

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

TATIANA RAMIRES FRANQUEIRA NOVOA

**AÇÕES FORMATIVAS OFERECIDAS AOS PROFISSIONAIS DA  
PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SANTOS-SP:  
IMPLICAÇÕES E CONSIDERAÇÕES**

SANTOS

2020

TATIANA RAMIRES FRANQUEIRA NOVOA

**AÇÕES FORMATIVAS OFERECIDAS AOS PROFISSIONAIS DA  
PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SANTOS-SP:  
IMPLICAÇÕES E CONSIDERAÇÕES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo para obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Cilene Baptista da Silva

SANTOS

2020

N945a      Nova, Tatiana Ramires Franqueira Nova.  
AÇÕES FORMATIVAS OFERECIDAS AOS PROFISSIONAIS DA  
PRIMEIRA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SANTOS - SP:  
IMPLICAÇÕES E CONSIDERAÇÕES. / Tatiana Ramires  
Franqueira Nova Nova; Orientadora Carla Cilene  
Baptista da Silva Silva; Coorientador . -- Santos,  
2020.  
142 p. ; 30cm

Dissertação (Mestrado Profissional - Pós-graduação  
Ensino em Ciências da Saúde) -- Instituto Saúde e  
Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, 2020.

1. Educação Pré-Escolar. 2. Formação profissional.  
3. Cuidar. 4. Educar. I. Silva, Carla Cilene  
Baptista da Silva, Orient. II. Título.

CDD 610.7

TATIANA RAMIRES FRANQUEIRA NOVOA

**AÇÕES FORMATIVAS OFERECIDAS AOS PROFISSIONAIS DA PRIMEIRA  
INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SANTOS-SP:  
IMPLICAÇÕES E CONSIDERAÇÕES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de São Paulo para obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

Data de aprovação: 14 de outubro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Carla Cilene Baptista da Silva  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Nara Rejane Cruz de Oliveira  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta  
Universidade Estadual Paulista

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Marisa Vasconcelos Ferreira  
Instituto Vera Cruz

## AGRADECIMENTOS

Gratidão sempre a **Deus**, por abençoar e iluminar meus caminhos diários. Estou certa de que não cheguei aqui sozinha, são tantos os nomes, as pessoas, as passagens e os acontecimentos...

Em primeiro lugar agradeço ao meu amado e compreensivo marido **Mauri** que, em todos os momentos, foi minha fortaleza, meu porto seguro, meu maior apoiador e incentivador.

Agradeço ao meu filho **Felipe**, presente de Deus, meu maior tesouro, que soube lidar com a situação de ter que me dividir com os meus estudos e, mesmo assim, teve a sensibilidade de me encorajar para finalizar esta pesquisa e me ensinou que meu esforço e determinação seriam grande exemplo pra sua vida.

Aos meus queridos pais **Luiz** e **Márcia**, por todo o amor, por serem a minha base, os primeiros a acreditarem na minha capacidade, pelo investimento e pelos ensinamentos de vida.

À minha pequena grande família de irmãs **Laline** e **Cindy**, cunhados **Luiz**, **Ari** e **André**, cunhada **Carla**, sogra **Eunice**, sogro **Mauri**, afilhados e sobrinhos **Julio**, **Vitor**, **Maria Eduarda**, **Alícia**, **Amanda**, **Fernanda** e **Murilo**, que são uma alegria na minha vida e compõem uma importante parte de amor e suporte para que eu viva meus sonhos e enfrente os desafios.

Às minhas amigas irmãs de toda a vida, **Ângela**, **Luciana**, **Luíza**, **Priscilla**, **Renata**, **Sofia** e **Vanessa** que compartilharam tantas passagens comigo e são personagens importantes da minha história. E às amigas que ganhei no início da minha trajetória na educação, **Luana** e **Roseli**, que carrego pra sempre em meu coração.

Agradeço também aos funcionários da Prefeitura e Secretaria de Educação de Santos, **Paulo**, **Heleninha**, **Fabiana** e muitos outros que, de alguma forma, tiveram participação neste percurso, me abriram portas e promoveram meu crescimento profissional.

Aos meus colegas de trabalho da Seção de Formação, orgulho para a educação pública, **Adriana, Camila, Cláudia, Fabrício, Márcia, Marisa, Marcos, Raquel, Rita, Roseane, Simone e Tiago**, pessoas queridas, sabidas, lutadoras e inspiradoras, cada um de um jeito especial, me provocaram e me encaminharam para essa conquista.

Em especial às minhas parceiras de formação, pois esta pesquisa não existiria sem que elas tivessem trabalhado bravamente ao meu lado: minha queridíssima **Valéria**, parceira de formação, de reflexão, de troca, de construção, de aprendizagem diária... quem me entende e me salva, quem aguentou minhas fases de loucura e estresse e, com sua sabedoria e humildade, me ensina algo todo dia. À minha amada amiga **Debora**, que por acaso (ou não) é minha chefe, que me ensina, me apoia, me fortalece, me impulsiona e me anima, pela parceria de uma vida, presença, colaboração, ensinamentos, contribuições, conselhos, afeto e ternura.

Aos colegas de sala e meus queridos parceiros do CuCo, **Adriana, Audra, Elenice, Fabiano, Juçara, Nina, Rose e Silvia**, profissionais e pessoas incríveis, com quem ri, chorei, pensei, aprendi, desabafei. Foram parte importante e inesquecível dessa jornada chamada mestrado.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, **Nara, Fabiana, Marisa e Simone**, pelo olhar atento e cuidadoso com a minha pesquisa.

À querida **Carla Cilene**, minha orientadora, pela competência, serenidade, sabedoria, respeito e cuidado comigo e com a minha vida nesse momento especial.

Por fim agradeço à **UNIFESP** e a **todos os meus professores**, pela oportunidade e contribuições tão significativas que ampliaram imensamente meus conhecimentos e minha visão de mundo.

## RESUMO

Em seus primeiros anos, a criança pode desenvolver habilidades e construir aprendizagens que irá levar para toda a vida. A prática docente no segmento da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, se apresenta de maneira bastante diversa na sociedade ocidental, tendo se edificado aos poucos na história recente, elevando a necessidade de discussão sobre a formação do profissional que atua neste contexto. Esta pesquisa teve por objetivo analisar as ações formativas realizadas com professores, educadores de desenvolvimento infantil e coordenadores pedagógicos de Unidades Municipais de Educação Infantil de Santos, SP, oferecidas nos anos de 2016, 2017 e 2018 pela Seção de Formação Continuada da Secretaria de Educação da referida cidade. Optou-se por explorar os dados investigados fazendo uso da pesquisa documental por meio de um estudo retroativo de abordagem qualitativa. Foram selecionados e organizados os conteúdos de documentos referentes a nove cursos de formação ofertados aos profissionais da Primeira Infância do município. Para a análise e discussão, os dados foram tratados e agrupados por semelhança formando núcleos temáticos e depois estruturados nas categorias: 1) Concepções que fundamentam a prática indissociável do Cuidar, Educar e Brincar; 2) Eixos do trabalho educativo; 3) Gestão pedagógica; e 4) Base Nacional Comum Curricular. A exploração dos dados permitiu a compreensão do percurso constituído e os resultados da pesquisa indicaram a continuidade, ano a ano, do processo formativo docente que discute temáticas essenciais ao trabalho desenvolvido no segmento da primeira infância e o empenho destinado à qualificação profissional do coordenador pedagógico alinhado à legislação. Nesse trabalho, também foi possível detectar fragilidades no processo, como a lacuna de empenho dado ao binômio cuidar e educar e à formação de profissionais da creche. A conclusão desta pesquisa viabilizou identificar os investimentos realizados, porém impossibilitou conhecer os reflexos na prática escolar. Contudo, permitiu a elaboração da proposta de um produto técnico, “Infância primeira: Espaço formativo para profissionais da Educação Infantil”, com vistas a reparar as fissuras do processo referentes à fusão das ações de cuidar e educar nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de zero a cinco anos.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar. Formação profissional. Educar. Cuidar.

## ABSTRACT

In his early years the child can develop skills and build lifelong learning. Teaching practice in The Early Childhood Education segment, first stage of Basic Education, presents itself quite differently in the society in which we live and gradually builds up according to its recent history, making the discussion of teacher training who acts in this scenario vital. This research aimed to analyze training actions carried out with teachers and managers of Municipal Units of Early Childhood Education, in the city of Santos, SP, offered in the years 2016, 2017 and 2018 by the Continuing Education Section of the Secretariat of Education. It was decided to explore the investigated data making use of documentary research through a retroactive study with a qualitative approach. The contents of documents referring to nine training courses offered to Early Childhood professionals in the municipality were selected and organized. For the analysis and discussion, data were treated and grouped by similarity forming thematic nuclei and then structured in the categories: 1) Conceptions that underlie the inseparable practice of Care, Educate and Play; 2) Axes of educational work; 3) Pedagogical management; and 4) Common National Curriculum Base. The exploration of the data allowed the understanding of the path constituted and the results of the research demonstrated the formative process, year by year, discussing essential themes to teaching work in the early childhood segment, and a commitment in the professional qualification of the pedagogical coordinator in line with the legislation. It was also possible to detect weaknesses in the process, such as the gap of a greater commitment to the binomial caring and educating and the training of daycare professionals. The conclusion of this research made possible to identify the investments made, but made it impossible to know the effects on school practice. However, it allowed the elaboration of the proposal for a technical product, "First childhood: training space for early child education professionals", with a view to repairing the fissures in the process related to the merger of the actions of caring and educating in the pedagogical practices developed with children from zero to five years old.

**Key words:** Preschool education. Professional qualification. Take care. To educate.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Etapas das ações da pesquisa .....	<b>48</b>
<b>Quadro 2</b> - Formações selecionadas para a pesquisa .....	<b>49</b>
<b>Quadro 3</b> - Amostra composta pelas Pautas de Formação .....	<b>51</b>
<b>Quadro 4</b> - Características do processo formativo .....	<b>56</b>
<b>Quadro 5</b> - Curso de formação, ano de realização e quantidade de Pautas Formativas ..	<b>58</b>
<b>Quadro 6</b> - Propostas de Formação e Temas das Pautas Formativas correlatas à categoria “Concepções que fundamentam a prática indissociável do cuidar, educar e brincar” .....	<b>70</b>
<b>Quadro 7</b> - Eixos e blocos do Plano de Curso do município de Santos .....	<b>74</b>
<b>Quadro 8</b> - Propostas de Formação e temas das Pautas Formativas correlatas à categoria “Eixos do trabalho educativo” .....	<b>75</b>
<b>Quadro 9</b> - Propostas de Formação e temas das Pautas Formativas correlatas à categoria “Gestão pedagógica” .....	<b>81</b>
<b>Quadro 10</b> - Propostas de Formação e temas das Pautas Formativas correlatas à categoria “Elementos referentes à Base Nacional Comum Curricular” .....	<b>87</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COFORM</b>	Coordenadoria de Formação
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>DEPED/SEDUC</b>	Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de Santos
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EDI</b>	Educador de Desenvolvimento Infantil
<b>LDB 9.394/96</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>ODS</b>	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Educação de Santos
<b>SEFORM</b>	Seção de Formação Continuada
<b>SEINF</b>	Seção de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	<b>21</b>
<b>3.2</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>PAINEL NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRA INFÂNCIA</b> .....	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>CUIDAR E EDUCAR NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS</b> .....	<b>32</b>
<b>6</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA PRIMEIRA INFÂNCIA</b> .....	<b>36</b>
<b>7</b>	<b>MÉTODO</b> .....	<b>44</b>
<b>7.1</b>	<b>Contextualização do local das formações</b> .....	<b>45</b>
<b>7.2</b>	<b>Amostra documental</b> .....	<b>46</b>
<b>7.3</b>	<b>Procedimentos éticos</b> .....	<b>48</b>
<b>7.4</b>	<b>Coleta de dados</b> .....	<b>49</b>
<i>7.4.1</i>	<i>Propostas de Formação</i> .....	<i>50</i>
<i>7.4.2</i>	<i>Pautas Formativas</i> .....	<i>51</i>
<b>7.5</b>	<b>Tratamento e análise dos dados</b> .....	<b>53</b>
<b>8</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>55</b>
<b>8.1</b>	<b>Caracterização do processo formativo</b> .....	<b>55</b>
<i>8.1.1</i>	<i>Propostas de Formação voltadas ao coordenador pedagógico</i> .....	<i>63</i>
<i>8.1.2</i>	<i>Propostas de Formação voltadas ao professor e Educador de Desenvolvimento Infantil</i> .....	<i>66</i>
<b>8.2</b>	<b>Categorias temáticas</b> .....	<b>68</b>
<i>8.2.1</i>	<i>Concepções que fundamentam a prática indissociável do cuidar, educar e brincar</i> .....	<i>69</i>
<i>8.2.2</i>	<i>Eixos do trabalho educativo</i> .....	<i>73</i>
<i>8.2.3</i>	<i>Gestão pedagógica</i> .....	<i>80</i>
<i>8.2.4</i>	<i>Elementos referentes á Base Nacional Comum Curricular</i> .....	<i>85</i>
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>90</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>94</b>

<b>ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO B – Modelo de Proposta de Formação .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO C – Modelo de Pauta Formativa .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A - Temas e objetivos das Pautas Formativas de cada Proposta de Formação .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B – Proposta de produto técnico .....</b>	<b>132</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

“Professora! Com certeza!”: era assim que respondia sempre que me perguntavam sobre os meus planos para o futuro. Desde cedo, só queria uma coisa: ser professora. Iniciei minha formação na área educacional ingressando no curso de Magistério, em 1994, aos 16 anos... uma menina. Desde então, nos momentos de realização de estágio na escola, em contato direto com professores, alunos, sala de aula e realidade escolar, confirmei meu desejo de trabalhar com educação.

Em seguida, veio a graduação no curso de Pedagogia em 1999 e, paralelamente, as oportunidades de trabalho em escola pública e privada, que facilitaram meu entendimento a respeito da necessidade de subsidiar a prática com a teoria. Tive ainda a chance de aprofundar meus estudos na área, concluindo dois cursos de pós-graduação, Educação Infantil em 2001 seguido de Psicopedagogia em 2004, além de muitos outros encontros de formação, palestras, seminários, congressos e cursos de extensão que frequentei nesta caminhada.

Durante meu percurso profissional trabalhei como professora e coordenadora pedagógica durante mais de 20 anos, atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas redes pública e particular de ensino. Muitas crianças e diversos educadores trilharam seus caminhos ao meu lado, favorecendo a constituição da pessoa educadora que sou hoje.

Tive ainda uma pequena experiência profissional com a formação de professores, no auge dos 20 vinte e poucos anos, por volta do ano 2000, por meio de uma instituição que era contratada por municípios do Estado de São Paulo para terceirizar um pacote de cursos a serem oferecidos aos seus professores. Lá debutei como formadora do eixo de alfabetização e na produção de materiais de apoio pedagógico.

Ao longo dos anos que estive dentro da escola, vivi momentos que me despertaram inquietações no que diz respeito às diversas relações envolvidas nesse contexto. Quais concepções tão tradicionais de ensino estariam embasando práticas que desconsideravam as ideias infantis que, durante anos, vinham sendo reproduzidas?

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas... O papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade (LEÃO, 1999, p. 190).

Na época da minha formação inicial lia autores como Piaget (1971), Vygotsky (1991), Freire (1996) e Ferreiro (1985) que demonstraram, com seus estudos e pesquisas, caminhos para uma educação de aprendizagem mais significativa, harmoniosa e de qualidade e que deveriam ser diferentes daqueles trilhados na história da educação no Brasil até então.

A sociedade atual vem experimentando um processo de profundas transformações sociais, econômicas e culturais, cujos efeitos se manifestam de maneira evidente e isto traz uma tensão para todas as instituições das sociedades, entre elas, as educacionais. Neste contexto, emergem novos objetivos que imprimem novas demandas ao fazer docente e que interpelam substantivamente tanto a escola - porque devem propor novos significados aos processos pedagógicos e assim satisfazer às novas expectativas da sociedade no que se refere às suas funções - quanto os professores, já que devem enfrentar e assumir estas demandas (TARDELI; SANTOS, 2013, p. 81).

Em 2013 fui convidada para trabalhar no Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de Santos (DEPED/SEDUC), atuando como formadora de professores e gestores no segmento de Educação Infantil dessa rede de ensino. Foi então que me descobri de uma forma nova: agora professora de professores. Nisso teve início a história e a relação entre este mestrado e minha vida.

Passei a fazer parte do grupo de profissionais da Seção de Educação Infantil (SEINF), no meio do ano de 2013, com a incumbência de assumir uma formação que estava em curso chamada “Da pré-escola ao primeiro ano: Desafios da Transição”, cujo público-alvo eram coordenadores pedagógicos das Unidades de atendimento à Pré-escola (quatro a seis anos) da Educação Infantil. Esse curso estava sob a responsabilidade de outras duas formadoras, especialistas em alfabetização e em matemática, integrantes da Seção de Formação Continuada (SEFORM), e sendo realizada desde o mês de março daquele mesmo ano.

Naquela época talvez eu não tivesse a ideia da imensa responsabilidade que teria em minhas mãos a partir de então. Todos falavam que o desafio seria grande, pois era uma turma bastante “difícil” e que estava sem formação já há algum tempo. Para mim era uma novidade excelente e que trazia uma ansiedade “gostosa” a cada estudo, elaboração da pauta e a espera do encontro, que acontecia mensalmente. Fomos construindo um vínculo forte que, desde essa fase, cresce a cada ano que passa.

Em 2014 as provocações aumentaram e as responsabilidades também. Foi o momento em que comecei a atuar com os professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino. Oferecemos um cronograma com formações noturnas, fora do horário de serviço destes funcionários e a convite, ou seja, participariam aqueles que estivessem realmente interessados em investir na sua formação profissional e no enriquecimento de suas práticas pedagógicas dentro de suas salas de aula.

Estas primeiras experiências como formadora de professores e gestores, depois de anos de atuação com as crianças, me transformaram como profissional e pessoa. Fui aos poucos percebendo o quanto este fazer engrandeceu minha vida no sentido da diversidade de experiências que vivi e da quantidade de aprendizagens que construí ao longo do tempo. Minha forma de realização ficou diferente: antes, o trabalho com as crianças na sala de aula era o único responsável por poder me trazer satisfação profissional; depois, encontrei muita satisfação atuando com os professores. Além disso, o estudo passou a ser, cada vez mais, parte essencial da minha vida.

No final de 2015, a chefia do DEPED/SEDUC, notando um perfil formador na minha pessoa, me transferiu de seção definitivamente, e então eu me despedi da SEINF. No início de 2016 passei a atuar com a equipe de formação da SEFORM. Enquanto membro desta equipe comecei a participar efetivamente do planejamento e desenvolvimento de cursos de formação oferecidos aos profissionais desta rede de ensino.

Essa mudança de setor fez toda a diferença na minha atuação, foi realmente um fato que contribuiu para as transformações da minha vida, pois passei a ter a oportunidade de trabalhar com profissionais experientes no seu fazer e dedicados a esta prática especificamente. Pude iniciar estudos mais aprofundados sobre a aprendizagem de adultos e as estratégias mais eficientes na garantia destas aprendizagens, o que colabora muito com a prática formativa, além de fazer parcerias de trabalho que me ensinam e agregam na minha constituição de formadora. Certamente todas estas experiências ampliaram meu olhar para a vida, para a educação e mais especificamente para a Educação Infantil.

O desejo inicial desta pesquisa de mestrado era identificar como a formação ofertada aos profissionais da infância reverbera na prática docente e quais os reflexos disso na educação das crianças desta faixa etária, porém o contexto vivido no momento do delineamento do projeto não foi favorável para tal desfecho. Esse foi um período de mudanças

e incertezas na minha vida profissional, cerceando minhas opções de investigação. Tive uma única opção viável, na qual me dediquei e apresento a seguir: um estudo por meio da pesquisa documental retroativa detalhando o processo de formação desenvolvido com os profissionais da Primeira Infância do município de Santos, de 2016 até 2018.



## 2 INTRODUÇÃO

Mesmo com os muitos avanços na sociedade de forma geral, a escola permanece repetindo uma prática que, há décadas, vem se mostrando parte de um sistema de ensino falho: altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e desigualdade de oportunidades. A crise da escola pública e a crescente fragmentação do sistema de ensino, retratada em avaliações dos alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental, indicam lacunas de aprendizagem destas crianças.

Segundo o Anuário da Educação Brasileira (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019) os resultados das últimas edições (2014 e 2016) da Avaliação Nacional da Alfabetização apontam para a problemática da aprendizagem infantil desde os primeiros anos da educação básica, mostrando que a alfabetização das crianças está comprometida no país. Em 2016, nem metade dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental foram capazes de alcançar níveis de proficiência suficientes em Leitura e Matemática: 45,3% e 45,5%, respectivamente. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 230) ressalta a necessidade de acabar com a segmentação de dois importantes campos: “de conhecimento e de desenvolvimento”, unindo aspectos separados pela escola em sua trajetória.

De acordo com Pertuzatti e Dickmann (2019), na busca de sanar a demanda da educação neste cenário, políticas públicas educacionais, propostas curriculares e programas, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), vêm sendo produzidos e integrados aos espaços educativos com o objetivo de qualificar e universalizar a educação brasileira.

Em publicação destinada a profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, Oliveira (2018) afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a) seguem fundamentando a prática pedagógica do docente de creches e pré-escolas. Para a autora, “o primeiro passo para construir na unidade uma proposta pedagógica que efetivamente respeite as crianças e promova seu desenvolvimento é estudar as DCNEI - Resolução CNE/CEB nº 05/09” (OLIVEIRA, 2018, p. 6).

O trabalho pedagógico se constitui de diversas experiências que fomentam possibilidades de a criança aprender e se desenvolver em todos os aspectos. Tardeli e Santos (2013) afirmaram que é imprescindível que se encontrem os reais desafios da instituição escola neste cenário de incessantes transformações. As mudanças sociais geram uma nova demanda na escola e as expectativas de trabalho do professor mudam também. Nesse cenário, fica “para traz” a ideia de transmissão de conhecimento de quem sabe mais, no caso o professor, para quem não sabe nada, o aluno.

Hoje, há um conjunto de representações sociais sobre as crianças, que as compreende como atores sociais. Tal ideia coloca-se em oposição a uma concepção de infância considerada como objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais, uma folha em branco em que nós adultos poderíamos escrever o que quiséssemos. É importante rompermos com concepções tão tradicionais dominantes acerca das crianças que as definem como seres irresponsáveis, imaturos, incompetentes (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017, p. 20).

A presente pesquisa pactua com as proposições expostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), da Educação Infantil, e acorda com a concepção que vincula o cuidar e o educar como processos indissociáveis. Também, concorda com os eixos estruturantes desta etapa da Educação Básica, as interações e a brincadeira, garantidos no BNCC (BRASIL, 2017) e presentes também nas DCNEI (BRASIL, 2010).

De acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (...). A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017, p. 35).

A pesquisa dialoga com as ideias de Sargiani e Maluf (2018), quando estes relatam que estudos recentes com seres humanos sugerem que, desde o nascimento até por volta dos seis anos de idade, o desenvolvimento cerebral e mental está vigoroso. O cérebro, nesta fase, aumenta de tamanho em quase quatro vezes, alcançando perto de 90% do seu volume quando adulto. Para Sargiani e Maluf (2018), isso explica porque uma criança, mesmo bem pequena, já é capaz de desenvolver habilidades e construir conhecimentos.

Nesta lógica, Oliveira (2018, p. 5) cita o Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009b), quando diz que a prática docente precisa banir “os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças”. Ao se referir à elaboração do projeto pedagógico das instituições de Educação Infantil, ressalta que as crianças devem ser colocadas como o cerne do processo e “considerar seus afetos, suas linguagens, seus modos de conhecer e seus desejos, e garantir seus direitos” (OLIVEIRA, 2018, p. 5).

Sob esta perspectiva da Educação Infantil, a partir da ideia da existência de uma lacuna entre as ações de educar e cuidar, tem-se o objeto de estudo desta pesquisa: cursos de formação continuada oferecidos aos profissionais que atuam na primeira infância do município de Santos. A investigação se mostra proeminente enquanto espaço para discussão de questões pedagógicas, dando luz à reflexão do que é relevante para a prática das instituições de atendimento à primeira infância.

No presente estudo foi realizada uma análise da documentação de nove formações oferecidas na cidade de Santos para professores, educadores de desenvolvimento infantil e coordenadores pedagógicos das Unidades Municipais de Ensino de Educação Infantil do referido município. Foram selecionadas as formações desenvolvidas nos anos de 2016, 2017 e 2018 por serem os três anos de trabalho mais recentes concluídos até o momento do início da coleta de dados. Os cursos foram investigados visando contribuições que possam ser dadas ao profissional da primeira infância no que diz respeito à relação do cuidar e educar nas instituições de ensino, e à garantia do desenvolvimento integral da criança.

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos, somados ao modelo de “educação escolar”, explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais em lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em instituições de Educação Infantil e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1994, p. 9).

Embora datado de 1994, esse trecho da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) descreve um modelo de educação ainda muito usual nas Unidades de Ensino de Santos. O equilíbrio entre importantes pilares, cuidar e educar, faz-se necessário no tempo e espaço da primeira infância. Para transformar uma realidade tão forte, culturalmente, neste país e instaurada entre profissionais desse segmento, um longo caminho de formação é essencial.

Ao tomar parte da Educação Básica, a Educação Infantil é chamada a refletir sobre a questão curricular ao mesmo tempo em que garante a especificidade da educação e cuidado dos bebês e crianças pequenas. Seu desafio é superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não do ponto de vista do adulto (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Para Amorim (2015) é cada vez mais importante a presença das pesquisas favorecendo discussões acerca da educação no Brasil e os percursos da formação continuada dos professores neste cenário, o que é um dos fundamentos da escolha do tema dessa dissertação. O estudo da literatura especializada e das pesquisas da área educacional remete às ações diferenciadas com as crianças e, segundo Saviani (2011), a boa formação é premissa necessária para um trabalho docente de qualidade satisfatória. O universo da formação de professores adquire repercussão em consequência do volume de interrogações que a sociedade e, portanto, a educação contemporânea, nos apresenta. O cenário da primeira infância, com suas inúmeras especificidades e peculiaridades que compõem um terreno em construção, ganha ainda mais espaço dentro deste debate.

A escolha do município de Santos para esta investigação se deu por conta da proximidade da pesquisadora com o trabalho desenvolvido nesta rede de ensino. Dessa forma, foi foco do trabalho a análise das formações oferecidas ao público da educação infantil da rede de Santos para a continuidade e aprimoramento do fazer formativo que já acontece e, conseqüentemente, para a qualidade da relação articulada entre cuidar e educar nas experiências ofertadas às crianças de zero a cinco anos que frequentam as escolas do município.

Esta pesquisa aborda aspectos referentes à primeira infância (fase que vai de zero aos cinco anos onze meses e vinte e nove dias), no qual são atendidas “crianças pequenas” (expressão utilizada na BNCC [BRASIL, 2017], referindo-se às crianças de quatro a cinco anos e 11 meses de idade); “crianças bem pequenas” (expressão que se refere às crianças de um ano e sete meses até três anos e 11 meses); e “bebês” (que segundo o documento reporta-se à idade de zero a um ano e seis meses). Optou-se por utilizar, nesta pesquisa, os cinco anos de idade como parâmetro de nomenclatura para a idade máxima da criança na primeira infância. Nos documentos oficiais e literatura especializada encontra-se ora cinco anos, ora cinco anos e onze meses completos, ora seis anos. Para que se mantenha um padrão no texto deste estudo, o registro da bibliografia e documentos oficiais será mantido como tal e quando for um apontamento da pesquisadora será utilizada a escrita: criança de cinco anos, como aponta a legislação.

Um dos objetivos desta pesquisa é identificar, nos cursos de formação analisados, aspectos presentes e/ou ausentes da conexão entre cuidar e educar. A investigação fundamenta-se na visão de cuidado da vida de uma forma geral, dentro de um cenário educacional, integralizando os aspectos do desenvolvimento infantil, sob a perspectiva do cuidar que ajuda a criança a desenvolver suas capacidades e a se desenvolver como indivíduo. Cuidar esse que é necessário para todas as crianças da Educação Infantil, segundo as políticas públicas pensadas para este segmento.

A escola não pode ficar imobilizada diante dos contextos educacionais em transformação, e os professores precisam se preparar para a docência, não como meros reprodutores, pois são executores de políticas, e não de “pacotes” (FELDMANN, 2009, p. 209).

Em síntese, seguida desta introdução, são definidos os objetivos propostos para a realização desta pesquisa e objetivos específicos que recortam e delineiam um direcionamento (seção 3). As seções quatro, cinco e seis trazem a fundamentação teórica apresentando, respectivamente, o Painel Nacional da Educação Infantil e Primeira Infância, que de forma breve e resumida, traça o percurso da Educação Infantil no país e discorre sobre as concepções de criança, infância e educação que embasam este texto; o Cuidar e Educar nas Creches e Pré-Escolas, no qual é explorada a intenção de elucidar a compreensão do binômio cuidar e educar para este estudo, demonstrando a concepção imbricada para as análises e discussões realizadas aqui; e a Formação de Profissionais da Primeira Infância, que expõe o contexto vivido por professores em relação à formação inicial e, principalmente, no que diz

respeito à formação continuada sob o ponto de vista das políticas públicas e dos documentos norteadores que trazem diretrizes para a formação do profissional da educação da infância, além de mostrar um retrato da formação dos professores da rede municipal de ensino de Santos.

Na seção sete é descrito todo o desenho metodológico da pesquisa, sob a ótica da abordagem qualitativa, composto por: contextualização do local das formações; objeto de estudo; procedimentos éticos; coleta de dados; e tratamento e análise de dados. A seção oito revela os resultados obtidos, estrutura as categorias emergidas da análise dos dados e se propõe a discuti-los fazendo uso da literatura para realizar uma reflexão sobre a prática e buscar responder aos objetivos deste estudo. Na seção nove é finalizada a discussão realizada durante o trabalho de pesquisa e são relatadas algumas considerações finais.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo geral**

Analisar as formações realizadas pela Seção de Formação Continuada da Secretaria de Educação de Santos com profissionais da primeira infância da prefeitura de Santos, nos anos de 2016, 2017 e 2018.

#### **3.1 Objetivos específicos**

- a) Identificar e analisar as temáticas abordadas no processo formativo vivenciado por profissionais da primeira infância do município de Santos no período de 2016 a 2018;
- b) Identificar e discutir aspectos da relação entre cuidar e educar nas práticas da Educação Infantil nas ações formativas oferecidas aos profissionais da primeira infância da prefeitura de Santos;
- c) Elaborar um produto técnico com base na pesquisa realizada, visando contribuir com a Secretaria de Educação de Santos na formação dos profissionais que atuam nas Unidades Municipais de Ensino da Educação Infantil do município.

#### **4 PAINEL NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRA INFÂNCIA**

O atendimento à infância sob a responsabilidade da educação é recente, esse caminho ainda vem sendo construído e as políticas de acolhimento, serviço e apoio à criança estão sendo fortalecidas a partir dos estudos publicados acerca da primeira infância. No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990a), a educação infantil passou a ser dever do Estado, dando foco ao papel educativo das instituições de atendimento à infância e, conseqüentemente, aquecendo as discussões no cenário acadêmico e político acerca do educar nesta etapa da vida.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispôs sobre a proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 1990b), trazendo em seu artigo 4º a reafirmação dos direitos apontados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990a), fomentando discussões de temas que abarcam a infância. Acompanhando movimentos mundiais pró-infância, como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), do qual o Brasil e outros oito países foram signatários, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com outras organizações publicou, em 1994, o documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Em 2005 foi publicada uma versão desse documento destinada às crianças de zero a seis anos, que trouxe diretrizes, objetivos, metas e recomendações para o trabalho voltado às crianças desta faixa etária (BRASIL, 2005a).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9.394/96), a Educação Infantil começou a fazer parte da educação básica tendo como finalidade 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 (BRASIL, 1996). A Educação Infantil passou a ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Com o intuito de apontar recomendações para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de atendimento à infância, em 1998 foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Um dos objetivos deste



documento é fomentar a ideia da indissociabilidade do cuidar e educar na perspectiva de aprendizagem da criança, pois, ainda que a importância de realizar uma educação que viabilizasse o desenvolvimento dela como ser integral, composta por aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais existisse, ocorriam desencontros sobre o entendimento de como se trabalhar com cada um destes aspectos na rotina pedagógica.

As orientações curriculares do RCNEI (BRASIL, 1998), metodológicas e didáticas acerca da educação na infância, tratam a questão do ensino e aprendizagem como parte de um processo de construção no qual as crianças, de maneira singular, sentem e pensam o mundo, lidam com as diversas linguagens e são capazes de levantar hipóteses, interrogar, pesquisar, questionar, descobrir, construir e produzir conhecimento.

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

No ano de 1999, foi publicada a primeira versão das DCNEI (BRASIL, 1999a). Essa publicação orienta a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino. Aponta também propostas pedagógicas que promovam, concomitantemente, práticas de cuidado e educação.

Em 2009 foi expedida a Resolução CNE/CEB nº 5/09 (BRASIL, 2009a), dez anos depois da primeira publicação das DCNEI, trazendo uma nova versão para o mesmo documento. Nela permanece a definição de Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas que promove o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos; a consolidação da concepção de educação e cuidado como aspectos inseparáveis na infância e a visão de criança como um ser de diferentes dimensões que abarcam sua integralidade. A novidade é que este documento aponta as interações e a brincadeira como os dois eixos norteadores do trabalho com a primeira infância e propõe um olhar atento para o momento de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ressaltando a necessidade de se respeitar as especificidades etárias sem antecipar conteúdos que serão trabalhados no próximo segmento educacional.

Em seu artigo 4º, as DCNEI trazem a seguinte redação (BRASIL, 2009a, p. 1):

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

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009c), prescreveu a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos 17 anos de idade, legitimando a matrícula em instituições de Educação Infantil exigida para crianças de quatro e cinco anos. Assim, a determinação passou a ocorrer por meio da alteração na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) realizada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013).

Na versão das DCNEI publicada em 2010, está perpetuada a definição de Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, oferecida em creche e pré-escola, que cuida e educa a criança de forma indissociável, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito de zero a cinco anos (BRASIL, 2010). Nessa versão também foi inserida a ideia de que interações e brincadeira devem ser os dois eixos estruturantes do currículo em relação às práticas pedagógicas para este segmento – referências ainda bastante atuais para o cenário da primeira infância (BRASIL, 2010).

Nesta época, o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2001 até 2010 teve seu prazo encerrado (BRASIL, 2001). Em 2014, um novo PNE foi elaborado, a fim de aperfeiçoar e implementar novas metas dentre as quais se define a meta de número um para a educação infantil: a busca de universalizar o ensino na pré-escola até 2016 e ampliar a oferta da creche em pelo menos 50% até o final de 2014 (BRASIL, 2014a). A meta seria atingida por meio de 17 estratégias que visavam a garantia da oferta de Educação Infantil de qualidade. No mesmo sentido, em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou um documento elaborado por seus países membros, inclusive o Brasil, traçando caminhos em busca de melhor qualidade na vida das pessoas de todo o mundo, levando em consideração ações na educação das crianças pequenas para atingir 17 objetivos propostos nesta declaração (ONU, 2015).

No ano de 2016, no Brasil, foi aprovado o Marco Legal da Primeira Infância que, no art. 2º, “considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros seis anos completos ou setenta e dois meses de vida da criança” (BRASIL, 2016, p. 1). Por sua vez, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (s./d.), em sua plataforma digital, define que a primeira

infância é a janela na qual as experiências, descobertas e afetos são levados para o resto da vida. Segundo Sargiani e Maluf (2018), esta é a etapa na qual, a partir das interações com o ambiente, com experiências e relacionamentos, se forma a arquitetura cerebral.

No ano de 2017, a BNCC (BRASIL, 2017) é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC. Documento de caráter mandatório que define as aprendizagens essenciais a todos os alunos da educação básica, inclui a Educação Infantil e “um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 34). Este documento traça, ainda, dez competências gerais basilares do trabalho na Educação Básica, e define competência como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC (BRASIL, 2017) reforçou a concepção exposta pelas DCNEI que vinculava as práticas de cuidar e educar como processos simultâneos e corroborou com a ideia de que na educação infantil as ações pedagógicas deveriam estar apoiadas em dois eixos estruturantes: interações e brincadeira. Na BNCC, o brincar diverso foi considerado como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.

Porém, com referência à inovação do documento, está a relevância nas experiências vivenciadas pela criança e a intencionalidade educativa da ação do professor, que deve delinear um fazer centrado no cotidiano da infância que assegure seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No documento os direitos estão assim registrados (BRASIL, 2017, p. 36):

- a) **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- b) **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- c) **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- d) **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- e) **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- f) **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Ainda, o trabalho com as crianças deveria sustentar

Condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Assim como muitos pesquisadores da área da infância, Kishimoto (1988), Didonet (2001), Oliveira (2011), Almeida e Rossetti-Ferreira (2014) e Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) apontaram em seus estudos que, devido à expansão do número de fábricas e o consequente emprego da mão de obra feminina, a educação infantil “ganhou força” no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, como espaço assistencialista, voltado somente ao cuidar, com o objetivo de amparar a infância menos favorecida e com preocupação exclusiva de dar guarda a essas crianças, ainda que em ambientes despreparados e sem qualquer planejamento educacional. De acordo com Oliveira (2011, p. 47):

O grande desafio, hoje, da educação infantil é superar a maneira dual com que as duas instituições têm sido tratadas: a creche, em geral, gerida pelos organismos que cuidam da assistência social, e a pré-escola sob os cuidados, ainda que periféricos, dos órgãos educacionais.

Mesmo em face da existência de diversas publicações, normativas e pesquisas com objetivo de orientar o trabalho pedagógico na educação infantil, existem ainda instituições que oferecem currículo extremamente acadêmico, reproduzindo modelos de práticas escolarizantes do Ensino Fundamental, realizadas de maneira descontextualizada, através de atividades pouco significativas, dentro de uma rotina extremamente rígida, que lhes rouba o espaço da brincadeira (atmosfera que mais propicia aprendizagem à criança) e do desenvolvimento da autonomia, aspectos necessários na construção do indivíduo. Outras instituições se preocupam em oferecer apenas um currículo assistencialista, seguindo a função primeira das creches na história da educação infantil brasileira.

Conforme afirma Campos (2006), depois da votação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), a estruturação do trabalho nas instituições de Educação Infantil era desconexa. Embora com uma oferta considerável, as prioridades eram assistencialistas e sem continuidade de percurso escolar para grupos sociais diferentes. Tratava-se de creches, gerenciadas por entidades filantrópicas ou comunitárias subvencionadas aos órgãos públicos, atendendo crianças das famílias de baixa renda que se demoravam ali até a transição para o Ensino Fundamental, e na maioria das vezes, em circunstâncias deficitárias com quase nenhum planejamento e rotina pensados sob a perspectiva pedagógica e educacional.

Rossetti-Ferreira (2006) trouxe uma discussão, mesmo que de anos atrás, ainda bastante pertinente. A autora relatou que o segmento da Educação Infantil, nesse decurso, passou por um profundo processo de reformulação, tanto de concepções, como de fortalecimento das práticas pedagógicas que regulam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil nas instituições de atendimento à creche e à pré-escola, o que de certa forma, pode explicar a confusão pedagógica dentro de algumas instituições. Para Campos (2013), as creches estão descobrindo seu lugar morosamente, após terem saído da área da assistência e iniciado um percurso conflituoso nas redes municipais de educação.

Neste cenário, é caloroso o debate sobre o verdadeiro papel das instituições que insistem em atender à primeira infância utilizando-se apenas das práticas de cuidado para as crianças da primeiríssima infância (até três anos) e práticas escolarizadas para a primeira infância (até os cinco anos). Para Guimarães e Garmns (2013), esse fato é agravado pela escassez de recursos e investimentos na formação dos professores deste segmento da educação básica.

Responder às necessidades físicas de crianças pequenas, assim como conforto, higiene, proteção e alimentação, faz parte das ações educativas quando se fala em atendimento de qualidade à infância, portanto as práticas pedagógicas nesta faixa etária devem aliar o cuidado à educação. Para Ortiz (2012) o corpo precisa ser nutrido para que seu desenvolvimento aconteça, e a “construção” desse corpo depende das interações da criança com o outro. Ainda para a autora:

Falar de corpo que se desenvolve, que cresce e adquire habilidades complexas é falar do organismo que regula esse corpo e seus diferentes sistemas fisiológicos; assim como é falar de linguagem, de interação desse corpo e organismo com uma cultura, com códigos sociais, com afetos e ações significativas (ORTIZ, 2012, p. 34).

Documento publicado pela Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade de São Paulo (2007) afirmou que pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento humano mostraram a criança como um indivíduo competente, ativo e agente de seu desenvolvimento, que movimenta seus saberes e funções afetivas, cognitivas, motoras e linguísticas enquanto os transformam nas situações de interações entre seus pares. De mesmo modo, autores como Rosset (2017) apontam sugestões e orientações de trabalho pedagógico para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, desenvolvendo ações de cuidado incorporadas às práticas de educar.

Oliveira (2011, p. 120) indica dados relacionados aos currículos das instituições de educação infantil, predominantes da época de sua publicação, porém ainda bem atuais:

Em muitos locais ainda prevalece uma filosofia assistencialista de trabalho, no caso de creches, ou um modelo de antecipação de práticas de trabalho pedagógico, copiadas de um referencial já ultrapassado de Ensino Fundamental, no caso de pré-escolas.

De acordo com Faria (2012), existe um saber-fazer construído, ilegítimo, porém costumeiro. Desta forma a organização do trabalho na educação infantil está instalada e coagulada, não emana de reflexões e solicitações da infância, sendo necessário maior entendimento dos propósitos que orientem a docência de maneira mais crítica e reflexiva, estabelecendo assim uma relação mais próxima com as definições legais para o atendimento à primeira infância.

Na infância, as relações com adultos e com outras crianças propiciam interpretação e ressignificação do mundo e é por meio deste processo de interação que a criança constrói suas competências e demonstra suas escolhas para lidar com seus pensamentos, sentimentos, sua

natureza, de modo singular (MARTINS FILHO; PRADO, 2011). Ainda para os autores, o fazer docente está carregado de heranças escolares do século XIX que desvalorizam as relações horizontais entre o adulto e a criança e, ainda que existam políticas públicas pensadas para colocar a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem, as opiniões, preocupações e decisões, são fundamentalmente adultocêntricas.

Estudos publicados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019) apontam que, em 2017, 34,1% das crianças brasileiras de zero a três anos frequentavam a creche e, no estado de São Paulo, 47,1%. Em relação às crianças de quatro a seis anos que frequentavam a pré-escola, eram 93% no Brasil e 95,2% no estado de São Paulo.

As questões que dizem respeito ao acesso à Educação Infantil demandam discussões acerca da garantia do atendimento de qualidade nas instituições responsáveis, pois a ampliação do serviço traz também maior demanda para que o trabalho seja realizado com propriedade. Segundo Ortiz (2012, p. 24) “Não podemos, no entanto, desvincular a discussão entre forma e conteúdo, pois atendimento de baixo custo visando à ampliação imediata de atendimento, acarretará má qualidade.”

Todo projeto educacional fundamenta-se na concepção de homem e sociedade, e na educação da primeira infância, as práticas pedagógicas também são definidas pelo entendimento que o educador tem de infância e criança (PEROZA; MARTINS, 2016). Desta maneira, algumas concepções estão diretamente relacionadas à atuação pedagógica do profissional da educação infantil e refletir com esses durante formação em serviço permite aprimorar a ação docente, visando práticas que considerem a criança em sua completude e tendo em vista o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para a primeira infância, diminuindo assim as tensões envolvidas atualmente neste processo.

Na presente pesquisa considera-se que as crianças “são capazes de agir e reagir em direção ao outro, de se colocar disponível para um diálogo que não tem a intenção de ser pronto e acabado, mas que é continuamente explorado, vivido e (re) criado” (ROSSETTI-FERREIRA, 2006, p. 451). Entende também que se deve “evitar pressupor uma infância universal”, como colocado por Cohn (2013, p. 224), uma vez que as infâncias são diferentes para cada criança, de acordo com as especificidades de cada região, povo, comunidade, família, que marcam sua relação com as oportunidades, acesso a bens culturais, vivências,

brincadeiras. E ainda, reconhece a concepção defendida pela BNCC, 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” (BRASIL, 2017, p. 36).

Por muitos anos o ensino tradicional era a única forma de trabalho nas escolas do país. Esse método considera a criança um ser passivo, que precisa ser preparado para receber informações e que chega à escola como uma página em branco a ser escrita, ou seja, desconsidera qualquer vivência anteriormente experimentada e aprendizagem já construída pelo aluno para depositar as informações que o professor julga serem importantes. Sobre isso, Saviani (1999, p. 18) relata que “a escola se organiza pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe ensinar os conhecimentos que lhe são transmitidos”. Esse método prega uma forma de ensino pronta e igual para todos, no qual o centro do processo é o professor, que transmite seus conhecimentos ao aluno, um mero coadjuvante, que precisa internalizá-los. Modelo este aplicado também em muitas escolas no segmento da Educação Infantil.

Martins Filho e Prado (2011) explicaram a mudança de mentalidade e o progresso das práticas relacionadas à infância a partir da influência dos trabalhos de Puericultura, da Psicanálise e da Psicologia entre as décadas de 1970 e 1990, “da criança domada à criança-sujeito, esta se torna uma pessoa, um interlocutor” (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 64). Neste sentido, também caminharam as teorias sociológicas buscando acompanhar a sociedade em transformação e produzindo um novo olhar sobre a criança, centro do processo educativo que tem a escola como universo central.

Tendo em vista o desenvolvimento progressivo da sociedade e das concepções de infância e criança ativa, capaz, que brinca, imagina, fantasia, questiona, é sujeito de direitos e produz cultura, a construção da proposta pedagógica das instituições de ensino de Educação Infantil precisam se fazer eficientes a quem se destinam, requerendo a discussão entre os pares e reflexão sobre a visão de mundo, de indivíduo que se pretende formar, de cuidado e educação. Para Faria (2012), propostas pedagógicas referenciadas por estas concepções buscam a formação integral do sujeito considerando as peculiaridades e curiosidades próprias da faixa etária e colocam a criança no centro do planejamento docente.



A presente pesquisa está alinhada com a concepção de educação preconizada pela BNCC:

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Este novo paradigma de educar dando vez e voz às crianças a fim de que sejam capazes de construir seus próprios conhecimentos a partir da formulação de hipóteses e resolução de problemas emergidos das mais diversas experiências organizadas com intencionalidade pedagógica pelo professor, trouxe uma grande contribuição para a educação. Desta forma, crianças têm suas opiniões respeitadas, suas vivências consideradas e podem usar de seus próprios pensamentos para contribuir com sua própria evolução, desenvolvimento, aprendizagem e formação. E é sob este ponto de vista que esta pesquisa se desenvolve: fundamenta-se neste conceito, analisa, discute e reflete com base nesta concepção.

## 5 O CUIDAR E EDUCAR NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

A concepção do binômio cuidar e educar como ações articuladas, sustentada nesta pesquisa, foi defendida pela resolução CNE/CEB nº 5/09 (BRASIL, 2009a), que fixou as DCNEI, “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009a, p. 2). Também, já havia sido delineada no documento RCNEI como:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades (BRASIL, 1998, p. 24).

Apesar de não representar uma discussão tão recente, percebe-se a distância que ainda se deve percorrer para que os aspectos do cuidar e educar se equilibrem juntamente em todo o processo educativo na primeira infância. Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 64) afirmaram que, ao analisar documentos oficiais anteriores à BNCC (BRASIL, 2017), com o objetivo de conceituar a creche, encontraram indícios de que são mínimas as atividades que tratam o cuidar e educar como ações indissociáveis. Para as autoras, os profissionais possuíam ainda concepções muito assistencialistas, não dispunham da formação adequada para planejar atividades que uniriam o cuidado e a educação em sua prática (VITTA; CRUZ; SCARLASSARA, 2018).

Em publicação de Carvalho et al (2018, p. 11) encontra-se a definição “educar a criança significa envolvê-la em experiências com sentido e significado, acreditando na sua potência e nos múltiplos recursos intelectuais, sensoriais, afetivos por meio dos quais busca expressar o seu pensamento e emoções”. Tal definição transmite a ideia de Educação Infantil sob a perspectiva de cuidar e educar como ações integradas.

O conhecimento produzido por autores como Vitta e Emmel (2004), Martins Filho e Prado (2011), Ortiz (2012), Oliveira (2012), Campos (2013), Centro de Referências em Educação Integral (2017) e Fonseca (2018) apresenta pressupostos e práticas para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em conformidade com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e a BNCC (BRASIL, 2017). A partir desse referencial, fica demonstrada a necessidade da integração dos aspectos do desenvolvimento humano, o que implica na

indiscutível conexão entre o cuidar e o educar no atendimento à primeira infância em sua integralidade.

Além das práticas objetivando a ação do educar dentro da escola, faz-se necessário conceber o cuidado como ato de igual valor e parte integrante do processo educativo, pois essas atividades propiciam muitas experiências formativas na primeira infância. Segundo publicação do Centro de Referências em Educação Integral (2017), para confirmar a integralidade na formação da criança é necessário desvendar a concepção de cuidado, desenvolvendo uma “cultura do cuidado” nas instituições de ensino e entendendo que cuidar é zelar pela vida e pelas crianças, concebendo esta atividade como um ato educativo.

Waldow e Borges (2011) apontaram comportamentos e atitudes como aspectos constituintes do cuidado e afirma, ainda, que existem diversos modos de cuidar com variação de intensidade. Para as autoras, o termo cuidado permite visualizar a dimensão humana de forma completa, integralizadora e entendendo o ser como “único, singular e irrepetível”. No mesmo sentido, o documento do Centro de Referências em Educação Integral (2017, p. 16), afirma que

Na medida em que a Educação Integral considera igualmente importantes as diversas dimensões do desenvolvimento humano, ela também pressupõe a indissociabilidade entre o educar e o cuidar. Por meio das práticas de higiene, alimentação, atenção ao corpo e saúde, as crianças incorporam aprendizagens sobre princípios, valores e atitudes e vivem uma experiência formativa, ética e humanizada. Assim como em uma atividade de leitura, elas vivem uma experiência de cuidado e atenção.

A importância da dimensão do cuidado e da integração das atividades de cuidar e educar nas instituições de Educação Infantil é consenso para muitos pesquisadores, segundo Pasqualini e Martins (2008). Para as autoras, os atos de cuidar e educar na primeira infância constituem atividades tão inseparáveis que compõem um fenômeno próprio da práxis pedagógica dessa faixa etária e, de alguma forma, existente em todos os níveis de ensino com alguma configuração.

As ações interligadas de cuidado e educação tornam-se essenciais ao se pensar cada criança como única, pois elas se apresentam frente às diferentes situações de maneira singular, com ritmo e manifestações particulares, elaborando um modo próprio de agir e experimentar aquilo que vivenciam (BRASIL, 2014b). A criança “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, 2014b, p. 21).

Cabe aqui considerar também a agenda social da ONU (2015), já citada na seção anterior, que construiu um documento delineando 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Entre os aspectos considerados estavam acabar com a pobreza; promover a prosperidade e o bem-estar para todos; proteger o meio-ambiente e enfrentar as mudanças climáticas. A agenda social da ONU (2015) reforçou a valorização do cuidado e da educação como indissociáveis e capazes de conduzir ações significativas para a formação do ser humano, considerada premissa fundamental na presente pesquisa.

Respeitando a relevância da educação como aliada na garantia das referidas ações, foi escrito o objetivo número 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015, p. 23). Este se desmembra em 10 frentes diferentes, mas nessa pesquisa sublinham-se dois tópicos importantes:

- a) a garantia de que, até 2030, todas as crianças tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar;
- b) a garantia de que, até 2030, todos os alunos tenham adquirido conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável. Inclui também a educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

No Brasil, a BNCC (BRASIL, 2017) trouxe considerações que validaram as DCNEI (BRASIL, 2009a) no que diz respeito ao ato de cuidar, particularidade assinalada como inerente ao ato de educar nas instituições de atendimento à primeira infância.

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. 34).

A BNCC (BRASIL, 2017) preconizou o cuidar e educar como aspectos inseparáveis, pois trabalha com o conceito de criança como sujeito participante e dinâmico que, por meio da brincadeira e das interações, se comunica com o mundo e o transforma. O documento menciona atividades que unificam cuidar e educar, espalhadas entre os objetivos propostos, em todos os três subgrupos etários que definidos para abrangência do documento. Nos campos de experiências, ressaltam-se “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos” (BRASIL, 2017).

Pensando nas concepções de criança, infância e educação discutidas no presente trabalho, o docente tem atribuições que vão além de dominar e transmitir conhecimentos e vão ao encontro do que já afirmara Oliveira (2012)

Sua função é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si, visto que ela precisa de alguém que acolha suas emoções e, assim, lhe permita estruturar seu pensamento. Ao responder à criança, ampliando, redefinindo e esclarecendo seus comentários, confusões e ações, o professor alimenta o pensamento infantil, propondo-lhe questões que as ajudem a consolidar as ideias que já possui e a construir hipóteses (OLIVEIRA, 2012, p. 207).

Ainda para a autora, o cuidado conferido em creches e pré-escolas deve se tornar maior do que dedicar preocupações com as necessidades físicas das crianças, em relação à alimentação, higiene, sono (OLIVEIRA, 2012). Deve abarcar, também, um espaço de segurança física e psicológica, que garanta ocasiões favoráveis à exploração, construção, onde a criança se sente tranquila para produzir, questionar, viver, aprender e se desenvolver. Para Vitta, Cruz e Scarlassara (2018), reflexões e discussões acerca do cuidar e educar no planejamento das propostas pedagógicas se fazem necessárias, pois instituições de atendimento à infância, principalmente creches, norteiam suas práticas visando o cuidado em detrimento das atividades educativas.

Esse encadeamento entre as concepções iluminadas neste estudo constrói o entendimento de cuidar e educar que esta pesquisa defende, como ações integradas de acolhimento à infância, pois acredita-se que é um importante braço das vias de acesso ao atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil.

## 6 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

A luta por políticas públicas para a educação de qualidade ganhou força de poucas décadas para cá. Segundo os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999b), alguns dos maiores movimentos em prol da formação de professores começaram a ganhar luz mais precisamente após a Declaração Mundial de Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990), que visou a busca de melhor qualidade no ensino e condições de trabalho para o professor. Publicados pelo MEC (BRASIL, 1999b), nas primeiras páginas desses Referencias, foram colocadas a relevância da discussão sobre a formação de profissionais da área da educação, incluindo a Educação Infantil. O documento ressaltou, também, a necessidade da busca por novas aprendizagens relacionadas, entre outros aspectos, com as transformações científicas e tecnológicas, o que impõe grandes desafios à escola e a sociedade como um todo. Ainda segundo este documento, a década de 1990 foi marcada por uma série de movimentos e tentativas de reorientação curricular e formação continuada de profissionais da educação realizadas pelas secretarias estaduais e municipais, buscando “soluções conjuntas para problemas comuns” (BRASIL, 1999b).

Assim como nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999b), a formação profissional nesta pesquisa também é pensada a partir das demandas de melhoria da educação escolar e das discussões atuais sobre as especificidades do trabalho do professor, especificamente os da primeira infância. Essa concepção tem como base a formação para um professor reflexivo, construtor da sua história e agente de transformação no meio em que atua, conceito esse que surgiu no Brasil nos anos 1980 e transgrediu a ideia de educação tecnicista. De acordo com o documento (BRASIL, 1999b), essa educação tecnicista teve como título as palavras “treinamento”, “reciclagem”, “aperfeiçoamento profissional” ou “capacitação”. Tendo se fortalecido na década de 1980, encarregou-se de formatos diferenciados no tocante aos objetivos e conteúdos propostos, tempo de duração dos programas (podendo ser curtos ou mais duradouros) e formatos presenciais, à distância ou por meio de multiplicadores.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) propuseram o questionamento de como formar o professor da educação infantil sem despertá-lo para a reflexão da prática, das condutas norteadoras de decisões no ambiente infantil, para o entendimento da postura ética e, acima de tudo, sem ter clareza dos conhecimentos científicos que o profissional deve ter, ou negando a liberdade de expressão e o acesso à produção de cultura? As autoras fizeram essas provocações visando aquecer o debate acerca da formação dos professores de Educação Infantil e na busca de alternativas para esse fazer (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

No Brasil, a garantia de formação continuada para professores da educação básica está na LDB 9.394/96:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996, art. 61, parágrafo único).

[...]

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, artigo 62, parágrafo primeiro).

Mesmo que a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) registre a exigência da formação mínima para o profissional de magistério em curso de nível superior, ainda são grandes os desafios na prática. Para Carvalho (1998), a Lei sozinha não consegue transformar a realidade educacional nem a de formação de professores, mas tem a possibilidade de gerar frutos para a transformação deste cenário.

Segundo Abdalla, Maimone e Moreira (2013), a inserção da educação infantil na Educação Básica demandou providências e políticas públicas bem definidas para que profissionais da área atendessem às especificidades e solicitações das crianças de zero a cinco anos. Conforme as autoras (ABDALLA; MAIMONE; MOREIRA, 2013), o panorama conturbado e ainda em desacordo representa um impasse para vários municípios brasileiros que continuaram abrindo concursos para o trabalho na Educação Infantil sem cumprir o que

determina a legislação educacional e apresentam dificuldades para regularizar a situação desses profissionais que atuam com crianças dessa faixa etária.

Desta forma, aparecem consequências relevantes para a construção da identidade do professor de Educação Infantil, visto que recebe nomenclaturas variadas nos diferentes municípios em que atua (como educador, monitor, auxiliar, pajem, atendente) o que, de alguma maneira, colabora com a fragilização desta profissão e prejudica a mudança de paradigma da educação assistencialista para educativa. Para Peroza e Martins (2016), quando se fala em formação docente neste segmento a discussão ganha mais robustez por se tratar de um terreno ainda em processo de edificação.

Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020, p. 7) “são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização”. Ainda, conforme Peroza e Martins (2016), ao ver profissionais formados nos cursos inseridos no mercado de trabalho, constata-se que as aprendizagens garantidas não correspondem a todas as demandas práticas da docência e, nesse sentido, a ideia de repensar os cursos de formação (inicial ou continuada) ganha destaque.

Ainda existe um longo caminho a ser traçado a fim de consumir o cunho educacional no atendimento à primeira infância, evidenciando, com a mesma relevância, as atividades de cuidado. Isso gera alta demanda para a formação continuada em serviço dos profissionais que atuam com a criança deste grupo etário. Além da exigência da formação inicial para o professor de educação infantil, a formação em serviço também está garantida em Lei. Na LDB está colocado: “O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: inciso III, realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância (Redação dada pela Lei nº 11.330, de 2006)” (BRASIL, 1996, artigo 87, parágrafo terceiro). Conhecendo uma nova concepção de criança e considerando as transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas que vivemos, a formação do professor precisa ser constante e continuada a fim de acompanhar tal transição, e evitar um abismo entre a escola e a vida.



Em 2005, a Política Nacional de Educação Infantil, criada em virtude do direito das crianças de zero a cinco anos à Educação, traz a seguinte afirmação:

as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar (BRASIL, 2005a, p.8).

Para Peroza e Martins (2016), a garantia de atendimento às crianças da primeira infância, incorporada pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), trouxe foco para a busca da qualidade na Educação Infantil. Porém, equivocadamente estruturada sob a ótica do Ensino Fundamental, assemelhando às concepções de infância e pensando a formação de professores para trabalharem com um único modelo de criança, acarretou em consequências sérias. Práticas pedagógicas pautadas nos aspectos cognitivos em detrimento daquelas fundamentadas nas variadas dimensões da criança divergem do que trazem as novas pesquisas e comprovações acerca da aprendizagem infantil, podendo arruinar as propostas educativas para crianças de zero a cinco anos.

Segundo Oliveira (2012), conhecimentos sobre aspectos da saúde na infância deveriam estar presentes nos currículos de formação de professores a fim de que sejam problematizadas questões além da nutrição e higiene, que devem ser consideradas num ambiente de atendimento à infância, como creches e pré-escolas. A discussão destes elementos estaria insuficiente para profissionais que lidam diariamente com processos complexos de promoção do crescimento e desenvolvimento humano saudável.

A forte influência, na área da educação infantil, de uma história higienista, de priorização de cuidados de saúde, e assistencialista, que ressalta o auxílio à população de risco social, tem feito com que as propostas de creches e pré-escolas oscilem entre uma ênfase maior ou no cuidar ou no educar, apresentando dificuldades para integrar as duas tarefas. Essa visão, contudo, merece ser analisada (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

No documento Política Nacional de Educação Infantil, pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2005a), a atuação do profissional que lida com crianças de zero a seis anos exige um estágio de preparo, destreza, competências sociais e educativas que se alcança na articulação da prática com a formação. Ainda no mesmo

documento encontra-se, como uma das diretrizes apontadas, a devida qualificação essencial para o desempenho das funções dos professores das crianças na primeira infância.

Também datado de 2005, o Parecer nº 5/2005 traça as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005b), levando em conta a análise da realidade educacional brasileira à época, bem como a legislação pertinente, como os documentos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990a), LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), PNE de 2001 (BRASIL, 2001) e Pareceres referentes à formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Tais Diretrizes foram concebidas “com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2005b, p. 1).

Em 2006 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), trazendo procedimentos para a formação inicial do pedagogo para o exercício da docência, incluindo a Educação Infantil. Em seu artigo 5º, parágrafo segundo, normatiza a formação de um profissional apto a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2006, p. 2). Sendo assim, a Educação Infantil garante o reconhecimento de um segmento que exige profissionais com conhecimento pedagógico fundamentado em princípios éticos, a partir das competências e conceitos exclusivos da primeira infância.

Para Kramer, Nunes e Corsino (2011) muitos são os municípios que batalharam pela conquista de contar com professores habilitados para o trabalho nas instituições de educação infantil. Nesse sentido, Peroza e Martins (2016) afirmaram que as reformulações dos currículos dos cursos de Pedagogia ocorreram lentamente, ainda não sendo possível perceber mudanças significativas na qualidade da educação básica.

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009d) caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil. Criado com o objetivo de colaborar com os gestores das instituições em busca do aperfeiçoamento de seu trabalho, esse documento valida, entre outras coisas, a importância da formação de qualidade dos profissionais que atuam em instituições que atendam à primeira infância, afirmando que “um dos fatores que mais influem na qualidade da

educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças” (BRASIL, 2009d, p. 54).

Neste documento são apresentadas dimensões que expressam aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de Educação Infantil e indicadores com finalidade de constatar cada dimensão (formulados por meio de perguntas, permitindo à comunidade avaliar a qualidade do local). A “Dimensão 6 - Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais”, tem questões como: “A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas?” e “Os momentos formativos estão incluídos na jornada de trabalho remunerada dos profissionais?” (BRASIL, 2009d, p. 55).

Alguns autores como Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010), Imbernón (2011), Tardif (2014), Amorim (2015), Placco (2015) e Resende e Martins (2016) discutiram o tema da formação docente e apontam para sua importância na garantia da qualidade da educação. Alvarado-Prada, Campos Freitas e Freitas (2010) trataram a formação continuada de professores como instrumento contribuinte no processo ensino-aprendizagem, no desenvolvimento profissional e na transformação da prática pedagógica.

A garantia de formação continuada aos professores da educação básica apareceu também no PNE de 2014 (BRASIL, 2014a) em sua meta 16, a todos os profissionais de todas as etapas, em sua área de atuação. Magalhães e Azevedo (2015) defenderam a formação continuada ofertada aos professores como fomento da melhoria e do progresso da carreira, composta por uma parte do sistema da educação brasileira, sem que fosse desconsiderada a importância da formação inicial deste profissional.

No ano de 2016, o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016) estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância. Incluiu no artigo 88, o inciso VIII do ECA (BRASIL, 1990b) com mais uma diretriz de política de atendimento à primeira infância, a saber: “especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas de atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil”.

Com a homologação da BNCC em 2017 (BRASIL, 2017), a formação dos professores ganhou outra vez destaque por conta da importância da reflexão de sua atuação na escola para a transformação da realidade:

revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC... Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

Tamanha é a notoriedade da formação dos professores na promoção de uma educação de qualidade, que é encontrada também nos ODS da agenda social da ONU (2015). No objetivo número quatro, há um subitem referindo-se à garantia de educação de qualidade, inclusiva e equitativa. O texto trouxe a importância no aumento expressivo de professores qualificados, compreendendo a cooperação internacional para a formação de professores dos países menos desenvolvidos.

No município de Santos, contexto no qual a presente pesquisa está inserida, a SEFORM/SEDUC é responsável pela elaboração de projetos de formação, desenvolvendo ações formativas em diferentes instâncias para os profissionais das Unidades Municipais de Ensino de Santos. Dentre outras ações, por três grandes frentes:

- a) produção e revisão do Plano de Curso/Currículo Santista, que orienta o ensino no município, de acordo com documentos oficiais;
- b) produção da avaliação municipal - Prova Santos;
- c) formações para professores e equipe gestora em caráter de convite, inscrição ou convocação.

Os projetos formativos destinados aos profissionais da Educação Infantil têm o propósito de apurar o ato docente por meio do fomento de discussões acerca das demandas da infância, com ênfase nas experiências oferecidas às crianças. Para tanto, temas diversos que permeiam esse processo, requerem reflexão sobre quais as concepções que envolvem o trabalho com a criança e a infância, bem como concepções de ensino e aprendizagem, e ainda, questões de legislação e documentos oficiais que regem o trabalho desenvolvido com crianças de zero a cinco anos de idade na escola, metodologias e práticas adequadas para a promoção da qualidade da oferta educativa.

O ofício docente tem sido compreendido, muitas vezes, apenas por sua dimensão técnica, esquecendo-se que o professor não pode ser entendido à margem de sua condição humana. Não se pode discutir a ação do professor na escola apenas pelo seu caráter instrumental, desconsiderando-se a importância da sua identidade pessoal e profissional no processo educativo. Discutir a ação dos professores na contemporaneidade é refletir sobre as suas intenções, crenças e valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola (FELDMANN, 2009, p. 78).

A formação e valorização dos profissionais da educação constam no Plano Municipal de Educação de Santos (PREFEITURA DE SANTOS, 2015), endossando a documentação federal já publicada com a garantia ao direito à formação de profissionais da educação. Esse documento apontou diretrizes, comprometendo-se com a manutenção das propostas de formação continuada, com objetivos e metas nesse sentido, tais como

Ampliação e constante reformulação dos programas de formação continuada em modalidades presenciais, semipresenciais e à distância, que abordem as diretrizes curriculares nacionais e as temáticas da atualidade; Criação de novas ofertas de formação e aprimoramento profissional, em diversas modalidades: presencial, semipresencial e a distância; Promoção da formação continuada e em serviço, que subsidie o processo ensino aprendizagem, principalmente com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (PREFEITURA DE SANTOS, 2015, p. 56).

Portanto, espera-se que os profissionais da SEDUC que trabalham com a formação docente das instituições de Educação Infantil, fomentem a reflexão entre professores e gestores participantes dos cursos de formação. São esperadas práticas pedagógicas que aspirem ao bem-estar da criança e a garantia dos processos de experiência, aprendizagem e desenvolvimento, visando à oferta de uma educação de qualidade. Na publicação do documento Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020) foi reafirmada, entre outras ações, a prevalência da formação continuada do professor em serviço, no lugar de eventos isolados.

Entendendo o merecimento de um destaque para a formação do profissional da Educação Infantil visando à oferta de educação de qualidade, esta pesquisa analisa as formações oferecidas aos professores e gestores das Unidades Municipais de Ensino de Educação Infantil de Santos, realizadas a partir do planejamento elaborado por membros da SEFORM/SEDUC e identifica aspectos do cuidar e educar na primeira infância, implicados neste percurso formativo.

## 7 MÉTODO

O presente estudo tem como principal objeto de investigação documentos referentes aos cursos de formação continuada oferecidos entre 2016 e 2018 ao profissional da educação infantil, produzidos por integrantes da SEDUC Santos. Para tal, sob a perspectiva qualitativa, o método utilizado foi a Pesquisa Documental pois, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

A escolha do método é determinada pela natureza do problema e esta pesquisa surgiu do desejo do aprimoramento do trabalho formativo que deve acompanhar as mudanças, cada vez mais presentes, na educação da infância, e para refinar a formação permanente do profissional atuante nas escolas que atendem crianças deste segmento etário.

Desta maneira, apresenta-se aqui o desenho metodológico da pesquisa, assinalando as escolhas do percurso, dificuldades, desafios e potências percebidas diante dos documentos explorados na realização de um estudo retrospectivo de abordagem qualitativa. Minayo (1994) afirmou que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo e a realidade é mais rica que qualquer teoria, justificando a escolha do estudo desta prática. Ao discorrer sobre pesquisa qualitativa, Chizzotti (1998, p. 78) assinalou:

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado.

Segundo Minayo (2012) o investigador é um ator ativo, que indaga, interpreta e desenvolve um olhar crítico, e é nesse caminho que essa pesquisa foi delineada. A autora apontou que cada sociedade humana se levanta e vive num espaço definido e, com isso, sua estrutura é singular e divergente de outras. Ainda assim, as sociedades construídas no mesmo tempo histórico têm características universais, em consequência da abundância de comunicação nos dias atuais, e são marcadas por histórias que viveram e experiências que

tiveram, edificando seu futuro, numa lógica do que está posto e o que será produto de sua performance.

### **7.1 Contextualização do local das formações**

Localizado no estado de São Paulo, o município de Santos teve sua população estimada em 432.957 pessoas no ano de 2018. Sua área total ocupa 281,033km<sup>2</sup> e está a 72km de distância da capital São Paulo. É a maior cidade do litoral paulista, 17ª cidade mais rica do país e tem no Porto sua principal atividade econômica (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, s./d.).

No ano de 2019, o município contava com 83 Unidades Municipais de Ensino orientadas por equipes gestoras compostas de diretor, assistente de direção, coordenador pedagógico e orientador educacional (PREFEITURA DE SANTOS, s./d.). Para a Educação Infantil, estavam destinados 51 desses equipamentos escolares (em 32 Unidades de período integral; 11 em período parcial; 4 parcial e integral e; 4 parcial junto com Ensino Fundamental), atendendo 7.955 matrículas, sendo 3.771 de 0 a 3 anos e 4.184 de 4 a 6 anos (PREFEITURA DE SANTOS, s./d.).

Segundo o Portal da Educação<sup>1</sup>, encontros presenciais, formação à distância, formação centrada na escola, autoformação, ações *in loco* e ações pontuais foram atividades reconhecidas para compor os espaços formativos na esfera municipal. O município conta com o Centro de Formação Darcy Ribeiro que abriga a maioria dos encontros de formação, bem como as seções da Coordenadoria de Formação (COFORM) e a SEFORM. A SEFORM é composta por uma equipe de 14 professores da rede municipal que atuam como formadores dos variados segmentos desta secretaria e um representante da chefia, também formador da rede.

O espaço do Centro de Formação Darcy Ribeiro funcionou, anos atrás sob a gestão de outro governo, com o mesmo fim: oferecer cursos e oportunidades de formação aos funcionários da SEDUC Santos. Também, no passado, acomodou uma Unidade Municipal de Ensino enquanto sua construção original passava por reformas e depois ficou fechado por

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/news.php>

alguns anos. A reinauguração do prédio aconteceu em janeiro de 2018, ano em que as formações ocorreram a todo vapor a fim de reativar o “ponto” e movimentar um local muito comemorado pelos profissionais desta rede. Desde 2018, Centro de Formação é ocupado por seções afiliadas à COFORM. Há espaços específicos para os cursos de formação de professores, equipe gestora, educadores, inspetores, secretários de escola, merendeiros e outros funcionários da rede pública de Santos.

Anteriormente à reabertura do Centro, as formações não tinham seu próprio espaço e eram realizadas em algumas das Unidades Municipais que, por meio da direção da escola, cederam seus espaços. Ainda, foram utilizadas salas de Universidades da região que mediante alguns acordos, emprestaram salas de aula em períodos ociosos. Espaços do prédio destinado às atividades da SEDUC também foram utilizados para esses fins.

A SEFORM/SEDUC é um dos setores vinculados à COFORM e, enquanto responsável pelo fortalecimento de projetos de formação, este setor desenvolve ações formativas em diferentes instâncias para os profissionais das Unidades Municipais de Ensino. Os projetos formativos têm o propósito de aprimorar o ato docente por meio do fomento de reflexão e discussão acerca da demanda que diz respeito às questões ligadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Para tal, diversos pontos transpassam esse processo complexo, que exige muito estudo e partilha.

Segundo a plataforma digital da prefeitura de Santos, Portal da Educação, a SEDUC Santos entende como espaço formativo:

aquele que promove ações que atendam às necessidades dos profissionais, produza saberes, fomente a discussão sobre a prática pedagógica e provoque um pensar consciente visando à transformação da prática.

## **7.2 Amostra documental**

A amostra documental da presente pesquisa foram documentos referentes aos cursos de formação, realizados no período entre 2016 e 2018, destinados a professores e coordenadores pedagógicos da educação infantil das Unidades Municipais de Ensino de Santos. Os cursos de formação ocorreram com o objetivo de atender à demanda de formação da Secretaria, a partir dos seguintes indicadores: resultados das avaliações de larga escala



(Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Prova Santos); instrumentos de avaliação preenchidos pelos cursistas ao final do ano; e pontos de observação que servem como reguladores do processo formativo e são preenchidos em todos os encontros formativos oferecidos pela SEFORM.

Segundo Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. O propósito aqui não era cingir a completude da situação estudada, mas fazer uma investigação detalhada do objeto de estudo em questão à procura do entendimento e clareza do fenômeno explorado, considerando tensões e dispositivos envolvidos e interligados quando se fala em infância, cuidado, educação e na formação do profissional que atua neste contexto.

O percurso realizado para a coleta e análise dos dados passou por um aprofundamento no terreno do objeto de estudo por meio de documentos do município de Santos, legislações nacionais e publicações da área da Primeira Infância e Formação de Professores. Após a leitura geral do material encontrado e produzido durante a pesquisa, esse referencial foi revisitado, refletido na busca de compor novos pensamentos, considerações, hipóteses e indicadores que permitissem a inferência, a posterior correlação com a literatura da área, buscando contribuir também com a produção de novos conhecimentos. O Quadro 1 apresenta os passos do percurso metodológico desta pesquisa, com as etapas das ações realizadas.

**Quadro 1** - Etapas das ações da pesquisa

	<b>Etapa</b>		<b>Ações</b>
Procedimentos de coleta de dados	1	Reunião e organização de documentos para averiguação do material existente referente ao período analisado	Levantamento de todo material referente às formações: 1. Propostas de Formação 2. Pautas Formativas 3. Planilhas de Carga Horária da Formação 4. Pontos de Observação 5. Avaliações Finais
	2	Seleção do material para compor a amostra da pesquisa	Definição do material selecionado: 1. Propostas de Formação 2. Pautas Formativas
Procedimentos de organização e análise dos dados	3	Leitura exaustiva do material, organização, tratamento e análise dos dados	Organização dos dados em dois tópicos: 1. Caracterização e análise das propostas de formação 2. Organização de núcleos temáticos a partir da análise de conteúdo das propostas de formação e das pautas formativas
Procedimentos de análise e discussão dos resultados	4	Definição das categorias temáticas	Definição de quatro categorias: 1. Concepções que fundamentam a prática indissociável do cuidar, educar e brincar 2. Eixos do trabalho educativo 3. Gestão pedagógica 4. Elementos referentes à Base Nacional Comum Curricular

### 7.3 Procedimentos Éticos

A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, com parecer número 3.496.701 (parecer completo está colocado no Anexo A).

## 7.4 Coleta de dados

Para realizar a coleta de dados foram utilizados todos os documentos referentes às formações realizadas nos anos de 2016, 2017 e 2018 voltadas para a educação infantil da SEFORM. A escolha foi feita por conta de esses serem os cursos concluídos mais recentes na data de início desta pesquisa. Inicialmente, os documentos foram reunidos em sua totalidade para averiguação da quantidade de material existente e definição de quais comporiam a amostra deste estudo. Segundo Minayo (2012, p. 623) “o olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo”.

Ao todo foram realizados, entre 2016 e 2018, nove cursos voltados ao segmento especificado e todos eles compuseram a amostra. Acredita-se que a visão de três anos de formação e de todos os públicos atendidos proporciona um olhar em médio prazo que resulta numa qualidade melhor do mapeamento das ações formativas. As nove formações e respectivas datas de ocorrência, selecionadas para esta pesquisa, estão colocadas no Quadro 2.

**Quadro 2** – Formações selecionadas para a pesquisa

<b>Ano</b>	<b>Título do curso</b>
2016	Coordenação Educação Infantil
	Fazeres da Primeira Infância
	Desafios da Transição
2017	Coordenação Educação Infantil I
	Coordenação Educação Infantil II
	Fazeres da Primeira Infância
	Desafios da Transição
2018	Coordenação Educação Infantil
	Culturas da Infância

Apesar de o conjunto de documentos utilizados nesta pesquisa estar à disposição da Secretaria de Educação, não é habitual que funcionários que lá trabalham busquem esses materiais para qualquer planejamento e ação na Educação Básica, apenas os profissionais que atuam na própria SEFORM os consultam esporadicamente a fim de aperfeiçoar o trabalho formativo. Eles encontram-se armazenados na Seção de Formação, em pastas físicas e/ou virtuais, e foram reunidos para a busca de informações relevantes para essa pesquisa.

A princípio, os documentos selecionados para produção dos dados foram: Propostas de Formação, Pautas Formativas, Planilhas de Carga Horária da Formação, Pontos de Observação e Avaliações Finais, referentes às nove formações eleitas para o estudo. Após a intensa leitura e análise desses materiais, foram descartados as Planilhas de Carga Horária da Formação, os Pontos de Observação e as Avaliações Finais por terem conteúdo incongruente, não correspondendo aos objetivos específicos desta pesquisa; o que se demonstrou um critério de exclusão. Desse modo, foram selecionadas as nove Propostas de Formação e 59 Pautas Formativas correspondentes a essas propostas, para compor a amostra documental, direcionar e concretizar o estudo.

#### *7.4.1 Propostas de Formação*

Cada curso possui uma Proposta de Formação com o planejamento das ações para as reuniões, chamadas de formação ou encontros formativos, oferecidos para gestores e professores do segmento. As datas de realização das reuniões são publicadas no Diário Oficial do município, seção da Secretaria de Educação, todo final de mês, em um cronograma de formação. Os documentos referentes às nove propostas dos cursos que foram realizadas no período determinado de 2016 a 2018 com foco na Educação Infantil foram selecionados para a presente pesquisa.

As Propostas de Formação, produzidas no início de cada ano a partir da análise da demanda de formação continuada, foram elaboradas pelos formadores responsáveis da SEFORM, sob a supervisão da chefia da Seção. Todas as formações foram oferecidas aos gestores e professores no período de trabalho dos mesmos.

As Propostas de Formação incluem: o nome do curso; o ano de realização; o(s) nome(s) do(s) formador(es) responsável(is); o público-alvo; a opção de convite, inscrição ou convocação; a carga horária total; o período da realização; a justificativa; o objetivo geral e os objetivos específicos; o plano de ação com um delineamento dos assuntos a serem estudados; o cronograma com as datas previstas para os encontros; a avaliação e as referências bibliográficas. Modelo está apresentado no Anexo B.

### 7.4.2 Pautas Formativas

A Pauta Formativa é um tipo de roteiro do planejamento de cada um dos encontros do curso, produzida pelos formadores responsáveis antes de cada reunião, sempre fundamentada na Proposta da Formação respectiva (citada na subseção 7.4.1). Para além de ser uma lista de atividades, ela abarca as escolhas feitas pelos formadores, as estratégias mais adequadas para os diferentes objetivos de ensino, as artimanhas para enfrentar possíveis acontecimentos que devem ser previstos de antemão pelos responsáveis e a análise cuidadosa do grupo de cursistas e da sua demanda específica.

As Pautas consistem na explicação de cada encontro formativo. A cada Pauta, é delineado o tema a ser estudado, baseado nos objetivos pré-definidos na respectiva Proposta de Formação, e são descritas e detalhadas as estratégias metodológicas utilizadas, as atividades e conteúdos a serem trabalhados. Todas as Pautas dos nove cursos de formação selecionados foram utilizadas nesta pesquisa, resultando um total de 59 pautas analisadas (Quadro 3). Modelo de Pauta Formativa está apresentada no Anexo C.

**Quadro 3 – Amostra composta pelas Pautas de Formação**

<b>Ano</b>	<b>Título do curso</b>	<b>Pautas de Formação</b>
2016	Coordenação Educação Infantil	7 pautas (7 encontros)
	Fazeres da Primeira Infância	7 pautas (7 encontros)
	Desafios da Transição	7 pautas (7 encontros)
2017	Coordenação Educação Infantil I	7 pautas (7 encontros)
	Coordenação Educação Infantil II	7 pautas (7 encontros)
	Fazeres da Primeira Infância	5 pautas (5 encontros)
	Desafios da Transição	5 pautas (5 encontros)
2018	Coordenação Educação Infantil	7 pautas (7 encontros)
	Culturas da Infância	7 pautas (7 encontros)
<b>Total</b>	<b>9 cursos de formação</b>	<b>59 pautas</b>

As Pautas Formativas são compostas por duas partes. A primeira delas abrange o nome do curso; a data e o número do encontro; o tema central daquele encontro, já previsto na Proposta de Formação; o nome dos formadores responsáveis; os objetivos. A segunda parte da pauta aparece dentro de um quadro com cinco colunas para serem preenchidas, a saber:

- a) Atividades do dia: incluindo sempre uma leitura de fruição, diversificando forma e gênero; os pontos de observação, espécie de avaliação a ser preenchida pelo cursista durante o encontro; um espaço para retomar conhecimentos prévios e ou já discutidos anteriormente; a problematização inicial; a reflexão; a sistematização do que foi discutido no presente encontro; um momento cultural com indicações; uma tarefa a ser realizada para o próximo encontro;
- b) Desenvolvimento de cada atividade com explicações detalhadas para o bom encaminhamento da pauta formativa;
- c) Duração da atividade;
- d) Materiais necessários para a realização de cada atividade descrita;
- e) Registro dos encontros (espaço em branco que pode ser preenchido durante ou depois de findado o encontro pelos próprios formadores explorando suas percepções).

Vale explicitar que essa configuração de Pauta Formativa utilizada nas formações foi colaborativamente desenvolvida, alicerçada em pesquisas, reflexão e discussão sobre a prática dos formadores da seção. O primeiro formato nasceu em 2015 num grupo de estudos dos formadores, mediado pela chefia da seção, chamado “Cuidar de quem cuida”, e todo ano ele é revisado pelo grupo, tanto no seu conteúdo quanto na forma, e, se necessário, é aprimorado.

Por serem elementos mais alusivos aos objetivos desta pesquisa e também por levar em consideração um recorte essencial referente ao tempo disponível de realização do presente estudo, aqui se operou apenas com a primeira parte das Pautas Formativas, na qual estão apresentados Temas e Objetivos de cada encontro. Durante a apresentação e discussão dos resultados serão usados os termos Pauta Formativa e/ou Encontro Formativo a depender do contexto descrito no momento.

## 7.5 Tratamento e análise dos dados

Os dados coletados, tanto das Propostas de Formação quanto das Pautas Formativas, foram organizados em quadros e tabelas de arquivos de edição de texto, levando em consideração alguns elementos. Para Propostas de Formação, foram considerados: nome das formações, ano de realização, público-alvo e quantidade de Pautas Formativas. Para as Pautas Formativas, foram tabulados: temas dos encontros formativos e objetivos dos encontros formativos. A partir dessa sistematização, foram criados quadros para cada uma das formações analisadas contendo os itens elencados anteriormente. Os quadros são apresentados de forma completa no Apêndice A.

Posteriormente, esses dados foram agrupados por semelhança de conteúdos. Assim sendo, foram extraídos e estruturados os conteúdos dos documentos elaborados para os cursos de modo a viabilizar a análise de conteúdo temático, de acordo com os pressupostos de Minayo (2012). Do mesmo modo, a apresentação e análise de outras informações que foram pertinentes à pesquisa, com o propósito de indagar, interpretar e desenvolver um olhar crítico, também foram consideradas, como nos sugere a autora: “a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico” (MINAYO, 2012, p. 626).

Para tanto, a análise baseou-se nos tópicos que mais se sobressaíram durante a leitura dos temas das formações, e o que de lá foi extraído a partir da divisão do todo (Pautas Formativas) em pequenas partes (temas e objetivos). A começar dessas parcelas menores, deu-se a ação de destacar palavras, expressões ou fragmentos que constituíssem os dados fundamentais, pensados *a priori* para este estudo. A partir daí emergiram os núcleos temáticos e deu-se o processo de categorização.

Desta forma, podemos caracterizar as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos (CAMPOS, 2004, p. 614).

A partir do caminho descrito até aqui foram definidas as seguintes categorias: 1) Concepções que fundamentam a prática indissociável do cuidar, educar e brincar; 2) Eixos do trabalho educativo; 3) Gestão pedagógica e 4) Elementos referentes à Base Nacional Comum Curricular. As categorias serão apresentadas e discutidas na próxima seção.



## **8 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa, dialogados com a literatura específica. Serão utilizadas informações despontadas durante o percurso, exploração dos autores estudados, e apontadas novas observações. Conforme afirma Gil (2008, p. 177) “a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise. Mas estes dois processos estão intimamente relacionados. Nas pesquisas qualitativas, especialmente, não há como separar os dois processos”.

Os resultados estão apresentados e discutidos em duas subseções: a primeira refere-se à caracterização e análise das Propostas de Formação, e a segunda às categorias definidas a partir da análise de conteúdo das Propostas de Formação e das Pautas Formativas.

### **8.1 Caracterização do processo formativo**

Para cada formação foi atribuída uma legenda de acordo com a ordem cronológica e quantidade de formações analisadas (por exemplo, F1 para a primeira formação, F2 para a segunda e assim sucessivamente). Características do processo formativo como legenda atribuída, nome das propostas, ano de realização e público-alvo dos nove cursos analisados nesta pesquisa estão apresentados no Quadro 4.

Todos os profissionais atendidos nas formações, conforme apresentado no Quadro 4, são funcionários concursados da Prefeitura Municipal de Santos. Cabe observar que, das nove formações realizadas dentro do período estudado (2016 a 2018), quatro foram destinadas aos Coordenadores Pedagógicos, duas aos professores de Pré, duas aos professores de Jardim e uma aos Educadores de Desenvolvimento Infantil e professores de Berçário ao Jardim.

Vale explicitar que as formações F3 e F7, ambas nomeadas Desafios da Transição, foram ofertadas a um público misto de profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, formado por professores de classes de pré e primeiro ano. Um dos objetivos desta formação foi contemplar o período de transição do final da primeira etapa da educação básica para o ingresso no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, possibilitando o diálogo

entre estes dois segmentos e atendendo à demanda de solicitações e necessidades dos docentes. Porém, aqui foi realizado um recorte a fim de garantir o foco na primeira infância e no segmento da Educação Infantil, evidenciando a análise da pesquisa.

**Quadro 4 – Características do processo formativo**

<b>Legenda</b>	<b>Nome</b>	<b>Ano</b>	<b>Público-alvo</b>
F1	Coordenação Educação Infantil	2016	Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil (0 a 6 anos)
F2	Fazeres da Primeira Infância		Professores de Jardim (4 e 5 anos)
F3	Desafios da Transição		Professores de pré (5 e 6 anos) e 1º ano
F4	Coordenação Educação Infantil I	2017	Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil e Creche (0 a 3 anos)
F5	Coordenação Educação Infantil II		Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil e Pré-escola (4 a 6 anos)
F6	Fazeres da Primeira Infância		Professores de Jardim (4 e 5 anos)
F7	Desafios da Transição		Professores de Pré-escola (5 e 6 anos) e 1º ano
F8	Coordenação Educação Infantil	2018	Coordenadores Pedagógicos de Educação Infantil (0 a 6 anos)
F9	Culturas da Infância		Educadores de Desenvolvimento Infantil e professores de Educação Infantil (Berçário ao Jardim; 0 a 4 e 5 anos)

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) existe uma soma de posicionamentos que precisam ser tomados pelos sistemas de ensino na busca da construção de um currículo que materialize as aprendizagens essenciais para a formação e o desenvolvimento do ser humano. Entre elas está a ação de “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 17).

Nesse sentido, a oferta de processos permanentes de formação docente para os profissionais da primeira infância de Santos se dá pretendendo um continuado aprimoramento de metodologias e estratégias que garantam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. E ainda, visando adequar a função da escola às demandas da sociedade contemporânea, pois, segundo Feldmann (2009, p. 29):

Ao longo dos anos e apesar de a educação figurar entre as prioridades apresentadas nos discursos políticos, bem como a despeito da evolução das críticas e proposições das teorias educacionais, não se tem conseguido reverter satisfatoriamente o quadro da educação, em especial da educação pública.

É possível afirmar, em relação ao público-alvo atingido e até pelas datas de realização das formações, que os grupos de professores, educadores e coordenadores foram pensados a partir de divisões existentes nesta rede de ensino, que funcionam há tempos, certamente bem anteriormente à BNCC (BRASIL, 2017). A maioria das Unidades de Ensino está organizada para o atendimento separado das duas fases da Educação Infantil: a Creche para crianças de zero a três anos (Berçário I, Berçário II e Maternal I), e a Pré-Escola para crianças de quatro a seis anos (Maternal II, Jardim e Pré). Algumas Unidades atendem essas duas fases, e outras recebem ainda o segmento do Ensino Fundamental no mesmo espaço físico. Segundo esta distribuição que se mantém nas escolas, foram pensados as formações e seus públicos, o que nos dias de hoje, pós BNCC, poderia ser bem diferente. O documento propôs a segmentação etária a denominação de “bebês”, “crianças bem pequenas” e “crianças pequenas”, como já colocado nas seções teóricas desta pesquisa (BRASIL, 2017).

No Quadro 5 estão apresentados os cursos de formação, ano de realização e quantidade de Pautas Formativas elaboradas (referentes à quantidade de encontros realizados em cada formação), de acordo com o colocados nos documentos das Propostas de Formação. Pode-se observar que a maioria das Propostas de Formação foi composta por sete Pautas Formativas, resultando um total de 59 pautas, que se traduzem em encontros formativos realizados e analisados neste estudo.

O ano de 2017 foi atípico para os profissionais da Educação do município de Santos, pois houve uma greve dos servidores durante o mês de março, com consequências desta mobilização nos meses seguintes. Muitos foram os efeitos produzidos com este fato como, por exemplo, relações humanas fragilizadas nos ambientes de trabalho por opiniões contrárias sobre o evento, desinteresse e falta de estímulo para o trabalho por grande parte dos funcionários, descontos nos salários dos grevistas, entre outras sequelas decorrentes da greve.

**Quadro 5** – Curso de formação, ano de realização e quantidade de Pautas Formativas

<b>Legenda</b>	<b>Formação</b>	<b>Ano de realização</b>	<b>Quantidade de Pautas Formativas</b>
F1	Coordenação Educação Infantil	2016	7
F2	Fazeres da Primeira Infância	2016	7
F3	Desafios da Transição	2016	7
F4	Coordenação Educação Infantil I	2017	7
F5	Coordenação Educação Infantil II	2017	7
F6	Fazeres da Primeira Infância	2017	5
F7	Desafios da Transição	2017	5
F8	Coordenação Educação Infantil	2018	7
F9	Culturas da Infância	2018	7
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>59</b>

Publicações recentes comprovam a baixa valorização do profissional do magistério no país e neste município, o momento da greve trouxe luz à essa questão. Segundo a terceira versão do parecer Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020), atualizada em dezoito de setembro de 2019, o último estudo da Varkey Foundation, entidade dedicada à melhoria da educação mundial, apresenta o Brasil na última posição, ou seja, o país que menos valoriza seus professores (BRASIL, 2020). No período da greve de servidores municipais, foi possível perceber que a própria SEDUC mostrou falta de valorização do profissional do magistério, interrompendo abruptamente as formações oferecidas a estes profissionais, com resultados a médio e longo prazo. Nesse sentido, notou-se também que o investimento maior ou menor na formação dos professores depende da pessoa que ocupa o cargo de secretário desta pasta. Essa pessoa tem poder para proporcionar a estrutura necessária para o desenvolvimento dos projetos formativos ou dificultar o andamento dos mesmos, visando outras prioridades.

Em função da greve de 2017, as formações oferecidas aos professores ficaram prejudicadas, recebendo poucos participantes nos encontros, porque muitas escolas, por diferentes motivos, não dispensavam os professores do dia de serviço para frequentar a formação. Também não havia uma orientação comum por parte da SEDUC para este fim, o que resultou, no final do mês de setembro daquele ano, na suspensão das atividades de formação de professores. Houve continuidade somente dos grupos de coordenadores

pedagógicos, integrantes da equipe gestora e, portanto, público que não gerava “prejuízo” ao atendimento às crianças.

O fato movimentou a SEDUC e toda a SEFORM, fazendo com que alguns formadores tivessem que ir às Unidades Municipais de Ensino substituir professores ausentes e com que os planejamentos das formações fossem alterados ou até interrompidos sem aviso prévio. Houve, por exemplo, diminuição do número de encontros previstos para F6 (oferecida aos professores de Jardim) e F7 (destinada aos professores de Pré), de sete para cinco encontros. Também, o cenário conturbado interferiu diretamente na participação dos coordenadores pedagógicos que frequentavam as formações F4 e F5.

A partir da análise das Propostas de Formação, percebe-se que algumas apresentam o mesmo nome e são destinadas ao mesmo público, isso se deve a alguns aspectos como a possibilidade de maior alcance de profissionais. Já foi abordada a necessidade ou não da mudança de nome das formações de um ano para outro, porém, a repetição do título da formação cria uma identidade para o percurso formativo, seu desenvolvimento, os formadores responsáveis. A prática cotidiana indica que os cursistas validam e indicam formações para que seus colegas participem, o que é visto como um fator positivo que confere legitimidade para o trabalho realizado pela Seção.

No que diz respeito aos professores, ainda que oferecidas as mesmas formações em dois anos seguintes visando à ampliação de atendimento ao público-alvo, as propostas F2 e F6 (Fazeres da Primeira Infância, versão 2016 e 2017) e F3 e F7 (Desafios da Transição, versão 2016 e 2017), foram escritas pensando em manter os mesmos temas de estudo e os mesmos objetivos para a realização do trabalho. Porém, quando as Pautas Formativas foram elaboradas, acabaram sendo transformadas e customizadas fazendo com que temas, objetivos e estratégias da segunda versão ficassem modificados em relação ao formato inicial. Isso aconteceu por conta das características do grupo de professores participantes, considerados pessoas únicas, com suas características particulares, cada qual com sua “bagagem na mala”.

Conforme Tardif (2014) o ato docente não é solitário, pois se desenvolve a partir de uma rede de interações com pessoas, começando por seus alunos, e ainda, por meio de interações sociais e hierárquicas, o que estrutura o profissional de maneira singular e ímpar. Para o autor, a atividade docente origina convicções muito pessoais (TARDIF, 2014). Faz-se

necessário considerar que, a cada formação que se inicia, um grupo de cursistas diferente se constitui, o que exige a personalização do planejamento formativo.

No que se refere às formações destinadas ao público-alvo coordenador pedagógico (F1, F4, F5 e F8), é preciso esclarecer que, apesar da alta rotatividade de funcionários nas Unidades Municipais de Ensino de Santos, o cargo de coordenador pedagógico é ocupado por profissionais concursados e já efetivos e também por professores substituindo na função de coordenador pedagógico, na ausência do mesmo. Sendo assim, uma parte dos cursistas destas formações foram as mesmas pessoas nos três anos, e outra parcela foi composta por profissionais diferentes nos três anos. Desta maneira, ainda que as Propostas de Formação tenham recebido os mesmos nomes, as Pautas Formativas derivadas foram escritas de modo distinto nas suas quatro versões (F1, F4, F5 e F8).

Ao elaborar uma Proposta de Formação para o público de coordenadores pedagógicos, faz-se necessário pensar que esse cargo na rede municipal de ensino de Santos pode ser ocupado por todo professor que deseja seguir carreira nesta rede, sendo oriundo de qualquer segmento da Educação Infantil, Ensino Fundamental I ou Ensino Fundamental II. O critério para atuar nesta função é, primeiramente, o concurso de acesso e, para substituição dos cargos vagos, é o de tempo de serviço. Portanto, os profissionais que atingem esse cargo são professores de áreas diversas, com formações variadas, que assumem este desafio pensando em seguir a carreira da profissão dentro da rede municipal. Por exemplo, o coordenador pedagógico para crianças de até seis anos pode ser licenciado em Matemática, tendo experiência em salas de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II – e não experiência com crianças da faixa de idade que vai atuar. Esse exemplo mostra o quão desafiador pode ser atuar como coordenador pedagógico nas Unidades Municipais de Ensino de Santos, e mais ainda, elaborar uma proposta formativa para este público.

O grupo constituído nos cursos de formação é heterogêneo em relação à formação profissional prévia, são profissionais advindos de diferentes lugares, com histórias e experiências diversas. Essa condição influencia diretamente no planejamento e realização das ações formativas com esta população. Ao entender experiência como “aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca” (BONDÍÁ, 2002, p. 21), pode-se dizer que nem todos os coordenadores pedagógicos trazem um conhecimento da primeira infância construído pelas marcas de sua atuação anterior, o que acarreta falta de conexões quando se discute um fazer

formativo dentro da escola com a prática docente da Educação Infantil. Ainda, para Placco (2012a, p. 35)

A profissionalização do educador infantil não se encontra ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e que conduzem a formas de intervenção em situações específicas (PLACCO, 2012a, p. 35).

O coordenador pedagógico compõe o setor pedagógico juntamente com o orientador educacional, segundo o Regimento Escolar, e tem como uma de suas principais atribuições liderar a dinâmica do processo de aprendizagem, promovendo a interdisciplinaridade, a implantação de projetos e a utilização de todos os espaços de aprendizagem disponíveis. Também faz parte de suas atribuições ministrar aulas de acordo com o calendário escolar e sua carga horária e participar dos períodos dedicados ao planejamento e à avaliação (SANTOS, s./d.). Já o professor, agente direto do processo educativo, é responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem dos alunos, desempenhando práticas educativas e sociais, garantindo a eficiência do trabalho pedagógico (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2016).

Outro profissional envolvido é o Educador de Desenvolvimento Infantil (EDI), responsável por educar e cuidar, aplicando práticas educativas e sociais que propiciem e estimulem o desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos da Educação Infantil, fundamentadas em concepções que respeitem a diversidade, as realidades peculiares à infância e as habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2016). É importante salientar que os EDIs ocupam um cargo já extinto nesta prefeitura. Há alguns anos, eles haviam feito concurso para trabalhar na antiga Secretaria de Ação Comunitária, sendo exigida apenas a formação em nível médio porém, quando o atendimento à Creche foi assumido pela SEDUC Santos, estes migraram para esta Secretaria e, tempos depois, receberam a incumbência de cursar a faculdade de Pedagogia financiada pela própria Prefeitura, o que beneficiou estes profissionais e conseqüentemente as crianças atendidas. Atualmente existem cerca de 120 EDIs que podem atuar somente na Creche (atendimento de zero a três anos) como segunda ou terceira professora, ou seja, nunca como única responsável pela turma.

Cabe aqui esclarecer que no triênio em que foram realizadas as formações analisadas, existia um Plano de Curso específico para a Educação Infantil (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2018) que vigorou até o ano de 2019, quando foi homologado o Currículo Santista (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2020), substituindo o documento anterior. No Plano, constava que a Matriz Curricular para a educação infantil está baseada no tripé brincar, educar e cuidar, consideradas como atitudes unificadas. Isso, por si só, explica o foco do processo formativo executado com base nesta premissa. O Plano de Curso do município tinha a intenção de subsidiar o planejamento das práticas docentes visando “a construção de uma proposta pedagógica que tenha a criança como centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2018, p. 6).

Percebe-se durante a análise das formações que, desde a escolha dos títulos, já se demonstrava uma preocupação com o discurso que representava o conteúdo a ser ofertado pela SEDUC aos profissionais que atuavam nas pontas, que estão nas instituições diretamente com as crianças. Ao utilizar as palavras como “fazeres”, “desafios”, “coordenação” e “culturas”, nota-se mensagens de uma concepção defendida enquanto rede de ensino.

Na Proposta de Formação F2 (de 2016), identifica-se no texto do item Justificativa o seguinte trecho: “o papel do adulto é fundamental para a educação infantil, como propositor e mediador das tarefas, sendo importante articulador entre o educar e o brincar”. Na F1, também de 2016 e no mesmo item Justificativa, o seguinte trecho: “Investir na formação do grupo de Coordenadores Pedagógicos, ressignificando e fundamentando seus saberes e fazeres, desafiando-os à implementação de ações com intencionalidade formativa, voltadas para a qualificação constante e permanente dos professores”. Com grifos da pesquisadora, os fragmentos selecionados demonstram parte do investimento formativo feito com os profissionais da primeira infância em relação às suas atribuições e as concepções de Educação Infantil assumidas por esta rede municipal.

Os termos utilizados nos títulos das Propostas de Formação e alguns trechos pinçados do item Justificativa destas Propostas citados anteriormente denotam um trabalho que envolve a noção de uma educação na qual o centro do processo não é mais o professor. A isso se complementa a preocupação com a criança que está ali, como ser humano que precisa ser enxergado em sua integralidade e com a importância das reflexões sobre a prática desenvolvida nas instituições de ensino.



Colocar em primeiro plano os propósitos da educação é fundamental quando se empreende um processo de formação. Questionar-se sobre a finalidade do ensino de certos conteúdos pressupõe resgatar o sentido do ensino, sair da rotina e começar a repensar o trabalho cotidiano, analisar a consistência de cada uma das atividades propostas às crianças a partir dos propósitos que se perseguem. Essas reflexões começam a problematizar algumas das práticas instauradas nas instituições escolares há séculos, e sobre as quais já não se reflete porque estão naturalizadas, estão tão arraigadas na instituição que nem sequer se pensa sobre elas (CARDOSO, 2007, p. 45).

### *8.1.1 Propostas de Formação voltadas ao coordenador pedagógico*

Aqui serão descritas e discutidas as Propostas Formativas realizadas para os coordenadores pedagógicos de acordo com seus temas e objetivos. Estas propostas têm a finalidade de inspirar as ações planejadas pelo coordenador pedagógico e apoiar este profissional no seu fazer formativo dentro da escola, que exige deste alta qualificação. Muitas são as características esperadas de um coordenador pedagógico de uma Unidade Escolar, portanto,

Nada adianta ao gestor possuir imensos conhecimentos se não souber se comunicar e ouvir a todos no trabalho em equipe, se não estiver aberto a novas sugestões, ou se não for persuasivo e capaz de correr riscos, isto é, de trabalhar com empatia, já que a liderança está na essência da personalidade de cada gestor (FELDMANN, 2009, p. 227).

Observou-se na formação F1 de 2016 que os temas estudados no processo formativo do coordenador pedagógico que atua com crianças de zero a seis anos perseguiram um debate acerca da rotina do coordenador pedagógico dentro das normas do Regimento Escolar. Desta forma, todos teriam a oportunidade de inteirar-se do seu papel na instituição, estudar o Plano de Curso, o planejamento adequado da atividade docente incluindo o que diz respeito às práticas pedagógicas para, enquanto coordenador, auxiliar e fazer o acompanhamento de seus professores na escola. Os objetivos analisados mostram o empenho em fomentar o enriquecimento do profissional por meio de estudos e trocas, favorecendo também a ampliação do repertório de ações formativas para fundamentar sua atividade formadora na escola. Conforme traz Placco (2012b, p. 758):

o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país (PLACCO, 2012b, p. 758).

A formação F4 de 2017, abordou questões acerca do currículo da rede e documentos oficiais que orientam a prática pedagógica para a faixa etária de crianças abrangidas, propiciando variados momentos de reflexão e trocas. Buscou também defender uma atuação específica de coordenador parceiro, e não fiscal do docente, oportunizando ao coordenador, “a possibilidade de rever seu papel, historicamente atribuído, de supervisionar, de deter informações, compartilhando experiências no pensar e no agir com o professor” (PLACCO, 2012a, p. 27). Ainda segundo a autora, “é relativamente freqüente que os professores atribuam ao CP funções de fiscalização, uma vez que muitos CPs, (...) fazem a simples verificação do cumprimento do planejado e das rotinas da escola” (PLACCO, 2015, p. 15).

O tema do penúltimo encontro da F4, “O coordenador pedagógico parceiro e suas possibilidades de ação no contexto da educação infantil em período integral”, remete ao foco de estudo desta pesquisa que busca identificar, nas ações formativas, os aspectos da relação do cuidar e educar na primeira infância, sob a perspectiva do olhar para a criança em todas as suas dimensões. No que diz respeito aos objetivos desta formação, nota-se também um grande investimento nos estudos do profissional para exercer seu papel formativo dentro da escola, pois, além de fomentar estas práticas por meio das estratégias e metodologias, foi possível perceber a intenção de sensibilizar o profissional para pensar sobre a construção de um plano de formação e discutir sobre as maneiras de implantar as propostas curriculares dentro da escola.

Percebe-se que os temas estudados no processo formativo com o coordenador pedagógico que atua em instituições de atendimento às crianças de quatro a seis anos, na formação F5 de 2017, visaram a atuação específica de um coordenador parceiro, mediador e formador do docente em seu trabalho. No que diz respeito aos objetivos traçados para o trabalho formativo a cada encontro, percebem-se pontos de convergência de todo o processo quando se falava em reflexões para o enriquecimento do profissional e estudos dos documentos norteadores do trabalho pedagógico e, ainda, ampliação de repertório de ações formativas possíveis de serem desenvolvidas com as equipes docentes e os meios de fazer isso acontecer.

Dos temas e objetivos traçados para o grupo de cursistas no processo formativo com o coordenador pedagógico que atua em instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos, na F8 de 2018, foi possível identificar as reflexões realizadas acerca da BNCC

(BRASIL, 2017). Também, visto que todos os temas de todos os encontros levam a expressão “Papel formativo do coordenador”, pode-se dizer que havia uma tentativa de pensar junto com o coordenador sobre a importância de conciliar o papel de coordenador reflexivo e formador com a equipe de docentes que trabalha diretamente com as crianças na escola. Placco afirmou que “é inegável que as legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador” (PLACCO, 2012b, p. 761), o que demonstra que este processo formativo está alinhado ao conjunto das leis que vigoram. Encontra-se no Currículo Santista, documento que passou a vigorar em 2020 neste município (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2020), no item sobre a formação do profissional, a concepção que já vem fundamentando todo o percurso formativo explanado: “buscamos respeitar o profissional da educação como sujeito de suas ações, compreender o real cenário em que exerce a profissão e quais são suas dificuldades e potencialidades para superar os obstáculos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2020, p. 27), condizendo com as ações desenvolvidas neste processo.

Ao traçar um panorama geral das temáticas exploradas nas Propostas Formativas realizadas com o coordenador pedagógico da Educação Infantil da rede, foi possível identificar a prevalência de estudos acerca do papel formativo do profissional e da organização de sua rotina para desenvolvê-lo. Documentos, autores e literatura específica que conduzem o funcionamento das instituições de atendimento à primeira infância também foram observados. Por fim, foi possível identificar a organização e a estrutura de um planejamento docente de qualidade e de contextos e experiências que possibilitem o desenvolvimento e as aprendizagens infantis.

A atuação do coordenador pedagógico/ formador colabora para a transformação da/na educação infantil na medida em que suas intervenções com os professores podem auxiliá-los a superar a visão dicotômica que ainda repousa sobre as questões do cuidar e do educar, provocando movimentos de conscientização que podem auxiliar o professor a explicitar em sua prática os princípios elaborados a partir dele mesmo, de sua formação e da troca de experiências com seus pares (PLACCO, 2012a, p. 27).

### *8.1.2 Propostas de Formação voltadas ao professor e Educador de Desenvolvimento Infantil*

As propostas formativas para professores e EDIs analisadas nessa pesquisa visaram oferecer uma contribuição para o docente na melhoria de sua prática cotidiana.

O professor interpreta, traduz o que recebe para então planejar e articular sua prática. O professor seleciona os conteúdos e os interpreta de acordo com seus próprios códigos sociais e morais, suas formações pessoal e profissional, profundamente marcados por seus valores, culturas, vivências, experiências, etc (FELDMANN, 2009, p. 208).

Temas e objetivos do trabalho formativo com o professor que atua no atendimento às crianças de quatro a cinco anos, na F2 de 2016, demonstraram o investimento em estudos do currículo vigente do município, sendo iniciados por questões basilares do mesmo (como estratégias e metodologias para se proporcionar uma discussão preliminar a fim de que o docente consiga aliar os conhecimentos relacionados ao cuidar, educar e brincar, tornando-os indissociáveis), conforme Plano de Curso da rede. Nota-se nos objetivos as discussões sobre metodologias e estratégias tradicionalmente utilizadas nas Unidades de Ensino a fim de pensar caminhos mais reflexivos e significativos para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil a partir de estratégias diversificadas. Conforme Sacristán (1998) já afirmara em tempos atrás, não devem ser dadas fórmulas prontas para que os professores as sigam na prática diária, afinal cada profissional está inserido num contexto diferenciado inviabilizando que sejam aplicados formatos padrões de educação.

Os temas e objetivos desenvolvidos com o grupo de cursistas no processo formativo com o professor que atua com salas de pré (crianças de cinco e seis anos), na F3 de 2016, demonstraram a valorização no estudo do currículo local e o investimento nas reflexões sobre estratégias e metodologias adequadas para as práticas que desenvolvem competências e habilidades, explicitadas no documento, fazendo uso de boas situações didáticas vivenciadas pelos próprios cursistas com vistas à reflexão para a ação docente. Na análise dos objetivos, nota-se a mesma redação em todos os encontros: “Estimular a construção coletiva de conhecimento e instigar o olhar investigativo dos participantes da formação”. Assim como aponta Imbernón (2011), trata-se da formação de um profissional prático-reflexivo que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir frente às situações mais diversas enfrentadas pelo docente.

Do percurso trilhado com o grupo de cursistas no processo formativo com o professor que atua em salas de jardim, de crianças de quatro anos, na F6 de 2016, e a partir da leitura dos objetivos pretendidos com o trabalho desenvolvido, percebeu-se a investida no estudo do

currículo da rede. Também, observou-se uma reflexão da prática já realizada pelo professor a fim de que esta fosse eficiente e adequada às expectativas de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e, ainda, o incentivo ao planejamento das rotinas fazendo uso de metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa. No fim “o professor é o grande planejador dos contextos de aprendizagem, fazendo escolhas a partir de critérios” (ROSSET, 2017, p. 109).

Na análise de temas e objetivos desenvolvidos com o grupo de cursistas no processo formativo do professor que atua em salas de pré com crianças de cinco e seis anos, na F7 de 2017, identificou-se o foco no currículo da rede, por meio de estratégias e metodologias diversificadas e que iam ao encontro do que se esperava pedagogicamente para a educação na primeira infância. Isso é perceptível a partir de fragmentos como: “concepção pedagógica da rede”, “ações pedagógicas complementares”, “boas situações didáticas” e “rotina”.

Além dos conhecimentos sobre as crianças, é fundamental ao professor considerar alguns princípios e referências que podem tornar o trabalho pedagógico mais engajado com um projeto de Educação Infantil brasileira e, sobretudo, com o projeto educativo de sua própria instituição (OLIVEIRA, 2012, p. 45).

Dos temas e objetivos desenvolvidos com o grupo de cursistas no processo formativo com o professor e o EDI, que atuam com crianças de zero a quatro anos, na F9 de 2018, distinguiu-se a relevância do processo reflexivo do profissional com base em trechos como: “práticas reflexivas”, “processo de aprendizagem”, “conhecimento didático e curricular”, “reflexão”, “sensibilização” e “vínculo”. Tal relevância foi apoiada nos seguintes objetivos: “promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas”; “ter contato e vivenciar outras formas de trabalhar os conteúdos com o intuito de promover a construção do conhecimento por parte do educando” e “estimular a reflexão sobre as práticas que vêm sendo realizadas pelo professor, propondo condições para seu aperfeiçoamento”. Conforme colocou Placco (2012a, p. 25). é preciso enxergar a criança em sua totalidade, considerando suas competências físicas e emocionais no ato do planejamento das ações pedagógicas.

Na análise aprofundada das ações formativas desenvolvidas com profissionais da primeira infância deste município, por meio das Propostas de Formação, identificou-se o investimento e a valorização dos estudos, reflexões e trocas acerca da articulação do brincar, cuidar e educar no currículo e discussões sobre as concepções, teorias e práticas que baseiam

este trabalho. Conforme Placco (2012a, p. 33) “esse conhecimento é bastante específico: é preciso conhecer o desenvolvimento infantil, as possibilidades de aprendizagem e relacionamento da criança com os estímulos do meio e a importância deste para o seu desenvolvimento”.

Isto posto, encara-se o desafio de oferecer uma educação de qualidade a toda esta rede de ensino, atentando à ideia de Imbernón de que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

## **8.2 Categorias temáticas**

A análise das Propostas de Formação e das Pautas Formativas resultou na construção das categorias, que serão descritas a seguir, com a intenção de articular os dados investigados na busca do aperfeiçoamento do trabalho formativo desenvolvido na rede de Santos com os profissionais da primeira infância. No entanto, é importante salientar a dificuldade encontrada ao categorizar temas acerca da Educação Infantil devido ao seu contexto de integralidade, motivo pelo qual diferentes assuntos se interconectam nas Pautas Formativas.

Da mesma forma, é preciso enfatizar que algumas escolhas foram feitas ao tipificar as temáticas descritas nas Pautas Formativas. Quando mais de um tema diferente foi tratado no mesmo encontro, estes foram separados para serem categorizados de acordo com os assuntos considerados mais adequados neste estudo. Portanto, as porcentagens apresentadas, ao serem somadas, não totalizam 100%. Ainda assim, optou-se por apresentar essas porcentagens entendendo que demonstram com maior clareza a predominância maior ou menor de cada temática estudada.

### *8.2.1 Concepções que fundamentam a prática indissociável do cuidar, educar e brincar*

Considerou-se nesta categoria todas reflexões referentes às concepções que embasam três ações, fundamentais e indissociáveis, na prática pedagógica da Educação Infantil: cuidar, educar e brincar. Segundo Vitta, Cruz e Scarlassara (2018, p. 68):

Na leitura dessas concepções, uma pessoa que entenda como se dá o desenvolvimento da criança pequena, a relação entre suas atividades e o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo, afetivo, poderá vislumbrar a prática pedagógica que considera as atividades de cuidado apropriadas para ensinar e para a criança aprender.

Sendo assim, foram incluídos temas e conteúdos que remetiam aos estudos de teorias e conceitos que respaldem a atividade unificada entre as ações de cuidado, a educação e a brincadeira. Nesta pesquisa, a discussão das ideias sobre criança, infância, educação infantil, protagonismo infantil, entre outras, realizadas nas ações formativas, são entendidas como alicerces de uma prática que integra estes três elementos do currículo na primeira infância. Como registrado no RCNEI: “A elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita” (BRASIL, 1998, p. 19), e reiterado por Oliveira, “Todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil é marcado por concepções de criança que orientam as práticas do professor e demais educadores” (OLIVEIRA, 2018, p. 5).

No processo de análise de todo o percurso formativo dos anos de 2016, 2017 e 2018 foi possível constatar que os aspectos relacionados à categoria “Concepções que fundamentam a prática indissociável do cuidar, educar e brincar” aparecem em 55,5% das Propostas de Formação (5 de um total de 9) e em 18,6 % das Pautas Formativas (11 de um total de 59). No Quadro 6 são apresentadas as Propostas de Formação e os temas das respectivas Pautas Formativas correlatas a esta categoria.

**Quadro 6** - Propostas de Formação e Temas das Pautas Formativas correlatas à categoria “Concepções que fundamentam a prática indissociável do cuidar, educar e brincar”

<b>Propostas de Formação</b>	<b>Temas das Pautas Formativas</b>
F1 - Coordenação Educação Infantil	Encontro 2. Concepção de criança e educação
	Encontro 3. Brincar, cuidar e educar
F2 - Fazeres da Primeira Infância	Encontro 3. Brincar e educar: é possível? Articulação do currículo na Educação Infantil.
F3 - Desafios da Transição	Encontro 1. Concepção infância
	Encontro 3. Brincar, cuidar e educar
F6 - Fazeres da Primeira Infância	Encontro 4. A matemática nas brincadeiras infantis
F9 - Culturas da Infância	Encontro 1. Concepções: criança/infância/educação infantil/família
	Encontro 2. Concepções: criança/infância/educação infantil/família/protagonismo infantil
	Encontro 3. Conexões neurológicas/arquitetura do cérebro/Neurociências - Influências da neurociência para a Educação Infantil
	Encontro 4. Influências da neurociência para a Educação Infantil/Experiências literárias
	Encontro 7. Concepção de trabalho na Educação Infantil – Avaliação
<b>5 propostas</b>	<b>11 pautas</b>

Na F1, no encontro dois, tratou-se de discutir a concepção de criança e educação; no encontro três o tripé brincar, cuidar e educar foi o foco do debate. Ambos os encontros se basearam na importância de repertoriar o grupo de coordenadores de ações formativas para inspirarem suas práticas na escola com esses temas. É possível observar que um dos objetivos da formação foi fortalecer os vínculos e a identidade do grupo de coordenadores da Educação Infantil desta rede de ensino. Isso demonstra atenção com as relações que envolvem o processo educativo que, por sua vez, refletem diretamente nas relações interpessoais dentro da escola com as crianças, e auxiliam na fundamentação das discussões acerca da unidade: cuidar e educar. Nesse sentido, ratifica-se a ideia de Centro de Referências em Educação Integral (2017) de que o profissional da escola da primeira infância precisa “estar aberto aos valores e visões da cultura do outro” (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017, p. 85), construindo uma relação de empatia e respeito, aberto a se colocar no lugar do outro. E, ainda, a afirmação de Almeida e Rossetti-Ferreira (2014), que no contexto da escola da infância “a relação afetiva é construída através de interações sociais desenvolvidas em ambientes variados” (ALMEIDA; ROSSETTI-FERREIRA, 2014, p. 174).



Na F2, no encontro três, a possibilidade de articular as ações de brincar e educar foi o cerne. Com o tema “Brincar e educar: é possível? Articulação do currículo na Educação Infantil” buscou-se, por meio da reflexão dos participantes, falar sobre as relações entre a prática de educar e brincar e aliar os conhecimentos apontados sobre cuidar, educar e brincar, sob a perspectiva de torná-los indissociáveis. Também com esse propósito, promoveu-se a sensibilização dos educadores visando práticas reflexivas e posturas que considerem o protagonismo infantil. Os objetivos pensados para esta formação demonstram uma concepção por trás de todo o trabalho desenvolvido, quando se observam palavras e expressões como: “intencionalidade”, “protagonismo”, “construção do conhecimento”, “reflexão”, “práticas desafiadoras e lúdicas”, “sujeito leitor”. Para Centro de Referências em Educação Integral (2017, p. 27) “O reconhecimento das crianças na sua integridade e integralidade – pessoa e cidadã – nos desafia a pensar uma educação integral que contemple a formação humana, o exercício da cidadania e o direito de aprender”. Nota-se ainda a intenção de fortalecer os vínculos dos professores com os formadores e todo o trabalho desenvolvido pela Seção de Formação, e como aponta Tardif (2014), ensinar exige, inevitavelmente, a relação com o outro.

Na formação F3, no encontro um, o ponto de discussão foi a concepção de infância com vistas à reflexão e entendimento da proposta pedagógica da rede, que requer a utilização de metodologias adequadas à primeira infância. No encontro três, “Brincar, cuidar e educar” foi tema central, permeado por estudos e trocas acerca desta relação na construção do conhecimento por parte da criança e da indissociabilidade destas ações. Já na formação F6, no encontro quatro, refletir sobre o brincar permeando o educar foi o propósito. A intenção foi propiciar momentos de reflexão a respeito de práticas educativas que envolvem a pesquisa e exploração por intermédio de brincadeiras, fundamentando-se na proposta pedagógica desta rede de ensino.

No RCNEI, as concepções de cuidados devem compreender tudo que é referente “à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta” (BRASIL, 1998, p. 18). Embora tenha sido escrito em tempos atrás, ainda hoje esta publicação é uma grande referência no trabalho com este segmento.

Na F9, muitas foram as reflexões acerca das variadas concepções que embasam um trabalho pedagógico que pretende tornar o cuidar, educar e brincar ações indissociáveis na prática. No encontro um, dois e sete, foram realizadas reflexões e trocas acerca de concepções que sustentam a tríade em questão. A visão de criança, infância, educação infantil, família, protagonismo infantil e do trabalho na Educação Infantil direcionaram a prática pedagógica. Nos encontros três e quatro foram realizados estudos que demonstraram a influência da neurociência para a Educação Infantil e os benefícios para a criança da integralidade das ações de cuidado na primeira infância. Saber os mecanismos que ocorrem no cérebro e a relação com o nosso comportamento, entender a disponibilidade da criança desde bebê para o aprendizado por meio das interações que ela realiza, torna-se fundamental neste contexto. Segundo Sousa e Alves (2017, p. 321), “o estudo da Neurociência considera o conhecimento das funções cerebrais como peça chave para o estímulo de um desenvolvimento cognitivo saudável”. Ainda para as autoras, entender o funcionamento do cérebro ajuda o professor a promover os estímulos adequados para a aprendizagem infantil e este tema deve ser então considerado quando se pensa em formação de professores (SOUSA; ALVES, 2017). Nota-se na escrita de um dos objetivos da proposta da F9 a importância que se dá para a busca por práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, quando registram, por exemplo: “aprimorar o olhar do educador para reconhecer a criança como um ser brincante, investigador, criativo e autônomo”.

Segundo Vitta e Emmel (2004), é preciso planejamento prévio das situações de aprendizagem que proporcionam as ações de cuidar, brincar e educar como complementares, favorecendo o desenvolvimento infantil e auxiliando a criança no avanço das aprendizagens dos aspectos ligados ao motor, cognitivo, perceptual, emocional e social, como sugere o RCNEI (BRASIL, 1998). Com a análise feita até aqui, constata-se que esta ideia de fundamentar as práticas pedagógicas na fusão das ações de cuidar, educar e brincar está muito mais presente na concepção que baseia o plano formativo para os profissionais da primeira infância do que claramente definido aos participantes destas ações. Entende-se que as reflexões em torno de um currículo baseado em interações e brincadeiras, que integra os elementos cuidar e educar e proporciona à criança “formas privilegiadas para a ampliação de afetos, sensações, percepções, memória, linguagem e identidade” (OLIVEIRA, 2018, p. 7), alinhavam o caminho como um fio condutor de todo o planejamento do curso, visando à

oferta de educação de qualidade. Afinal, como disse Rosset (2017, p. 107) “o que acontece com a criança na escola muda o que ela é”.

A partir da porcentagem acanhada de 18,6% de Pautas Formativas que tratam essa temática, de suma importância para qualquer profissional docente da primeira infância, percebe-se uma lacuna no processo formativo em relação ao trabalho específico na formação de professores e educadores quanto ao desenvolvimento infantil e à educação voltada para a busca da indissociabilidade entre ações de cuidar, educar e brincar. Apesar das discussões realizadas acerca de concepções fundamentais para esse fim, ao notar a baixa frequência de Pautas Formativas que fizeram referência ao assunto, é possível afirmar a necessidade de um investimento maior nesta questão essencial para a primeira infância.

### *8.2.2 Eixos do trabalho educativo*

Para a sistematização desta categoria, os conteúdos das Propostas de Formação e das Pautas Formativas foram relacionados ao que foi chamado pelo Plano de Curso do município de Santos de Eixos. Assim foi organizado, seguindo o RCNEI, que afirma que esses Eixos “foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 46). Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática são os seis eixos de trabalho definidos pelos RCNEI.

A organização sugerida pelo RCNEI (BRASIL, 1998) regeu toda a estrutura do sistema de ensino na Educação Infantil de Santos até a homologação da BNCC em 2017 (BRASIL, 2017) e, conseqüentemente a implantação do Currículo Santista em 2020 (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2020). O Plano de Curso, que vigorou até 2019, estava estruturado e organizado em sete eixos, divididos em blocos. A proposta seria que os conteúdos desses “blocos fossem trabalhados com todos os alunos, progressivamente, durante os seis anos - do Berçário I ao Pré” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2018). Mais detalhes são colocados no Quadro 7.

**Quadro 7** - Eixos e blocos do Plano de Curso do município de Santos

<b>Eixos</b>	<b>Blocos</b>
Linguagem oral e escrita	Oralidade Práticas de leitura Práticas de escrita
Conhecimentos matemáticos	Número e sistema de numeração Grandezas e medidas Espaço e forma Tratamento da informação
Movimento	Expressividade Equilíbrio Coordenação
Vivências estéticas	Apreciação musical Fazer musical Apreciação artística Fazer artístico
Mundo físico e social	Os lugares e suas paisagens Os seres vivos Sustentabilidade Os fenômenos da natureza
Conhecimento de si e do mundo	Modo de ser, viver e trabalhar Família e escola Bairro e cidade Higiene, alimentação e saúde
Vivências éticas	Autonomia Responsabilidade Solidariedade Respeito

Deste modo o Plano de Curso do município (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2018), no segmento da Educação Infantil, baseou-se “nas expectativas de aprendizagem a serem desenvolvidas na escola a partir do RCNEI (BRASIL, 1998) e da Resolução CNE/CEB nº 5/09 (BRASIL, 2009a), defendidos pelas publicações oficiais do Governo Federal; de políticas nacionais de formação de professores; e de referenciais apontados pelo Governo Estadual em seus programas curriculares” (PREFEITURA DE MUNICIPAL SANTOS, 2018). E como decorrência, fundamentava a Proposta de Formação para os profissionais do mesmo segmento nos anos de 2016, 2017 e 2018.

**Quadro 8 - Propostas de Formação e temas das Pautas Formativas correlatas à categoria “Eixos do trabalho educativo”**

<b>Propostas de Formação</b>	<b>Temas das Pautas Formativas</b>
F1 - Coordenação Educação Infantil	Encontro 7. Ler e Escrever na Educação Infantil
F2 - Fazeres da Primeira Infância	Encontro 1. Ler e contar
	Encontro 4. Repertório e Produção de textos orais e escritos por crianças da Educação Infantil: como não tornar uma atividade massacrante e exaustiva/Texto oral com destino escrito/Sondagem de escrita
	Encontro 5. Sondagem de escrita
	Encontro 6. Sondagem de escrita/Matemática
	Encontro 7. Problemas/Avaliação do curso
F3 - Desafios da Transição	Encontro 2. Concepção de alfabetização/Sondagem/Sistema de Numeração
	Encontro 4. Sistema de Escrita/Sondagem/Matemática
	Encontro 5. Sistema de Escrita/Sondagem/Matemática
	Encontro 7. Leitura/Avaliação
F4 - Coordenação Educação Infantil I	Encontro 1. Leitura para Bebês
	Encontro 3. Linguagem oral e escrita para os pequenos
	Encontro 4. Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil
	Encontro 5. Experiências estéticas na infância
F5 - Coordenação Educação Infantil II	Encontro 2. Desenvolvimento da Linguagem oral
	Encontro 3. Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita
	Encontro 4. Orientações sobre a Sondagem de escrita infantil/Hipóteses de escrita
	Encontro 5. Sessão Simultânea de Leitura/Sondagem de escrita
	Encontro 6. Hipóteses de escrita/ Experiências estéticas
F6 - Fazeres da Primeira Infância	Encontro 1. Apresentação/Leitura - Atividade permanente: leitura pelo professor
	Encontro 2. Os vários caminhos da leitura
	Encontro 3. A conexão entre a literatura infantil e a matemática
	Encontro 5. Matemática: Problematizações e Registro
F7 - Desafios da Transição	Encontro 2. Concepção de alfabetização
	Encontro 3. Concepção de alfabetização (Língua Portuguesa e Matemática)/Sistema de Escrita (Sondagem)
	Encontro 4. Sistema de Escrita (Sondagem)
F9 - Culturas da Infância	Encontro 4. Experiências Literárias
	Encontro 5. Experiências Literárias
<b>8 propostas</b>	<b>28 pautas</b>

No processo de análise de todo o percurso formativo dos anos de 2016, 2017 e 2018 foi possível constatar que os “Eixos do trabalho educativo” apareceram em 88,8% das Propostas de Formação (8 de um total de 9) e em 47,4% das Pautas Formativas (28 de um total de 59). No Quadro 8 estão apresentadas as Propostas de Formação e os temas das respectivas Pautas Formativas correlatas a esta categoria.

Na F1, o encontro sete teve como propósito um estudo sobre o eixo Linguagem oral e escrita, sob o tema “Ler e Escrever na Educação Infantil”. A partir da leitura dos objetivos é possível identificar o intento de estudar, trocar e discutir boas práticas pedagógicas acerca do tema em questão. Na F2, cinco encontros foram focados no eixo Linguagem oral e escrita e dois encontros enfatizaram o eixo Matemática. Identifica-se, a partir dos objetivos, a reflexão dos profissionais sobre a construção do conhecimento por parte da criança e as metodologias e estratégias para um planejamento de atividades desafiadoras e lúdicas.

Na F3, foram quatro encontros dedicados ao eixo Linguagem oral e escrita e três encontros enfatizaram o eixo Matemática. Fundamentados no objetivo “Possibilitar ao professor o conhecimento de diferentes materiais referentes ao tema e das diversas propostas de trabalho dentro da concepção pedagógica da rede”, os encontros proporcionaram o estudo, a troca e a reflexão do grupo participante. Na F4, três encontros deram enfoque ao eixo Linguagem oral e escrita, buscando sensibilizar e instrumentalizar o coordenador pedagógico a partir do conhecimento de boas práticas, e um encontro concentrou-se no eixo Artes visuais, com o objetivo de “Sensibilizar o coordenador para diferentes modos de olhar a produção artística da criança”.

Na formação F5, foram cinco encontros destinados ao eixo Linguagem oral e escrita e um encontro reservado para o eixo Artes visuais. objetivos o anseio por “Sensibilizar o grupo a pensar sobre a construção do Plano de formação”, com base no diagnóstico educacional que cada profissional encontra em sua realidade específica e nas reflexões fomentadas pelos encontros formativos. Na F6, foram dois encontros dedicados ao eixo Linguagem oral e escrita, um encontro ao eixo Matemática, esse sob o tema “A conexão entre a literatura infantil e a matemática”. Identifica-se, a partir dos objetivos, a valorização do trabalho com a leitura na primeira infância e, ainda, a busca por boas reflexões e estudos que buscam “mais momentos de reflexão a respeito das práticas e metodologia do ensino da Matemática”, auxiliando o planejamento pedagógico do docente.

Na formação F7, foram três encontros destinados ao eixo Linguagem oral e escrita e concepções que estruturam este trabalho. A concepção de alfabetização é considerada alicerce para um trabalho docente visando à unidade dos elementos cuidar, educar e brincar. Essa concepção discutida nas formações embasa um trabalho na Educação Infantil que tem o objetivo de proporcionar experiências para as crianças levantarem suas próprias hipóteses e ampliarem seus conhecimentos sobre a linguagem verbal em geral, em sua forma oral, escrita, seus usos e funções (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). Também, possibilita que elas participem de histórias e de leituras de diferentes gêneros textuais, vivenciando momentos de produção de texto oral com destino escrito, tendo o professor como escriba, brincando e refletindo sobre a palavra escrita, sem descartar porém, em nenhum momento, a ideia de organizar suas práticas sob os dois eixos estruturantes (brincadeiras e interações), nem mesmo desconsiderar os direitos das crianças nesta etapa da vida na escola. Por último, a formação F9 teve dois encontros com tema “Experiências literárias”, com o intuito de aprofundar os conhecimentos didáticos do professor e EDI acerca do trabalho com a leitura na primeira infância.

Identifica-se, a partir da análise, o investimento pedagógico feito com base no currículo da rede. Encontra-se, na escrita dos objetivos das Pautas Formativas, palavras e expressões como “reflexão”, “leitura/literatura”, “sequência didática”, “construção do conhecimento”, “problematização”, “exploração” e “possibilidades de registro”, e conclui-se que o empenho com o estudo dos eixos de trabalho vem acompanhado da ideia de que:

As atividades partem da experimentação, exploração de materiais concretos e das sensações, da mobilização do conhecimento intuitivo e simbólico como ponte para se levantar perguntas, estabelecer relações, elaborar hipóteses, fazer generalizações (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2017, p. 69).

Constata-se ainda a existência de certa concentração de energia nas questões ligadas ao desenvolvimento da Linguagem oral e escrita na educação infantil, a partir de práticas adequadas a esta faixa etária, pois o tema apareceu em 25 Pautas Formativas. Ao se tratar de alfabetização, letramento, leitura e escrita, linguagem verbal ou qualquer outro termo que se utilize para falar sobre o trabalho com a cultura escrita na primeira infância, faz-se necessário esclarecer em qual referencial teórico está fundamentada esta prática, já que atualmente existe mais de uma corrente pedagógica que sustenta de formas diferenciadas esse fazer.

Para tanto, ao analisar as Propostas de Formação, encontram-se registradas, no último item de todas elas, as referências bibliográficas selecionadas pelos formadores. Dentre os autores eleitos para basear as reflexões acerca do tema nos encontros formativos, a principal é Emilia Ferreiro (1985, 2013, FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). A argentina publicou descobertas sobre os mecanismos utilizados pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita e contribuiu com uma grande inovação para os estudos da alfabetização. As proposições da autora são alicerce para a prática formativa do município de Santos. Ela afirmou, em sua obra, que a criança não espera ter seis anos e uma professora em sua frente que lhe ensine pegar num lápis e escrever a partir de então - ela já pensa a respeito da linguagem e levanta inúmeras hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética antes disso.

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos (FERREIRO, 1985, p. 14).

Por entender que as questões que dizem respeito ao trabalho com a alfabetização das crianças na primeira infância abrangem um tema que está desenhado de forma bastante desafiadora, a proposta das formações é para que, refletindo juntos, haja uma busca de caminhos que auxiliem os professores no desenvolvimento de um trabalho que garanta maior qualidade para a infância e propicie à criança mais tranquilidade e segurança para a construção do Sistema de Escrita Alfabético. E aos coordenadores pedagógicos, que estes possam ter um espaço de estudo, troca e reflexão que assegure um mínimo de condições de acompanhamento próximo ao trabalho docente e exercer seu papel formativo na escola acerca desta questão.

Nesta categoria parece pouco possível perceber os elementos cuidar, educar e brincar conectados, congregando as práticas pedagógicas, talvez eles apareçam apenas camuflados nas ações realizadas. Estas ações estão por trás das frestas, como elementos para alinhar o currículo na Educação Infantil e, conseqüentemente, nos processos formativos ofertados aos profissionais, buscando promover reflexões acerca das questões que envolvem a infância, a criança, suas aprendizagens e seu desenvolvimento integral, o que também diz respeito à



alfabetização e construção de outros conhecimentos relativos aos eixos de trabalho aqui analisados e discutidos.

O enfoque nos eixos do trabalho educativo demonstra uma preocupação com a alfabetização. A perspectiva é de reflexão sobre a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita, de seu papel na formação de leitores, buscando entender como as crianças pequenas leem e escrevem, que textos precisam ser disponibilizados para elas e de que forma eles podem ser trabalhados, o que elas precisam ler e escrever nas creches e pré-escolas. Nesse sentido, que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação dos profissionais da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária (BRASIL, 2016)?

As questões referentes à alfabetização discutidas aqui se conectam com as relações de cuidado e educação quando se pensa, por exemplo, que este trabalho busca diminuir o fracasso escolar. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o sucesso é maior quando as ações pedagógicas são pensadas para proporcionar experiências na primeira infância que fomentem um contato da criança com a leitura e a escrita, em que o ambiente seja alfabetizador possibilitando à criança a produção de linguagem escrita antes mesmo de dominar o sistema, quando a aprendizagem da escrita e da linguagem que se escreve se dão ao mesmo tempo, quando é possível levantar hipóteses sobre o sistema alfabético antes mesmo de dominá-lo.

Esta pesquisa entende que, ao considerar o que a criança já sabe e não subestimar sua capacidade, ao garantir situações de interação e diálogo, ao proporcionar vivências com a literatura, dentre muitas outras ações que consideram a criança em sua integralidade ao mesmo tempo que a aproximam da cultura escrita, a escola efetivamente pratica concomitantemente as ações de cuidar e educar. Sendo assim:

A concepção de linguagem verbal apresentada traz impactos significativos para pensar o processo de aquisição da língua materna, quer na modalidade oral, quer na escrita. Ambas requerem que o professor trabalhe com uma visão de criança e de interação humana que considere as situações comunicativas como espaços de confronto de motivos e de perspectivas que se concretizam na linguagem (OLIVEIRA, 2018, p. 69).

### 8.2.3 *Gestão pedagógica*

Esta categoria abarca todas as formações que discutiram temáticas relacionadas à gestão pedagógica como um todo, tanto da equipe pedagógica tratadas com o coordenador pedagógico, quanto das questões que envolvem a condução de um currículo em geral, abordadas com o professor e o EDI. Feldmann (2009) define em poucas palavras, porém claramente, essa visão de currículo:

O currículo compreende objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação em cada um dos níveis, etapas, ciclos, graus, modalidades do sistema educacional, relacionando princípios, teoria e prática, planejamentos que concretizam as ações nos espaços da unidade escolar e as relações sociais entre a comunidade escolar e o entorno (FELDMANN, 2009, p. 203).

No processo de análise de todo o percurso formativo dos anos de 2016, 2017 e 2018 foi possível constatar que assuntos ligados à “Gestão pedagógica” foram tratados em 77,7% das Propostas de Formação (7 de um total de 9) e em 33,8% das Pautas Formativas (20 de um total de 59). O Quadro 9 apresenta as Propostas de Formação e os temas das respectivas Pautas Formativas correlatas a esta categoria.

Na formação F1, quatro encontros trataram da rotina do profissional e das questões sobre o planejamento para o seu trabalho formativo. Os objetivos mostram, entre outros, o intento de “Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional” e propiciar o conhecimento de ações formativas para repertoriar o grupo, a fim de que este se sinta estimulado a desenvolver estas ações em sua unidade escolar nos mais variados momentos, onde forem possíveis. Nesse sentido, Feldmann (2009) nos coloca que, para desenvolver a competência de saber gerir, o profissional deve ter determinadas competências, habilidades e atitudes que demandam conhecimento para realizar um trabalho em equipe, planejar e acompanhar projetos, reuniões e programas, conduzir o diálogo, articular diferentes interesses, estimulando e envolvendo toda a comunidade docente. Para a autora, é preciso ir à busca de:

Uma formação que favoreça a aliança da teoria com a prática, o planejar e o executar, o dirigir e o participar, o saber fazer e o cobrar, o criar e o exercitar atitudes de cooperação, de colaboração, de integração, de respeito mútuo; atitudes de liderar a equipe e relacionar-se de forma humana, de comunicar e ouvir, de teorizar e construir conhecimentos, de desconstruir e construir novos cenários escolares, de motivar e ser motivado, de mobilizar grupos, enfim, de desenvolver-se como pessoa e profissional (FELDMANN, 2009, p. 231).

**Quadro 9** - Propostas de Formação e temas das Pautas Formativas correlatas à categoria “Gestão pedagógica”

<b>Propostas de Formação</b>	<b>Temas das Pautas Formativas</b>
F1 - Coordenação Educação Infantil	Encontro 1. A rotina do Coordenador Pedagógico
	Encontro 4. Planejamento
	Encontro 5. Planejamento/Demanda externa
	Encontro 6. Planejamento/Práticas Pedagógicas a partir do Plano de Curso e Documentos Oficiais
F2 - Fazeres da Primeira Infância	Encontro 2. Modalidades Organizativas: Rotina/Atividade permanente: leitura de fruição
F3 - Desafios da Transição	Encontro 6. Modalidades Organizativas: Projeto/Sequência Didática
F4 - Coordenação Educação Infantil I	Encontro 2. Planejamento/ Práticas Pedagógicas a partir do Plano de Curso e Documentos Oficiais
	Encontro 6. O coordenador pedagógico parceiro e suas possibilidades de ação no contexto da educação infantil em período integral
F5 - Coordenação Educação Infantil II	Encontro 1. Questões sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
	Encontro 2. Plano de formação
F7 - Desafios da Transição	Encontro 1. Introdução e apresentação do curso/Aspectos importantes da transição do Infantil para o Fundamental
	Encontro 2. Introdução e apresentação do curso/Aspectos importantes da transição do Infantil para o Fundamental/Concepção de alfabetização
	Encontro 5. Situações didáticas de leitura e escrita pelo aluno
F8 - Coordenação Educação Infantil	Encontro 1. Projeto Político Pedagógico: Orientações/Papel formativo do coordenador
	Encontro 2. Papel formativo do coordenador
	Encontro 3. Papel formativo do coordenador
	Encontro 4. Papel formativo do coordenador - pauta formativa
	Encontro 5. Papel formativo do coordenador - pauta formativa
	Encontro 6. Papel formativo do coordenador - pauta formativa
	Encontro 7. Papel formativo do coordenador
<b>7 propostas</b>	<b>20 pautas</b>

Na formação F2, um dos encontros discutiu o tema “Modalidades organizativas”, abrangendo as questões sobre “rotina” e “atividades permanentes”. A partir dos objetivos é possível perceber a ideia de “Incentivar o planejamento das aulas com o uso das modalidades organizativas”, o que está diretamente ligada à forma com que as práticas pedagógicas são organizadas e desenvolvidas. As modalidades organizativas dizem respeito aos processos de organização do trabalho pedagógico definidas por Delia Lerner (2002) na obra “Ler e

Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário”, na qual ela sistematiza quatro formas de coadunar os conteúdos de trabalho de um currículo de maneira que se construa uma aprendizagem significativa por parte das crianças. Essas modalidades colaboram com o planejamento docente de uma proposta pedagógica que supera a visão compartimentada de educação e concebe a criança como ser integral, pois buscam alinhar as ações pedagógicas. As modalidades temáticas são (LERNER, 2002):

- a) Sequência didática: engloba situações articuladas que possuem uma progressão de desafios;
- b) Atividades permanentes: situações didáticas propostas com certa regularidade visando à construção de hábitos e rotina;
- c) Projetos: constituem uma gama de situações didáticas dentro de um mesmo contexto que conferem sentido às crianças e se destinam à realização de um propósito comum do grupo e se constitui como um fio condutor de todo o processo e de uma maneira geral, articula as quatro modalidades;
- d) Atividades independentes: emergem de um evento não planejado que apresenta uma situação significativa para a turma, porém que não se relaciona com o restante do trabalho desenvolvido.

Na formação F3, um encontro foi dedicado ao assunto “Modalidades Organizativas”, englobando discussões sobre “Projeto” e “Sequência Didática”. Nota-se pelos objetivos, o intento de refletir sobre “situações didáticas que atendam as expectativas de aprendizagem infantil”. A gestão da sala de aula atual exige coragem e compromisso por parte do professor que entende que algumas mudanças são essenciais para o bom funcionamento do processo educativo e o trabalho formativo acerca de temas como rotina, modalidades organizativas, projeto, sequência didática e atividades permanentes tornam-se imprescindíveis.

Na formação F4, dois encontros foram dedicados especificamente à atuação do coordenador pedagógico na escola. Os objetivos “Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico” e “Sensibilizar o grupo a pensar sobre a construção do Plano de Formação” demonstram a intenção dessa ação formativa. Na F5, dois encontros trataram o tema da gestão pedagógica, um quando foram discutidas questões sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e outro da construção do Plano de Formação por parte do coordenador pedagógico. Encontra-se nos objetivos, a busca pela

formação de um coordenador formador em sua atuação na equipe gestora dentro da unidade escolar.

Na formação F7, foram três encontros destinados à reflexão deste tópico. Dois deles abarcaram discussões sobre “questões peculiares da fase de transição que as crianças enfrentam” e das possibilidades de atuação do profissional para auxiliar em possíveis desafios que a criança possa vir a enfrentar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. E em um encontro foram discutidas “Situações didáticas”, com vistas à promover reflexões sobre bons contextos de aprendizagem que o professor pode criar. Nos objetivos, como por exemplo em “Propiciar momento reflexivo acerca das situações de escrita e leitura e pelo aluno, como boas situações didáticas para o avanço no SEA, que devem fazer parte da rotina”, depara-se com a intenção de sensibilizar o professor a realizar práticas que estão de acordo com a demanda da infância, como sugere a visão pedagógica da rede de ensino.

Na formação F8, todos os sete encontros tiveram como tema central o “Papel formativo do coordenador”, sendo permeados de outros estudos que fundamentam o fazer nesta função profissional e um objetivo condutor para o processo: “Repertoriar o grupo de ações formativas”. Segundo Feldmann (2009), a formação deste gestor deve estar alinhada às concepções e princípios democráticos, ser operada por meio de metodologias e estratégias adequadas às questões tratadas e favorecer o desenvolvimento e responsabilização de seu papel, pois demanda uma ação transformadora.

Ao sinalizar a complexidade do conhecimento profissional docente, Tardif (2014) menciona, a expressão “pluralismo do saber docente” e explica que, entre outros saberes, estão o saber curricular que se refere ao conhecimento do programa e o saber disciplinar, relacionado aos conhecimentos específicos à sua área de atuação. Tardif (2014) completa apontando questões sobre a ideia de interação humana. Feldmann (2009) assegura que o processo formativo “caminha junto com a produção da escola por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas” (FELDMANN, 2009, p. 77).

Faz-se necessário retomar a ideia de pensar os elementos cuidar, educar e brincar como ações inerentes na categoria explorada. Também ao pensar pontos de atenção para a gestão pedagógica, tanto pelo coordenador quanto por parte do professor, é fundamental uma

discussão acerca do gerenciamento e da logística da escola com um olhar atento e cuidadoso na busca da efetivação do currículo na primeira infância. Uma coisa está intimamente ligada à outra: a gestão influencia diretamente no tipo de educação ofertada, portanto, a concepção do cuidar, educar e brincar como indissociáveis também fundamenta essa discussão e, desta forma, deve receber maior foco de reflexão nos processos formativos, inclusive com gestores.

A temática associada a esta categoria foi trabalhada em 20 encontros durante todo o processo formativo, ressaltando que o maior número de Pautas Formativas (15) categorizadas neste item foram elaboradas para a formação do coordenador pedagógico, profissional integrante da equipe gestora da escola. Sendo assim, é possível constatar um ponto importante do trabalho formativo que visa a qualificação do coordenador pedagógico e identificá-lo como uma ação diferenciada deste município. Para Feldmann, “o ato de ensinar e de se formar, embora tenha características de individualidade, é sempre um trabalho coletivo” (2009, p. 79).

#### *8.2.4 Elementos referentes à Base Nacional Comum Curricular*

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento de cunho obrigatório para as redes de ensino, instituições públicas e privadas, e referência inevitável para a elaboração dos currículos escolares da educação básica.

Ainda que haja uma ampla e calorosa discussão acerca da legitimidade da BNCC, pela interferência do estado e revisões em crescente dissintonia com um processo de participação democrática dos grupos interessados, o documento foi promulgado (VITTA; CRUZ; SCARLASSARA, 2018, p. 64).

Homologada em dezembro de 2017, passou a fazer parte das Propostas de Formação no decorrer do período formativo analisado nesta pesquisa. Sendo assim, a aproximação das ideias e orientações deste documento tornou-se imprescindível nas Pautas Formativas. Dessa forma, foram reunidos nessa categoria os dados das Propostas de Formação e Pautas Formativas referentes à BNCC (BRASIL, 2017).

Considera-se necessário nomear, com o propósito de contextualizar a categoria, os Campos de Experiências que reestruturam a organização curricular na Educação Infantil, tirando o professor do foco do processo e colocando a criança como protagonista, no coração do currículo, buscando vivências de situações que garantam aprendizagens, também

demarcados pela BNCC (BRASIL, 2017). Os Campos são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Tal opção trouxe implicações significativas para pensar a organização dos contextos de aprendizagem desse segmento, modificando maneiras tradicionais de planejar e efetivar as práticas pedagógicas por ser muito diferente da estrutura baseada em áreas do conhecimento, mais familiar aos currículos efetivados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Não se trata de defender ou criticar o documento em questão, mas sim de apontar os encaminhamentos que se fazem necessários a partir do momento em que a BNCC está posta como obrigatória para todos os sistemas de ensino do país. Ao estabelecer objetivos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento e reorganizar a proposta curricular, o investimento formativo nos profissionais da educação deve ser fortalecido a fim de que se consiga colocar efetivamente em prática o que é prescrito.

Das nove formações analisadas, quatro delas abordaram o tema BNCC de modo superficial ou mais profundamente e cinco delas não o fizeram (até por conta de terem sido realizadas anteriormente a data de homologação do documento em questão). Esse abeiramento das concepções, estrutura e mudanças exibidas pelo documento fluiu tranquilamente para os processos formativos pelo fato de eles apresentarem conformidade com toda a legislação que já vinha fundamentando o trabalho da/na Educação Infantil no município. Alguns marcos legais já apontavam para a elaboração da BNCC: Constituição Federal (BRASIL, 1990a, art. 201º), LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996, art. 26º), Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010a, art. 14º) e PNE (BRASIL, 2014, Metas 2, 3 e 7). Por estar em consonância com essas legislações que já guiavam a organização estrutural no campo da educação do município de Santos, as ações formativas processaram essa implementação com tranquilidade e, nesse sentido, pode-se ressaltar mais um aspecto do comprometimento do processo de formação como um todo, que, prontamente buscou garantir que temas essenciais ao profissional da educação, como a nova BNCC, estivessem presentes em seus projetos.

No processo de análise de todo o percurso formativo dos anos de 2016, 2017 e 2018 foi possível constatar que os estudos referentes à BNCC foram realizados em 44,4% das Propostas de Formação (4 de um total de 9) e em 15,2% das Pautas Formativas (9 de um total

de 59). O Quadro 10 apresenta as Propostas de Formação e os temas das respectivas Pautas Formativas correlatas a esta categoria.

As formações F4 e F5 trataram o tema no último encontro, data em que o documento estava em sua última etapa antes da publicação oficial. Nas pautas formativas das duas formações é possível encontrar o objetivo “Realizar estudos preliminares sobre a BNCC”. Percebe-se pelo contexto, a intenção de realizar um abeiramento dos coordenadores pedagógicos com o novo documento, buscando auxiliar este profissional a se nutrir para poder realizar seu papel formativo na escola.

As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana (FELDMANN, 2009, p. 72).

**Quadro 10** - Propostas de Formação e temas das Pautas Formativas correlatas à categoria “Elementos referentes à Base Nacional Comum Curricular”

<b>Propostas de Formação</b>	<b>Temas das Pautas Formativas</b>
F4 - Coordenação Educação Infantil I	Encontro 7. Base Nacional Comum Curricular
F5 - Coordenação Educação Infantil II	Encontro 7. Base Nacional Comum Curricular
F8 - Coordenação Educação Infantil	Encontro 2. Base Nacional Comum Curricular (Implicações na prática) – Projeto Político Pedagógico e Sessão Simultânea de Leitutra
	Encontro 3. Base Nacional Comum Curricular (Implicações na prática)
	Encontro 4. Base Nacional Comum Curricular - Campos de Experiência - Traços, sons, cores e formas
	Encontro 5. Base Nacional Comum Curricular - Campos de Experiência - Escuta, fala, pensamento, imaginação
	Encontro 6. Base Nacional Comum Curricular - Campos de Experiência - Escuta, fala, pensamento, imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
	Encontro 7. Base Nacional Comum Curricular - Campos de Experiência - O eu, o outro e o nós / Corpo, gestos e movimentos
F9 - Culturas da Infância	Encontro 5. Introdução ao Brincar na Base Nacional Comum Curricular
<b>4 propostas</b>	<b>9 pautas</b>



O cenário da época (ano de 2017) era de discussões por todo o país, seminários regionais haviam acontecido e eram finalizados os ajustes até que o CNE homologasse o documento. Na data da realização destes encontros formativos das formações F4 e F5 (novembro de 2017), havia sido publicada a primeira versão (agosto de 2015), a segunda versão (maio de 2016) e uma terceira versão (setembro de 2017) da BNCC. Em dezembro do mesmo ano ela foi homologada, tendo sofrido algumas alterações.

A formação F8 teve seis encontros destinados ao estudo mais detalhado do documento. Dirigida aos coordenadores pedagógicos, o momento requisitou a busca por este conhecimento indispensável para esses profissionais. O ano foi 2018 e, após a homologação da BNCC em dezembro de 2017, a SEDUC iniciou um grande movimento para promover uma discussão municipal sobre a estrutura e as competências da BNCC, envolvendo coordenadores pedagógicos da rede e tratando de fazer uma aproximação ao texto homologado da BNCC por meio de apresentações dialogadas, atividades e dinâmicas. Os encontros desta formação tiveram o objetivo de debater e refletir sobre o documento e ao mesmo tempo articular essas discussões às práticas pedagógicas visando auxiliar o engajamento dos profissionais da educação para a implementação que se iniciaria.

Nas Pautas Formativas da F8 percebe-se a intenção de estudar, por partes, o conteúdo do capítulo Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017), sendo tema explorado em um encontro: Textos Introdutórios, A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e todos os Campos de Experiências (que são: O eu, o outro e o nós; Corpos, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Esses encontros foram permeados por discussões acerca da prática e da ação formativa do coordenador pedagógico.

Segundo o documento, “a definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças associados às suas experiências” (BRASIL, 2017, p. 38). Apesar dos campos de experiências constituírem um arranjo curricular que acolhe as vivências do cotidiano infantil, entrelaçando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), optou-se por separá-los para fins didáticos nas Pautas Formativas, apenas pensando em facilitar o estudo de cada um deles.

Na formação F9 um encontro foi especificamente dedicado aos estudos introdutórios do documento. Também realizada em 2018 e ofertada aos docentes, essa formação não teve muitos temas específicos desenvolvidos com os professores e educadores de desenvolvimento infantil citados em suas Pautas Formativas, porém teve sua Proposta de Formação fundamentada na concepção do documento BNCC (BRASIL, 2017). A Proposta orientava a reflexão, seleção, organização, planejamento, mediação e monitoramento de práticas e interações que garantissem uma diversidade de oportunidades a fim de promover o desenvolvimento pleno das crianças, como responsabilidade do profissional da educação.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

Entendendo que a BNCC (BRASIL, 2017) está fundamentada na concepção de associação permanente de cuidar e educar nos processos pedagógicos da educação infantil, pode-se afirmar que estes aspectos estão presentes em boa parte do processo desenvolvido com o grupo de coordenadores pedagógicos nas formações. A fim de elaborar e consumir um currículo à luz da BNCC, cabe aos profissionais envolvidos debruçar-se sobre o documento e, enquanto responsáveis por ações formativas com os docentes nas unidades de ensino da rede, encaminhar essas discussões para dentro de sua comunidade escolar. Pode-se dizer que é função da Seção de Formação, enquanto Secretaria de Educação, perpetuar estudos, trocas e reflexões permanentes e continuadas acerca desta temática.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil e a formação dos professores que nela atuam, temas centrais desta pesquisa, receberam em sua trajetória contribuições políticas e intelectuais importantes que devem ser consideradas com o intuito de qualificar a prática dentro das instituições que acolhem a primeira infância e, conseqüentemente, a atuação dos profissionais que lá operam. No entanto, ainda são necessários muitos avanços para garantir a qualidade das ações educacionais oferecidas às crianças e suas famílias, bem como as condições de trabalho dos profissionais da área.

A investigação realizada propiciou a compreensão das ações formativas oferecidas aos profissionais da primeira infância do município de Santos, dando visibilidade às temáticas mais trabalhadas em detrimento de outras. Uma das contribuições deste trabalho foi enxergar a possibilidade de delinear esses temas abordados no processo formativo que buscou, por meio das reflexões realizadas e dos conhecimentos construídos, assessorar o coordenador pedagógico e o professor de Educação Infantil a realizar suas intervenções. Também, teve intuito de romper com a visão dicotômica entre assistencialismo e reprodução da educação escolarizante que, historicamente, ainda conduzem muitas práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil do município.

Foi possível notar que em todas as Propostas de Formação apareceu um objetivo ligado ao fortalecimento de vínculo dos participantes das formações (coordenador pedagógico, professor e EDI) com os formadores da SEFORM. Isso demonstra, por parte desta seção, uma grande valorização ao profissional que está nas Unidades de Ensino realizando o trabalho direto com a criança, que é o alvo principal das proposições da SEDUC, e visando à parceria para a realização dos processos formativos desenvolvidos. Fator esse que pode ser considerado como mais uma contribuição desta pesquisa para os processos formativos como um todo. Para Placco (2012a, p. 28), um processo de formação continuada requer “conhecer o educador em sua totalidade”, ter respeito à pessoa educadora, entendendo sua história, suas vivências anteriores, sua formação, sua realidade de trabalho. Ao intensificar a construção de vínculo é possível articular melhor o percurso formativo.

Analisando o processo formativo desenvolvido durante três anos, constatou-se o atendimento aos profissionais da rede num espaço de discussões essenciais para a prática educativa, coerência e continuidade da jornada formativa percorrida e a correspondência entre o que a SEDUC oferece em seus cursos de formação, ainda que com lacunas importantes identificadas na pesquisa, e o que ela espera da prática pedagógica desenvolvida na escola pelos profissionais que lá trabalham. A análise empreendida levantou reflexões interessantes para a continuidade deste processo de formação de professores e apontou para um aspecto notável desta rede que é o investimento direcionado a um projeto específico de formação destinado aos coordenadores pedagógicos de todas as escolas da rede municipal. Essa qualificação oportuniza o enriquecimento individual e coletivo e reverbera indiscutivelmente na prática profissional e conseqüentemente na qualidade de atendimento nas instituições da primeira infância de Santos.

Contudo, brechas e limitações do processo e contexto também foram verificadas. Com a pesquisa finalizada, tornou-se perceptível a pouca valorização dos profissionais do magistério e a falta de uma política de formação mais solidificada nesta rede de ensino. Percebeu-se a superficialidade da redação dos objetivos descritos nas Pautas Formativas para a melhor e mais adequada averiguação do processo. A oscilação dos profissionais participantes da formação continuada, a ausência de uma carga horária de estudo mais expressiva destes cursistas, a carência de uma oferta de formação específica para o profissional da creche e, por fim, a insuficiência dos estudos relativos à indissociabilidade de dois importantes elementos na prática pedagógica na primeira infância, o cuidar e o educar, foram pontos identificados.

Acredita-se que, a partir das conclusões oriundas da pesquisa e com a elaboração do Produto Técnico (exigência deste Programa de Mestrado) (Apêndice B), se conceba mais uma ação formativa, complementar ao que já é desenvolvido, que vise reforçar as ações da SEDUC e do Plano Municipal de Educação, ao determinar a ampliação e constante reformulação dos programas de formação (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2015).

Foi verificado que um dos objetivos das formações realizadas com docentes e gestores do município de Santos foi explorar caminhos que auxiliassem os professores na busca de um trabalho que aspirasse ao bem estar da criança e garantia dos processos de aprendizagem e

desenvolvimento, visando maior qualidade para a infância dentro da escola. Segundo Cardoso (2007), após vivenciar processos de formação continuada, os profissionais retornam ao seu cotidiano e “começam a usar de modo autônomo os conhecimentos que se constroem no decorrer de suas leituras, que vão reorganizando os diferentes conteúdos discutidos nos encontros, e que vão entrelaçando o que aprenderam ao ler e discutir diferentes textos” (CARDOSO, 2007, p. 203).

Essa ideia de Cardoso (2007) remete a um ponto de limitação deste estudo. Por conta da escolha da metodologia utilizada, a pesquisa documental em detrimento da utilização de entrevistas que seria impraticável no cenário da época de início da pesquisa, tornou-se inviável conhecer os resultados de todo esse trabalho formativo na prática. Nessa perspectiva, outros estudos precisam ser realizados a fim de ouvir e acompanhar os coordenadores, professores e crianças em seu cotidiano, conhecer quais contribuições o processo formativo traz ao trabalho docente e o que afeta as crianças de fato, onde a formação tem maior impacto e o que pode ser aperfeiçoado visando à melhora do atendimento nas instituições de atendimento à primeira infância. Pensar sobre esse caminho já percorrido, enxergando as ausências e potências do processo, possibilita a arquitetura de diferentes propostas que contribuam para um novo cenário educacional de aprendizagem e desenvolvimento infantil significativo e real.

Com a conclusão deste estudo é possível afirmar que os processos de formação têm intencionalidade pedagógica e um fazer muito bem organizado. A pesquisa gerou informações importantes para o fim que se destina, porém, apenas momentaneamente, pois a docência exige estudo permanente, as mudanças são intensas e constantes e o processo formativo precisa acompanhá-las. Confirmaram-se os apontamentos de Minayo (2012) de que o desfecho deve se desabrochar para novas interrogações.

Relembrando o início do processo vivido pela pesquisadora durante o Mestrado, pode-se afirmar que agora existem muitas mulheres em uma só: ser humano, professora, funcionária pública, formadora e pesquisadora. Foi possível perceber o quão potente foram as contribuições deste estudo para essa pessoa. Tantas coisas fazem sentido depois dessa experiência e outras muitas não fazem mais. Certamente os efeitos já estão refletidos nas suas ações e estão sendo percebidos pelos sujeitos que a acompanham nessa jornada, “o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que

vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (BONDÍÁ, 2002, p. 21). Nas palavras de Bondiá (2002, p. 21):

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B, MAIMONE, F. C., MOREIRA, M. S. (orgs) **Caderno PARFOR: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013.

ALVARADO-PRADA, L. E.; CAMPOS FREITAS, T.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, n. 30, p. 367-387, jul. 2010. DOI: 10.7213/rde.v10i30.2464

ALMEIDA, L. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. **Análise Psicológica**, vol. 32, n. 2, p. 173-186, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312014000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312014000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 21 set. 2020.

AMORIM, R. M. A.; MAGALHAES, L. K. C. Formação continuada e práticas formadoras. **Cadernos CEDES**, vol. 35, n. 95, p. 9-12, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00009.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1990b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política nacional de educação infantil**. Brasília: Autor, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Autor, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/1999, aprovado em 29 de janeiro de 1999.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Brasília: Autor, 1999a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília: Autor, 1999b. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Autor, 2005a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: Autor, 2005b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, 16 mai. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, 18 dez. 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, 9 dez. 2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 26 set. 2020.



BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, 12 nov. 2009c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%2059&text=Acrescenta%20%C2%A7%203%C2%BA%20ao%20art,de%20que%20trata%20o%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%2059&text=Acrescenta%20%C2%A7%203%C2%BA%20ao%20art,de%20que%20trata%20o%20art). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Autor, 2009d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 jul. 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Autor, 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, 5 abr. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política curricular para a educação básica:** contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília: Autor, 2014b. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, 9 mar. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.** Brasília: Autor, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, 15 abr. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 set. 2020.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. DOI: 10.1590/S0034-71672004000500019

CAMPOS, M. M. Educação infantil: conquistas e desafios. In: SANTOS, E. (org.). **Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil Melhor.** São Paulo: Scipione, 2006.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 43, n. 148, p. 22-43, abr. 2013. DOI: 10.1590/S0100-15742013000100003

CARDOSO, B.(org.). **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARVALHO, D. P. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação**, vol. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. DOI: 10.1590/S1516-73131998000200008

CARVALHO, S. P. et al. **Programa Educação Infantil:** brincar, pensar e expressar-se. São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2018. Disponível em: <https://avisala.org.br/wp-content/uploads/2018/11/PEI-Brincar-pensar-e-expressar-se.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação integral nas infâncias:** pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/especiais/escola-infancia/wp-content/uploads/2017/08/educacao-integral-nas-infancias-comprimido.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, vol. 13, n. 2, p. 221-244, mai./ago. 2013. DOI: 10.15448/1984-7289.2013.2.15478

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, vol. 18, n. 73, p.11-28, 2001. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.18i73.%25p

FARIA, V. L. B. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2012.

FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão** - Instrumentos Metodológicos I. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FONSECA, P. F. O Laço Educador-Bebê se Tece no Enodamento entre Cuidar, Educar e Brincar. **Educação & Realidade**, vol. 43, n. 4, p. 1555-1568, out. 2018. DOI: 10.1590/2175-623675614

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Primeira Infância**, s./d. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-primeira-infancia/>. Acesso em: 21 set. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:

[http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M. Z. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos? **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol. 18, n. 1, p. 19-35, jun. 2013. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1895/1723>. Acesso em: 21 set. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades** - São Paulo - Santos - Panorama, s./d. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santos/panorama>. Acesso em: 21 set. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, vol. 37, n. 1, p. 69-85, abr. 2011. DOI: 10.1590/S1517-97022011000100005

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: o Real, o Possível e o Necessário**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

MAGALHAES, L. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, vol. 35, n. 95, p. 15-36, abr. 2015. DOI: 10.1590/CC0101-32622015146769

MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes. 1994.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012000300007

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 25, e250018, mai. 2020. DOI: 10.1590/s1413-24782020250018

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018. Disponível em: [http://docs.wixstatic.com/ugd/2bfe97\\_6fe85de2043a429c98c3298b6dc5dc43.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/2bfe97_6fe85de2043a429c98c3298b6dc5dc43.pdf). Acesso em: 22 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Autor, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

ORTIZ, C. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar: uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a05.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

PEROZA, M. A. R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016. DOI: 10.7213/1981-416X.16.050.DS01

PERTUZATTI, I; DICKMANN, I. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 27, n. 105, p. 777-795, dez. 2019. DOI: 10.1590/s0104-40362019002701479

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1971.

PLACCO, V. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Edições Loyola, 2012a.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, Dec. 2012b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 14 Mai. 2020.

PLACCO, V. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil.** São Paulo: Autor, 2007. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/15111.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. Lei n.º 3.151, de 23 de junho de 2015. Altera o anexo único da Lei n.º 2.681, de 13 de janeiro de 2010, que aprova o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial de Santos**, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://egov.santos.sp.gov.br/legis/document/?code=5430>. Acesso em: 22 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. Portaria n.º 17/2016-SEDUC, de 24 de fevereiro de 2016. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. **Diário Oficial de Santos**, 25 fev. 2016. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?180>. Acesso em: 26 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. Secretaria da Educação. **Plano de Curso – 2019**. Educação Infantil. Santos: Autor: 2018. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?161>. Acesso em: 26 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. **Conheça Santos**, s./d. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=hotsite/conheca-santos-0>. Acesso em: 15 out. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. Secretaria da Educação. **Currículo Santista**. Santos: Autor, 2020. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?208>. Acesso em: 26 set. 2020.

ROSSET, J. M. **Educação infantil**: um mundo de janelas abertas. Porto Alegre: Edelbra, 2017.

ROSSETTI-FERREIRA, C. R. F. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. In: COLINVAUX, D. et al (org.). **Psicologia do Desenvolvimento**: reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, vol. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARGIANI, R. A.; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 22, n. 3, p. 477-484, set./dez. 2018. DOI: 10.1590/2175-3539201803377



SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores associados, 1999. Disponível em: <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/savianidermeval-escolaedemocracia.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. **Revista Poésis Pedagógica**, vol. 9, n. 1, p. 07-19, set. 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667

SOUSA, A. M. O. P.; ALVES, R. R. N. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, vol. 34, n. 105, p. 320-331, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/09.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

TARDELI, D. D. A.; SANTOS, V. L. A. S. A construção da Identidade Profissional Docente de Alunos da Plataforma Freire: Um Desafio Permanente. In ABDALLA, M. F. B, MAIMONE, F. C., MOREIRA, M. S. (orgs) **Caderno PARFOR**: da política de formação PARFOR às práticas pedagógicas, experiências e saberes no ensino e na pesquisa. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Editora Moderna, 2019. Disponível em: [https://www.todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/\\_posts/302.pdf](https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem - Jomtien, 1990. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 22 set. 2020.

VITTA, F. C. F.; CRUZ, G. A.; SCARLASSARA, B. S. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Horizontes**, vol. 36, n. 1, p. 64-73, jan./abr. 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i1.584

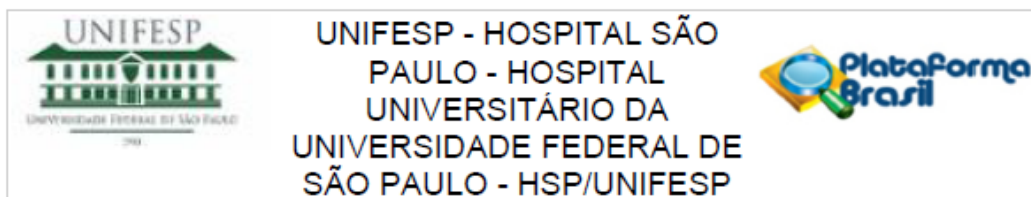
VITTA, F. C. F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, vol. 14, n. 28, p. 177-189, ago. 2004. DOI: 10.1590/S0103-863X2004000200007

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



WALDOW, V. R.; BORGES, R. F. Cuidar e humanizar: relações e significados. **Acta Paulista de Enfermagem**, vol. 24, n. 3, p. 414-418, 2011. DOI: 10.1590/S0103-21002011000300017

## ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ações Formativas oferecidas aos profissionais da primeira infância no município de Santos: implicações e considerações

**Pesquisador:** TATIANA RAMIRES FRANQUEIRA NOVOA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 12737919.1.0000.5505

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de São Paulo Campus Baixada Santista

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.496.701

#### Apresentação do Projeto:

Projeto CEP/UNIFESP n: 0483/2019 (PARECER FINAL)

Trata-se de projeto de Mestrado de Tatiana Ramires Franqueira Novoa.

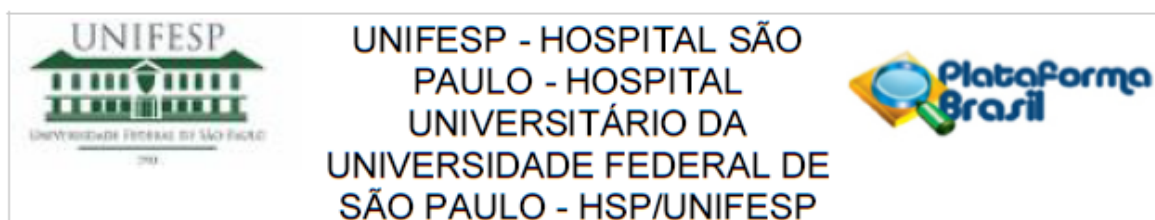
Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Carla Cilene Baptista da Silva

Projeto vinculado ao Departamento de Saúde, Educação e Sociedade, Campus Baixada Santista, Instituto de Saúde e Sociedade , UNIFESP.

-As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1320645.pdf, postado em 26/04/2019).

**APRESENTAÇÃO:** Esta pesquisa pretende estudar as ações formativas realizadas com professores e gestores das escolas de Educação Infantil de Santos, oferecidas nos anos de 2016 a 2018 pela Seção de Formação Continuada da Secretaria de Educação, o contexto envolvido e a articulação dos aspectos do cuidar e educar, como propõem os documentos oficiais que orientam o trabalho com este segmento; bem como as percepções destas experiências dos profissionais participantes. Através da abordagem qualitativa, explora os dados coletados utilizando a pesquisa documental.

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55  
**Bairro:** VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.020-050  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)5571-1082 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 3.496.701

Os cursos de formação de Educação Infantil oferecidos pela Seção de Formação Continuada da Secretaria de Educação do município de Santos são pertinentes e relevantes para o fazer pedagógico dos cursistas e as percepções das experiências vivenciadas por professores e equipe gestora participantes são positivas, e ainda, favoráveis a continuidade.

**HIPÓTESE:** Os cursos de formação de Educação Infantil oferecidos pela Seção de Formação Continuada da Secretaria de Educação do município de Santos são pertinentes. Eles estão de acordo com as propostas das diretrizes nacionais e são relevantes para o fazer pedagógico dos profissionais envolvidos. Além disso, as percepções do professor e equipe gestora que participaram efetivamente dos encontros formativos são positivas e favoráveis a continuidade.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Compreender se as formações oferecidas pela SEFORM aos professores e gestores da Educação Infantil do município de Santos abordam aspectos do cuidar e educar; e quais as percepções dos cursistas sobre as formações realizadas.

**Objetivo Secundário:** Analisar as formações realizadas pela Seção de Formação Continuada - SEFORM da Secretaria de Educação de Santos - SEDUC, com profissionais da primeira infância da prefeitura de Santos oferecidas, nos anos de 2016, 2017 e 2018. Identificar a consonância da proposta da rede de ensino do município de Santos com as diretrizes nacionais que orientam o trabalho nas instituições de Educação Infantil e Compreender as percepções dos cursistas sobre as formações realizadas por meio de registros reflexivos anônimos destes professores e gestores.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em relação aos riscos e benefícios, o pesquisador(a) declara:

**Riscos:** A possibilidade de quebra de sigilo das informações pode se configurar como um risco para os participantes e instituições envolvidas.

**Benefícios:** Contribuir com a formação dos profissionais da primeira infância no município de Santos colaborando para a aprendizagem de qualidade das crianças de zero a cinco anos completos que frequentam as Unidades Municipais de Ensino de Santos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**TIPO DE ESTUDO:** Este estudo tem o documento como o principal objeto de investigação, sendo assim, o método utilizado é a Pesquisa Documental.

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.020-050

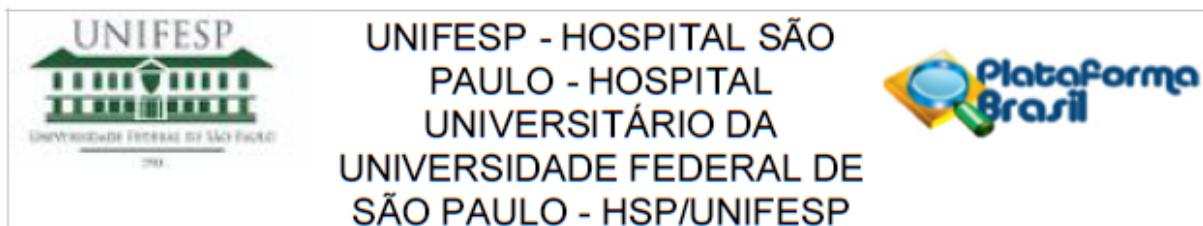
**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)5571-1062

**Fax:** (11)5539-7162

**E-mail:** cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 3.496.701

LOCAL: SEFORM da Prefeitura de Santos

PROCEDIMENTOS:

- Para realizar a coleta de dados serão utilizados todos os documentos referentes às formações de Educação Infantil realizadas pela SEFORM, dos anos de 2016, 2017 e 2018, numa média de 3 formações por ano. Esses encontros formativos têm o objetivo de refletir com os grupos de cursistas as relações de aprendizagem existentes na Primeira Infância, bem como a metodologia e as práticas mais adequadas para a promoção da educação infantil de qualidade.
  - Também será objeto de análise um instrumento utilizado para avaliar os momentos formativos, oportunizar a organização do pensamento do cursista em forma de registro escrito e orientar os formadores no planejamento dos encontros seguintes. É um instrumento chamado por Freire (1996, p.3) de Ponto de Observação, que é entregue aos participantes no início do encontro e recolhido ao final. Em sua análise, essa autora salienta que tal instrumento permite aprender a olhar a si próprio, ao grupo, a dinâmica que vai sendo composta, o cursista vai alicerçando a capacidade de ler e estudar a realidade.
  - Serão selecionados de modo aleatório, 5 Fichas Pontos de Observação respondidas em cada curso oferecido no período entre 2016 e 2018. As Fichas não possuem identificação, portanto, o respondente é anônimo.
- (mais informações, ver projeto detalhado).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1-Foram apresentados adequadamente os principais documentos: folha de rosto; projeto completo; cópia do cadastro CEP/UNIFESP, orçamento financeiro e cronograma.
- 2-Outros documentos importantes anexados na Plataforma Brasil:
  - a) Memorando nº 196/2019-SEFORM/COFORM/DEPED/SEDUC da Secretaria de Educação da Prefeitura de Santos (Outros; memo\_tatianaramiresfranqueiranova.pdf).
- 3- O(A) Pesquisador(a) solicitou a dispensa do TCLE, com a justificativa: A pesquisa será feita por meio de análise documental apenas. Indivíduos não estarão envolvidos.

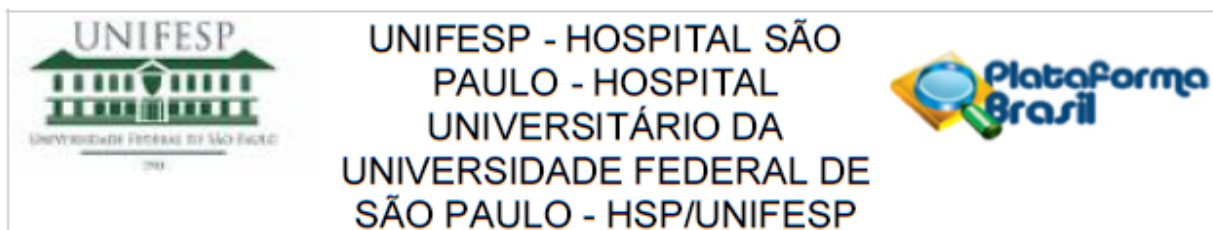
**Recomendações:**

ATENÇÃO: o CEP/UNIFESP mudou de endereço: favor corrigir o TCLE antes de sua aplicação:

- Rua Botucatu, n: 740, 5º andar - 04023-062. Horário de atendimento telefônico e presencial: Segundas, Terças, Quintas e Sextas, das 09:00 às 12:00hs. Telefone e e-mail continuam os mesmos: E-mail: CEP@unifesp.edu.br. Telefones: (11)-5571-1062; (11)-5539-7162);

<b>Endereço:</b> Rua Francisco de Castro, 55	
<b>Bairro:</b> VILA CLEMENTINO	<b>CEP:</b> 04.020-050
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> SAO PAULO
<b>Telefone:</b> (11)5571-1062	<b>Fax:</b> (11)5539-7162
	<b>E-mail:</b> cep@unifesp.edu.br





Continuação do Parecer: 3.496.701

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Respostas ao parecer nº 3410784 de 25 de Junho de 2019. PROJETO APROVADO.

**PENDÊNCIA 1-** No item 5.1 do projeto completo enviado é indicado que serão analisados os documentos de Ponto de Observação que foram entregues aos profissionais ao final dos encontros realizados, e que estes documentos não possuem identificação. Por favor, esclareça se os demais documentos que serão analisados contêm dados que permitem a identificação dos participantes da pesquisa. Caso seja possível a identificação, deve ser enviada declaração, assinada pelo pesquisador, de garantia de sigilo e anonimização dos dados e de responsabilização por qualquer problema em relação a quebra de sigilo dos participantes.

Resposta Pendência 1: Considerando a possibilidade de identificação dos respondentes dos documentos a serem analisados, os pesquisadores apresentam o documento anexado na plataforma intitulado Termo de Confidencialidade e Sigilo.

**PENDÊNCIA 2-** No formulário de informações básicas consta: "Riscos: Não há riscos na pesquisa". Conforme orientação da CONEP, sempre devem ser informados os riscos, por mínimo que sejam. No que diz respeito a esta pesquisa, por exemplo, a possibilidade de quebra de sigilo das informações poderia se configurar como um risco para os participantes e instituições envolvidas.

Resposta Pendência 2: A possibilidade de quebra de sigilo das informações pode se configurar como um risco para os participantes e instituições envolvidas, uma vez que, apesar do instrumento de avaliação dos cursos (Ponto de Observação) solicitar que o preenchimento seja anônimo, pode ocorrer que alguma informação dada pelo respondente permita sua identificação. Portanto, caso isso ocorra, qualquer dado relativo à identidade dos respondentes será mantido em sigilo. Para tanto, os pesquisadores também apresentam o Termo de Confidencialidade e Sigilo.

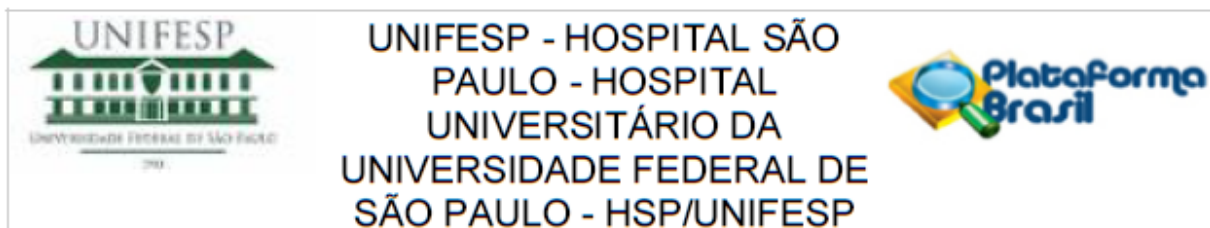
Corrigido no Formulário de Informações Básicas e no Projeto.

**PENDÊNCIA 3-** O cronograma informado no formulário de informações básicas indica que parte do estudo já será iniciada antes da aprovação do protocolo (Coleta/produção de dados – início 27/04/2019). Favor Corrigir o formulário. Lembramos que nenhum estudo pode ser iniciado antes da aprovação pelo CEP/UNIFESP (Norma Operacional CNS no 001 de 2013, item 3.3.f).

Resposta Pendência 3: Coleta/produção de dados – início de setembro de 2019.

Corrigido no Formulário de Informações Básicas e no Projeto.

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55  
**Bairro:** VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.020-050  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 3.496.701

PENDÊNCIA 4- No Formulário de Informações Básicas, sugerimos especificar, no item "Metodologia da Pesquisa", todos os procedimentos de pesquisa, como, por exemplo, seleção da fichas de observação", como já constam no projeto completo enviado.

Resposta Pendência 4: Corrigido no Formulário de Informações Básicas.

#### PENDÊNCIAS ATENDIDAS

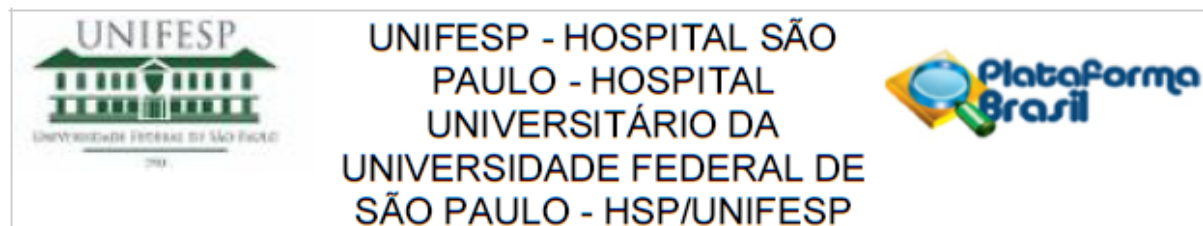
##### Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestralmente), e o relatório final, quando do término do estudo, por meio de notificação pela Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1320645.pdf	20/07/2019 16:13:22		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CORRIGIDO.docx	20/07/2019 16:12:08	TATIANA RAMIRES FRANQUEIRA NOVOA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_confidencialidade_tatiana.pdf	20/07/2019 16:10:08	TATIANA RAMIRES FRANQUEIRA NOVOA	Aceito
Outros	Carta_resposta_tatiana.docx	20/07/2019 16:08:47	TATIANA RAMIRES FRANQUEIRA NOVOA	Aceito
Outros	cep_tatianaramiresfranqueiranovoa.pdf	26/04/2019 15:55:19	TATIANA RAMIRES FRANQUEIRA NOVOA	Aceito
Outros	memo_tatianaramiresfranqueiranovoa.pdf	26/04/2019 15:54:25	TATIANA RAMIRES FRANQUEIRA NOVOA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_tatianaramiresfranqueiranovoa.pdf	26/04/2019 15:49:35	TATIANA RAMIRES FRANQUEIRA NOVOA	Aceito

Endereço: Rua Francisco de Castro, 55  
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.020-050  
 UF: SP Município: SAO PAULO  
 Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 3.496.701

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 09 de Agosto de 2019

---

Assinado por:  
Miguel Roberto Jorge  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55  
**Bairro:** VILA CLEMENTINO **CEP:** 04.020-050  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)5571-1062 **Fax:** (11)5539-7162 **E-mail:** cep@unifesp.edu.br

**ANEXO B – Modelo de Proposta de Formação**

**PREFEITURA DE SANTOS**  
**Secretaria de Educação**  
Departamento Pedagógico

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO:**

---

**SETOR: SEFORM (COFORM/ DEPED/SEDUC)**

**Nome do curso:**

**Responsáveis:**

**Público-alvo: .**

**Convite ( )    Inscrição ( )    Convocação ( )**

**Número de vagas:**

**Carga horária:**

**Período de realização:**

**Justificativa**

**Objetivo geral**

**Objetivos específicos**

**Plano de ação**





**PREFEITURA DE SANTOS**  
**Secretaria de Educação**  
 Departamento Pedagógico



### Cronograma

Data*	Conteúdo trabalhado
	Manhã/Tarde

\* Datas e temas sujeitos a alterações.

### Avaliação

### Referências bibliográficas:

**ANEXO C – Modelo de Pauta Formativa**

<p align="center"><b>NOME DO CURSO</b>            ____ Encontro  <b>Tema Central do Encontro (Previsto na Proposta de Formação):</b></p>				
<b>Formadores Responsáveis:</b>			<b>Seção:</b>	
<b>Objetivos:</b>				
<b>ATIVIDADE</b>	<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>MATERIAIS</b>	<b>REGISTROS DO ENCONTRO</b>
Leitura de fruição	Obs. Diversificar formas e gêneros			
Pontos de Observação	Buscar ser menos metafórico com grupos “novos” Foco na aprendizagem inicialmente Outras formas de mediação: oral, focos diversos (no clima do encontro, na interação do grupo...), construir coletivamente			
	Desenvolvimento - contemplar: - Retomada/ conhecimentos prévios ( <i>feedback</i> da tarefa, devolutiva dos pontos de observação) - Problematização - Reflexão - Sistematização			
Momento Cultural				
Tarefa	- Tarefa (momento de estudo/reflexão/prática/iniciação para o próximo) - Observar atividades dos alunos (fotos de atividades, atividades gráficas, etc)			

**APÊNDICE A - Temas e objetivos das Pautas Formativas de cada Proposta de Formação**

**Quadro 1** - Temas e objetivos da formação Coordenação Educação Infantil (2016)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
A rotina do coordenador pedagógico	Conhecer a estrutura do curso e suas peculiaridades; Estudar trechos do Regimento Escolar; Refletir sobre as atribuições e a rotina do Coordenador Pedagógico na escola; Pensar na organização de sua própria rotina.
Concepção de criança e educação	Realizar estudos, leituras e diversas trocas visando o enriquecimento do profissional; Refletir sobre a concepção de criança e educação que a rede acredita; Repertoriar o grupo de ações formativas para Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico e Horário de Trabalho Individual.
Brincar, cuidar e educar	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Refletir sobre o conceito do brincar na Educação Infantil; Repertoriar o grupo de ações formativas para Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico e Horário de Trabalho Individual.
Planejamento	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Repertoriar o grupo de ações formativas para Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico e Horário de Trabalho Individual.
Tema 1: planejamento Tema 2: demanda externa	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Repertoriar o grupo de ações formativas para momentos diversos, incluindo a Reunião Pedagógica.
Tema 1: planejamento Tema 2: práticas pedagógicas a partir do Plano de Curso e Documentos Oficiais	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Retomar os estudos sobre ações formativas para momentos diversos, incluindo a Reunião Pedagógica; Refletir sobre as boas práticas pedagógicas estabelecendo relações com o Plano de Curso.
Ler e escrever na Educação Infantil	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre as boas práticas pedagógicas estabelecendo relações com o Plano de Curso.

**Quadro 2** - Temas e objetivos da formação Fazeres da Primeira Infância (2016) (continua na próxima página)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
Ler e contar	Conhecer a estrutura do curso e suas peculiaridades; Refletir sobre as características da contação e leitura de histórias; Perceber as diferenças entre contação e leitura de histórias; Pensar sobre a intencionalidade do trabalho com a contação e leitura de histórias.
Tema 1: modalidades organizativas - rotina Tema 2: atividade permanente - leitura de fruição	Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem; Incentivar o planejamento das aulas com o uso das modalidades organizativas; Mediar a confrontação entre teoria e prática educativa.
Brincar e educar: é possível? Articulação do currículo na Educação Infantil	Refletir sobre as diversas e possíveis relações entre educar e brincar no processo de construção de conhecimento da criança; Aliar os conhecimentos relacionados ao cuidar, educar e brincar, tornando-os indissociáveis; Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas; Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem; Estimular a reflexão a respeito do que já vem sendo realizado pelo professor, aperfeiçoando-se; Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais.
Tema 1: repertório e produção de textos orais e escritos por crianças da Educação Infantil - como não tornar uma atividade massacrante e exaustiva Tema 2: texto oral com destino escrito	Refletir sobre as diversas e possíveis relações entre educar e brincar no processo de construção de conhecimento da criança; Aliar os conhecimentos relacionados ao cuidar, educar e brincar, tornando-os indissociáveis; Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas; Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem; Estimular a reflexão a respeito do que já vem sendo realizado pelo professor, aperfeiçoando-se; Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais; Fomentar a discussão acerca do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, analisando seu valor para a construção de um sujeito leitor/alfabetizado.

**Quadro 2** - Temas e objetivos da formação Fazeres da Primeira Infância (2016) (continua na próxima página)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
Sondagem de escrita	<p>Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas;</p> <p>Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem;</p> <p>Estimular a reflexão a respeito do que já vem sendo realizado pelo professor, aperfeiçoando-se;</p> <p>Tecer relações entre o levantamento de dúvidas e questões e a solução dos mesmos;</p> <p>Mediar a confrontação entre teoria e prática educativa;</p> <p>Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais;</p> <p>Fomentar a discussão acerca do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, analisando seu valor para a construção de um sujeito leitor/ alfabetizado;</p> <p>Reconhecer o conhecimento dos professores acerca de procedimentos de escrita e sondagem dos alunos, discutindo-os com vistas a ampliá-los.</p>
Sondagem de escrita Matemática	<p>Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas;</p> <p>Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem;</p> <p>Estimular a reflexão a respeito do que já vem sendo realizado pelo professor, aperfeiçoando-se;</p> <p>Tecer relações entre o levantamento de dúvidas e questões e a solução dos mesmos;</p> <p>Mediar a confrontação entre teoria e prática educativa;</p> <p>Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais;</p> <p>Fomentar a discussão acerca do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, analisando seu valor para a construção de um sujeito leitor/alfabetizado;</p> <p>Reconhecer o conhecimento dos professores acerca de procedimentos de escrita e sondagem dos alunos, discutindo-os com vistas a ampliá-los;</p> <p>Discutir práticas tradicionalmente utilizadas para o ensino da Matemática na Educação Infantil, repensando-as para o planejamento de atividades desafiadoras e lúdicas.</p>

**Quadro 2 - Temas e objetivos da formação Fazeres da Primeira Infância (2016) (continuação)**

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
<p>Tema 1: problemas Tema 2: avaliação do curso</p>	<p>Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas;  Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem;  Estimular a reflexão a respeito do que já vem sendo realizado pelo professor, aperfeiçoando-se;  Tecer relações entre o levantamento de dúvidas e questões e a solução dos mesmos;  Fomentar a discussão acerca do trabalho com a leitura, a escrita e o raciocínio na Educação Infantil, analisando seu valor para a construção de um sujeito leitor/alfabetizado;  Discutir práticas tradicionalmente utilizadas para o ensino da Matemática na Educação Infantil, repensando-as para o planejamento de atividades desafiadoras e lúdicas;  Apresentar situações problemas, exemplificando metodologias diferentes das tradicionalmente utilizadas.</p>

**Quadro 3** - Temas e objetivos da formação Desafios da Transição (2016) (continua na próxima página)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
Concepção infância	Conhecer a estrutura do curso e suas peculiaridades; Refletir sobre as expectativas de aprendizagem do pré e primeiro ano; Pensar e discutir sobre a concepção de infância da rede.
Tema 1: concepção de alfabetização Tema 2: sondagem Tema 3: sistema de numeração	Possibilitar ao professor o conhecimento de diferentes materiais referentes ao tema e das diversas propostas de trabalho dentro da concepção pedagógica da rede; Promover a reflexão a respeito da concepção pedagógica da Rede Municipal de Santos em relação às metodologias utilizadas em sala de aula; Possibilitar a vivência de situações didáticas que atendam as expectativas de aprendizagem em alfabetização, pautadas nas competências e habilidades.
Brincar, cuidar e educar	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Refletir sobre as diversas e possíveis relações entre educar e brincar no processo de construção de conhecimento da criança; Aliar os conhecimentos relacionados ao cuidar, educar e brincar, tornando-os indissociáveis.
Tema 1: sistema de escrita Tema 2: sondagem Matemática	Possibilitar ao professor o conhecimento de diferentes materiais referentes ao tema e das diversas propostas de trabalho dentro da concepção pedagógica da rede; Promover a reflexão a respeito da concepção pedagógica da Rede Municipal de Santos em relação às metodologias utilizadas em sala de aula; Estimular a construção coletiva de conhecimento e instigar o olhar investigativo dos participantes da formação; Pautar-se pela concepção do conhecimento matemático como ciência viva, aberta à incorporação de novos conhecimentos; Possibilitar a vivência de situações didáticas que atendam as expectativas de aprendizagem em alfabetização e alfabetização matemática, pautadas nas competências e habilidades.
Tema 1: sistema de escrita Tema 2: sondagem Matemática	Possibilitar ao professor o conhecimento de diferentes materiais referentes ao tema e das diversas propostas de trabalho dentro da concepção pedagógica da rede; Promover a reflexão a respeito da concepção pedagógica da Rede Municipal de Santos em relação às metodologias utilizadas em sala de aula; Estimular a construção coletiva de conhecimento e instigar o olhar investigativo dos participantes da formação; Pautar-se pela concepção do conhecimento matemático como ciência viva, aberta à incorporação de novos conhecimentos; Possibilitar a vivência de situações didáticas que atendam as expectativas de aprendizagem em alfabetização e alfabetização matemática, pautadas nas competências e habilidades.

**Quadro 3** - Temas e objetivos da formação Desafios da Transição (2016) (continuação)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
<p>Tema 1: modalidades Organizativas - projeto Tema 2: sequência didática</p>	<p>Possibilitar ao professor o conhecimento de diferentes materiais referentes ao tema e das diversas propostas de trabalho dentro da concepção pedagógica da rede; Promover a reflexão a respeito da concepção pedagógica da Rede Municipal de Santos em relação às metodologias utilizadas em sala de aula; Estimular a construção coletiva de conhecimento e instigar o olhar investigativo dos participantes da formação; Pautar-se pela concepção do conhecimento matemático como ciência viva, aberta à incorporação de novos conhecimentos; Possibilitar a vivência de situações didáticas que atendam as expectativas de aprendizagem em alfabetização e alfabetização matemática, pautadas nas competências e habilidades.</p>
<p>Tema 1: leitura Tema 2: avaliação</p>	<p>Possibilitar ao professor o conhecimento de diferentes materiais referentes ao tema e das diversas propostas de trabalho dentro da concepção pedagógica da rede; Promover a reflexão a respeito da concepção pedagógica da Rede Municipal de Santos em relação às metodologias utilizadas em sala de aula; Estimular a construção coletiva de conhecimento e instigar o olhar investigativo dos participantes da formação; Pautar-se pela concepção do conhecimento matemático como ciência viva, aberta à incorporação de novos conhecimentos; Possibilitar a vivência de situações didáticas que atendam as expectativas de aprendizagem em alfabetização e alfabetização matemática, pautadas nas competências e habilidades.</p>



**Quadro 4** - Temas e objetivos da formação Coordenação Educação Infantil I (2017)  
(continua na próxima página)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
Leitura para bebês	Refletir sobre as questões que envolvem a leitura para bebês desde bem pequenos.
Tema 1: planejamento Tema 2: práticas pedagógicas a partir do Plano de Curso e Documentos Oficiais	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico; Retomar os estudos sobre ações formativas para momentos diversos, incluindo a Reunião Pedagógica; Sensibilizar o grupo a pensar sobre a construção do Plano de Formação.
Linguagem oral e escrita para os pequenos	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico; Sensibilizar o grupo a pensar sobre a construção do Plano de Formação; Identificar a importância do desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil e as melhores práticas para serem utilizadas em sala.
Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico; Sensibilizar o grupo a pensar sobre melhores formas para refletir sobre os critérios de seleção de livros com os professores na escola; Identificar a importância do desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil e as melhores práticas para serem utilizadas em sala.
Experiências estéticas na infância	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico; Sensibilizar o coordenador para diferentes modos de olhar a produção artística da criança na escola ainda nos dias de hoje; Refletir sobre as melhores maneiras de implantar novas propostas curriculares em sua Unidade Municipal de Educação.

**Quadro 4** - Temas e objetivos da formação Coordenação Educação Infantil I (2017)  
(continuação)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
O coordenador pedagógico parceiro e suas possibilidades de ação no contexto da educação infantil em período integral	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico; Sensibilizar o grupo a pensar sobre a construção do Plano de Formação; Refletir sobre as melhores maneiras de implantar novas propostas curriculares em sua Unidade Municipal de Educação.
Base Nacional Comum Curricular	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico; Realizar estudos preliminares sobre a Base Nacional Comum Curricular; Refletir sobre as melhores maneiras de implantar novas propostas curriculares em sua Unidade Municipal de Educação.

**Quadro 5** - Temas e objetivos da formação Coordenação Educação Infantil II (2017)  
(continua na próxima página)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
Questões sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Refletir sobre as questões que envolvem a transição das crianças de pré para o 1º ano
Tema 1: Plano de Formação Tema 2: desenvolvimento da linguagem oral	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico; Sensibilizar o grupo a pensar sobre a construção do Plano de Formação; Identificar a importância do desenvolvimento da linguagem oral na educação infantil e as melhores práticas para serem utilizadas em sala.
Desenvolvimento da linguagem oral e escrita	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico; Sensibilizar o grupo a pensar sobre ações formativas na Unidade Municipal de Educação; Identificar a importância do desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil e as melhores práticas para serem utilizadas em sala.
Tema 1: orientações sobre a sondagem de escrita infantil Tema 2: hipóteses de escrita	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico no que diz respeito à sondagem de escrita nas salas de pré; Sensibilizar o grupo a pensar sobre ações formativas na Unidade Municipal de Educação.
Tema 1: sessão simultânea de leitura Tema 2: sondagem de escrita	Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico no que diz respeito às sondagens; Refletir sobre a maneira peculiar da expressão e pensamento infantil; Perceber o compromisso de ofertar às crianças experiências leitoras que enriqueçam o universo infantil; Sensibilizar o grupo a pensar sobre a organização da Sessão Simultânea de Leitura, vinculadas às ações formativas na Unidade Municipal de Educação.

**Quadro 5 - Temas e objetivos da formação Coordenação Educação Infantil II (2017)**  
(continuação)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
<p>Tema 1: hipóteses de escrita Tema 2: experiências estéticas</p>	<p>Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico no que diz respeito às sondagens; Refletir sobre a maneira peculiar da expressão e pensamento infantil; Sensibilizar o coordenador para diferentes modos de olhar a produção artística da criança na escola ainda nos dias de hoje; Refletir sobre as melhores maneiras de implantar novas propostas curriculares em sua Unidade Municipal de Educação.</p>
<p>Base Nacional Comum Curricular</p>	<p>Realizar estudos e trocas visando o enriquecimento do profissional; Fortalecer o grupo de coordenadores pedagógicos da rede, criando uma identidade para este grupo; Refletir sobre questões que envolvem a prática do coordenador pedagógico; Realizar estudos preliminares sobre a Base Nacional Comum Curricular; Refletir sobre as melhores maneiras de implantar novas propostas curriculares em sua Unidade Municipal de Educação.</p>

**Quadro 6** - Temas e objetivos da formação Fazeres da Primeira Infância (2017) (continua na próxima página)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
<p>Tema 1: Apresentação Tema 2: leitura atividade permanente - leitura pelo professor</p>	<p>Conhecer a estrutura do curso e suas peculiaridades; Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais; Aliar os conhecimentos relacionados ao cuidar, educar e brincar, tornando-os indissociáveis; Incentivar o planejamento das aulas com o uso das modalidades organizativas; Estimular a reflexão a respeito do que já vem sendo realizado pelo professor, em relação à leitura, propondo condições para seu aperfeiçoamento.</p>
<p>Os vários caminhos da leitura</p>	<p>Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais; Incentivar o planejamento das aulas de leitura para os pequenos; Estimular a reflexão a respeito do que já vem sendo realizado pelo professor, em relação à leitura, propondo condições para seu aperfeiçoamento.</p>
<p>A conexão entre a literatura infantil e a matemática</p>	<p>Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais; Incentivar o planejamento das aulas de leitura para os pequenos; Estimular a reflexão a respeito do que já vem sendo realizado pelo professor, em relação à leitura, propondo condições para seu aperfeiçoamento; Propiciar mais momentos de reflexão a respeito das práticas e metodologia do ensino da Matemática; Reconhecer a literatura infantil como recurso para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em matemática; Reconhecer critérios para a seleção e a escolha de livros de literatura infantil tendo em vista a exploração de ideias matemáticas; Vivenciar sequência de encaminhamento didático para o ensino e a aprendizagem de ideia ou conceito matemático com base na leitura de uma obra de literatura infantil.</p>
<p>A matemática nas brincadeiras infantis</p>	<p>Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais; Refletir sobre o brincar na escola, seus momentos, intenções e possibilidades; Propiciar mais momentos de reflexão a respeito das práticas e metodologia do ensino da Matemática; Ter contato e vivenciar outras formas de trabalhar os conteúdos com o intuito de promover a construção do conhecimento por parte do educando; Identificar ideias matemáticas que podem ser exploradas nas brincadeiras.</p>

**Quadro 6** - Temas e objetivos da formação Fazeres da Primeira Infância (2017) (continuação)

Tema de cada encontro	Objetivos de cada encontro
Matemática - problematizações e registro	<p>Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais;</p> <p>Refletir sobre o brincar na escola, seus momentos, intenções e possibilidades;</p> <p>Propiciar mais momentos de reflexão a respeito das práticas e metodologia do ensino da Matemática;</p> <p>Ter contato e vivenciar outras formas de trabalhar os conteúdos com o intuito de promover a construção do conhecimento por parte do educando;</p> <p>Identificar ideias matemáticas que podem ser exploradas nas brincadeiras;</p> <p>Propiciar reflexão acerca da importância das problematizações para o desenvolvimento do pensamento matemático;</p> <p>Refletir sobre as possibilidades de registro a partir das brincadeiras infantis, focando nas ideias matemáticas.</p>

**Quadro 7 - Temas e objetivos da formação Desafios da Transição (2017) (continua na próxima página)**

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
<p>Tema 1: introdução e apresentação do curso Tema 2: aspectos importantes da transição do Infantil para o Fundamental</p>	<p>Promover a reflexão a respeito da concepção pedagógica da Rede Municipal de Santos em relação às metodologias utilizadas em sala de aula; Estimular a construção coletiva de conhecimento e instigar o olhar investigativo dos participantes da formação; Possibilitar a vivência de situações didáticas que atendam as expectativas de aprendizagem em alfabetização, pautadas nas competências e habilidades; Refletir acerca das ações pedagógicas que se complementam entre o pré e primeiro ano; Discutir sobre questões peculiares da fase de transição que as crianças enfrentam nesta época.</p>
<p>Tema 1: introdução e apresentação do curso Tema 2: aspectos importantes da transição do Infantil para o Fundamental Tema 2: concepção de alfabetização</p>	<p>Promover a reflexão a respeito da concepção pedagógica da Rede Municipal de Santos em relação às metodologias utilizadas em sala de aula; Estimular a construção coletiva de conhecimento e instigar o olhar investigativo dos participantes da formação; Refletir acerca das ações pedagógicas que se complementam entre o pré e primeiro ano; Discutir sobre questões peculiares da fase de transição que as crianças enfrentam nesta época.</p>
<p>Tema 1: concepção de alfabetização (Língua Portuguesa e Matemática) Tema 2: sistema de escrita (sondagem)</p>	<p>Promover a reflexão a respeito da concepção pedagógica da Rede Municipal de Santos em relação às metodologias utilizadas em sala de aula; Estimular a construção coletiva de conhecimento e instigar o olhar investigativo dos participantes da formação; Refletir acerca das ações pedagógicas que se complementam entre o pré e primeiro ano; Discutir sobre questões peculiares da fase de transição que as crianças enfrentam nesta época.</p>
<p>Sistema de escrita (sondagem)</p>	<p>Promover a reflexão a respeito da concepção pedagógica da Rede Municipal de Santos em relação às metodologias utilizadas em sala de aula; Estimular a construção coletiva de conhecimento e instigar o olhar investigativo dos participantes da formação; Propiciar momento reflexivo acerca das hipóteses infantis de escrita; Refletir acerca das ações pedagógicas que se complementam entre o pré e primeiro ano; Discutir sobre questões peculiares da fase de transição que as crianças enfrentam nesta época.</p>

**Quadro 7** - Temas e objetivos da formação Desafios da Transição (2017) (continuação)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
Situações didáticas de leitura e escrita pelo aluno	<p>Promover a reflexão a respeito da concepção pedagógica da Rede Municipal de Santos em relação às metodologias utilizadas em sala de aula;</p> <p>Estimular a construção coletiva de conhecimento e instigar o olhar investigativo dos participantes da formação;</p> <p>Propiciar momento reflexivo acerca das situações de escrita e leitura e pelo aluno, como boas situações didáticas para o avanço no Sistema de Escrita Alfabética, que devem fazer parte da rotina;</p> <p>Refletir acerca das ações pedagógicas que se complementam entre o pré e primeiro ano.</p>



**Quadro 8** - Temas e objetivos da formação Coordenação Educação Infantil (2018)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
Tema 1: Projeto Político-Pedagógico - orientações Tema 2: papel formativo do coordenador	Repertoriar o grupo de ações formativas; Realizar estudos sobre o Projeto Político-Pedagógico; Repertoriar o grupo sobre as ações do Projeto Santos à Luz da Leitura; Fortalecer o vínculo do grupo de coordenadores de educação infantil da rede.
Tema 1: papel formativo do coordenador Tema 2: Base Nacional Comum Curricular (implicações na prática) - Projeto Político-Pedagógico e Sessão Simultânea de Leitura	Repertoriar o grupo de ações formativas; Realizar estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular; Fortalecer o vínculo do grupo de coordenadores de educação infantil da rede.
Tema 1: papel formativo do coordenador Tema 2: Base Nacional Comum Curricular (Implicações na prática)	Repertoriar o grupo de ações formativas; Realizar estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular; Fortalecer o vínculo do grupo de coordenadores de educação infantil da rede.
Tema 1: papel formativo do coordenador - pauta formativa Tema 2: Base Nacional Comum Curricular - campos de experiência (traços, sons, cores e formas)	Repertoriar o grupo de ações formativas; Realizar estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular, referentes aos campos de experiência; Fortalecer o vínculo do grupo de coordenadores de educação infantil da rede.
Tema 1: papel formativo do coordenador - pauta formativa Tema 2: Base Nacional Comum Curricular - campos de experiência (escuta, fala, pensamento, imaginação)	Repertoriar o grupo de ações formativas; Realizar estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular, referentes aos campos de experiência; Fortalecer o vínculo do grupo de coordenadores de educação infantil da rede.
Tema 1: papel formativo do coordenador - pauta formativa Tema 2: Base Nacional Comum Curricular - campos de experiência (escuta, fala, pensamento, imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações)	Repertoriar o grupo de ações formativas; Realizar estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular, referentes aos campos de experiência; Fortalecer o vínculo do grupo de coordenadores de educação infantil da rede.
Tema 1: papel formativo do coordenador Tema 2: Base Nacional Comum Curricular - campos de experiência (o eu, o outro e o nós/corpo, gestos e movimentos)	Repertoriar o grupo de ações formativas; Realizar estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular, referentes aos campos de experiência; Fortalecer o vínculo do grupo de coordenadores de educação infantil da rede

**Quadro 9** - Temas e objetivos da formação Culturas da Infância (2018) (continua na próxima página)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
<p>Concepções: criança, infância, educação infantil e família</p>	<p>Refletir coletivamente acerca da concepção de criança, infância e os processos de aprendizagem envolvidos neste contexto;            Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas;            Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem;            Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais.</p>
<p>Concepções: criança, infância, educação infantil, família e protagonismo infantil</p>	<p>Refletir coletivamente acerca da concepção de criança, infância e os processos de aprendizagem envolvidos neste contexto;            Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas;            Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem;            Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais.</p>
<p>Tema 1: conexões neurológicas e arquitetura do cérebro            Tema 2: neurociências - influências das neurociências para a Educação Infantil</p>	<p>Refletir sobre a infância, práticas educativas e as relações de aprendizagem existentes no processo de construção de conhecimento da criança pequena, a fim de aprimorar o olhar do educador para reconhecer a criança como um ser brincante, investigador, criativo e autônomo;            Aliar os conhecimentos relacionados ao cuidar, educar e brincar, tornando-os indissociáveis;            Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas;            Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem;            Estimular a reflexão sobre as práticas que vêm sendo realizadas pelo professor, propondo condições para seu aperfeiçoamento;            Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais.</p>

**Quadro 9** - Temas e objetivos da formação Culturas da Infância (2018) (continua na próxima página)

<b>Tema de cada encontro</b>	<b>Objetivos de cada encontro</b>
<p>Tema 1: influências das neurociências para a Educação Infantil Tema 2: experiências literárias</p>	<p>Refletir sobre a infância, práticas educativas e as relações de aprendizagem existentes no processo de construção de conhecimento da criança pequena, a fim de aprimorar o olhar do educador para reconhecer a criança como um ser brincante, investigador, criativo e autônomo; Aliar os conhecimentos relacionados ao cuidar, educar e brincar, tornando-os indissociáveis; Refletir coletivamente acerca da concepção de criança, infância e os processos de aprendizagem envolvidos neste contexto; Aprofundar o conhecimento didático e curricular dos professores da Educação Infantil; Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas; Ter contato e vivenciar outras formas de trabalhar os conteúdos com o intuito de promover a construção do conhecimento por parte do educando; Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem; Incentivar o planejamento das aulas com o uso das modalidades organizativas; Estimular a reflexão sobre as práticas que vêm sendo realizadas pelo professor, propondo condições para seu aperfeiçoamento; Mediar a confrontação entre teoria e prática educativa; Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais.</p>
<p>Tema 1: experiências literárias Tema 2: introdução ao brincar na Base Nacional Comum Curricular</p>	<p>Refletir sobre a infância, práticas educativas e as relações de aprendizagem existentes no processo de construção de conhecimento da criança pequena, a fim de aprimorar o olhar do educador para reconhecer a criança como um ser brincante, investigador, criativo e autônomo; Aliar os conhecimentos relacionados ao cuidar, educar e brincar, tornando-os indissociáveis; Refletir coletivamente acerca da concepção de criança, infância e os processos de aprendizagem envolvidos neste contexto; Aprofundar o conhecimento didático e curricular dos professores da Educação Infantil; Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas; Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem; Incentivar o planejamento das aulas com o uso das modalidades organizativas; Estimular a reflexão sobre as práticas que vêm sendo realizadas pelo professor, propondo condições para seu aperfeiçoamento; Mediar a confrontação entre teoria e prática educativa; Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais.</p>

**Quadro 9** - Temas e objetivos da formação Culturas da Infância (2018) (continuação)

Tema de cada encontro	Objetivos de cada encontro
Seminário para as Infâncias	<p>Refletir sobre a infância, práticas educativas e as relações de aprendizagem existentes no processo de construção de conhecimento da criança pequena, a fim de aprimorar o olhar do educador para reconhecer a criança como um ser brincante, investigador, criativo e autônomo;</p> <p>Aliar os conhecimentos relacionados ao cuidar, educar e brincar, tornando-os indissociáveis;</p> <p>Refletir coletivamente acerca da concepção de criança, infância e os processos de aprendizagem envolvidos neste contexto;</p> <p>Aprofundar o conhecimento didático e curricular dos professores da Educação Infantil;</p> <p>Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas;</p> <p>Ter contato e vivenciar outras formas de trabalhar os conteúdos com o intuito de promover a construção do conhecimento por parte do educando;</p> <p>Despertar olhares e posturas que remetam ao protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem;</p> <p>Incentivar o planejamento das aulas com o uso das modalidades organizativas;</p> <p>Estimular a reflexão sobre as práticas que vêm sendo realizadas pelo professor, propondo condições para seu aperfeiçoamento;</p> <p>Mediar a confrontação entre teoria e prática educativa;</p> <p>Estreitar os vínculos entre a equipe de formação e educadores por meio dos encontros presenciais.</p>
Concepção de trabalho na Educação Infantil – avaliação	<p>Promover a sensibilização dos educadores para as formas de trabalhar, visando à construção de conhecimento por parte de práticas reflexivas;</p> <p>Avaliar os encontros;</p> <p>Sistematizar os conhecimentos construídos durante os encontros de formação.</p>

## APÊNDICE B – Proposta de produto técnico

### 1 Justificativa

A proposta do Produto Técnico aqui apresentada tem sua origem na dissertação “Ações formativas oferecidas aos profissionais da primeira infância do município de Santos: implicações e considerações”, construída no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde, na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), atendendo aos requisitos deste Mestrado Profissional. A elaboração do produto final a partir das problematizações e discussões despontadas na pesquisa viabiliza uma intervenção possível e eficiente no serviço analisado, em busca de aprimorar o processo que já vem sendo desenvolvido.

Este Produto Técnico denominado “Infância primeira: espaço formativo para profissionais da Educação Infantil”, tem como ponto de partida as carências identificadas por meio dos resultados desta pesquisa nos processos formativos desenvolvidos com os profissionais da educação da infância de Santos. Essas carências referem-se ao fato de que, conforme discutido na dissertação, a formação para o trabalho nesta etapa da educação básica, a Educação Infantil, é um dos principais fatores que influenciam na qualidade do serviço ofertado pelas instituições que atendem à primeira infância, e é função da Secretaria de Educação garantir condições para o aprimoramento deste fazer.

Neste sentido, entende-se que muitas são as maneiras de possibilitar o acesso à formação para professores e gestores das Unidades Municipais de Ensino de Educação Infantil. Além disso, esses meios precisam ser ampliados e diversificados a fim de buscar atingir o maior número de profissionais, garantindo oferecer formação de qualidade adequada à demanda por novos conhecimentos.

Ao elaborar este Produto Técnico considerou-se a existência de um público vasto de profissionais que atuam na primeira infância no município de Santos e o número reduzido de profissionais que desempenham o papel de formadores de professores deste segmento. Considerou-se também um contexto extremamente diferente de qualquer outro já vivenciado por esta sociedade: a pandemia causada pela COVID-19 no ano de 2020 (data de conclusão e defesa desse trabalho). Muitos profissionais, inclusive da área da educação, precisaram se

reinventar e aprender a construir um novo formato de trabalho e atuação. Até mesmo para um segmento tão peculiar quanto o da Educação Infantil, foi essencial conceber caminhos para um ensino não presencial de qualidade que atendesse aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Neste cenário, a uso de tecnologias de informações tornaram-se maiores aliados ao trabalho dos professores e gestores, e passou a fazer parte da vida de todos. Por conta disso, o Portal da Educação do município (EDUCA.SANTOS), plataforma digital da Secretaria de Educação<sup>2</sup>, ganhou destaque. Essa plataforma passou a funcionar como um meio de comunicação de grande acesso e ancoradouro dos profissionais desta secretaria, das Unidades de Ensino, dos alunos, das famílias e de toda a comunidade escolar, que enxergaram nesta plataforma um ponto de partida para um momento tão singular.

O EDUCA.SANTOS já existia antes da pandemia, mas tomou largas proporções durante o período de fechamento das escolas e distanciamento social e foi redesenhado ganhando alguns novos espaços, de forma a garantir o acesso mínimo à educação, mesmo que remotamente, com propostas de atividades para as crianças da Educação Infantil e também para os alunos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. O Portal ficou dividido em:

- a) Espaço do Aluno: com materiais referentes a este público, como propostas de atividades para realizarem em suas casas;
- b) Espaço do Professor: com publicações do currículo vigente e do currículo adaptado ao contexto da COVID-19; da biblioteca da Secretaria de Educação e da seção de tecnologia (com tutoriais de suporte para o ensino não presencial); sugestões de planos de aula e biblioteca de apoio ao Currículo Santista (esses últimos já se apresentavam antes da pandemia);
- c) Espaço para Todos: contendo projetos da secretaria, dicas de rotina e sugestões de leitura, contação de histórias, jogos, movimento e conhecimento do corpo e material cultural.

A proposta do Produto Técnico se manifesta a partir dos estudos aprofundados em primeira infância e formação de professores realizados no decorrer desta pesquisa e dos acessos ao EDUCA.SANTOS. Apesar de ofertar vasto material de acesso, o Portal não dispõe de um espaço de formação profissional específico para a docência na Educação Infantil.

---

<sup>2</sup> Portal da Educação disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/news.php>

Foram feitas tímidas considerações dentro da própria Seção de Formação para a criação de um espaço destinado à formação no Portal, mas ainda não foi efetivado. A oferta deste Produto para a Secretaria de Educação pode corroborar neste fazer que, mesmo com o retorno presencial de alunos e professores, pode vir a ser de grande valia aos profissionais que estão atuando diretamente com as crianças dentro das instituições educacionais.

## **2 Público-alvo**

A proposta deste Produto Técnico é destinada a todos os profissionais que atuam diretamente com a primeira infância, a saber:

- a) profissionais da rede direta de ensino: educador de desenvolvimento infantil, professor, coordenador pedagógico, orientador educacional, assistente de direção, diretor escolar, supervisor de ensino, inspetor de alunos, bibliotecário, entre outros;
- b) profissionais da rede indireta: aqueles que atuam nas instituições da rede subvencionada ao município que atendem crianças da Educação Infantil.

## **3 Objetivos**

Disponibilizar material de qualidade, previamente selecionado de acordo com a proposta educativa desta rede de ensino; oferecer um espaço digital para formação profissional, alinhado às demandas da Educação Infantil dos dias atuais; contribuir com o ensino público de qualidade; garantir um suporte ao trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação também como uma forma de retribuição à permissão de realização desta pesquisa.

#### 4 Delineamento da proposta

A proposta do Produto Técnico “Infância primeira: espaço formativo para profissionais da educação infantil”, está fundamentada em três tópicos:

- a) Na análise documental realizada na pesquisa de mestrado, a partir de seu objetivo inicial, que era discutir e romper com a visão dicotômica entre assistencialismo e reprodução da educação escolarizante, contribuindo com a formação integral da criança;
- b) Na legislação vigente que garante a necessidade de oferta de formação aos profissionais da carreira do magistério, entre elas LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à Educação Básica (BRASIL, 2005); Plano Municipal de Educação de Santos (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2015); Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020);
- c) Nas publicações que contribuem para o desenvolvimento integral da criança na primeira infância, como Constituição Federal (BRASIL, 1990a), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b), LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Organização das Nações Unidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015), Marco Legal da primeira Infância (BRASIL, 2016), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e Currículo Santista (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS, 2020).

A construção do Produto Técnico é idealizada com base no *layout* da plataforma virtual EDUCA.SANTOS. O Quadro 1 apresenta o desenho inicial dos caminhos de acesso ao espaço criado a partir da proposta de Produto Técnico. Ao conectar o link: <https://www.santos.sp.gov.br/portal/educacao#highlights> e entrar no portal EDUCA.SANTOS, o acesso será pelo ícone já existente “Espaço do Professor”. Ao clicar neste ícone, algumas janelas se abrem e, entre elas, deverá estar a janela de título “Infância primeira: espaço formativo para profissionais da educação infantil” com a descrição (é padrão da plataforma ter uma explicação): “Acesso à material de estudo e formação”. Dentro deste



espaço para a formação profissional, deverá haver cinco ícones iniciais para armazenar os conteúdos formativos e interagir com o público, a saber: “Canal intersetorial”; “Ambiente interativo”; “Acervo de formação”; “Material formativo”; e “A palavra é sua”.

**Quadro 1** - Projeto de configuração do Produto Técnico “Infância primeira: espaço formativo para profissionais da Educação Infantil”

<b>Acesso</b>	<b>Ícone</b>
<a href="https://www.santos.sp.gov.br/portal/educacao/#highlights">https://www.santos.sp.gov.br/portal/educacao/#highlights</a>	Educa.Santos
Educa.Santos	Espaço do Professor
Espaço do Professor	Infância primeira: espaço formativo para profissionais da Educação Infantil -> Acesso à material de estudo e formação
Infância primeira: espaço formativo para profissionais da Educação Infantil -> Acesso à material de estudo e formação	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Canal intersetorial</li> <li>2. Ambiente interativo</li> <li>3. Acervo de formação</li> <li>4. Material formativo</li> <li>5. A palavra é sua</li> </ol>

O Quadro 2 apresenta a sequência de conteúdos encontrados em cada um dos cinco ícones de iniciais do espaço “Infância primeira: espaço formativo para profissionais da Educação Infantil”. Ao clicar no ícone “1. Canal intersetorial”, é possível acessar um conteúdo elaborado de maneira colaborativa. Para isto, pode ser definida uma equipe de colaboradores, como profissionais de outros setores da prefeitura, professores e estagiários de universidades da região que podem ser convidados para cooperar com a construção de material que alimente esta seção. No ícone “2. Ambiente interativo”, existe uma zona para comunicação entre os pares com um único objetivo: a formação integral da criança. Este lugar pode vir a aproximar os profissionais e promover encontros que, recorrendo a fóruns, encontros remotos, salas de bate-papo, podem gerar movimentos interessantes para a formação profissional e a qualidade do atendimento para a infância.

O ícone “3. Acervo de formação”, terá à disposição todo o conteúdo que hoje é compartilhado por *e-mail* com os cursistas após a realização dos encontros formativos presenciais ou virtuais. Esses conteúdos são slides utilizados, *links* de vídeos assistidos e discutidos, textos para reflexão lidos no encontro, atividades feitas com o grupo, tarefas a serem realizadas, sugestões de encaminhamentos de trabalho formativo para os coordenadores

pedagógicos realizarem com os professores, entre outros mais. Dentro do ícone “4. Material formativo”, estarão armazenados todo e qualquer tipo de material que possa servir de base para fundamentar a prática docente nas instituições de Educação Infantil. A organização do ícone 4 está apresentada no Quadro 3.

**Quadro 2** - Sequência dos conteúdos dos ícones do espaço “Infância primeira: espaço formativo para profissionais da Educação Infantil”

<b>Ícone</b>	<b>Conteúdo</b>
1. Canal intersetorial	Destinado às relações do Cuidar e Educar nas instituições de Educação Infantil e nas práticas lá desenvolvidas. É um espaço aberto para compartilhar as contribuições de profissionais da saúde, como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, enfermeiros, psicólogos, nutricionistas, entre outros, no que diz respeito às práticas pedagógicas mais adequadas às crianças de zero à cinco anos.
2. Ambiente interativo	Reservado para a comunicação entre formadores da secretaria de educação e profissionais que atuam nas Unidades de Ensino, ou até outros profissionais colaboradores do Canal intersetorial. Comunicações se darão por meio de encontros virtuais, fóruns, salas de bate-papo, acerca dos assuntos relacionados às práticas pedagógicas mais adequadas às crianças de zero à cinco anos.
3. Acervo de formação	Disponível para compartilhar todos os materiais utilizados nos encontros de formação, presencial ou virtual, realizados pela Seção de Formação com os profissionais da Educação Infantil.
4. Material formativo	Organizado para alocar materiais disponibilizados por meio de vídeos, textos, <i>links</i> , reportagens recentes, podcasts etc, destinados ao estudo e à reflexão do profissional acerca das práticas pedagógicas mais adequadas às crianças de zero à cinco anos.
5. A palavra é sua	Desenhado para receber os comentários do público que acessa o espaço e buscar uma aproximação maior da escola, entendendo como as ações formativas ofertadas reverberam na prática.

**Quadro 3** - Sequência de conteúdo encontrado no ícone “4. Material formativo”

<b>Material formativo</b>	<b>Conteúdo disponibilizado</b>
1. Cuidar e Educar	Conteúdo de qualidade referente à proposta pedagógica do município. Conteúdo pré-selecionado pelos técnicos da secretaria responsáveis pelo segmento da Educação Infantil, mais especificamente os profissionais que atuam na Seção de Educação Infantil e Seção de Formação Continuada.
2. Interações e Brincadeira	
3. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	
4. Campos de Experiências	
5. Intencionalidade pedagógica e Planejamento	
6. Documentação Pedagógica	

A nomeação dos ícones do conteúdo encontrado no ícone “4. Material formativo”, foram dadas a partir das concepções defendidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), compostos de materiais de estudo referentes aos termos utilizados no documento. A ideia é que, ao clicar no ícone escolhido, o profissional encontre textos de referência, vídeos, *links*, reportagens, materiais de instituições, organizações e plataformas que invistam na pesquisa sobre a infância, sugestões de trabalho, e publicações gerais que podem, de alguma maneira, contribuir com a formação dos profissionais que atuam nas instituições que atendem às crianças da primeira infância.

Ao clicar no ícone “5. A palavra é sua”, o usuário terá acesso a uma área para expor suas contribuições, participações, críticas, sugestões ou comentários quaisquer. Este ambiente é destinado à escuta e troca sobre o espaço formativo como um todo e visa colher informações para alimentá-lo da melhor maneira para o atendimento das demandas dos profissionais da primeira infância.

Deverá ser providenciado junto à Secretaria de Educação de Santos a solicitação de espaço formativo aos profissionais da primeira infância da rede municipal de ensino no Portal da Educação, EDUCA.SANTOS, por meio desta proposta de Produto Técnico, bem como a divulgação do mesmo a todas as Unidades Municipais de Ensino e profissionais deste segmento da rede municipal direta e indireta.

## 5 Resultados esperados

Com o aumento da necessidade do uso das tecnologias disponíveis para as demandas atuais da educação, tanto por conta do contexto de pandemia como no momento pós-pandemia, o uso da internet e das plataformas digitais tornam-se indispensável para os profissionais da Educação Infantil da rede municipal de Santos. Os desafios enfrentados neste momento pandêmico trazem muita esperança para Educação Infantil. A expectativa é que ocorra uma grande transformação, que já deveria ter acontecido há tempos, como foi possível perceber com as discussões realizadas nesta pesquisa.

No processo de discussão, reflexão, pesquisa e produção de atividade remota para crianças de zero à cinco anos, em tempos de ensino não presencial, ficou notória a busca por um fazer que fosse realmente ao encontro das necessidades da infância e, desta forma, o processo educativo passou a estar condizente com a legislação atual.

Por fim, espera-se que este Produto Técnico possa contribuir com a demanda já existente na Educação Infantil e com esse cenário inovador que se desenhou nos últimos tempos para a nossa sociedade, em especial para a educação.

## 6 Avaliação

O espaço “Infância primeira” deverá ser analisado por meio de algumas ações, a saber:

- a) Acompanhamento semanal por meio do canal de escuta “A palavra é sua”;
- b) Monitoramento quinzenal pelo controle do número de acessos;
- c) Avaliação pelos usuários mediante formulário *on-line* enviado às Unidades Municipais de Ensino;
- d) Ações desenvolvidas no “Ambiente interativo”;
- e) Reunião periódica da equipe envolvida com este fazer para planejamento e avaliação do espaço construído visando o aperfeiçoamento do produto.

Vale informar que essa proposta pode receber contribuições e sofrer alterações para se adequar ao formato e padrões exigidos pelo Portal da Educação EDUCA.SANTOS e que ela não tem intenção alguma de substituir o fazer formativo já existente, apenas somar-se a ele.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990a.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1990b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Autor, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: Autor, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial da União**, 9 mar. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília: Autor, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, 15 abr. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro: Autor, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. Lei n.º 3.151, de 23 de junho de 2015. Altera o anexo único da Lei nº 2.681, de 13 de janeiro de 2010, que aprova o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial de Santos**, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://egov.santos.sp.gov.br/legis/document/?code=5430>. Acesso em: 22 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. Secretaria da Educação. **Currículo Santista**. Santos: Autor, 2020. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?208>. Acesso em: 26 set. 2020.