e com as indicações da LDB vigente naquele período, (que afirmava que a finalidade da dessa educação era a de promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da

comunidade). Entretanto, apresentou apenas preocupações específicas com a qualidade da pré-escola da rede estadual de ensino, deixando de lado a creche.

O documento não fala em articulação com as creches, nem tão pouco expressa qualquer preocupação com essa modalidade de atendimento, isso em um momento em que já se reconhecia que a educação infantil seria ministrada às crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas. (SILVA, 1997, p. 101).

O Plano ainda evidencia, segundo Silva (1997), a preocupação com a baixa qualidade da educação oferecida na pré-escola às crianças das classes populares, e apresenta 4 estratégias direcionadas a educação da crianças pequenas: criar de forma gradativa espaços adequados para atender a educação pré-escolar nas escolas da rede pública; oferecer cursos de capacitação aos educadores que atuavam na educação pré-escolar; a criação de uma política estadual para atender a educação pré-escolar; e, por fim, a elaboração de estudos adicionais aos professores para atuarem na pré-escola, educação especial, alfabetização e ensino supletivo.

Além dessas estratégias, foram incluídas no III Plano Estadual de Educação mais de 32 propostas aprovadas no Seminário Estadual “A Educação na Escola Pública”, realizado de 29/04 a 01/05/88, em Campo Grande. Num primeiro momento, as resoluções do Seminário foram recebidas pela Secretaria de Educação como reivindicações do movimento sindical dos professores. No entanto, por pressão do sindicato e de técnicos da Secretaria identificados com o movimento sindical, as propostas foram incorporadas ao III Plano Estadual de Educação. As que diretamente se relacionam a educação pré-escolar são: (a) “distribuição do número de alunos por série da seguinte forma: pré-escolar, no máximo, 20 alunos; 1º e 2ª séries 25 alunos; 3ª e 4ª séries, 30 alunos; 5ª z 8ª séries, 35 alunos; 2º grau, 40 alunos”. (b) **“criação e manutenção adequada de creches para filhos dos funcionários da Secretaria de Educação** (órgão central, agências e escolas), em todos os municípios proporcionais ao número de funcionários” (SILVA, 1997 *apud* MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 47, grifo do autor).

Segundo a autora, era a primeira vez que um documento de nível estadual voltado para educação se preocupou com o oferecimento de creches, e isso para filhos de funcionários públicos, ainda ouvindo reivindicações da categoria do magistério.

Percebe-se que nesse plano, antes mesmo da aprovação da LDB, em 1996, e do PNE (2001) já se buscava a qualificação da EI por meio da qualificação profissional dos professores, melhoria da infraestrutura das instituições escolares e de uma política para esse atendimento, mas isso apenas para a pré-escola, não englobando a creche.

Foi possível perceber que no estado de MS, e em Dourados, o atendimento a educação da criança no século XX seguiu a tendência nacional, marcado por uma educação assistencialista, com instituições precárias, com baixo investimento em infraestrutura, espaços improvisados, parceria com instituições filantrópicas ou particulares, somente no final dos anos de 1970 que foram elaborados programas (de cunho compensatório) voltados para a expansão da pré-escola e pouco se preocupou com a modalidade creche.

No que diz respeito a Formação Continuada de professores da EI, há algumas atividades voltadas para tanto, assim como começa-se a garanti-la na normatização educacional sul-mato-grossense – e assim em Dourados, que até então não possuía seu sistema de ensino –, demonstrando uma preocupação inicial com essa formação, contudo ainda apenas para os professores da pré-escola.

4.2 Ações da Reme para a formação continuada na Educação Infantil a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988

As mudanças institucionais estabelecidas pela nova CF para a educação no país afetaram diretamente os estados e municípios, visto que se reforçou a forma federativa de organização do Estado. O município passou a se tornar entidade federativa, ampliando significativamente a responsabilidades dos estados e municípios, tornando necessária a criação de Sistemas Municipais de Educação (SME). “Tal Sistema tem em vista administrar e organizar a educação no município” (SOUZA, 2019, p. 60), mas nesse momento ainda não se criou nem o Sistema Estadual de Educação de MS e nem no Municipal de Educação de Dourados. Apesar da CF firmar a criação do SME, o município de Dourados só o criou em 1997.

No ano de 1991, o governo do estado lançou o documento “Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul – Documento Básico – nº. 01 de 1991” com intuito de indicar novas propostas à educação, com vistas a promover ajustes sociais no estado, “[...] ao propor uma mudança radical na educação estadual às críticas propostas ‘conservadoras’” (MONTIEL, 2010, p. 84), mas dentre as estratégias e propostas expostas nele, para a EI, nada foi proposto (MATO GROSSO DO SUL, 1991).

E, no ano de 1997, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de MS publicou um parecer apresentando orientações preliminares acerca da EI firmada na Lei 9.394/96 (artigos 29, 30, 31 e 89). Tal parecer apresentou alguns parâmetros com exigências e normatizações para as instituições públicas e privadas no estado que atendiam a EI, com intuito de melhorar a qualidade desta, determinando ainda que as propostas pedagógicas destas instituições deveriam estar de acordo com a Política da EI do estado (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

O documento ainda cita algumas metas estabelecidas pela Secretaria de Educação do estado baseado no documento nacional “Propostas e Sugestões para o Plano Nacional de Educação” referente a formação de profissionais que atuam na EI, sendo elas: “garantir que, em dois anos, todos os professores da Educação Infantil possuam, no mínimo, formação específica em nível de ensino médio; garantir, no prazo de cinco anos, que a Educação Infantil seja dirigida por professores com formação superior na área.” (MATO GROSSO DO SUL, 1997, s/p)

Por fim tal parecer afirmou que as creches, pré-escolas ou entidades equivalentes para atender as crianças da EI devem exercer a função de cuidar e educar de forma integrada. Estas instituições seriam credenciadas, autorizadas e supervisionadas por seus respectivos sistemas de ensino, que teriam um prazo de três anos, à partir de 20 de dezembro de 1996, para a eles integrar a EI (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

Atendendo a esse parecer e a normatização nacional supracitada, em 1997, o município de Dourados criou seu Sistema Municipal de Ensino, por meio da Lei nº 2.154, de 25 de setembro de 1997 deixando então de ser subordinado a Secretaria Estadual de Educação, o que também ocorreu em outros municípios sul-mato-grossenses, já que a partir desse momento, começa-se um incentivo por parte do governo do estado aos municípios no que concerne a criação de seus Sistemas Municipais de Ensino e, assim, inicia-se também a municipalização da EI e do Ensino Fundamental de modo mais intenso.

Segundo a Lei nº 2.154,

- I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil, foram criadas e deverão ser mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II - as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada também estavam normatizadas;
- III- e, seus órgãos municipais de educação (DOURADOS, 1997, p.01).

Os Sistemas Municipais e Estaduais de Educação têm como encargo garantir, em regime de colaboração com estados e a União, a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988). Segundo Souza (2019),

Constituem o SME as instituições públicas e privadas de educação que ofertam a educação básica, em especial a educação infantil e o ensino fundamental; a Secretaria Municipal de Educação; [o CME; o PME; o PAR] e outros projetos e programas voltados para a educação municipais e nacionais ao qual o município tenha aderidos; bem como normas complementares (SOUZA, 2019, p.62)

E para a autora, um dos um dos desafios enfrentados pelos SMEs é o aumento do atendimento educacional qualitativo à população de quatro a quatorze anos de idade.

Neste mesmo ano, o município de Dourados criou o Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED), por meio da Lei nº. 2.156, de 20 de outubro de 1997 que se constitui em um órgão colegiado, vinculado à Sistema Municipal de Educação, sendo importante ressaltar que Dourados se destaca em relação a outros municípios, pois esse Conselho²⁴ foi criado a mais de 19 anos. Este possui a finalidade de:

- I – garantir uma política educacional que proporcione uma educação de qualidade no Sistema Municipal de Ensino;
- II – propor metas setoriais para a Educação, buscando a democratização do acesso e permanência do aluno na escola, especialmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental e na eliminação do analfabetismo.
- III – adequar as diretrizes gerais curriculares estabelecidas pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, às características locais (DOURADOS, 1997, s/p).

Tal órgão tem um papel importante para a organização do funcionamento das instituições de ensino como um todo, e tem um papel importante na garantia do direito a EI, pois ele atua na autorização e credenciamento das instituições de EI, tanto públicos como privados, na organização da estrutura dos Centros de Educação Infantil, normatizando o número de alunos por sala e por professor.

No que diz respeito a Formação Continuada para professores da EI, a Deliberação Nº 080 16/06/2014 (que aprovada pelo COMED dispôs sobre a organização e o Funcionamento da Educação Básica, sobre o Credenciamento das

²⁴ Representa uma tática privilegiada de democratização das ações do Estado, sendo que uma de suas principais características é a representatividade social (SOUZA, 2019). Este opera na mobilização e controle social, por meio do desenvolvimento das práticas sociais. O aprendizado alcançado por seus membros é instituído pelas diversas relações sociais promovidas no processo de participação social e política (SOUZA, 2019).

Instituições de Ensino, a Autorização de Funcionamento da EI e Ensino Fundamental, bem como a Cassação da Autorização de Funcionamento), firma que para que a organização das instituições que ofertam essa Educação sejam devidamente constituídas, estas devem assegurar “III- formação continuada dos professores e outros profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (DOURADOS, 2014, p. 06)

Estabelece ainda em seu capítulo IV que durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico é necessário que, dentre outras temáticas, deve constar a “ XV – formação inicial e formação continuada do corpo docente e técnico-administrativo; (DOURADOS, 2014, p. 07)”.

No que tange ao atendimento à EI no município, foi possível constatar através dos documentos oficiais publicados no decorrer dos anos e por meio de pesquisas sobre a EI no contexto local que apenas no ano de 2000 ocorreu uma adequação da nomenclatura das instituições que oferecem a EI em Dourados, que passaram a ser denominadas de Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), por meio do Decreto Municipal nº. 405, de 27 de outubro de 2000 e a ser administrada de forma conjunta pela Fundação de Promoção e Assistência Social (ProSocial) e pela Secretaria de Educação Municipal (SEMED), conforme determinação do Decreto Municipal nº. 406, de 27 de outubro de 2000. Somente no ano de 2001 que a SEMED passou a assumir definitivamente a oferta da EI no município (SOUZA, 2019).

Esta mudança na responsabilidade administrativa e modificação da nomenclatura de creche para CEIM representa o início de um período de alterações da percepção de creches com objetivos de cunho assistencialista, visto que até então estas eram administradas apenas pelos órgãos de assistência social, e agora passa a ser de incumbência da SEMED em parceria com esses órgãos.

É possível perceber que a EI em Dourados, assim como no Brasil, ganhou gradativamente um espaço no âmbito educacional, alcançando o status de educação na normatização nacional desde 1988, mais especificamente no ano de 1996, com a inclusão desta na Educação Básica, no entanto essa etapa educacional no município de Dourados ainda tinha um cunho assistencialista até 2001, já que até então estava sob incumbência dos órgãos de assistência social.

No ano de 2001, o município de Dourados passou a ser administrado pelo prefeito José Laerte Cecílio Tetila, por dois mandatos, no período de 2001 a 2008, um representante do Partido dos Trabalhadores (PT),

cuja plataforma defendia uma administração popular na proposição e encaminhamentos de políticas educacionais que fossem traduzidas na qualidade da escola pública, com garantia de acesso e permanência a todos os segmentos sociais e a democratização da gestão da unidade escolar. (PRZYLEPA; LIMA, 2012, p. 308)

Nesta nova perspectiva administrativa, Reme organizou e implementou no município uma política educacional distinta das orientações do governo anterior, pois tal proposta tinha como ponto de partida a realidade do município. Por isso, a SEMED criou uma política educacional,

pautada na apreensão e compreensão pelos educadores dos problemas cotidianos vividos nas instituições escolares e suas relações com a macro estrutura social-econômica vigente. Para tanto, desencadeou-se a partir de outubro de 2001, na Rede Municipal de Ensino de Dourados, o Movimento da Constituinte Escolar [...] (PRZYLEPA; LIMA, 2012, p. 309)

Tal Movimento possuía como objetivo estabelecer de forma coletiva, por meio de um amplo debate, a política educacional do município, com intuito de construir o seu PME, indicando que o município naquele momento não apresentava uma proposta educacional própria. Já as atividades pedagógicas e os programas implementados para a educação eram as estabelecidas de forma conjunta entre a SEMED e o MEC por meio de convênio, que atendiam as orientações deste para tanto (SOUZA, 2019).

Desta feita, ainda nos anos 2000, após a aprovação do PNE (2001-2010), a SEMED iniciou discussões para a elaboração do PME de Dourados. Para tanto, foi organizado por esta Secretaria, segundo Barboza (2008), o I Seminário da Rede Municipal de Educação com o tema Políticas Públicas, Gestão e Currículo. O seminário incluiu também discussões sobre alfabetização e avaliação.

Esse evento contou também com a participação de pais e alunos, além é claro dos funcionários municipais da educação. Para além das reuniões nas escolas, ele também serviu de aprofundamento teórico para balizar as discussões em torno da indicação de princípios e diretrizes que deveriam constar no Plano Municipal de Educação (BARBOZA, 2008, p.92).

A SEMED compreendia a importância de se construir um Plano de forma coletiva, com a participação de todos os seguimentos e modalidades de ensino, já que tanto as instituições públicas quanto privadas participaram dos grupos temáticos

no seminário. Entretanto, houve dificuldade na elaboração de propostas concretas nas discussões, sendo que um dos fatores para o ocorrido foi a falta de envolvimento coletivo como o esperado, acarretando o esfriamento das propostas iniciais (ARANDA, 2018), e, assim, da elaboração do PME que não teve continuidade.

No ano de 2003, ocorreram algumas mudanças na administração, da SEMED, entre elas a troca de dirigentes da SEMED, acarretando orientações políticas diferentes das propostas iniciais. Outro fato ocorrido que agravou ainda mais a condução das ações pedagógicas no município foi a troca na equipe pedagógica, que conduzia o processo de elaboração do Plano junto com a coordenação que estava o elaborando, paralisando assim, todas as ações planejadas inicialmente (ARANDA, 2018).

Problemas internos do próprio governo acabaram por desencadear uma lacuna naquilo que ele mesmo propôs para a democratização de elaboração das políticas públicas. Com a troca do secretariado a nova condução política não permitiu a continuidade do movimento educacional em construção na Rede Municipal de Ensino e praticamente este processo foi engavetado (BARBOZA, 2008, p.95).

É possível afirmar então que as diversas mudanças ocorridas nos segmentos administrativos da prefeitura de Dourados atrapalharam o referido movimento, o que prejudicou a concretização e implementação deste.

Durante a gestão do prefeito Laerte Tetila (PT), foram ministrados diversos cursos de Formação Continuada voltados para os professores da EI de Dourados, alguns cursos serão apresentados nesta pesquisa com intuito de expor cada temática tratada, o período e a emenda curricular de cada um deles²⁵, que podem ser melhor visualizados no Quadro 4.

De fevereiro a novembro de 2003 foi ofertado para os professores de EI do município a Formação Continuada Reorientação Curricular, que tinha como intuito promover orientações, palestras acerca de diferentes temas relevantes como a educação popular, a divulgação das ideias de importantes pesquisadores como Paulo Freire, Wallon, Vygotsky e Backtin. O curso também tratou de temáticas essenciais, tais como: pesquisa participante, relação entre senso comum e conhecimento, os diferentes níveis do desenvolvimento infantil, planejamento das

²⁵ As informações obtidas acerca das Formações Continuadas ofertadas em Dourados durante o governo Tetila e do governo Ari Artuzi foram coletadas por meio de certificados pertencentes a um acervo particular de uma professora do município.

aulas levando em consideração o nível das turmas (berçário, maternal, jardim, pré-escolar), confecção de brinquedos com sucatas, orientação e organização dos brinquedos. Em tais cursos evidencia-se a busca pela formação continuada de professor no que concerne ao planejamento das aulas na EI.

De junho a novembro de 2005 foi ministrada a Formação Libras em Conteúdo, com objetivo de ensinar aos docentes a importância da língua de sinais utilizada para comunicação com pessoas surdas. Durante o curso, foram abordadas temáticas importantes como: cultura surda e cidadania brasileira, educação dos surdos, história da educação dos surdos, língua de sinais para a língua de sinais, alfabeto manual; apresentado o livro: Libras em contexto, e ainda a Interpretação de música.

Já no período de maio a novembro de 2005 foi ofertado o curso: Perspectiva do Lúdico na EI, tendo como objetivo mostrar a importância do ensino lúdico na EI. No decorrer do curso foram apresentadas as temáticas: fases de desenvolvimento infantil (zero a seis anos), o lúdico na EI, lazer e recreação, estabelecendo limites entre as atividades para atingir o lúdico, o brinquedo e suas intervenções na perspectiva do entendimento infantil, brincando com a imaginação, como bebê aprende pelo brincar, as cores e formas na teoria Kephart e Froesting, a teoria e aprendizagem de jogos, confecções e materiais alternativos e o ritmo na EI. Tal curso enfatiza a importância do lúdico na EI infantil, sendo importante para a formação continuada de professores.

De 01 a 03 de fevereiro foi ministrado o curso “A importância da literatura infantil e a organização do espaço na perspectiva do desenvolvimento da criança de zero a seis anos”, com intuito de apresentar aos educadores de EI como ensinar por meio da contação de histórias. Durante o curso, foram ministradas diversas palestras sobre a temática, tais como: a importância da literatura infantil de zero a seis anos, os conceitos de fábulas, mitos; lendas e contos de fadas que retrata diferenças culturais e valores morais; conceito de espaços, desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural: pensamento primitivo, cultura e estágio de desenvolvimento cultural e por fim, organização dos espaços e das experiências de aprendizagem.

Quadro 4 – Cursos de Formação Continuada oferecidos na gestão Laerte Tetila para EI (2001-2008)

TEMA	EMENDA CURRICULAR
Formação Continuada “Reorientação Curricular 2003”	Conceito de educação popular; Fundamentação teórica (Paulo Freire, Wallon, Vygotsky e Backtin); Pesquisa participante; Relação entre senso comum e conhecimento científico; Diálogo e trabalho coletivo; Conceito de atividades artísticas na perspectiva do trabalho com tema gerador; análise e seleção e falas significativas; Caracterização da Rede temática (definição do tema gerador, contra tema e questão geradora; Níveis de desenvolvimento infantil; Problematização e retirada de conteúdos; Planejamento das aulas conforme as turmas (berçário, maternal, jardim, pré-escolar), Confecção de brinquedos com sucatas; Orientação e organização dos brinquedos confeccionados a partir de sucatas nos espaços infantis na perspectiva da proposta com tema gerador.
Libras em conteúdo	Cultura surda e cidadania brasileira – texto; Educação dos surdos; Aspectos históricos e institucionais – texto; Língua de sinais: estrutura da língua de sinais e sistema fonológico – texto; Configuração de mão e tipos de movimentos; expressões faciais e corporais; Transcrição de português para a língua de sinais; Alfabeto manual; Livro: Libras em contexto; Interpretação de música.
“Perspectiva do Lúdico na Educação Infantil”	Fases de desenvolvimento de 0 a 6 anos; O lúdico na Educação Infantil; Definição de lúdico, lazer e recreação; Como estabelecer limites entre as atividades para atingir o lúdico; O brinquedo e suas intervenções na perspectiva do entendimento infantil; Brincando com a imaginação; O bebê que aprende pelo brincar; Cores e formas na teoria Kephart e Froesting; Teoria e aprendizagem de jogos; Confecções e materiais alternativos; O ritmo na Educação Infantil.
“A importância da literatura infantil e a Organização do espaço na perspectiva do desenvolvimento da criança de zero a seis anos”	A importância da literatura infantil de zero a seis anos; Conceitos de fábulas, mitos. Lendas e contos de fadas que retrata diferenças culturais e valores morais; Conceito de espaços; Desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural: pensamento primitivo, cultura e estágio de desenvolvimento cultural; Organização dos espaços e das experiências de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria por meio de certificados de formações continuadas oferecidos no período da gestão do prefeito Laerte Tetila.

No ano de 2008 foi eleito como prefeito de Dourados, o candidato do Partido Democrático Trabalhista (PDT) Ari Valdecir Artuzi, que assume a prefeitura no ano posterior, 2009. Durante o tempo de governo do então prefeito Ari Artuzi, foram realizados alguns cursos de Formação Continuada voltados para os professores de EI, que abordaram diversas temáticas pertinentes para essa Educação, conforme exposto no Quadro 5.

De março a outubro de 2009 foi ofertado o curso “Formação Continuada dos profissionais da educação infantil da REME”, com intuito de informar os docentes acerca da Formação Continuada estabelecida pelo então governo. As temáticas abordadas em tal curso foram: apresentação da proposta de formação continuada dos profissionais de educação infantil da REME, leitura e reflexão de textos

relacionados à área de EI, resolução de conflitos e aprendizagem emocional, motivação, o papel dos profissionais da EI na elaboração dos projetos executados na unidade de ensino.

De setembro a dezembro de 2009 foi realizado em parceria com a UFGD o Projeto de Extensão “Formação Continuada de Educadores da Educação Infantil da cidade de Dourados”, com objetivo de auxiliar os educadores a entenderem as peculiaridades da educação especial, presente no dia a dia nas instituições. Por isso o curso abordou os temas: desenvolvimento humano, hidrocefalia; síndrome de angelman; síndrome de down, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtornos de humor autismo e deficiência física.

De 25 a 27 de novembro de 2009 aconteceu o I Simpósio de Educação Infantil, com intuito de fornecer maior aperfeiçoamento profissional para os docentes de EI do município. Os temas abordados na palestra foram: a formação dos profissionais da EI e as concepções da EI.

Durante o ano de 2010 foi ofertado o curso “Programa de Formação Continuada para Educadores da Educação Infantil da cidade de Dourados”, com objetivo de trazer conhecimentos aos educadores sobre a educação especial e sexualidade na EI. Os temas abordados nas palestras foram: Estimulação precoce I; Deficiência auditiva; linguagem; Desenvolvimento motor; Sexualidade; socialização; Estimulação precoce II.

Quadro 5 – Cursos de Formação Continuada oferecidos para EI na gestão Ari Artuzi (2009-2010)

TEMA	INFORMAÇÕES DO CURSO
Formação continuada dos profissionais da educação infantil da REME	Apresentação da proposta de formação continuada dos profissionais de educação infantil da REME; Leitura e reflexão de textos relacionados à área de educação infantil; Resolução de conflitos e aprendizagem emocional; Motivação; O papel dos profissionais da educação infantil na elaboração dos projetos executados na unidade de ensino.
Parceria UFGD e Prefeitura – Projeto de Extensão: “Formação Continuada de Educadores da Educação Infantil da cidade de Dourados”.	Desenvolvimento humano Hidrocefalia; síndrome de angelman; síndrome de down Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade Transtornos de humor- Josiane Emília Nascimento Wolfart; Autismo Deficiência física: deficiência visual
I Simpósio de Educação Infantil.	Palestra: Formação dos profissionais da educação infantil Mesa redonda: Concepções da educação infantil. Oficinas: Estimular bebês brincando; Higiene e saúde- cuidados

	básicos na educação infantil; Atendimento educacional especializado na educação infantil; memorial, avaliação e registro; Bebês vão à escola; Educação física na educação infantil; Orientações para alimentação na educação infantil; Educação no trânsito (portaria 147 Denatran); Afetividade na educação infantil; Organização e funcionamento da educação infantil; Sexualidade na educação infantil; Projetos inteligentes (sucatas).
Programa de Formação Continuada para Educadores da Educação Infantil da cidade de Dourados	Apresentação do curso; Estimulação precoce I; Deficiência auditiva; linguagem; Desenvolvimento motor; Sexualidade; socialização; Estimulação precoce II.

Fonte: Elaboração própria por meio de certificados de formações continuadas oferecidos no período da gestão do prefeito Ari Artuzi.

Diferentemente da formação continuada ofertada na gestão do prefeito Laerte Tetila, nessa gestão a tal formação estava mais direcionada para a educação especial na EI.

O governo de Ari Artuzi durou pouco tempo, visto que em setembro de 2010, o Prefeito foi preso pela Polícia Federal, na Operação Uragano, pois Artuzi foi acusado de chefiar um esquema de fraude em licitações para desviar dinheiro público²⁶ e até 2012 o município foi administrado por prefeito interino.

No ano de 2011, foi eleito como prefeito de Dourados Murilo Zauith, do partido Democratas (DEM), e reeleito em 2012, por isso permaneceu como prefeito até 2016²⁷. Durante sua gestão foram desenvolvidos diversos cursos de formação continuada para os professores da EI, no entanto tivemos acesso apenas às formações ministradas pela SEMED no ano de 2015. Estas serão mencionadas a seguir.

A reserva técnica, que aconteceu simultaneamente no Centro Administrativo Municipal (CAM) e na Câmara Municipal de Vereadores. As palestras, segundo dados fornecidos pela SEMED, foram cuidadosamente escolhidas para atender as necessidades das unidades escolares.

²⁶ De acordo com a Polícia Federal, Artuzi era o chefe do esquema. As fraudes consistem no direcionamento de licitações por meio da corrupção de servidores e agentes públicos. Os acordos fechados com as empresas escolhidas ilicitamente rendiam a quadrilha 10% do valor do contrato. O dinheiro, então, era dividido entre o prefeito e os vereadores envolvidos no esquema (tanto da situação quanto da oposição). A verba ilegal também era usada para formar caixa de campanha (VEJA, 2010).

²⁷ Os materiais coletados a respeito dos cursos de Formação Continuada oferecidos durante a gestão do prefeito Murilo Zauit foram cedidos pelo núcleo de educação infantil da SEMED no ano de 2020 (durante a gestão da prefeita Délia Razuk).

Por meio de oficinas pedagógicas e palestras, destinadas a todos os professores, coordenadores, diretores e funcionários administrativos das Escolas Municipais e Centros de Educação Infantil de Dourados. As oficinas foram desenvolvidas por modalidades da educação básica, por etapa do ensino fundamental e por áreas de conhecimento.

O objetivo de tal formação eram o de contribuir para o desenvolvimento inclusivo do sistema de ensino municipal, valorizando as diferenças e a diversidade; promover, proteger e assegurar o exercício dos direitos humanos e discutir temas relevantes à educação e ao processo ensino-aprendizagem.

Além disso foram ofertados nesse período as formações voltadas para a EI que seguem:

- “Políticas públicas para a educação infantil”, realizada com vistas a promover palestras com intuito de assegurar as metas de qualidade para EI do PNE 2001-2011, bem como ensinar a normatização a respeito do atendimento nessa Educação ao longo dos anos.
- “O desenvolvimento infantil”, ofertado em parceria com o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), que buscou proporcionar ao professor entender a necessidade de cada criança, de acordo com a sua faixa etária e peculiaridades, com intuito de melhorar a qualidade do atendimento aos bebês e crianças que frequentavam os CEIMs no município.
- “Observação Escuta e Leitura: possibilidades de leitura e interpretação do universo das crianças”, que tinha como objetivo ensinar os profissionais da EI como utilizar a bebeteca na realização das práticas pedagógicas com os bebês do berçário I e II.
- “Currículo na Educação Infantil”, com vistas a apresentar as concepções de currículo e a sua importância para orientação das práticas pedagógicas na EI.
- “Avaliação na Educação Infantil”, que visava abordar o conceito de avaliação na EI, segundo as DCNEI, bem como como deve ocorrer a avaliar a criança por meio do diário de bordo, portfólio. Nela, ainda houve trocas de experiências por meio de depoimentos das professoras após as reflexões realizadas com os grupos.

- “Trabalhando o gênero textual na Educação Infantil”, que teve como objetivo ensinar os docentes a trabalhar os diferentes tipos de textos nas práticas pedagógicas nas instituições com a criança, de acordo com a faixa etária de cada uma.
- “Educação Especial”, que abarcou o conceito de autismo, as características, como trabalhar em sala com crianças autistas e os direitos das crianças com necessidades educacionais especiais.

Quadro 6 – Cursos de Formação Continuada oferecidos para EI na gestão do prefeito Murilo Zauith (2011-2012) (2012-2016)

TEMA	INFORMAÇÕES DOS CURSOS
Reserva técnica	Estimulação Essencial, Elaboração de Projetos, Cuidados no Ambiente Escolar – Urgência e Emergência e Contação de História
O desenvolvimento infantil (em parceria com a UNIGRAN)	Necessidades das crianças pequenas de acordo com as especificidades apresentadas segundo sua faixa etária.
Políticas Públicas na ED. Infantil. (LEIS)	Mesa redonda: As metas de qualidade para Educação infantil Ivanete
Observação Escuta e Leitura: possibilidades de leitura e interpretação do universo das crianças.	Como utilizar a bebeteca.
Currículo na Educação Infantil	Definição de currículo; Desenvolvimento de Projetos na Ed. Infantil; Prática na Instituição; Exposição da prática (AMOSTRA).
Avaliação na Educação Infantil	Importância do registro feito pelo professor: Diário de bordo; Instrumento de registro: PORTIFÓLIO; Exposição desta Prática na Instituição; O que é a Avaliação conforme as DIRETRIZES CURRÍCULARES.
Trabalhando o gênero textual na Ed. Infantil	Como trabalhar os gêneros textuais.
Formação Educação Especial	Síndromes Autismo

Fonte: Elaboração própria, utilizando dados enviados pelo Núcleo de Educação Infantil de Dourados, acerca das formações continuadas oferecidas durante a gestão Murilo Zautth.

Conforme exposto acima, podemos notar que na gestão do prefeito Murilo Zauith foi realizada formação continuada abarcando cursos que tratavam de diferentes aspectos da EI, dentre eles: o currículo, planejamento, , avaliação gênero,

educação especial, escuta e leitura, bem como a normatização educacional que trata de tal Educação.

Em 2014, o município de Dourados retomou as discussões acerca do seu Plano Municipal de Educação, sob a orientação do MEC, em consonância ao PNE 2014, e foi aprovado em 2015 pela Lei n. 3.904.

Para dar início à elaboração do PME, a SEMED construiu uma Comissão com representantes de diversas instituições da Sociedade Civil, governamental e não governamental. Tal Comissão teve como finalidade orientar e acompanhar a elaboração do (PME), sendo que a primeira reunião ocorreu no dia 15 de abril de 2014, para tratar de assuntos correspondentes a sua organização, dentre eles: a organização do calendário, a elaboração do regimento interno e de um plano de ação para a efetivação do trabalho em si (DOURADOS, 2015).

Sendo assim, em novembro de 2014 a SEMED ordenou o fechamento das unidades educacionais do município e organizou cada uma delas em polos, para que todos pudessem participar da construção do Plano. Por isso, sua elaboração contou

com a participação efetiva de todos os funcionários das unidades escolares municipais, além de convidados como pais, alunos, movimentos sindicais da área da educação, escolas estaduais e privadas e representantes de várias instituições, reunindo ao todo mais de 4 mil pessoas. Durante os trabalhos nos polos foram eleitos Delegados, com suas respectivas representatividades, para voltar a discutir o texto e para finalizar o documento em um Seminário final, que aconteceu entre abril e maio de 2015 (DOURADOS, 2015, p. 9).

Ainda neste mesmo período, foi instituída uma Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do PME (CMMA)²⁸, com intuito de monitorar de forma contínua e avaliar periodicamente as metas e estratégias do PME do município de Dourados.

O PME é um documento essencial para compreender quais as metas e estratégias que o município buscará promover e executar ao longo dos anos para

²⁸O papel da CMMA é de extrema importância, pois cabe a ela realizar anualmente o monitoramento e a avaliação dos resultados da Educação em âmbito municipal; fazer análises e a proposições de políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas do PME; e, por fim, é esta que tem o dever de realizar anualmente uma ampla divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações do cumprimento das metas e estratégias desse Plano à sociedade (DOURADOS, 2015). É de sua incumbência produzir relatórios de monitoramento que versam sobre o que do PEE e do PME já foi implementado no âmbito da educação nos sistemas de ensino.

expandir e melhorar a qualidade da educação no contexto local. Na meta de nº 1 é tratada a EI, sendo que esta é consoante a do PNE 2014-2024, já que tem em vista,

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, progressivamente, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME (DOURADOS, 2015, p. 17).

No PME (2015-2025) foram formuladas 26 estratégias par alcance da meta 1, de modo que cinco delas são voltadas especificamente para a Formação Continuada de professores da EI, as estratégias:

- 1.8 garantir o atendimento dos educandos na educação infantil, por docentes com formação inicial superior em Pedagogia, Normal Superior e/ou áreas específicas (Arte e Educação Física) **bem como promover a formação continuada para todos os profissionais da educação infantil;**
- 1.10 promover **formação continuada para todos os profissionais** da educação infantil;
- 1.11 **promover periodicamente a formação continuada dos técnicos dos setores responsáveis pela educação infantil** da Secretaria Municipal de Educação (SEMED);
- 1.13 **promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação** sobre os direitos da criança, o enfrentamento da violência contra crianças, e as questões étnico-raciais e geracionais;
- 1.14 **estimular parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), para a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação**, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (DOURADOS, 2015, p. 21, grifo nosso).

A promoção de cursos de Formação Continuada é repetida diversas vezes no documento e ainda é mencionado que o município estimulará parcerias com instituições de ensino superior, com intuito de promover a articulação entre a pós-graduação, núcleo de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação.

Tal documento ainda afirma que Dourados é um importante polo de educação superior, pois conta com duas Universidades Públicas (UFGD E UEMS) e um Instituto Federal e por isso a Formação Continuada em nível de pós-graduação *stricto-sensu* torna-se ainda mais viável nesse município, sendo preciso buscar parcerias entre a Prefeitura Municipal de Dourados e as Instituições Públicas de Educação Superior para a viabilização da formação continuada de seus docentes.

O município de Dourados-MS possui um percentual de 44,9% de docentes da educação básica com pós-graduação, sendo que apenas 2,8% em nível

de *stricto-sensu* (mestrado e doutorado). E 42,6% dos docentes da educação básica do município possuem pós-graduação apenas em nível de especialização. No entanto, a formação continuada deve ser pensada em articulação com a carreira docente, a fim de viabilizar sua frequência aos cursos e a progressão na carreira de acordo com o nível de formação docente (DOURADOS, 2015, p. 89)

O PME (2015-2025) aponta a necessidade de seis diretrizes importantes para melhorar a qualidade da educação oferecida no município, dentre elas destacamos duas que estão voltadas para a formação continuada de professores: Jornada de trabalho docente melhor estruturada e flexível, incorporando estudos e formação continuada formal na jornada, valorizando a opção de dedicação exclusiva e permanência na sala de aula (e/ou outros espaços de aprendizagem com educandos); e a “Organização de carreira com níveis de progressão e promoção por tempo de serviço e formação continuada e reconhecimento salarial”(DOURADOS, 2015, p. 89).

O referido documento ainda ressalta que “para que aconteça uma melhora da qualidade na formação do docente – seja ela inicial ou continuada – faz-se necessário que a educação básica entre na agenda de prioridade das universidades” (DOURADOS, 2015, p. 90). Por fim o PME afirma que naquele momento na conjuntura educacional de Dourados/MS, destacavam, entre outros, 26 pontos frágeis que merecem atenção na formulação de políticas necessárias para a sua superação, dentre eles, destacamos nesse trabalho o oitavo, relativo a formação continuada,: “Baixos estímulos para formação continuada dos profissionais da educação, tanto a afastamento quanto à incorporação salarial” (DOURADOS, 2015, p. 90).

Ainda em 2015, foi aprovada a resolução SEMED nº 70, de 27 de novembro de 2015, que dispõe sobre a organização curricular e o regime Escolar da Educação Básica considerando leis e resoluções anteriores estabelecem em seu artigo 5º que a Educação Infantil fica distribuída de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 7 – Organização da EI em Dourados

ETAPAS DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA
I – Bebês I	Crianças de 0 (zero) a 1 (um) ano
II – Bebês II	Crianças de 1 (um) a 2 (dois) anos

III – Maternal I	Crianças de 2 (dois) a 3 (três) anos
IV – Maternal II	Crianças de 3 (três) a 4 (quatro) anos
V – Pré-escolar I	Crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos
VI – Pré-escolar II	Crianças de 5 (cinco) anos

Fonte: Resolução SEMED nº 70 de 27 de novembro de 2015. Adaptação Núcleo de Educação Infantil/2019.

Para adequar a EI do município à normatização nacional vigente e organizá-la, foi elaborado pela SEMED um importante documento para ser utilizado como referência nas práticas pedagógicas instituições de EI de Dourados, o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil (RCMEI).

O RCMEI tem como objetivo orientar a prática pedagógica cotidiana dos docentes que atuam com a educação de crianças de 0 a 5 anos nas Escolas e Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Dourados. Apresenta um contexto priorizando e reconhecendo a criança como cidadã, com seus direitos e deveres garantidos, desde seus primeiros anos de vida. (DOURADOS, 2016).

Acerca da temática Formação Continuada tal documento cita o artigo 13 da LDB onde é afirmado que os docentes deverão se incumbir de ministrar os dias letivos e horas-aula instituídos, e ainda participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996). Por isso afirma que todo educador necessita de,

reciclagem, atualização e aperfeiçoamento, deste modo, a formação continuada deverá contar com o suporte de um setor ligado à área de ensino que se responsabilizará pela organização, planejamento e estruturação das propostas de formação continuada. É necessário que o município, ao propor formação continuada aos seus profissionais da educação, tenha em vista as demandas reais do ensino e que tenha mecanismos compatíveis para acompanhar as necessidades e os resultados obtidos em cada formação (DOURADOS, 2016, p. 53-54).

Sendo assim segundo o documento, fica a cargo das instituições de EI incluir e ou manter no PPP ou ainda nas Propostas pedagógicas, cursos de Formação Continuada para a sua equipe de profissionais, com intuito de contribuir com a educação de qualidade prevista nas DCNEI (DOURADOS, 2016).

Ainda no período da gestão de Murilo Zauith, no ano de 2016, a Faculdade de Educação (FAED) da UFGD promoveu em Dourados/MS, por meio da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR), o curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

FAED/ UFGD/MEC, que é parte da Política Nacional de Formação de Professores para a EI. Conforme Sarat, Troquez e Silva (2018, p. 6),

O Curso foi criado e desenvolvido no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, executada pelo Ministério da Educação a partir da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR). Mais especificamente, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (IES) e com as Secretarias Municipais de Educação (SME).

As autoras explanam que os professores que ministraram tal especialização faziam parte de uma equipe da FAED que vinham desenvolvendo pesquisas voltadas para a EI:

Nosso grupo de profissionais foi convidado a ministrar e a acompanhar a formação. Procuramos reunir no grupo, profissionais cujas temáticas de ensino, pesquisa e extensão estivessem relacionadas aos estudos da infância e da educação infantil e também profissionais que tinham experiências com crianças pequenas, pois o curso foi destinado prioritariamente aos docentes e gestores de creches e pré-escolas de redes públicas municipais da cidade de Dourados e região. Assim, conseguimos atender a outros seis municípios (Amambai, Fátima do Sul, Itaporã, Maracaju, Naviraí e Tacuru), cujos cursistas vinham assistir às aulas em Dourados, na Faculdade de Educação da UFGD. O tempo de formação ocorreu entre outubro de 2014 e abril de 2016 (SARAT; TROQUEZ; SILVA, 2018, p. 6).

O curso, formou 47 professores que atuavam em sete municípios de MS, Dourados, Amambai, Fátima do Sul, Itaporã, Maracaju, Naviraí e Tacuru, cumprindo parcerias com instituições envolvidas. Foi elaborada uma matriz curricular que contou com a participação da equipe gestora do curso. Tal proposta contemplava as grandes áreas de EI e as exigências do plano de trabalho do MEC, dividido em três grandes eixos:

Fundamentos da educação infantil, Identidades; Diversidade Cultural e Prática Docente; Cotidiano e Organização da Ação Pedagógica. Esses eixos contemplavam, além das disciplinas, um componente intitulado Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), voltado às temáticas específicas discutidas em cada disciplina. Ao final de cada disciplina, a ACPP era aplicada empiricamente no cotidiano docente, o que possibilitou a reflexão constante entre teoria e prática e contribuiu para o desenvolvimento das disciplinas de Pesquisa na Educação Infantil realizadas em três módulos (I, II, III) (SARAT; TROQUEZ; SILVA, 2018, p. 6).

Foi realizado ao longo de todo o processo formativo orientações teórico-metodológicas para a construção de trabalhos monográficos, permitindo uma conexão com as demais disciplinas e promovendo a posterior elaboração do Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso, bem como a escrita e publicação dos trabalhos em periódicos e eventos da área (SARAT; TOQUEZ; SILVA, 2018).

Estivemos reunidas por mais de um ano com aulas na modalidade presencial, realizando reuniões, atividades de análise crítica da prática pedagógica, pesquisas, escritas de memoriais e trabalhos de final de curso. Nossa proposta teve uma gestão compartilhada (coordenadoras e supervisora) e um trabalho de colaboração entre docentes formadores, de modo que a equipe fazia reuniões quinzenais e/ou mensais para planejamento, discussão e avaliação do processo de formação da equipe e do desempenho dos/as cursistas (SARAT; TROQUEZ; SILVA, 2018, p. 07).

Esta especialização foi uma formação continuada muito importante para os professores de Dourados e região, aprimorou o conhecimento científicos destes sobre a EI e ainda proporcionou trocas de experiências, saberes indispensáveis. Para Sarat, Troquez e Silva (2016, p. 08), ela

[...] foi uma história bem-sucedida, construída em parceria, e nos permitiu, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento da área, quanto da prática pedagógica, avançar em nossos projetos. Foram muitas reuniões pedagógicas com a equipe; muitos encontros e desencontros nos diferentes espaços da UFGD. Aprendemos muito nesta caminhada conjunta! A realização do curso e o envolvimento da equipe com a educação infantil nos motivou a buscar novos conhecimentos e a criar mais espaços de discussão da temática. Como ganhos, entre outros, destacamos a aprovação de nossos cursistas para o Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFGD, incentivando o intercâmbio entre o ensino, a pesquisa e a extensão (SARAT; TROQUEZ; SILVA, 2018, p. 08).

O envolvimento dos professores de EI de Dourados e região, a troca de experiências trouxe com certeza um maior aperfeiçoamento do conhecimento científico destes, muitos continuaram os estudos, ingressando no mestrado em educação na UFGD. Tais conhecimentos científicos foram fundamentais para estes profissionais, visto que fui aluna desta especialização e posso afirmar que a minha prática pedagógica foi aperfeiçoada durante e após o término do curso.

Em suma, quanto ao atendimento a EI em Dourados, este seguiu a tendência nacional, entretanto o SME e o COMED só foram criados no município no ano de 1997 e a EI possuía cunho assistencialista até 2001, visto que até então estava sob incumbência dos órgãos de assistência social

No entanto, a atuação do COMED ao longo dos anos foi muito importante para a qualidade do atendimento a EI no município, como quando publicou a deliberação n. 080, firmando que para que as instituições pudessem organizar o atendimento a EI, estas deveriam assegurar a Formação Continuada de todos os profissionais que atuam na EI e Ensino Fundamental e, que quando elaborado o o

Projeto Político Pedagógico, nele seria imprescindível constar a formação inicial e formação continuada do corpo docente e técnico-administrativo.

Notamos que a partir da instituição do SME de Dourados e da EI como incumbência desse Sistema, começa a ser realizada pela REME ações para a formação continuada de professores, tanto na normatização municipal, como o apontado na Resolução n. 80 do COMED e no PME (2021-2021); como a oferta de cursos para tanto. Durante a gestão de Laerte Tetila foram ministrados diversos cursos de Formação Continuada para os docentes da EI, com temas importantes tais como o conceito de educação popular, difundindo as ideias de Paulo Freire, como também expondo ideias de autores renomados para atuação na EI, como Vygotsky, Wallon e Backtin, também ocorreram cursos voltados para a inclusão, um tema tão importante para ser abordado naquele momento.

Já na gestão Ari Artuzi foram realizados curso de formação continuada, voltados para a inclusão, como autismo, hidrocefalia, transtorno de deficit de atenção e hiperatividade, deficiência visual; ainda palestras sobre sexualidade, projeto político pedagógico, entre outras. E na Gestão de Murilo Zauith, foi realizada formação continuada para educação infantil, abarcando o currículo, planejamento, avaliação gênero, educação especial, escuta e leitura, bem como a normatização educacional que trata de tal Educação. O que indica que está esta formação vem ganhando espaço nas ações da Reme, no entanto não apresentam como questão central o cuidar e o educar, como requer o RCNEI e as DCNEI.

E, considerando que o PME (2015-2025) apresenta estratégias para a formação continuada de professora da Educação Infantil, como supramencionado, na próxima seção abarcamos as ações voltadas para a formação Continuada de Professores da Educação Infantil, a fim de apreender se estas estão em consonância com tal Plano.

4.3 Ações da Reme para a formação continuada de professores na Educação Infantil no entretempo 2017-2020

No final do ano de 2016 a candidata Delia Razuk do partido da república (PR) foi eleita prefeita de Dourados para o mandato de 2017 a 2020. Ela foi a Primeira mulher a ocupar o cargo, prometia um olhar sensível às causas contestadas pelas mães douradenses: saúde acessível, educação de qualidade e assistência aos mais

pobres. Entretanto sua administração foi marcada por muitas dificuldades em concluir obras de Ceims e ainda não conseguiu atender a demanda necessitada de vagas na EI, além da dificuldade em dialogar com a classe trabalhadora da educação e um descaso enorme com políticas públicas de valorização dessa categoria (CORREIO DO ESTADO, 2020)²⁹.

No ano de 2017, a SEMED criou edital com processo de seleção para contratação de professores temporários para atuar na educação, com critérios de pontuação a participação de cursos, dos quais tanto concursados (em busca de suplência), como contratados concorriam, induzindo os professores a participarem de eventos, procurarem fazer cursos de Formação Continuada e de pós-graduação:

[...] contratação temporária em regime de suplência e de docente não efetivo para atuar nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados, será realizada através de Processo Seletivo Simplificado, cujas inscrições deverão ser feitas via online no endereço eletrônico a ser disponibilizado no site oficial da Prefeitura Municipal de Dourados, conforme Ficha de Inscrição.

Art. 3º O Quadro de Pontuação relativo ao processo seletivo, é parte integrante deste Decreto, como anexo único. § 1º. A discriminação da carga horária dos cursos de aperfeiçoamentos deverá estar de acordo com a discriminação disposta no quadro de pontuação, não podendo ocorrer somatórias de carga horária para atingir a totalidade mínima exigida e não ocorrer fracionamento de carga horária (DOURADOS, 2017, p. 1).

Para tanto foi determinado alguns critérios para a classificação final de cada candidato do processo seletivo:

Art. 10. Serão observados, para definição da classificação final do candidato, em caso de empate, os critérios abaixo, na seguinte ordem: I – obtiver maior pontuação de Artigo periódico publicado em Revistas Científicas; II – obtiver maior pontuação como Autor de Livro; III – obtiver maior pontuação de Pós-Graduação stricto sensu em nível de Doutorado; IV – obtiver maior pontuação de Pós-Graduação stricto sensu em nível de Mestrado; V – obtiver maior pontuação de Pós-Graduação lato sensu (Especialização) com carga horária mínima de 360 horas; VI – obtiver maior pontuação em Cursos de Aperfeiçoamento com carga horária mínima de 40 horas; VII – tiver maior idade, considerado o último dia do período de inscrição (DOURADOS, 2017, p. 2).

Por isso os educadores, tanto concursados quanto contratados, a partir daquele momento, começaram participar de diversos cursos de aperfeiçoamento profissional, pós-graduação, com intuito de conseguirem uma boa classificação para atuarem como docentes no município. Tal processo seletivo foi realizado durante toda gestão da então prefeita Délia Razuk.

²⁹ Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/politica/delia-razuk-deixa-frustracao-social-e-suspeita-de-corrupcao/374642>

Como o foco desta pesquisa é analisar as ações para a Formação Continuada de professores da EI em Dourados durante o período de 2017 a 2020, serão apresentados nesse trabalho os cursos de Formação Continuada ofertados no decorrer da gestão da prefeita Délia Razuk no tempo em que esta administrou o município de Dourados, por meio de documentos cedidos pelo Núcleo de Educação Infantil (NEI) da SEMED.

Segundo o documento “Ações da Secretaria Municipal de Educação”, elaborado no ano de 2020,

a Rede Municipal de Ensino de Dourados atende[u] aproximadamente vinte oito mil (28 mil) alunos distribuídos em 38 Centros de Educação Infantil - CEIMs e 46 Unidades Escolares. Atendendo as etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e as modalidades: Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (DOURADOS, 2020, p. 03).

O mesmo documento afirma que a Coordenação Administrativa e Pedagógica da Reme desenvolveu no período de 2017 a 2020 organização de reuniões nas unidades escolares e CEIMs com intuito de definir as diretrizes pedagógicas para implementação de uma Política Pública para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental; acompanhou e monitorou a estrutura administrativa das Instituições de Ensino e dos CEIMs (DOURADOS, 2020).

A Coordenação acompanhou também, segundo o documento, a evolução do PME do Município de Dourados; a elaboração de projetos e estabeleceu parcerias para execução do PME; elaborou relatórios dos projetos desenvolvidos para execução do referido Plano; planejou, desenvolveu e acompanhou os programas da EI e do Ensino Fundamental da Reme, estimulando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; bem como desenvolveu, implantou, coordenou a compatibilização de programas e projetos com o PME (DOURADOS, 2020).

Tal Coordenação sugeriu e coordenou a implantação de alterações curriculares para o aprimoramento da etapas e modalidades da educação básica que atende; propôs a realização e coordenação de pesquisas e estudos voltados para a expansão, melhoria e o aperfeiçoamento da REME; definiu estratégias e coordenou a execução para a universalização da oferta de educação básica no município; orientou, acompanhou e avaliou a proposta curricular dos programas e dos projetos desenvolvidos pela SEMED na EI, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (DOURADOS, 2020).

A Formação Continuada oferecida aos professores de EI do município foram organizadas e realizadas pelo NEI. Tal órgão possui um papel fundamental para a melhoria da qualidade da EI, pois este tem

[...] a importante finalidade de prestar assessoria técnica, pedagógica e administrativa para os Centros de Educação Infantil Municipal, Escolas Municipais, Instituições Educativas e Creches conveniadas compondo assim a Educação Infantil. O diferencial de sua atuação é manter-se muito próximo dos Coordenadores/as Pedagógicos e Professores/as das Unidades Escolares, buscando sempre por meio de parcerias, ações, iniciativas e visitas *in loco* (visitas nas Unidades) e Formações Continuadas e propor as melhores estratégias para o bom andamento do Ensino na Educação Infantil do Município (DOURADOS, 2019, p. 5).

O documento supracitado ainda afirma que a SEMED se preocupou com os planos, propostas pedagógicas e Projetos Politico-Pedagógicos, pois é essencial que haja um acompanhamento para identificar os problemas enfrentados nas Escolas e CEIMs.

Nessa perspectiva, o NEI buscou entender os objetivos educacionais, ampliando o conhecimento das crianças. Voltado para aspectos específicos e trabalhando a construção de relações democráticas, o NEI procurou atuar por meio de gestão democrática e participativa e segue modelos curriculares e teóricos da linha da pedagogia da participação (DOURADOS, 2020). Segundo Oliveira, Kishimoto e Pinazza (2007), a pedagogia da participação ocorre por meio da integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores.

Sendo assim, a partir de 2017, a SEMED, por meio do NEI, organizou, coordenou, dentre outras ações, diversos cursos de Formação Continuada para os profissionais que atuam na EI do município, que serão apresentadas a seguir. Tais ações eram divididas em ciclos: ciclo I no primeiro semestre e ciclo II no segundo semestre, sendo destinadas a Coordenadores, Secretários e Estagiários.

Assim, em 2017, foram ofertados “Estudos para plataforma do planejamento online/projeto piloto iniciado na Educação Infantil”. Em fevereiro de 2018 o NEI ministrou em parceria com a UFMS a Reserva Técnica para EI. Houve neste evento a palestra “1ª Formação Continuada de 2018 para os coordenadores pedagógicos da EI com o tema: BNCC e o Currículo na Educação Infantil” (grifo nosso), na qual a participação dos profissionais foi considerada satisfatória, com aproximadamente 80 coordenadores de Escolas, CEIMs e CEIs Conveniados.

Também promoveu o curso “Formação continuada aos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados”, com intuito de orientar os professores que atuam na EI sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EI da REME; bem como sobre as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil (DCMEI) e a BNCC. no que se refere a EI.

Ainda no ano de 2018 foi ofertado o curso “Currículo na Educação Infantil – patrimônios: saberes e práticas”, com objetivo de mostrar para os docentes a importância de um currículo comum a utilizado para orientar as práticas pedagógicas na EI. Após o término do curso, chegou-se a conclusão de que havia a necessidade de continuação das formações tendo em vista a implementação do currículo da EI.

Neste ano, houve também a Formação Continuada “Revisão do Currículo da Educação Infantil”, em que foram promovidos estudos acerca da organização do currículo para EI. O documento foi reorganizado a partir dos dados levantados nos encontros de formação dos professores e coordenadores da EI da com base nas DCNEI e na nova BNCC. O NEI chegou a conclusão no final do curso, de que havia a necessidade de acompanhamento e revisão do currículo com a participação efetiva dos profissionais da educação infantil

Também foi promovido o “Encontro de formação de auxiliares de sala”, destinado aos estagiários da REME. Nele foram realizadas dinâmicas para a interação com os participantes, também houve um levantamento de dados sobre a relação didático-pedagógica na visão dos estagiários O encontro foi realizado com o objetivo de ouvir os estagiários quanto à prática diária (pontos positivos e negativos), através de questionário, bem como de orientar os participantes quanto a atuação no contexto da EI. No final do curso o NEI percebeu que havia a necessidade de dar continuidade de formação específica para atender a demanda.

Realizou-se também o “Festival da Educação Infantil de Dourados (FESTEID) – Vamos plantar sonhos”, que foi dividido em alguns momentos: Encontro Infância Leitora - Era Uma Vez... um conto, um canto e um encanto; Encontro dos Profissionais da Educação Infantil – Plantando Conhecimentos e semeando saberes com Edinho Paraguassu; Noite de apresentações - Nossas Crianças herdeiras do Futuro: Plantando Sonhos e cultivando saberes; e Mostra de Projetos de Trabalho e Encontro no Parque – Passeando, brincando, plantando sonhos e patrimônios.

O evento teve como objetivo publicar o resultado das ações e projetos da EI dos CEIMs e do pré-escolar das escolas, chamando a atenção e integrando aos processos as famílias e comunidade escolar em prol dos objetivos e direitos de aprendizagem.

Outra formação ofertada foi o projeto para professores da EI “Formação específica para professores de arte e educação física da Educação Infantil”, que teve por objetivo proporcionar Formação Continuada de qualidade para ampliar o conhecimento dos professores de Arte e Educação Física na EI em atendimento as estratégias 1.10, 1.14, 1.23³⁰ do Plano Municipal de Educação (PME).

Por meio dessa Formação Continuada, todos os profissionais de Arte e Educação Física que atuam na EI participaram de debates e reflexões sobre as práticas pedagógicas na EI. O NEI concluiu que era de suma importância continuar as formações com os professores de áreas que atuavam na EI, para que estes pudessem atuar de forma específica, a fim de que as práticas pedagógicas atendessem a realidade da EI no município.

Por fim, foi realizado também o curso “Formações in lócus”, com equipes do CEIMs, que em atendimento a solicitação dos CEIMs e Escolas, a Equipe do NEI realizou formação para os professores e coordenadores. A formação alcançou todos os profissionais das instituições envolvidas, com momentos de análise crítica da prática pedagógica para ampliar os conhecimentos. O NEI chegou a conclusão de que havida a necessidade de dar continuidade ao projeto com esses professores porque cada unidade tem suas necessidades e especificidades, portanto o melhor modelo de formação seria o atendimento individualizado. Ainda afirmou que os meios tecnológicos que se tem hoje permite esta ação.

Neste mesmo ano, foi realizado o “Seminário anual de encerramento das formações da EI de Dourados – MS”, com intuito de promover a Formação Continuada de professores da EI, abordando projetos de trabalho e avaliação na EI. Segundo o NEI, os resultados alcançados foram o fortalecimento das discussões

³⁰ “1.10 promover formação continuada para todos os profissionais da educação infantil”; “1.14 estimular parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), para a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos”; “1.23 reelaborar as propostas pedagógicas da Educação Infantil, na vigência deste PME (DOURADOS, 2015, p. 21-22).

com o objetivo de reestruturação do PPP, segundo as legislações atuais e possibilidade de oferta de palestras desenvolvidas por parceiros/as.

Após o encerramento do evento, o NEI concluiu que havia a necessidade de continuidade no sentido de acompanhar a execução do Plano de Ação do PPP das Unidades de EI, bem como de promover estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas na EI. Segundo o NEI, as formações supracitadas foram desenvolvidas no primeiro e segundo semestres, nos dez pólos de formação (Escola Municipal (EM). José Eduardo Estolano Canuto – Perequeté, EM Tengatuí Marangatú, EM Armando Campos Belo, EM Clarice Bastos Rosa, EM Lôide Bonfim Andrade, EM Prof^a Avani Cargnelutti Fehlauer, EM Prof^a Efantina de Quadros, EM Etalívio Penzo, Prefeito Álvaro Brandão e por fim no CEIM José Marques da Silva - Vô Cazuzá localizado no distrito de Vila Vargas, que apesar de não ser um polo é mencionado no documento, pelo fato de ser o único na região), alcançando, aproximadamente, 98% dos profissionais da EI do município.

No ano final do ano de 2018, o NEI começou a analisar a possibilidade de oferecer aulas de libras na EI, desenvolvendo um projeto para suprir a lacuna de uma hora aula existente nessa Educação, também com o objetivo de atender a estratégia 4.7, da meta 4 do PNE que estabelece a garantia de oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua; e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2014). Por isso, o ano de 2019 foi marcado por alguns cursos de Formação Continuada voltados para o ensino de Libras na EI.

Desta feita, no ano de 2019 foi realizado o projeto extracurricular “Literatura em Libras”, que foi ministrada de 19 de janeiro de 2019 a 20 de dezembro de 2020, capacitando os professores para ensino de Libras através da literatura infantil. O projeto foi executado para o fortalecimento do ensino de Libras na EI. Considerando a expressividade e repercussão a nível nacional de tal projeto por ser inédito, o NEI propôs que na próxima gestão ele pudesse continuar sendo ensinada, regulamentando-o de forma permanente

Ocorreu também neste mesmo ano a “I Formação continuada do projeto literatura em libras na Educação Infantil-2019”, ofertada em parceria com a UFGD,

oferecida de fevereiro a julho de 2019. Tal curso, segundo o NEI, colaborou muito para a formação profissional dos professores.

Também foi ofertada a Formação Continuada para professores: Projeto de extensão “Literatura em Libras”, realizado em parceria com a UFGD, por meio da plataforma online do município, abordando os seguintes conteúdos: 1- Conhecendo AVA; 02-Relatos de experiência sobre a atuação na disciplina de Literatura em Libras; 03- Metodologias em Literatura em Libras; 04- Produções de Materiais adaptativos; 05- Arte Surda; 5.1- Contexto Histórico. Segundo o NEI, tal curso colaborou muito na formação teórico-metodológica dos professores e demais profissionais que atuam no projeto. Tem colaborado muito na formação teórico-metodológica dos professores e demais profissionais que atuam no projeto. Tal formação foi desenvolvida de agosto a dezembro de 2019

Já a “Formação Continuada dos profissionais de Educação Infantil – pensamento, linguagem e desenvolvimento na Educação Infantil” foi realizada em parceria com a UEMS, com uma carga-horária de 40 horas, sendo 16 horas com atividades presenciais e 24 horas com atividades realizadas na plataforma EAD/SEMED/NTEM. Teve como objetivo o estudo e aprofundamento sobre as práticas pedagógicas: ensino e aprendizagem na Educação Infantil em uma abordagem histórico cultural. Tal ação de formação teve mais de 500 participantes.

A Formação Continuada de profissionais da educação infantil de Dourados: encerramento – 2019, teve como tema “Vivências e experiências: criança curiosa, professor pesquisador”, em que os docentes compartilharam vivências e experiências do cotidiano na EI.

Tal formação foi oferecida nos dias 05 a 09 de novembro de 2019, e dividiu os professores por faixa etária que estes atuavam, quais sejam: Grupo 1 – professores que atendiam crianças de zero a um ano e sete meses; Grupo 2 – professores que atendiam crianças de uma ano e oito meses a três anos; Grupo 3 - professores que atendiam crianças de três a quatro anos; Grupo 4 – professores que atendiam crianças de quatro a cinco anos.

O curso promoveu troca de experiências e apresentação dos projetos de trabalho das unidades escolares. Esta formação foi desenvolvida no auditório da Escola Estadual Presidente Vargas, com a participação de 100% dos profissionais da EI da REME. O NEI concluiu a necessidade de dar continuidade de uma ação

neste formato, pois atendeu as especificidades e necessidades dos professores no atendimento a criança em suas diferentes faixas etárias.

A Formação Continuada “Seminário Anual da Educação Infantil – discussões sobre o trabalho docente com os Maternais” foi realizada em parceria com a UFGD, com o desenvolvimento de palestras, divulgação de material científico e pedagógico e a promoção de a troca de experiências entre os docentes. O NEI constatou no final do evento que havia a necessidade de dar continuidade no Seminário Anual com os professores e ainda firmar parcerias com outros profissionais da UFGD para pensar estratégias de formação qualificada no que concerne ao trabalho desenvolvido pela REME na etapa da EI.

Também foi realizada a Formação Continuada do PPP, “Projeto Político Pedagógico – a identidade da escola”, ofertada de forma online, com intuito de possibilitar o diálogo sobre o PPP construído e sua real efetivação no espaço escolar.

Houve também encontros de Formação Continuada nos CEIMs para discutir a aplicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, visando promover um momento de (re) aplicação dos Indicadores Educacionais, mas agora com adequações das questões reflexivas, com a sugestão e colaboração da REME.

Foram realizadas também ações de “Formação Continuada para discussão do currículo indígena, com ênfase na educação infantil (Matriz Curricular)”, com vistas a ampliar o diálogo sobre EI na educação escolar indígena. O NEI constatou que havia a necessidade de dar continuidade destes momentos de diálogo, como forma de envolvimento e valorização dos debates indígenas sobre a EI.

Outra Formação Continuada oferecida foi a de orientação quanto à construção do PPP, (Re) elaboração e construção dos PPPs. Foram realizadas leituras de textos acerca do referencial teórico-normativo sobre a temática e a correção atenta dos PPPs dos CEIMs. O NEI visitava as unidades de EI do município e desenvolvia junto com a equipe pedagógica dos CEIMs o curso. Alguns PPPs foram concluídos neste período e outros ficaram em fase de correção.

No ano de 2020 por conta da Pandemia do Covid 19 as formações foram ministradas por meio de plataformas digitais. Realizou-se orientações, formação dos profissionais que atendiam aos bebês e da coordenadora da unidade, (a pedido das unidades) nos seguintes CEIMs: CEIM Irany Pereira de Matos e Ceim Beatriz Bumlai, visando aprimorar o relacionamento entre os pares para melhoria do

trabalho com os familiares dos bebês, a fim de dar apoio emocional ao profissional em tempo de pandemia. Constatou-se que após a realização desse curso, houve uma melhoria significativa nas devolutivas de atividades pedagógicas.

Também houve a elaboração de cadernos de orientação para atividades remotas nesse período de Pandemia de Covid 19, buscando um melhor entendimento no que concerne a construção das Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNS). O NEI concluiu que de maneira concreta e efetiva, tal ação propiciou melhor entendimento das ações remotas a serem realizadas.

Foram realizados também encontros semanais com a Coordenação pedagógica, proporcionando, segundo o NEI, momentos de diálogo e troca de experiências sobre o trabalho do coordenador desenvolvido pelos CEIMs e Escolas junto à criança e sua família, a fim de orientar e acompanhar o planejamento, os projetos e APNs planejadas pelos professores e enviadas a família da criança, bem como orientá-los quanto ao acesso e utilização da Plataforma da REME.

As trocas foram semanais e visaram a melhoria dos atendimentos remotos da EI. A Nei chegou a conclusão de que esse atendimento deveria continuar no período da Pandemia de Covid 19 para incentivar e propiciar aos profissionais ferramentas pedagógicas e psicologias para a realização das APNs. Essas ações podem ser visualizados no Quadro 8.

Quadro 8 – Formações continuadas para educação infantil (2017-2020)

TEMA	EMENDA CURRICULAR
Estudos para plataforma do planejamento online (projeto piloto iniciado na educação infantil)	As formações foram divididas em dois módulos (no primeiro e segundo semestre de 2017).
I Formação Continuada de 2018 para coordenadores pedagógicos	BNCC e o currículo da educação infantil.
Formação Continuada para professores da educação infantil do município de Dourados (em parceria com a UFMS)	Projeto político pedagógico; Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil.
Seminário Anual de encerramento das formações da Educação Infantil de Dourados/MS	Projeto de trabalho; Avaliação na Educação Infantil; Projeto Político Pedagógico.
“Currículo na educação infantil – patrimônios: saberes e práticas”	Concepção de currículo para Educação Infantil.
Revisão do Currículo da Educação Infantil	Organização do currículo para Educação Infantil baseado na BNCC e na DCNEI
Encontro de formação de auxiliares de sala	Levantamento de dados sobre a relação didático-pedagógica; Rotina na educação infantil.

Festival de Educação Infantil de Dourados (FESTEID)	Plantando Conhecimentos e semeando saberes; Nossas Crianças herdeiras do Futuro: Plantando Sonhos e cultivando saberes; Mostra de Projetos de Trabalho e Encontro no Parque – Passeando, brincando, plantando sonhos e patrimônios.
Formação específica para professores de arte e educação física da educação infantil	Ampliar o conhecimento dos professores de Arte e Educação Física na EI em atendimento a Meta 1.10, 1.14, 1.23 do Plano Municipal de Educação (PME).
Formações in lócus	Formação para os professores e coordenadores - com momentos de análise crítica da prática pedagógica para ampliar os conhecimentos.
I Formação continuada do projeto literatura em libras na educação infantil (em parceria com a UFGD)	Capacitar professores para o ensino de libras por meio da literatura infantil
Literatura em Libras	Capacitar professores para o ensino de libras por meio da literatura infantil
Projeto de extensão LITERATURA em LIBRAS (em parceria com a UFGD)	1- Conhecendo AVA; 02-Relatos de experiência sobre a atuação na disciplina de Literatura em Libras; 03- Metodologias em Literatura em Libras; 04- Produções de Materiais adaptativos; 05- Arte Surda; 5.1- Contexto Histórico
Formação Continuada dos profissionais de educação infantil – pensamento, linguagem e desenvolvimento na educação infantil (em parceria com a UFMS)	Aprofundamento sobre as práticas pedagógicas: ensino e aprendizagem na Educação Infantil em uma abordagem histórico cultural.
Formação Continuada de profissionais da educação infantil de Dourados: encerramento – 2019 teve como tema - “Vivências e experiências: criança curiosa, professor pesquisador”	Grupo 1 – professores que atendem crianças de 0 a 1a 7m; Grupo 2 – professores que atendem crianças de 1a 8m a 3 anos; Grupo 3 - professores que atendem crianças de 3 a 4 anos; Grupo 4 – professores que atendem crianças de 4 a 5 anos.
“Seminário Anual da Educação Infantil – discussões sobre o trabalho docente com os Maternais” (em parceria com a UFGD)	Divulgação de material científico e pedagógico e promoveu também a troca de experiências entre os docentes.
Projeto Político Pedagógico – a identidade da escola	A formação foi oferecida de forma online e Dividido em dois 4 módulos (Introdução ao estudo sobre o PPP; Marco situacional; Marco conceitual; Marco operacional).
Formação Continuada nos CEIMs	Discutir a Aplicação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.
Formação Continuada para discussão do currículo indígena	Ampliar o do diálogo sobre Educação Infantil na educação escolar indígena, com ênfase na educação infantil (Matriz Curricular).
Formação Continuada para a (Re) elaboração e construção dos PPPs	Leitura de textos acerca do referencial teórico-normativo sobre a temática e após a leitura ocorreu as correções nos PPPs das unidades de educação infantil.
Formações aos Profissionais dos bebês (online)	Relacionamento entre os pares para melhora andamento do trabalho e os familiares dos bebês e apoio emocional ao profissional em tempo de pandemia.
Formação para a elaboração de cadernos de orientação para atividades remota em tempo de pandemia	A Orientação para os CEIMs, visou o melhor entendimento para construção das APNS.
Encontros Semanais com a Coordenação pedagógica, proporcionando (online)	Orientação e acompanhamento dos planejamentos Projetos e Atividades não presenciais (APNs) planejadas pelos professores

e enviadas para as famílias), e também para orientação quanto ao acesso e utilização da Plataforma da Reme.

Fonte: Elaboração própria, utilizando dados enviados pelo Núcleo de Educação Infantil de Dourados, acerca das formações continuadas oferecidas durante a gestão Délia Razuk.

Desta feita, ao longo da gestão da prefeita Delia Razuk (período 2017-2020), a SEMED, por meio do NEI, ofertou 23 cursos de Formação Continuada voltados para os profissionais que atuam na EI, sendo possível constatar que dentre tais cursos apenas um foi direcionado especificamente aos auxiliares de sala. É importante ressaltar que após a formação, o NEI verificou que havia a necessidade de promover mais cursos de formação continuada para os auxiliares, no entanto não foi realizado mais nenhum a estes profissionais nesse período.

Nas estratégias 1.8 e 1.10 do PME (2015-2025) foi mencionada a necessidade de promover a Formação Continuada para todos os profissionais que atuam na EI. Entretanto verificou-se que dentre os cursos ministrados pela gestão, as formações voltadas especificamente para coordenadores pedagógicos e professores de área (educação física e artes) foram poucos, apenas dois para os professores de educação física e um para os profissionais que atuam no ensino de artes. As formações específicas para os coordenadores pedagógicos também foram escassas, pois após analisar as ações realizadas, verificou-se que apenas duas foram voltadas para eles.

A estratégia 1.11 do PME afirma que é necessário promover e garantir cursos de Formação Continuada para os setores responsáveis pela EI na SEMED, entretanto verificou-se nesta pesquisa que não consta nos registros das ações realizadas pelo NEI nos anos de 2017-2020 o oferecimento de cursos específicos para esses profissionais.

A necessidade do oferecimento e garantia de cursos de Formação Continuada acerca das temáticas: “direitos da criança”, “enfrentamento da violência contra crianças” “questões étnico-raciais e geracionais”, é mencionada na estratégia 1.13 do PME (2015-2025), entretanto constatou-se por meio dos documentos fornecidos pelo NEI, que houve apenas uma formação voltada para os docentes que atuam na educação indígena, e nenhuma formação voltada para as temáticas “direitos da criança” e “enfrentamento da violência contra crianças”.

Houve também durante o período pesquisado, cursos de Formação Continuada ministrados em parceria com instituições de ensino superior (UEMS, UFGD e UFMS). Tais parcerias são essenciais para promover uma formação continuada de qualidade, e estas ações foram voltadas para o ensino de Libras na EI, Currículo na EI e o trabalho docente com a criança do maternal.

A importância destas parcerias é mencionada na estratégia 1.14 do PME (2015-2025), quando este afirma o imperativo de instigar parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), para a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, com intuito de elaborar currículos e propostas pedagógicas que contenham nelas os avanços de pesquisas sobre as temáticas.

As formações mencionadas que se voltaram para o ensino de Libras foram feitas tanto de forma presencial quanto online, sendo essenciais para a EI naquele momento, visto que estava sendo implementado o projeto extracurricular “Literatura em Libras”, no qual começou a ser ensinado a Libras na pré-escola I e II, sendo ele um projeto ousado e inédito.

Além das formações ofertadas no período pesquisado, é essencial mencionar também que no último ano da gestão Délia (2020), foi elaborado e publicado dois documentos importantes para ser utilizado pelos docentes na prática pedagógica na EI: O “Currículo para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados” e também as “Orientações de práticas pedagógicas, planejamento, projetos, rotina, avaliação”.

O Currículo para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados possui o objetivo de construir uma proposta para atender à singularidade e pluralidade da região da Grande Dourados. Tal documento foi elaborado em conjunto por representantes da SEMED e profissionais que atuam na EI do município nas áreas urbanas, indígenas e do campo.

Este tem como finalidade auxiliar a prática pedagógica, a fim de colaborar para o avanço da qualidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança; garantir o atendimento às expectativas de aprendizagem destas, respeitando suas faixas etárias, orientando de forma objetiva o atendimento à criança com necessidades educacionais específicas; bem como de propiciar a implementação do Projeto Político Pedagógico (DOURADOS, 2020).

Tal documento visa proporcionar a todos os educadores de EI uma visão extensa do currículo, articulando os direitos de aprendizagem com os campos de experiências e seus objetivos de aprendizagens. Por isso, segundo o documento, é de incumbência das instituições de EI coloca-lo em prática de acordo com as especificidades das faixas etárias atendidas (Bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), na perspectiva do desenvolvimento integral (DOURADOS, 2020).

Acerca da temática Formação Continuada, o documento afirma que após a realização de uma análise sobre as formações oferecidas, foi possível perceber que estas evoluíram positivamente, já que buscou materializar, a partir de 2016 o artigo 2º da Resolução SEMED n. 13, aprovada em 2015, que aponta que: “a formação continuada na rede municipal de ensino tem por objetivo a qualificação e valorização dos profissionais da educação, visando a melhoria do ensino e construção de uma educação pública democrática, com qualidade social.”

Por isso, segundo o documento, ao longo dos quatro anos da gestão Délia Razuk (2017-2020), o NEI promoveu orientações às coordenadoras pedagógicas das instituições educacionais, assessoria técnico pedagógica da SEMED e ações para a formação dos profissionais que atuam na EI, com a participação efetiva deles em atividades presenciais e à distância, que

proporcionaram um profícuo diálogo e aproximação com educadores/as e coordenadores/as, ao realizar acompanhamentos das dificuldades in loco, o que leva a refletir sob cada realidade específica e na proposição de melhorias e adequações necessárias para uma oferta de qualidade, visando o indissociável e conhecido: cuidar e educar (DOURADOS, 2020, p. 54).

A EI é uma etapa da educação básica com peculiaridades diferentes das demais, visto que esta necessita de ações essenciais, para o cuidar e o educar, que devem ser realizadas por profissionais qualificados, para oferecer uma aprendizagem adequada, de modo que esses possam prover ambientes apropriados, alegres, seguro, instigadores, proporcionando experiências desafiadoras para cada faixa etária (DOURADOS, 2020).

Para que isto ocorra, é fundamental que o profissional que atua nessa Educação tenha uma formação científica específica para tanto, de modo que possa estar sempre atualizando seus conhecimentos para uma atuação de qualidade, por isso que a Formação Continuada é tão importante para a realidade docente.

Já as Orientações de práticas pedagógicas, planejamento, projetos, rotina, avaliação, foi elaborada pela equipe do NEI durante a Pandemia do Covid 19, com intuito de orientar e fornecer uma Formação Continuada diferenciada para auxiliar os professores da EI de Dourados no que concerne ao planejamento das atividades voltadas para o atendimento à distância, algo desafiador para esta etapa educacional.

Notamos, assim, que esta formação buscou proporcionar conhecimento aos professores sobre a Educação Infantil, procurando atender a normatização educacional vigente, conforme supramencionado.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais faremos o percurso desta pesquisa, mencionando os resultados e conclusões, apontando algumas questões para a pesquisa educacional, em especial aos futuros pesquisadores que buscam trazer contribuições importantes quando se dispõe a pesquisar temática tão importante, como.

As políticas educacionais para a EI vem se tornando tema recorrente de estudos principalmente a partir dos anos de 1988, no campo acadêmico. Por meio de diferentes perspectivas, as pesquisas em educação têm apresentado o processo de formulação, implementação e avaliação do direito à EI, bem como os avanços no atendimento a esta etapa da educação básica e, ainda, alguns estudos sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que cuidam e educam a criança nas instituições que ofertam tal Educação.

É imprescindível dizer que o objetivo dessa pesquisa foi analisar as ações que a Reme materializou no período de 2017 a 2020. E o problema que norteou esta pesquisa se constitui em: quais ações para a formação continuada de professores da Educação Infantil a Reme realizou no entretempo 2017-2020?

Para responder à questão norteadora desta pesquisa, iniciamos abordando a Formação Continuada na literatura educacional, seu conceito, modelos, sua importância para a qualidade da educação e principais características no Brasil. Essa formação é de extrema importância para a qualificação dos professores, mas precisa estar voltada para os distintos anseios do cotidiano das instituições educacionais e para os diferentes contextos, a fim de possibilitar uma prática reflexiva possível e de se colocar em prática o que nela foi aprendido.

Dentre os modelos apresentados, o modelo de Formação Continuada emancipatório político é o que mais propicia uma educação de qualidade, já que nela o professor precisa estar ciente da importância política que sua profissão possui. Todavia, ela só poderá ser materializada se essa formação política for parte da formação inicial, uma vez que o professor precisa ser estimulado a participar de forma crítica nas ações da instituição escolar e dos movimentos sociais na comunidade em que este vive.

Sendo assim, é urgente que os educadores estejam atentos, unidos e reflitam diariamente acerca das ações formuladas pelo governo, a fim de evidenciar qual a

concepção de professor apresentam e quais tipos de alunos querem formar, isso a fim de lutar por ações favoreçam uma formação emancipatória política.

A formação continuada de professores da EI no Brasil começa a ganhar espaço apenas a partir do período de redemocratização do país. É possível afirmar que até meados da segunda metade do século XX não havia uma política de Estado para o atendimento à infância no país, nem tão pouco profissionais qualificados para tanto e que os projetos elaborados para essa Educação em sua maioria era iniciativa de grupos particulares, em especial médicos que ensinavam às famílias práticas de higiene que tratavam da saúde da criança pobre, não possuindo, desta feita, um cunho educacional.

O Estado ainda não tinha assumido para si a responsabilidade de financiar e ofertar vagas em lugares específicos para este atendimento, com predominância do cunho assistencialista no atendimento à infância. As creches eram mantidas por entidades particulares principalmente religiosas, não sendo lideradas por especialistas/estudiosos da infância e sim por pessoas leigas, tendo direito a elas apenas a criança cuja a mãe era trabalhadora.

Assim, o atendimento da criança pobre foi marcado por espaços improvisados para acolhê-la, com pessoas leigas, que tinham a função de apenas cuidar, a fim de tirá-la das ruas. Já a educação oferecida à criança de classes mais abastadas, os denominados Jardins de Infância, ofereciam uma educação com práticas cotidianas inspiradas nas ideias do filósofo Friedrich August Froebel que objetivava educar os sentidos da criança, utilizando jogos, cantos, danças, marchas e pinturas.

Nesse período, ainda não se tinha profissionais com formação específica para tanto, e nem tão pouco ações para a formação continuada dos profissionais que atuavam nessas instituições, de modo que muitos deles atuavam no atendimento a criança nesse período sem sequer possuir como formação o 1º grau completo.

Durante muito tempo, o direito a EI foi negado à criança brasileira, especialmente à criança pobre e, após muitos anos de luta pelo direito a EI gratuita e de responsabilidade do Estado, este foi firmado na Constituição Federal de 1988, e reafirmado na legislação educacional subsequente, passando a estabelecer também a garantia de formação inicial e continuada dos professores que atuam nessa Educação.

Foram criados importantes documentos, leis e programas que nortearam as práticas pedagógicas em instituições de atendimento a EI que estabeleceram

mudanças, metas e estratégias para promover a qualidade do atendimento nessas instituições, e ainda a valorização docente, como ECA, LDB, RCNEI, DCNEI, PNE (2001-2011), PROINFANTIL, FUNDEB, PNE (2014-2024) e a BNCC.

No que tange a formação de professores, foi a LDB a normatização que estabelece pela primeira vez que os profissionais que atuam na EI devem ter formação específica para tanto e, a partir de então, o governo começou a elaborar ações para a formação de professores, inclusive o PNE estabelece a criação de uma Política Nacional de formação de professores, bem como que os municípios devem realizar a formação continuada dos professores da EI.

No que tange ao atendimento a criança no município de Dourados, este seguiu a tendência nacional, uma vez que até o final do século XX apresentou uma educação assistencialista, com instituições precárias, com baixo investimento em infraestrutura, espaços improvisados, parceria com instituições filantrópicas ou particulares. Apenas no final dos anos de 1970 foram criados programas, ainda de de cunho compensatório, para a expansão da pré-escola e com a formação continuada deles. Já com a creche, nesse período, pouco se preocupou.

E apesar da EI passar a ser garantida e estabelecida como de incumbência dos municípios na Constituição Federal de 1988, somente no ano de 2001 esta passou a ser de incumbência do SME de Dourados, visto que estava sob incumbência dos órgãos de assistência social. A partir de então, houve a expansão do atendimento a essa Educação, com a construção de CEIMs e a realização de ações para a formação continuada de professores, tanto na normatização municipal, como o apontado na Resolução n. 80 do COMED e no PME (2021-2021); como a oferta de cursos para tanto.

Na gestão de Laerte Tetila foram realizados diversos cursos de Formação Continuada para os docentes da EI, sobre o lúdico, desenvolvimento da criança e a importância da leitura e a inclusão com conceito de educação popular, apresentando ideias de Paulo Freire, bem como de autores como Vygotsky, Wallon e Backtin.

Já na gestão Ari Artuzi foram realizados curso de formação continuada voltados em sua maioria para a inclusão, como autismo, hidrocefalia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, deficiência visual; também foram feitas palestras sobre sexualidade, projeto político pedagógico.

Na Gestão de Murilo Zauith, houve formação continuada para educação infantil, abordando o currículo, planejamento, avaliação, gênero, educação especial,

escuta e leitura e sobre a normatização educacional que trata de tal Educação. Além disso, foi aprovado o RCMEI e o PME (2015-2021), que traz estratégias para a formação continuada de professores da EI, como exposto no Capítulo III.

No referido PME, as estratégias que tratam da formação continuada dos profissionais da EI, estabelecendo que o município deverá promover a formação continuada de todos os profissionais da EI, bem como aos técnicos dos setores responsáveis pela EI na SEMED; propiciar formação continuada acerca dos direitos da criança, enfrentamento os maus tratos infantis e ainda questões étnico-raciais; bem como estimular parceria com as Universidades, em busca de promover uma articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação de professores.

Ao analisar as ações realizadas para a Formação Continuada de professores da EI pelo NEI no Governo de Délia Razuk, período 2017-2020, que se constitui recorte temporal dessa pesquisa, foi possível constar que foram promovidos muitos cursos para esses profissionais, em parceria com instituições de ensino superior (UEMS, UFGD e UFMS), como requer o PME (2015-2025), voltados para o ensino de Libras na EI, Currículo na EI e o trabalho docente com a criança do maternal.

Tais parcerias são essenciais para promover uma formação continuada de qualidade e o PME (2015-2025), abarca que elas podem possibilitar a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, com vistas a elaborar currículos e propostas pedagógicas que abarquem avanços de pesquisas sobre a EI.

Quanto a Formação Continuada dos demais profissionais que atuam nessa Educação, foram realizados poucos cursos para os auxiliares de sala, coordenação pedagógica, professores de artes e educação física. Ainda verificamos que não consta nos registros das ações realizadas pelo NEI nos anos de 2017-2020 o oferecimento de cursos específicos para os técnicos da SEMED que trabalham no setor administrativo da EI, havendo dessa forma o não atendimento de uma das estratégias do referido Plano quanto a essa formação.

Tal Plano propõe como temáticas para a oferta de formação continuada de professor: “direitos da criança”, “enfrentamento da violência contra crianças” “questões étnico-raciais e geracionais”, no entanto o Nei realizou apenas uma formação voltada para os docentes que atuam na educação indígena.

Além das formações ofertadas no período pesquisado, no último ano da gestão da Délia Razuk foram elaborados e publicados dois documentos para a prática pedagógica na EI: O “Currículo para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados” e também as “Orientações de práticas pedagógicas, planejamento, projetos, rotina, avaliação”. Tais documentos foram elaborados em conjunto por representantes da SEMED e profissionais que atuam na EI do município nas áreas urbanas, indígenas e do campo.

Em síntese, considerando a problematização que incitou a pesquisa, foi possível constatar que tanto as orientações às coordenadoras pedagógicas das instituições educacionais, assessoria técnico pedagógica da SEMED, as iniciativas para a formação continuada de professores como os documentos norteadores das práticas dos professores supracitados, realizadas pela Reme, através do NEI, buscam a qualificação da EI infantil e estão em constância com a normatização educacional nacional, tais como as DCNEI e a BNCC, bem como com o PME (2015-2025). O Nei aponta que tais ações realizadas buscaram a participação dos profissionais da educação, o que indica a busca por uma formação emancipatória política.

Considerando o exposto nessa pesquisa constitui-se questões para outra investigação: A formação continuada realizada pelo NEI no entretempo 2017-2020 impactou a prática dos profissionais que dela participaram? Quais dessas iniciativas estão sendo colocadas em prática nas instituições de EI douradenses? Qual a percepção dos professores sobre elas?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ádria Cristina Eubank oliveira de Almeida. **Formação continuada de professores do ensino fundamental I nas escolas fronteiriças de Ponta Porã/MS– Brasil**. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.

ALMEIDA, Claudeci Paula de. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como proposta de formação continuada do professor alfabetizador em Campo grande/MS**. 144 f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/1_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2020-05-14_16-22-42.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis. Eduardo; ROSA, R. M.; OLIVEIRA, V. F. A formação continuada de professores e a caracterização da comunidade escolar: os pais. In: **ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CENTRO OESTE**, 6., 2003, Campo Grande. Resumos. Campo Grande: ANPED, 2003.

ALVES, Andréia Vicência Vitor. CARNEIRO, Giovanna de Matos Moraes. Educação Infantil no Ceim Raio de Luz: assistencialismo ou educação como direito. IN: ALVES, Andréia Vicência Vitor [et al.] (orgs.). **Práticas pedagógicas: educação infantil, gestão educacional e formação de professores no sul do Mato Grosso do Sul**. Curitiba: Appris, 2018. 235p.

ANDRADE, Lucimary Barnabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 mar. 2020

ARANDA, Flávia Paula Nogueira. **Valorização docente na Formulação do Plano Municipal de Educação de Dourados-MS (2015-2025)**. 2018. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1117>. Acesso em: 08 ago. 2019

AYACHE, Cilmara Bortoleto Del Rio. História e política de formação de professores: o CEFAM no estado de Mato Grosso do Sul (1989-1996). 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8055>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 107-126, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/27001>. Acesso em: 22 jul. 2021

BARBOSA, Ivone Garcia; Et al. **a BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica.** Fórum Nacional Popular de Educação, 2018.

BARBOZA, Edir Neves. **A constituinte em Dourados (2000-2004): um movimento em busca da democratização da escola pública.** Campo Grande, MS, 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2008.

BRASIL. Decreto nº 17.943-a de 12 de outubro de 1927. **Consolida as leis de assistência e proteção a menores.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em 13 fev. 2020

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 20 fev. 2020

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 DE agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 28 jan. 2020

BRASIL. Lei nº 10.172 , de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em:

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** 17ª edição. Belo Horizonte. Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais. 2015

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 nov. de 2019

BRASIL. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso dia 04 de jun. de 2019

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso dia 04 de junho de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares para a Educação Infantil/ Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação 2010.** Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/conae-2010/384-a-conferencia-nacional-de-educacao-2010>. Acesso em: 31 de ago. 2020

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que **aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CALDAS, Janete de Fátima Ferreira. **Direito à educação infantil em municípios paranaenses: relações entre sistemas de ensino e planos municipais de educação**. 2017, 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2366/1/Janete%20de%20F%c3%a1tima%20Ferreira%20Caldas.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1995. 134 p.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmem. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585/659>>. Acesso em 04 mar. 2020

CANDAU, Vera. Maria. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça. Nicoletti. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional**. 224f . Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13812/1/MCFernandesDISSPRT.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CERISARA, Ana Beatriz. A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Caderno Cedes**. Campinas, n.35, p.65-78, 1995

CERISARA, Ana Betriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345 333.

COSTA, Ana Christina Brandão . **Estátua! Se mexer...: Não vale! O conhecimento do movimento corporal na formação do educador infantil**. In: Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

COMED. **Lei no. 2.156, de 20 de outubro de 1997**. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/09/Lei-n%C2%BA-2156-Cria-o-Conselho-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Dourados.pdf>. 1997. Acesso em: 10 jul. 2020.

COMED. **Deliberação N° 001 21/10/ 2008**. Disponível em : <http://do.dourados.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2014/09/17-12-2010.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; DUARTE, Vanda Catarina. Os efeitos do FUNDEF nas políticas educacionais dos municípios mineiros. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 143-170, dez. 2008. Disponível em: Acesso em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GqgGxP4KJnxyftNtJqXWXPt/?format=pdf&lang=pt>. 29 set. 2021

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Ano 20, dezembro de 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48/52>. Acesso em: 12 jul. 2021

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 5 ed. Sao Paulo: Cortez, 2005. 495 p.

CUNHA, Suzi Laura da. DELIZOICOV, Nadir Castilho. Formação continuada de professores: alguns apontamentos. IN: **XII Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2015, 11764-11775 p. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21765_10237.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf> . Acesso em: 23 mai. 2021

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em 28 ago. 2020

CURY, Carlos Roberto Jamil. O direito à educação: um campo de atuação de gestor educacional na escola. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/9o_direito_a_educacao.pdf. Acesso em: 30 set. 2021

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. IN: MONARCHA, Carlos. (org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 269p.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002).

DINIZ-PEREIRA, J. E. Verbetes 'formação continuada de professores'. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C; VIEIRA, L. F. (orgs.). **Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente"**. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 12 jul. 2021

DOURADOS. **Deliberação COMED nº 080 de 16 de junho 2014**. Disponível em: <http://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2014/10/16-10-2014.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020

DOURADOS. **Minuta de decreto nº 679 de 22 de novembro de 2017**. Disponível em: <https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/29-11-2017-SUPL..pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021

DOURADOS. **Lei No 3.904 de 23 de Junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Lei-n%C2%BA-3904-PME-Dourados-MS.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

DOURADOS. **Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Infantil de Dourados (DCMEI)**. Dourados-MS, 2017, 137 p. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PME-Dourados-2015-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Ensino e Educação. **Currículo da Rede Municipal de Ensino de Dourados** / Organizadoras Laura Cristina Vargas Pereira; Clair Moron dos Santos Munhoz. Dourados : SEMED, 2020.

DOURADOS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para planejamento, elaboração dos Projetos de trabalho e Atividades diárias** / Organização Claudia Marinho Carneiro Noda. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Educação Infantil. Dourados: SEMED, NEI, 2020.

FARIA, Marlon Teixeira. Educação: um debate acerca da formação de um "novo homem" na Era Vargas (1930 - 1945). **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, ano 1, n.1, dez. 2010.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. IN: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

FRANÇA, Fabiana Honório do Amaral. **Processo de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Dourados - MS (1988-2018): caminhos, descaminhos e desafios**. 2020. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/DISSERTA%C3%87%C>

3%83O%20FABIANA%20HON%C3%93RIO%20DO%20AMARAL%20FRAN%C3%87A%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCISCHINI, Rosângela. Direitos da criança e do adolescente: a legislação e a educação. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 29-36, mar 2010/ago 2010.

Disponível em:

<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/05/Artigo-02-15.1.pdf>. Acesso em: 30 de nov. de 2019.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 06 out. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação Continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa. [S. l.], n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, jan./abr. 2008

GANZELI, Pedro. Plano Nacional de Educação: implicações para a Educação Infantil. **Exitus**, volume 02, nº 02 • Jul./Dez. 2012. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/107/107>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança**. São Paulo: 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores** – saberes, identidade e profissão. São Paulo: Papirus, 2004.

IBGE. **Banco de dados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/dourados.html?>. Acesso em: 01 jul. 2020.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; MEGID NETO, Jorge. **Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. In: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vigo, v. 8, n. 1, p. 118-136, 2009. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART7_Vol8_N1.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

JARDILINO, José Rubens Lima; PINEDA, Thatiana F. Guedes. A Formação Continuada de docentes da Educação Infantil no tatame educacional. **Ambiente e Educação**, São Paulo, v.3, nº1, 122-133 p. jan-jun 2010. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/189/434>. Acesso em: 24 jul. 2021.

KIEHN, Moema Helena Köche de Albuquerque. A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil. Florianópolis, 153f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89814>. Acesso em: 24 jul. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko.Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**. Campinas: nº 68, 1999, p. 61-79.b.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4. ed. São Paulo: Cortez,1992.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. In: **Por uma política de formação do profissional deeducação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

KRAMER, Sônia. NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década. 2011. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 34ª reunião Científica da ANPED**. Natal, outubro de 2011. Disponível em:

<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-998%20int.pdf>. Acesso em 28 de ago. 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**. Ma/jun/jul/ago 2000 nº 14. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 10 jan. de 2020

KUHLMANN JR., Moysés. **A educação infantil no século XX**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil Vol. III - Sec XX. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 2005. 431 p.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2007. 210p.

LEONARDO, Gilvania Marques Rosa. **Gestão da formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na rede municipal de ensino de campo grande – MS**. 154 f. Dissertação (mestrado profissional). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/5_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2018-12-11_14-23-15.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Emília. Freitas de. **Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia**. In: MACIEL, Lizete Shizue. Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. (Orgs.) *Formação de professores: Passado, Presente e Futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Paulo Gomes; SILVA, Karin Massirer da. Políticas públicas para a educação infantil: um olhar sobre a realidade de Dourados-MS. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76628121017.pdf>. Acesso em: 02 de set. de 2020.

LOWI, Michael. **Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 7ª ed. – São Paulo, 1991.

LOPES, Edilaine Carolina Peixoto Marques. CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, n. 05, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032>. Acesso em: 13 jul. 2021.

LUZ, Iza Rodrigues da. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, jan./jun. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3279/2964>. Acesso em 20 de jan. de 2020.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; DIAS, Adelaide. **A educação da primeira infância no Brasil entre os séculos XIX e XX**. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil.” Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 3268-3284

MAGALHÃES, Solange Marins Oliveira Magalhães. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184/pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MAGALHÃES, Lígia Kayam Corrêa; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdm545c6bxtK8XSF6tbq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. **Ciclos em revista, v. 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças**. Rio de Janeiro: Wak, 2008b.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto Editora, 1999.

MARIANO, Karina Pasquariello. Globalização, integração e o Estado. **Lua Nova**, São Paulo, 71: 123-168, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/J5MPkrXppmjTLzM9pQgcN5G/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 1989**. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70445>>. Acesso em: 16 de jun. de 2020.

MATO GROSSO DO SUL . **Deliberação CEE/MS N° 6363/2001**. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-6363.pdf>. Acesso em: 02 de jul.2020

MATO GROSSO DO SUL . **Deliberação CEE/MS N° 9191/2009**. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9191-2010.pdf>. Acesso em: 02 de jul.2020

MATO GROSSO DO SUL . **Indicação CEE/MS nº 92/2016**. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/Indicacao-n%C2%BA-87-2016.pdf>> . Acesso em: 02 de jul.2020

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS N° 10.814/2016**. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/Del.-10.814-2016.pdf>>. Acesso em: 02 de jul. 2020

MATO GROSSO DO SUL. **Parecer CEE/MS n.º 351/2018**. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Par-351-2018-BNCC.pdf>>. Acesso em: 02 de jul. 2020

MATO GROSSO DO SUL. Economia de MS. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/a-economia-de-ms/>>. Acesso em: 01 de set. de 2020

MAUÉS, O. C. As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-14.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055005>>. Acesso em 31 de ago. de 2020.

MILITÃO, Andréia Nunes. Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores. **Colloquium Humanarum**, vol. 9, n. Especial, jul–dez, 2012. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%AAs%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DE%20PAULO%20FREIRE%20PARA%20O%20DEBATE%20SOBRE%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES.p%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

MONTIEL, Larissa Wayhs Trein. **A tessitura do direito à educação em Mato Grosso do Sul: um estudo da trajetória do Plano Estadual de Educação (1983-2003)**. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2010. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/LARISSA%20WAYHS%20TREIN%20MONTIEL.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020

MORAES DA SILVA, Carmem Virgínia; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 8, n. 12, p. 257-276, mar. 2012. ISSN 2178-2679. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/699>> Acesso em 30 de nov. de 2019.

MORENO, Gilmar Lupion. **História da profissionalização docente do professor de educação infantil após a lei de diretrizes e bases nacional brasileira nº 9394/96 à luz da imprensa periódica educacional**. In: XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Curitiba, PUC/PR, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7412_4500.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021

MUELLAS, Talita da Rosa. **O processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas**. 112 f. Dissertação (mestrado), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1027942-talita-da-rosa.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

NADOLNY, Lorena de Fátima; GARANHANY, Marynelma Camargo. O processo de formação continuada de profissionais da educação infantil: em cena “saberes do movimento”. **Anais XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, Curitiba Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/499_914.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021

NODA, Claudia Marinho Carneiro. **Percepção dos pecuaristas e agricultores de grãos em relação ao setor sucroalcooleiro no município de Dourados/MS**. Campo Grande, 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento local) - Universidade Católica dom Bosco. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8129-percepcao-dos-pecuaristas-e-agricultores-de-graos-em-relacao-ao-setor-sucroalcooleiro-no-municipio-de-dourados-ms.pdf>. Acesso em: 07 jul.2020

NÓVOA, Antonio (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992

NÓVOA, Antônio. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. IN: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.). **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

NUNES, Ronise; FURTADO, Alessandra Cristina. Casa de escola: “o infantil do bom senso” em Dourados-MS (1973 – 1986). **II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”** 9, 10 y 11 de abril de 2014. Disponível em: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II-2014/paper/viewFile/1966/765>. Acesso em: 27 ago. 2021

OLIVEIRA, Formosinho; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória**. In: II Seminário Regional da SBEC/Sudeste. São Paulo, USP, abr. 1987.

OLIVEIRA, Valéria de Freitas. A escola, espaço coletivo de formação continuada de professores em serviço: limites e possibilidades, Uberaba-MG, 2006. Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000106231.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1994. p. 35-62.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. Olho d'água: São Paulo, 2000.

PERONI, M.V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté**. Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>>. Acesso em: 06 jul. 2021

PRADA, Luiz Eduardo Alvarado; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. **32º Reunião Anped**. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021

PIRES, Fernando de Carvalho. **Plano Municipal de Educação: processo de construção e implementação no município de Espinosa (MG)**. Diamantina, 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2017. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1610>. Acesso em: 09 ago 2019

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior. **32º Reunião Anped**. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5130--Int.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021

PRZYLEPA, Mariclei; LIMA, Paulo Gomes. Política educacional em Dourados/MS: a formação de professores sob a perspectiva da organização curricular. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 303-315, nov. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1565/1491>. Acesso em: 14 jul. 2020

POUPART, Jean. Análise documental In: _____ et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-296.

RAUPP, Marilene Dandolini et.al. A gestão do curso de especialização em

educação infantil da UFSC. In: FLOR, Dalânea Cristina [et al.] (orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012, 256 p.

REVISTA VEJA. **PF prende prefeito e outros 26 por fraude em Dourados (MS)**. Editora Abril, 01 de setembro de 2010. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/pf-prende-prefeito-e-outros-26-por-fraude-em-dourados-ms/>. Acesso em: 16 out. 2021

RIBEIRO, Madson Rocha. **A formação continuada dos professores de de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em Castanhal Pará: continuidade ou descontinuidade?**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, mestrado em Educação. São Luis, 2005. F. 221.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

RODRIGUES, Evely Solaine de Souza. **Política de formação continuada para diretores escolares: a relação entre as necessidades formativas e a oferta no estado de Mato Grosso do Sul**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1116>. Acesso em: 01 nov. 2021.

RODRIGUES, Giseli Tavares de Souza. **História do clube de mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí/MS (1974-1990)**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

RODRIGUES, M.*et. al.* As Políticas educacionais: **A formação de Professores no estado de Mato Grosso do Sul (1990-2006)**. VII Jornada do HISTEDBR, realizada na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, em 07 a 08 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>. Acesso em: 01 de set. de 2020.

ROMANOWSK, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3ª Ed. Ver. E atual.- Curitiba: IBPEX, 2007.

ROSEMBERG, Flúvia. Formação do profissional de educação infantil, através de cursos súpateos. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020

SANTOS, Edlamar Oliveira dos; BATISTA NETO, José. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. **INTERRITÓRIOS**, v.2, n.3, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/8692>. Acesso em: 12 jul. 2021

SANTOS, Edson Cordeiro dos; BARROS, Camila dos Anjos. Nas linhas e entrelinhas da política: a expansão da educação infantil nos planos municipais de educação. 2017. Trabalho apresentado no GT 05 Estado e Política Educacional. **Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED**. São Luís do Maranhão, outubro de 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreferen ce_filter=30. Acesso em: 30 de ago. 2019

SANTOS, Elton Rodrigues dos. SÁ, Elisabeth Figueiredo de. Educação infantil em Mato Grosso (1920 -1945). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1306946537_ARQUIVO_Educaca oInfantilemMatoGrosso\(1910-1945\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1306946537_ARQUIVO_Educaca oInfantilemMatoGrosso(1910-1945).pdf). Acesso em: 13 marc. 2020

SARAT, Magda; MANCINI, Ana Paula Gomes. História e memória da educação: instituições escolares e infância no município de dourados e região - 1940-1990. **Anais da VII Jornada do HISTEDBR “O trabalho didático na história da educação”**. Campo Grande, set. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/HIS T%D3RIA%20E%20MEM%D3RIA%20DA%20EDUCA%C7%C3O%20INSTITUI%C7 %D5ES%20ESCOLARES%20E.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020

SARAT, Magda; TROQUEZ, Marta Coelho Castro; SILVA, Thaise, (org). **Formação docente para educação infantil: experiências em curso**. Dourados, Editora Universidade Federal da Grande Dourados, 2018. 252p.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 de marc. 2021

SEVERINO, Jorismary Lescano. **Formação continuada de professores no município de Campo Grande (2005-2012)**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Univesidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande, 2017.

SILVA, Anamaria. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. Pro- posições, vol. 10 n. 1, p. 40-53, 28 marc. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644099/11537>. Acesso em: 09 de abr. 2020

SILVA, Anamaria; ROSA, Mariete Félix. As origens da educação infantil nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. IN: MONARCHA, Carlos. (org.) **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 269p.

SILVA, Ceris Saete Ribas da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, Curitiba, 2009, ISSN 2176-1396. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 10 out. 2019

SILVA, Marcelo Oliveira da. VITÓRIA, Maria Inês Corte. Formação continuada de professores: concepções e entendimentos de professores de um curso de hotelaria. In: **ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região Sul**, Caxias do Sul, 2012, ISSN 2238-9229. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/22/547>. Acesso em: 11 jul. 2021

SILVA, Mariana Aparecida da. **Plano Municipal de Educação de Rio Claro - SP: desafios e perspectivas na garantia do direito à educação**. 186 f. Dissertação (mestrado) – Instituto de biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139303>. Acesso em: 09 ago. 2019

SILVA, Wilker Solidade da. Educação no sul de Mato Grosso: a identidade social dos grupos escolares no município de Dourados entre 1963 e 1974. **Anais do IV Congresso Internacional de História, Cultura, Sociedade Poder**. Jataí/GO, setembro de 2014. ISSN 2178-1281. Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(279\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(279).pdf). Acesso em: 13 jul. 2020

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 30ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1995

SOARES, Kátia Cristina Dambinski. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91696>. Acesso em: 17 ago. 2021

SOUSA, Sandra Záquia; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Atendimento à educação infantil no estado de São Paulo: trilhas previstas em planos municipais de educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e194520, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100573. Acesso em: 10 ago. 2019

SOUZA, Alessandra Domingos de. **Atuação do Conselho Municipal de Educação de Dourados-MS na garantia do direito a Educação Infantil (2010-2018)**.

2019. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2196/1/AlessandraDomingosdeSouza.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020

SOUZA, Gisele de. **Pré-escola é escola? Um estudo sobre a contribuição da literatura especializada na constituição da pré-escola como educação escolar no Brasil – 1989 a 1996**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, fevereiro de 1997.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **O direito a educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon**. Rev. on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1519-9029, 2018.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em 15 de marc. 2021

TRIPODI, Zara Figueiredo. Oferta de educação infantil em planos municipais de educação (2014-2024): perfis e tendências. 2017. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED**. São Luís do Maranhão, outubro de 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreferen ce_filter=22. Acesso em: 30 de ago. 2019

TOZETTO, Suzana Soares. Docência e formação continuada. In: **XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba, 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021

VICENTINI, Dayanne; VERÁSTEGUI, Rosa de Lurdes Aguiar. A pedagogia crítica no Brasil: a perspectiva de Paulo Freire. **Anais do XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação**. Londrina, 2015, ISBN 978-85-7846-319-9. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/anais/2015.php>. Acesso em: 12 jul. 2021

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **O mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado**. 328f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS: UFGD, 2019.

VIEIRA, Emília Peixoto; CASTRO, Neísa Pereira dos Santos; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. A educação infantil nos municípios do território litoral sul da Bahia. Trabalho apresentado no GT 05 Estado e Política Educacional. **Anais da 38ª Reunião Científica da ANPED**. São Luís do Maranhão, outubro de 2017. ISSN: 2447-2808. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreferen
ce_filter=30](http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreferen
ce_filter=30). Acesso em: 30 de ago. 2019

UNICEF. **Convenção internacional dos direitos das crianças 1989**: Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso dia 02 fev. 2020

_____. Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul, Documento Básico n. 01. Campo Grande, MS: 1991.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BARCELLOS, José Alberto Soares. Plano Municipal de Educação e a afirmação de princípios para a educação local. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 515-542, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a03.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019

YAMIN, Giana Amaral. **A evolução do atendimento pré-escolar do Estado de Mato Grosso do Sul a partir de uma análise do histórico das propostas governamentais**. 2001. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos/SP.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dourados, MS, 10 de dezembro de 2020

Ilm^a. Sr^a Upiran Jorge Gonçalves da Silva
MD. Secretário Municipal de Educação
Município – MS

Assunto: pesquisa (apresenta acadêmica e solicita colaboração)

Senhor Secretário:

Apresento a V.S^a. a aluna *Giovanna de Matos Moraes Carneiro*, mestranda em Educação pela FAED/UFGD, solicitando a colaboração desse Órgão para a sua pesquisa, conforme documentos anexos.

Esclareço que a acadêmica está sob a minha orientação e que a sua investigação intitulada “A garantia do direito a Educação Infantil no Plano Municipal de Educação (PME) de Dourados/MS”, está associada à pesquisa “Implementação e controle social dos PMEs: a atuação dos CMes no Brasil (2016-2020)”, envolvendo diversas faculdades de educação como Universidade Federal de Uberlândia (UFU); da Universidade Federal de Goiás (UFG), *campus* de Jataí; da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNOESTE), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A colaboração dessa Secretaria é importante para a formação da acadêmica supramencionada, bem como para maior compreensão dos fatores envolvidos nos processos de qualificação da educação básica e suas implicações para a atuação da Universidade.

Antecipo agradecimentos pela atenção e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos e colaborações que puderem interessar a essa Secretaria no tocante à gestão e avaliação educacionais.

Cordialmente,

Prof^a. Dr^a. Andréia Vicência Vitor Alves
Professora da FAED/UFGD

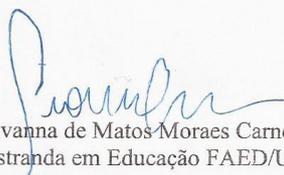
Contato:
Fones: (67)99616-0731 e (67)3411-2114
E-mail: andreiaalves@ufgd.edu.br

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO**DECLARAÇÃO**

Eu, Giovanna de Matos Moraes Carneiro, RG 001.729.061 SSP/MS, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com o aval da professora Andréia Vicência Vitor Alves da Faculdade de Educação da mesma Universidade, orientadora da investigação que desenvolvo sobre A GARANTIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DOURADOS/MS comprometo-me a:

1. fazer uso das informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Dourados exclusivamente para fins da investigação supramencionada que se vincula à pesquisa “Implementação e controle social dos PMEs: a atuação dos CMEs no Brasil (2016-2020)”.
2. preservar a identidade das pessoas envolvidas como informantes e eventualmente mencionadas nas informações;
3. disponibilizar ao órgão mencionado acima os resultados da pesquisa, por meio de arquivos eletrônicos.

Dourados, MS, 10/12/2020



Giovanna de Matos Moraes Carneiro
Mestranda em Educação FAED/UFGD



Andréia Vicência Vitor Alves
Professora da FAED/UFGD